



TESIS DOCTORAL

PENSAMIENTO CRÍTICO Y HABILIDADES COMUNICATIVAS BÁSICAS ARTICULADOS AL PERFIL DE INGRESO PARA LA UNIVERSIDAD

Manuel Gonzalo Remache Bunci

Departamento de Psicología y Antropología

Conformidad de los/as directores/as:

Fdo: Isabel Cuadrado Gordillo

Fdo. Inmaculada Fernández Antelo

2017

AGRADECIMIENTO

El ser humano está supeditado en todo momento a un ser supremo, quien guía el camino personal y profesional, a él mi agradecimiento por permitirme vivir un día más, disfrutar de la belleza del mundo, del cariño de la familia y sobre todo por darme fuerzas y ganas de seguir luchando para permanecer en este lugar divino.

En el contexto del mundo globalizado es necesario ampliar y actualizar permanentemente los conocimientos y esto ha sido posible debido al apoyo y orientación de la Universidad de Extremadura (UEX) y la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE), quienes en un trabajo conjunto crearon los vínculos para la consecución de los objetivos de formación académica. Además, a la experiencia profesional, así como el carisma cubierto de calidad humana en el asesoramiento demostrado por la Dra. Isabel Cuadrado, quien generó empatía y motivación hasta llegar a converger en la generación de sentimientos, emociones comunes y ganas de seguir luchando para generar nuevas propuestas y alcanzar el objetivo trazado. A esta experiencia de vida se suma el profesionalismo de la Dra. Inmaculada Fernández, quien con el mismo enfoque ha direccionado el desarrollo de la tesis.

En los momentos difíciles casi siempre quiere imperar el fracaso, pero la fortaleza, la ambición de superponer y salir adelante ante toda adversidad; da como resultado ser el vencedor. A esto se suma el apoyo permanente de quien comparte las penas y alegrías de la vida, mi esposa Beatriz Córdor, mi bella hermosa, princesa como una flor, Shirly Remache, mis pequeños Josua y Alan Matheo, quienes desde su inocencia y mediante plegarias estuvieron pendientes de lo que podía pasar, gracias por el amor incondicional demostrado.

A mis padres Igidio, María, como progenitores perenemente han visto en mí el coraje, las ganas por ser diferente y el deseo por mejorar la historia familiar; a mis hermanas Martha, Emma, Elena, Susana, Carlos y Jerson; y a mis suegros Alonso, Hortensia, a mi cuñada Susana, Trajano, mi sobrina Paola con sus preciosos hijos Sebastián y Valentina, les extiendo mi gratitud por ser el apoyo constante.

A todos, mis reconocimientos porque me han permitido de la preocupación y del sufrimiento hacer una fortaleza de vida, y se han constituido en mi inspiración para seguir fortaleciendo los conocimientos y luchando permanentemente por las adversidades que se presentaren.

Gracias de todo corazón y bendiciones

Gonzalo

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I	21
1.1. PENSAMIENTO CRÍTICO	23
1.1.1. INTRODUCCIÓN	23
1.1.2. BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA DEL PENSAMIENTO	25
1.2. ESTUDIO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	44
1.2.2. CORRIENTES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN	48
1.2.3. IMPORTANCIA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	57
1.2.4. PROCESO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	60
1.2.5. ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	62
1.2.6. ESTÁNDARES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	66
1.2.7. HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	71
1.2.7.1. CARACTERÍSTICAS DEL PENSADOR CRÍTICO.....	74
1.2.7.2. PRINCIPIOS DE LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	75
1.2.8. ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	77
1.2.8.1. ESTRATEGIAS AFECTIVAS	82
1.2.8.3. ESTRATEGIAS COGNITIVAS: MICROHABILIDADES	88
1.2.9. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA POTENCIAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO	90
1.2.9.1. ESTRATEGIAS DE ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS PREVIAS	91
A. ACTIVIDAD FOCAL INTRODUCTORIA	92
B. DISCUSIONES GUIADAS	92
C. ACTIVIDAD GENERADORA DE INFORMACIÓN PREVIA.....	93
D. INTERROGATORIO	94

1.2.10. ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	95
1.2.10.1. ESTRATEGIAS ATENCIONALES	97
1.2.10.2. ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN, ELABORACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	97
1.2.10.3. ESTRATEGIAS DE REPETICIÓN Y ALMACENAMIENTO	99
1.2.10.4. RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN	100
1.2.10.5. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN Y USO DE LA INFORMACIÓN.....	101
A. LA DISCUSIÓN DIRIGIDA.....	102
B. EL REDESCUBRIMIENTO: TÉCNICA DE REFLEXIÓN GRUPAL	103
C. LA DECODIFICACIÓN DE IMÁGENES.....	104
D. LA LECTURA COMENTADA	104
1.2.11. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	105
1.2.11.1. TALLER PEDAGÓGICO	105
1.2.11.2. RUEDA DE EXPERTOS	106
1.2.11.3. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)	107
1.2.11.4. LA CLASE INVERTIDA	108
<u>CAPÍTULO II</u>	111
2.1. HABILIDADES COMUNICATIVAS	113
2.1.1. INTRODUCCIÓN	113
2.1.2. EL LENGUAJE.....	114
2.1.3. LA LENGUA	116
2.1.3.1. DESARROLLO DEL LENGUAJE	117
2.1.3.2. CONOCIMIENTO Y USO DE LA LENGUA	118
2.1.4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA, COMUNICATIVA Y PRAGMÁTICA.....	120
2.1.5. LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS.....	122

2.2. LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS.....	124
2.2.1. COMPRESIÓN ORAL.....	131
2.2.1.1. MODELO DE LA COMPRESIÓN ORAL.....	134
2.2.1.2. MICROHABILIDADES DE LA COMPRESIÓN ORAL.....	136
2.2.1.3. DIDÁCTICA DE LA COMPRESIÓN ORAL.....	138
2.2.2. EXPRESIÓN ORAL.....	141
2.2.2.1. SITUACIONES COMUNICATIVAS Y TIPOS DE TEXTOS ORALES.....	142
2.2.2.2. MODELO DE EXPRESIÓN ORAL.....	143
2.2.2.3. MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ORAL.....	147
2.2.2.4. DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ORAL.....	148
2.2.3. LA LECTURA.....	150
2.2.3.1. COMPRESIÓN LECTORA.....	152
2.2.3.2. TIPOS DE LECTURA.....	153
2.2.3.3. EL LECTOR COMPETENTE.....	155
A) LECTORES QUE ENTIENDEN EL TEXTO.....	156
B) LECTORES CON DÉFICIT DE COMPRESIÓN.....	156
2.2.3.4. MODELO DE COMPRESIÓN LECTORA.....	157
2.2.3.5. MICROHABILIDADES DE LA COMPRESIÓN LECTORA.....	161
2.2.3.6. DIDÁCTICA DE LA COMPRESIÓN LECTORA.....	162
2.2.4. HABILIDADES DE LECTURA RELACIONADAS CON EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	168
2.2.4.1 LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA Y LAS HABILIDADES DE RAZONAMIENTO.....	170
2.2.5. EXPRESIÓN ESCRITA.....	172
2.2.5.1. EL PERFIL DEL ESCRITOR COMPETENTE.....	174
2.2.5.2. MODELO DE EXPRESIÓN ESCRITA.....	176

2.2.5.3. MICROHABILIDADES DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA.....	179
2.2.6. RELACIÓN DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS CON LAS DIMENSIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	183
<u>CAPITULO III</u>	<u>191</u>
<u>3.1 METODOLOGÍA DE ESTUDIO.....</u>	<u>193</u>
3.1.1 INTRODUCCIÓN	193
3.1.2. OBJETIVOS	198
3.1.2.1. GENERAL	198
3.1.1.2. ESPECÍFICOS.....	198
3.1.3. PARTICIPANTES	199
3.1.4. DISEÑO	201
3.1.5. INSTRUMENTO	202
3.1.6. VARIABLES	205
<u>3.2 ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS.....</u>	<u>206</u>
3.2.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO	206
3.2.2. ANÁLISIS DEL NIVEL MEDIO POR GRUPO DE INVESTIGACIÓN	213
3.2.3. ANÁLISIS COMPARATIVO	232
3.2.4. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA DIMENSIÓN DE LECTURA SUSTANTIVA	233
3.2.5. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA DIMENSIÓN DE LECTURA DIALÓGICA.....	237
3.2.6. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA DIMENSIÓN DE ESCRITURA SUSTANTIVA	241
3.2.7. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA DIMENSIÓN DE ESCRITURA DIALÓGICA.....	245
3.2.8. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA DIMENSIÓN DE EXPRESIÓN ORAL SUSTANTIVA	249
<u>3.3 CONCLUSIONES</u>	<u>256</u>
<u>3.5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	<u>261</u>
<u>CAPÍTULO IV</u>	<u>287</u>

4.1 AUTORIZACIONES PARA LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO.....	289
4.2 CUESTIONARIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO.....	293
4.3 ACREDITACIÓN MATRÍCULA	295

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Capacidades y actitudes propias del pensamiento crítico, según Ennis (1987).....	50
Cuadro 2. Fases del proceso del pensamiento crítico según tres autores.....	61
Cuadro 3. Estándares universales y preguntas asociadas	68
Cuadro 4. Estándares de Competencia	70
Cuadro 5. Fases de la enseñanza global.....	76
Cuadro 6. Enfoques de la enseñanza del pensamiento crítico	77
Cuadro 7. Clasificación de estrategias del pensamiento crítico Paul (1992)....	80
Cuadro 8. 35 estrategias del pensamiento crítico Paul (1992).....	81
Cuadro 9. Preguntas para el desarrollo del pensamiento	95
Cuadro 10. Técnicas Atencionales.....	97
Cuadro 11. Técnicas de organización de la información.....	99
Cuadro 12. Técnicas de Repetición y Almacenamiento.....	99
Cuadro 13. Habilidades comunicativas	126
Cuadro 14. Comparación entre habilidades receptoras y productivas.....	128
Cuadro 15. Microhabilidades de la comprensión oral	137
Cuadro 16. Didáctica de la comunicación oral en el aula.....	140
Cuadro 17. Comunicaciones Orales	142
Cuadro 18. Estrategias de confirmación de comprensión.....	145
Cuadro 19. Microhabilidades de la expresión oral	147
Cuadro 20. Estrategias de la expresión oral	150
Cuadro 21. Microhabilidades de la comprensión lectora.....	161

Cuadro 22. Estrategias metodológicas para la lectura.....	164
Cuadro 23. Estrategias metacognitivas de lectura	167
Cuadro 24. Relación de habilidades de razonamiento con el tipo de lectura .	169
Cuadro 25. Estrategias de lectura y habilidades de pensamiento.....	171
Cuadro 26. Macrohabilidades de la escritura	172

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución por género	199
Tabla 2. Edad media por subgrupo de estudio.....	200
Tabla 3. Relación de las dimensiones y los ítems.....	203
Tabla 4. Lectura sustantiva (I).....	207
Tabla 5. Lectura sustantiva (II).....	208
Tabla 6. Escritura sustantiva	209
Tabla 7. Escuchar-expresar oralmente sustantiva	210
Tabla 8. Lectura dialógica	211
Tabla 9. Escritura dialógica	212
Tabla 10. Escuchar-expresar oralmente dialógico	212
Tabla 11. Resultados del test de normalidad	232
Tabla 12. Media de la dimensión de lectura sustantiva.....	233
Tabla 13. Test de Tukey para lectura sustantiva.....	235
Tabla 14. Media de la dimensión de lectura dialógica.....	237
Tabla 15. Test de Tukey para lectura dialógica.....	239
Tabla 16. Media de la dimensión de escritura sustantiva.....	241
Tabla 17. Test de Tukey para escritura sustantiva.....	243
Tabla 18. Media de la dimensión de escritura dialógica.....	245
Tabla 19. Test de Tukey para escritura dialógica.....	247
Tabla 20. Media de la dimensión de expresión oral sustantiva	249
Tabla 21. Media de la dimensión de expresión oral sustantiva	250
Tabla 22. Test de Tukey para expresión oral sustantiva	251

Tabla 23. Media de la dimensión de expresión oral dialógica	253
Tabla 24. Test de Tukey para expresión oral dialógica	255
Tabla 25. Media de las dimensiones de pensamiento crítico por nivel de estudios	256
Tabla 26. Media de las dimensiones de pensamiento crítico por universidad y carrera.....	258

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Elementos del pensamiento.....	65
Ilustración 2. Secuencia de la clase invertida	109
Ilustración 3. Ciclo del procesamiento de mensajes	124
Ilustración 4. Modelo de Comprensión Oral	134
Ilustración 5. Modelo de La Expresión Oral	143
Ilustración 6. Modelo de Comprensión Lectora	158
Ilustración 7. Modelo de la producción escrita	177
Ilustración 8. Dimensiones lógicas del pensamiento.....	197

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes de Bachillerato.....	214
Gráfica 2. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Segundo Nivel de Ingeniera Ambiental (EPN).....	215
Gráfica 3. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Séptimo Nivel de Ingeniera Ambiental (EPN).....	216
Gráfica 4. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes de Ingeniera Ambiental (EPN).....	217
Gráfica 5. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Segundo Nivel de Ingeniera Empresarial (EPN)	218
Gráfica 6. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Séptimo Nivel de Ingeniera Empresarial (EPN).....	219
Gráfica 7. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes de Ingeniera Empresarial (EPN).....	220
Gráfica 8. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes de Ingeniera Empresarial e Ingeniería Ambiental (EPN).....	221
Gráfica 9. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Segundo Nivel de Ingeniera Ambiental (UTE).....	222
Gráfica 10. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Séptimo Nivel de Ingeniera Ambiental (UTE).....	223
Gráfica 11. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes de Ingeniera Ambiental (UTE).....	224

Gráfica 12. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Segundo Nivel de Ingeniería Empresarial (UTE)	225
Gráfica 13. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Séptimo Nivel de Ingeniería Empresarial (UTE)	226
Gráfica 14. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes de Ingeniería Empresarial (UTE).....	227
Gráfica 15. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes de Ingeniería Empresarial e Ingeniería Ambiental (UTE)	228
Gráfica 16. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Segundo Nivel de Ciencias de la Educación (UTE- Educación a Distancia).....	229
Gráfica 17. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Séptimo Nivel de Ciencias de la Educación (UTE- Educación a Distancia).....	230
Gráfica 18. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes de Ciencias de la Educación (UTE- Educación a Distancia)	231
Gráfica 19. Media de la dimensión de lectura sustantiva	234
Gráfica 20. Media de la dimensión de lectura dialógica	238
Gráfica 21. Media de la dimensión de escritura sustantiva	242
Gráfica 22. Media de la dimensión de escritura dialógica	246
Gráfica 23. Media de la dimensión de expresión oral dialógica	254

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

PENSAMIENTO CRÍTICO

1.1. PENSAMIENTO CRÍTICO

1.1.1. Introducción

Hace casi 2500 años, Parménides proponía su llamada “segunda teoría”, en la que básicamente afirmaba que “Pensar y ser son uno y lo mismo”. Lo mismo es pensar y ser porque no puede existir lo que no puede ser pensado. Reflexiones como estas, han permitido ir construyendo la historia, la cultura y la ciencia. Difícilmente se podría concebir un conocimiento sin pensamiento, pero ¿en verdad todo pensamiento puede conducir al conocimiento?

Agila (2014) considera que el pensamiento nos ayuda a procesar y construir conocimiento, nos hace conscientes de nuestro mundo real y es a través de él que nos permite analizar, comprobar, inferir, emitir juicios (razonamiento) o simplemente pensar sin ningún objetivo preciso. A decir de este autor, puede existir un pensamiento que si se quiere le puede categorizar como irrelevante, un pensamiento que los filósofos, psicólogos y otros profesionales lo denominan “pensamientos cotidianos”, pensamientos propios de la convivencia, pensamientos que se comunican sin un aparente procesamiento, pero que dejan entrever la idiosincrasia de una sociedad. Es así como en cierta ocasión al pasar por la Plaza de Minayo, escuché el diálogo de tres personas, una de ellas

sentenció lo siguiente: "...valeee, el haber construido la mejor pista atlética del mundo pero de cemento, es lo mismo que haber construido una plaza de toros pero con el ruedo de mármol..."

Claramente la cita anterior presenta una forma de pensamiento, más no un proceso de pensamiento. Somos lo que pensamos, somos lo que expresamos, y cuando expresamos lo que pensamos, le estamos diciendo al mundo lo que somos. El pensamiento expresado por aquel ciudadano pareciera intrascendente, no obstante fue el iniciador de este proyecto investigativo, porque hasta cierto punto determina las circunstancias personales de la formación del ser humano que muchas veces se tornan en sentido contrapuesto al decir "tengo todo pero a la vez no tengo nada", un individuo en su patria disfruta de su comodidad y facilidades del medio como dueño de su realidad, pero el mismo sujeto fuera de él, se convierte en un desconocido de la nueva realidad, su pensamiento (o pensamientos) no lograrán una adaptación inmediata a ese medio, pero el buen uso de sus habilidades comunicativas le permitirán leer la realidad, indagar, procesar información, y si a esas habilidades se las paraleliza con las base del pensamiento crítico, aquel ser humano, no solo logrará apartarse al nuevo entorno, sino que será capaz de resolver cualquier conflicto que se le presente.

En este contexto, surgen entonces algunos cuestionamientos: ¿qué es el pensamiento crítico?, y principalmente ¿cómo el pensamiento crítico influye en la vida del ser humano, y particularmente en la vida de quien ha decidido acceder a una educación de nivel superior?

1.1.2. Breve perspectiva histórica del pensamiento

Para Elder (2003) todo el mundo piensa, es parte de la naturaleza humana, pero mucho de ese pensar es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado. A lo largo de la historia el ser humano para mejorar su calidad de vida, también debió mejorar su manera de pensar.

La cita anterior nos da cuenta que el pensamiento ha evolucionado conjuntamente con el ser humano. Es así como pueden identificarse cuatro grandes etapas en el desarrollo del pensamiento: la primera, que podría reconocerse como pensamiento arcaico; la segunda, bastante amplia por cierto, guarda relación con el pensamiento filosófico; la tercera; aborda el pensamiento como habilidad cognitiva y la cuarta, sería la del llamado pensamiento crítico.

El pensamiento se manifiesta en el lenguaje, pero como dice el conocimiento popular, “a las palabras se las lleva el viento”, y es solo gracias a la introducción de la escritura (hace 5000 años), que las primeras ideas sobre el pensamiento han llegado hasta nosotros, sin que esto quiera decir se haya iniciado con la escritura, estas primeras ideas son reconocidas como “pensamiento arcaico”.

El pensamiento arcaico no es sino la elaboración y la culminación de ideas e impulsos cuyos orígenes se remontan a las épocas brumosas de la Prehistoria, en que nuestros antepasados afilaban sus recursos intelectuales en su ardua lucha por la supervivencia (Mosterín, 2006).

Fue gracias al lenguaje y al pensamiento simbólico que el homínido logró dominar la agricultura, controlar el fuego, elaborar herramientas e incluso desarrollar el arte, permitiendo una importante revolución urbana y la posterior expansión del comercio.

El pensamiento arcaico siguió vigente en las llamadas Culturas antiguas o Culturas fluviales, caracterizado por un “pensamiento religioso”. Gracias al pensamiento se estructuró el lenguaje, se desarrollaron inventos útiles para el ser humano, se fortaleció la organización y hasta se lograron grandes avances en la astronomía.

Pese a estos enormes avances, el pensamiento desarrollado por el ser humano “pensamiento arcaico” no es todavía filosófico ni científico, aunque posee ya una visión del mundo, una historia del origen de las cosas, un incipiente poder político, una moral y reflexiones sobre los enigmas de la vida y de la muerte (Mosterín, 2006).

Los pensadores arcaicos carecían del sentido de la consistencia lógica, de la crítica racional y de la contrastación empírica, pero desarrollaron técnicas cognitivas cruciales, como la escritura, la aritmética y el calendario.

Avanzando a la edad antigua, se encuentra Sócrates quien fue uno de los primeros motivadores para utilizar el pensamiento ya que desafió las ideas de los hombres de su época, y creó su método de raciocinio, esta idea fue continuada con Platón y Aristóteles, quienes expresaron la necesidad de pensar claramente y de ser lógico y consistente con las ideas. De acuerdo con Sócrates, Platón y Aristóteles, “solo la mente entrenada está preparada para ver debajo de

las apariencias de la vida. La vida no examinada no vale ser vivida (Sócrates) y el obrar debe ser juzgado según lo verdadero (Aristóteles) (Walsh, Pensamiento Crítico, 1975).

A Sócrates se le considera como el pionero del uso del pensamiento crítico por dos motivos: Desafió las ideas y pensamientos de los hombres de su época y creó su método de raciocinio y análisis. El ser crítico era peligroso en esa época en que Atenas había perdido una gran guerra con Esparta (Arenas, 2007).

En esta época, desarrolla sus cimientos el pensamiento filosófico, gracias especialmente a las figuras de Sócrates (470-399) Platón (427-347) y Aristóteles (384-322), quienes, a su manera, consideran que la convivencia requería el descubrimiento de los “bienes intelectuales”.

Gracias al pensamiento filosófico se dio el gran paso «del mito al logos», es decir, la sustitución de las explicaciones mitológicas por explicaciones racionales para entender los interrogantes que planteaba la naturaleza (Gonzalez, 2015).

Lo interesante, es que el pensamiento crítico tiene sus orígenes en la filosofía antigua y en disciplinas de fundamentación como la lógica, la retórica y la dialéctica. El interés de estas áreas surge por el rol fundamental que se le asigna al individuo y a su capacidad de “racionalidad”.

Es innegable que el pensamiento se ha desarrollado de la mano de las corrientes filosóficas, así Saladino (2012) considera que del pensamiento crítico

tiene sus antecedentes en las propuestas utópicas de Platón; las utopías de Thomas Moro y Francis Bacon, en el renacimiento; los planteamientos del “Manifiesto de los iguales” de Silvain Maréchal y Babeuf Gracchus del llamado “siglo de las luces”, y las propuestas de los socialistas utópicos del siglo XIX, como Robert Owen, o Carlos Fourier (Saladino, 2012).

En la Edad Media dos pensadores franciscanos y docentes de la Universidad de Oxford tuvieron gran influencia en el desarrollo del pensamiento: John Duns Scouts y William de Ockham, éste último célebre por su máxima: "la solución más simple es comúnmente la mejor solución" (Arenas, 2007)

Durante los siglos XV y XVI; los ingleses Thomas Moro y Francis Bacon y el francés Rene Descartes concebían el pensamiento como un proceso, cuyo propósito era el análisis, entendimiento y evaluación de la manera en la que se organizan los conocimientos que se han desarrollado para interpretar y representar el mundo. De igual manera estos intelectuales, definieron el pensamiento racional como el proceso mediante el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar de forma efectiva, a la postura más razonable y justificada sobre un determinado tema-problema (Arenas, 2007).

En un gran salto en el tiempo, nos encontramos en el siglo XIX, donde la psicología emerge como ciencia experimental. En la psicología, la racionalidad, toma gran importancia desde los trabajos realizados por Wundt (1874), quien buscó conocer los procesos cognitivos implicados en el pensamiento y razonamiento. Posteriormente, a lo largo de los años se han ido investigando la participación de éste proceso y el rol que desempeña en el aprendizaje de las

personas, en contextos educativos fuera y dentro del aula, y en la vida diaria, determinando diversas formas de entender el pensamiento; desde considerar al pensamiento como procesamiento de la información, hasta el pensamiento como habilidad cognitiva y metodología de solución de problemas y aprendizaje.

Un hito en la historia del desarrollo pensamiento lo marca John Dewey (1834) quien concebía el pensamiento como “una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta del conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sustentan y las conclusiones a las que se avoca” (Campos, 1979). Este gran psicopedagogo, en su libro “Cómo pensamos”, Siguiendo a Dewey “Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 2007, pág. 24).

Dewey partía del hecho de que hay distintas formas de pensar, siendo unas mejores o más eficiente que otras, en atención a su capacidad para facilitar la actividad del pensamiento. De todas estas “formas” la mejor es el pensar reflexivo, el cual consiste en una ordenación secuencial de ideas en la que cada una de éstas ideas no sólo es determinada por la anterior, sino que a su vez determina o influye en la siguiente, dando así lugar a una conclusión temporal. A su vez cada conclusión remite a las precedentes, apuntando siempre a la conclusión definitiva. “El pensamiento reflexivo persigue un objetivo y ese objetivo impone una tarea que controla y organiza la secuencia de ideas” (Molina, 2010).

El pensamiento reflexivo es una invitación a la comprensión del mundo real (objetual), más allá de la distracción o de la simple especulación, si bien no se pueda hablar de una verdad definitiva como resultado del pensamiento reflexivo, permite al menos poner en tela de duda, aquellas creencias temporales, con el fin de continuar analizando los fundamentos sobre los que se sostienen. Es decir, el pensamiento reflexivo permite adoptar diferentes concepciones para averiguar qué sucedería en cada caso, al tratarse de un encadenamiento ordenado de ideas. (Molina, 2010)

Casi un siglo después de la propuesta de Dewey, uno de los primeros filósofos postmodernos en usar la expresión “pensamiento crítico” (“critical thinking”) fue Max Black (1946) quien consideraba que el pensamiento crítico intentaba superar el aspecto mecánico del estudio de la lógica, se proponía examinar la estructura de los razonamientos sobre cuestiones de la vida diaria desde una vertiente analítico-evaluativa. Es decir enmarcaba el pensamiento crítico dentro de la lógica y caracterizaba al pensamiento crítico como pensamiento reflexivo, al respecto Vincent Ryan (1996) manifestaba que el pensamiento reflexivo: “ayuda a interpretar ideas complejas, a evaluar las evidencias a favor de un argumento y a distinguir entre lo razonable y lo no razonable” (Ryan, 1996, citado por Herrera, 2015, pág 6).

Prácticamente, a partir de la década de los setenta, se inicia la consolidación del pensamiento crítico, y si bien existen distintas ponencias y definiciones sobre este tema, existen también convergencias que han sido de gran utilidad en el desarrollo de la educación. A continuación se presentan algunas de estas ponencias en forma más o menos secuencial.

“El pensamiento crítico es la habilidad y la propensión a comprometerse en una actividad con escepticismo reflexivo” (McPeck, 1981 citado por Serrano, 2011, pág 7). La naturaleza de esta definición deja entrever una línea de discusión en torno a dos aspectos importantes: la comprensión de las razones del por qué creemos que las cosas se dan de manera determinada y no de otra, y el ámbito científico de entender el valor de las reglas y principios epistemológicos, es decir, el valor y la utilidad de la ciencia, sus métodos y el carácter estratégico de las normas lógicas” (Serrano, 2011).

Para McPeck, el pensamiento crítico consiste en realizarse varias preguntas antes de llegar a un resultado, implica determinar con habilidades ciertas dudas que le permiten al ser humano llegar a una conclusión que sea apta para la solución de un conflicto o de un problema, estas habilidades deben motivar al uso del compromiso y la propensión de una actividad escéptica. El pensamiento crítico implica llegar a la reflexión utilizando ejercicios y prácticas que estimulen la duda y la falta de confianza en lo relacionado con la problemática existente, por ello esta se debe desarrollar de forma individual en lugares aislados, para que, por medio del pensamiento que genera la enseñanza se estimule la crítica que responde a las incógnitas que se planteen para comprender y dar una solución adecuada a un problema.

Ennis (1985) plantea que el pensamiento crítico es un pensamiento fundamentalmente razonable, es decir, no es un pensamiento arbitrario, muy por el contrario, constituye un proceso complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre otras dimensiones del pensamiento. El pensamiento crítico es razonable, tanto en cuanto busca la verdad, de allí que

su finalidad es reconocer tanto aquello que es justo como aquello que es verdadero. En síntesis el pensamiento de un ser humano racional. Ennis, además insiste en el hecho que el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo, manifestando que “es un pensamiento que analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena” (Ennis, 1985, pág. 45).

Para Ennis, el pensamiento es reflexivo, porque analiza resultados, situaciones, del propio sujeto de otro; es razonable, porque hay predominio de la razón ; En la práctica si un estudiante es capaz de analizar información, argumentos o situaciones y llega de manera sistemática a conclusiones razonables en base de criterios pertinentes y evidencias, se dice que ha pensado reflexivamente.

Ennis, considera además que el pensamiento crítico es un pensamiento que permite evaluar las ideas de las vivencias y experiencias cotidianas. Así, propone que para lograr pensar de manera crítica, es imprescindible juzgar la credibilidad de las fuentes así como la calidad (validez) de un argumento incluyendo la factibilidad de aceptar sus razones, supuestos, principios y esencialmente evidencias, demostrando la apertura mental.

Es decir, Ennis concibe la idea de que el pensamiento crítico es evaluativo, ya que al decidir que creer o hacer, ésta decisión implica un juicio de valor de las acciones y situaciones que se presentan. Finalmente, Ennis, sostiene que el pensamiento crítico se amplía e incluye tanto la resolución de problemas como la toma de decisiones, dado que el pensamiento crítico se

evidencia en la resolución de situaciones problemáticas que necesitan de un posicionamiento y una toma de decisiones frente a ello. Ennis, sugiere que se adopte una posición autónoma frente a un tema, planificando y haciendo las preguntas adecuadas, contextualizando los términos y tratando de estar bien informado (calidad de información). Sostiene además que es importante sacar conclusiones de forma cuidadosa y cuando se tenga la evidencia para hacerlo. “El pensamiento crítico es un pensamiento acertado y reflexivo que se enfoca en decidir qué pensar y qué hacer” (Ennis, 1985).

A decir del citado autor, el pensamiento crítico comprende un conjunto de procesos cognitivos, entre los que intervienen la reflexión y la lógica de la persona al tomar decisiones o al crear ideas. Este proceso realiza un análisis de resultados sobre las situaciones vividas por el sujeto, para que, mediante la razón se busquen argumentos, con el fin de llegar a una conclusión. Al considerar un fin de manera lógica y coherente se confirma el valor de la acción a realizar, se responden las preguntas ¿qué hacer?, ¿qué creer?, y según la información receptada se desarrolla un juicio de valor para la situación actual y las consecuencias que esta pueda generar. Desde esta perspectiva el pensamiento crítico es en esencia una herramienta que le permite al sujeto dar solución a un problema mediante la reflexión y el razonamiento.

Siegel (1990) define el acto de pensar críticamente, como el de un sujeto que piensa y actúa de manera coherente con base en razones, Siegel emplea dos elementos importantes para estructurar su definición de pensamiento crítico: la racionalidad o la razón y las disposiciones o principios. Para Siegel, pensar críticamente es la habilidad de enunciar razones y de evaluarlas con base en las

convicciones propias del sujeto, fundamentando de esta manera, tanto los juicios personales como las acciones. Además, considera que el pensador crítico debe tener la voluntad de conformar sus juicios y sus acciones con referencia a principios generales y específicos. A más de la racionalidad Siegel pone énfasis en la disposición del individuo, es decir la actitud para buscar la verdad.

Para Mertes (1991) el pensamiento crítico es un proceso consciente y deliberado que se utiliza para interpretar y/o evaluar tanto la información como la experiencia mediante un conjunto de habilidades y actitudes que direccionan las creencias fundamentales y las acciones. Mertes, experto en competencias laborales, estima que llegar a la resolución de problemas requiere un análisis exhaustivo de la información lo que conlleva un proceso, en el cual la idea general, iniciadora del conflicto, se pone bajo la lupa y es analizada con mesura, comparándola con varias fuentes de información, a fin de realizar las acciones pertinentes (basadas en la experiencia) para resolver el problema, lo que nos brinda una mayor visión del contexto en el cual se desarrolló el conflicto, de esta manera poder tomar decisiones de la manera más acertada posible a la realidad en la que se desenvuelve el ser humano (Mertes, 1991, citado por Valezuela y Nieto, 2008).

Michael Scriven (1996) manifiesta que el pensamiento crítico “es el proceso creativo, hábil y disciplinario de conceptualización, síntesis y/o evaluación de información recogida de, o generada por, la experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación como guía para la comprensión y la acción” (Saiz, 2002).

Como se deriva de la cita anterior, Scriven propone que el pensamiento crítico tiene mucho que ver con la creatividad, ya que de esta manera podemos construir un conocimiento o una manera de generar un pensamiento más reflexivo, tiene que ser razonado para que sea una guía, sea comprendido y tenga buenos resultado.

Scriven además concebía al pensamiento crítico como un proceso intelectual, disciplinado y activo que desarrolla habilidades cognitivas como: “conceptuar, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar y validar información, a través de la experiencia, reflexión, razonamiento y comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción” (Alejos, 2005, pág. 5).

Ennis, Mertes y Scriven, concuerdan en que para el logro de un pensamiento crítico, se requieren tanto las competencias intelectuales como las características personales (disposición), dentro de las habilidades intelectuales señalan al análisis, interpretación, inferencia, además de la evaluación y autorregulación que puedan brindar información a las personas que son inquisitivas, de mente abierta, flexibles, justas en el proceso de evaluar, dispuestas a retractarse a asumir otras posiciones en base a la evidencia, razonables en la selección de criterios de valoración, persistentes en la búsqueda de resultados, tolerantes, con disposición al trabajo sistemático, con curiosidad intelectual y competentes en el desarrollo de la comunicación. Lipman (1996) considera que “El pensamiento crítico es un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en criterios, es auto-corrector y sensible al contexto” (Serrano, 2011), este mismo autor además señala que “El pensamiento crítico es un pensamiento que facilita el juicio porque

se basa en criterios, es auto correctivo y sensible al contexto”. (Lipman, 1998, citado por Serrano, 2011).

Se podría entonces considerar a los juicios, como el resultado del pensamiento crítico, de tal manera que en el entorno escolar, las estrategias orientadas al desarrollo del razonamiento estudiantil deberían estar determinadas y fundamentadas con la gestión de capacidades y habilidades para generar y emitir esos juicios lógicos. En este sentido, la función de la autocorrección, es desarrollar la capacidad de corregir las formas de pensar, identificándolas y reorientándolas: la autocorrección es una de las medidas estratégicas más importantes, que se debería poner en marcha en las instituciones educativas, dado que en la mayoría de los casos, el aprendizaje se realiza en forma asociativa, dejando de lado tanto al carácter objetivo de la validez de las observaciones y aseveraciones, como a la importancia de conocer y estructurar o re-estructurar los estilos de rectificación, prueba (ensayo-error) y determinación de procedimientos en las formas de razonar y pensar. (Serrano, 2011)

Lipman, además sostiene que el pensamiento crítico es un pensamiento flexible en el sentido que reconoce que los diferentes contextos necesitan diferentes aplicaciones de reglas y principios, Lo cual supone reconocer que no hay un sólo punto de vista ni una sola perspectiva, sino que todo conocimiento y toda reflexión se hace desde perspectivas concretas, desde puntos de vista y situaciones específicas (Montenegro, 2010).

Estas primeras definiciones, han marcado una convergencia en torno a considerar al pensamiento crítico como una habilidad, y como una clara tendencia hacia lo innovador, es decir, hace referencia a la capacidad para idear, cuestionar, analizar sobre algún hecho o fenómeno. Esta habilidad es parte del proceso para recopilar información, y por ende debe ser realizado de manera que favorezca y beneficie el proceso efectivo, cabe recalcar que los datos obtenidos deben ser evaluados, después seleccionados y por ultimo tomar información verídica para posterior a ello darle el uso correcto.

Richard Paul, es quizá uno de los autores que más se ha pronunciado sobre el pensamiento crítico, y su concepción ha ido evolucionando a través de los años, como puede notarse en sus siguientes planteamientos. En 1992 inició su formulación concreta del pensamiento crítico, considerándolo como una manera sistemática de formar y moldear nuestro pensamiento. Funciona deliberada y exigentemente. Es un pensamiento disciplinado, comprensivo, bien razonado y está basado en estándares intelectuales.” (Paul, 1992)

El pensamiento crítico es un pensamiento perfecto; globalmente como en cada uno de sus elementos, adecuado para un área de pensamiento, reforzado por actos de carácter interdependiente y por estrategias cognitivas pertinentes (Paul, 1992, citado por Serrano, 2011, pág. 5)

Serrano (2011), siguiendo a Paul (1992), manifiesta que la perfección del pensamiento radica, en la claridad, precisión, conveniencia, lógica, profundidad y pertinencia de los objetivos con independencia de la estructura del campo del conocimiento que se trate. Esta consideración, resulta permeable y a la vez

independiente de cualquier reforma educativa (en cualquier contexto) que quiera fortalecer en el perfil de competencias del docente, precisamente a las habilidades de pensamiento crítico, para fines de planeación de las actividades de aula y el empleo óptimo de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Obviamente, esta medida implica que el docente asuma primeramente los dominios y habilidades propias de su disciplina y la gestión de habilidades para formular, analizar y evaluar procesos de enseñanza. (Serrano, 2011)

Paul (1992) además, señala que existen dos formas de entender el pensamiento crítico. El primero es un poco restrictivo y se orienta a la persona o grupo de trabajo, excluyendo a personas y grupos importantes del entorno. El segundo es más pertinente y crítico, dado que propugna la práctica de valores como la verdad, la racionalidad, autonomía de conocimiento, es abierto hacia el entorno, permitiendo el desarrollo del pensamiento crítico de manera sólida. (Serrano, 2011)

El pensamiento crítico es ese modo de pensar, sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales (Elder y Paul, 2003, pág. 7).

Esta segunda definición propuesta por Paul y Elder, resulta más amplia, al considerar al ser humano como capaz de percibir todo lo que se encuentra a su alrededor, de este modo puede poner en duda toda existencia, desde allí nace la necesidad o las distintas formas de pensar. La razón por la cual el hombre se desarrolló y llegó a necesitar cada vez de mayor conocimiento fue

debido a que en él se surgió el pensamiento crítico, el cual le ayuda a ver más allá de lo superficial para poder pensar de una manera totalmente diferente. Llevándolo de esta manera a un nivel superior intelectualmente hablando ya que utiliza con mayor eficacia el lóbulo frontal que es el encargado del proceso que nos lleva a la toma de decisiones. Con estas mismas decisiones ya de un modo más asertivo lo que el ser humano ha conseguido es despejarse de muchas dudas y hacerse de un conocimiento que le permite comprender el mundo y darse cuenta que el conocimiento nunca termina.

Richard Paul y su compañera Linda Elder (2003) han definido además el pensamiento crítico como “ese modo de pensar-sobre cualquier tema, contenido o problema en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (Elder y Paul, 2003)(Roca, 2013, pág. 17).

Según lo comprendido el pensamiento crítico es auto dirigido, auto disciplinado que debe ser corregido y regulado ya que al someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio al momento de pensar y utilizar nuestro consciente, esto implica el que podemos tener una comunicación afectiva y así poder lograr desarrollar habilidades de solución de problemas para llegar a tener un compromiso de superación dentro del ser humano particularmente basadas en las opiniones o afirmaciones que la gente acepta como verdaderas en el contexto de la cotidianidad, tratando de trascender a las simples impresiones, opiniones particulares y tratamientos superficiales, para lo cual requieren de atributos como la claridad, exactitud, objetividad, y evidencia (Budán y Velásquez, 2013).

Sintetizando los aportes de Paul y Elder, se puede definir el pensamiento crítico como un proceso cognitivo racional y reflexivo, que implica analizar la realidad sin la influencia de nuestros sentimientos, estereotipos y/o prejuicios. Efectivamente el pensador crítico analiza, entiende y evalúa la organización de los conocimientos que intentan interpretar y representar distintas dimensiones del entorno, en particular de aquellas opiniones o aseveraciones que cotidianamente suelen aceptarse como ciertas (falacias). Es decir, el pensamiento crítico permite emitir juicios crítico-valorativos sobre distintos acontecimientos problemáticos, dando a conocer soluciones o estrategias para la mejora de la problemática observada.

Uno de los aportes más valiosos del trabajo de Paul y Elder (2003) es que su modelo es sumamente sencillo y se lo puede presentar en dos partes complementarias: elementos de razonamiento y patrones intelectuales, este modelo es una ilustración de cómo los pensadores críticos relacionan las aptitudes de pensar con el mundo real y llegan a juicios razonados y sabios.

Como puede analizarse en las definiciones anteriores, la conceptualización del pensamiento crítico ha estado íntimamente relacionada con varias competencias intelectuales como el análisis, la síntesis, reflexión, interpretación, inferencia, evaluación, lo cual permita ese cuestionamiento necesario para la transformación o cambio de la humanidad.

Murrell y Houlihan (2005), estiman que el propósito del pensamiento crítico es la búsqueda de premisas ocultas, identificación de varias facetas, revelar diferentes tendencias y evaluar aquello que es lo más importante. (Rosalinda,

2005). Con esto quiere decir que cada ser humano busca dar su criterio de diferentes maneras pero que tengan suficiente coherencia a las situaciones que se le presenten y así poder evaluar si dicho evento criticado es importante para mejorar su calidad de vida. Consecuentemente, el pensamiento crítico, tal como usamos el termino, se refiere a la “conciencia de un conjunto de preguntas criticas interrelacionadas, habilidades para preguntar y responder preguntas críticas en tiempos adecuados, deseo de usar activamente preguntas críticas.” (Rosalinda, 2005, pág. 9).

En esta misma línea conceptual, Walsh (2005) considera que el pensamiento crítico es un “... pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio dado que se apoya en criterios, además es autocorrector y sensible al contexto” (Walsh, 2005, pág. 7)

Siguiendo a Walsh, el pensamiento crítico se da cuando el individuo es capaz de razonar y de responsabilizarse de cada uno de los juicios que emite en el entorno donde este se encuentre, estas decisiones deben ser acertadas y contextualizadas, el individuo debe ser capaz de autocorregir su pensamiento de ser necesario con el fin de sensibilizar dependiendo del entorno, el criterio debe ser un apoyo para el pensador crítico.

Saiz (2008) indica que el pensamiento crítico es un verdadero proceso que permite la organización de conceptos, ideas y conocimientos, con el fin de que el sujeto pueda llegar de manera objetiva y racional a una postura correcta e individualmente consciente sobre un tema, fenómeno o problema. En este proceso, como se mencionó anteriormente, se analiza y evalúa la consistencia

de los razonamientos, en especial de aquellas aseveraciones que muchas veces el ser humano las acepta como válida o verdaderas.

Saiz (2002), enfatiza que el pensamiento crítico a más de ser un proceso organizativo, es un proceso de búsqueda de conocimiento (y por ende de la verdad), mediante la conjunción e interacción de distintas habilidades cognitivas como son el razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones, permitiendo que el sujeto alcance con eficiencia, los resultados deseados (Saiz, 2002).

A decir de este autor, el pensamiento crítico, además es un método de análisis, en el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar, de manera eficaz y eficiente, a la posición más razonable y justificada sobre un tema-problema, procurando la identificación y la superación de trabas mentales y los prejuicios intelectuales (Velásquez, 2014).

En la última década, sobresalen distintos aportes sobre el pensamiento crítico, uno de ellos lo expone López (2010) quien manifiesta que el pensamiento crítico debe ser razonable, el individuo debe pensar muy bien y organizar sus ideas de una manera apropiada al contexto no puede ser aleatoria ni pensada de forma incoherente, lo que supone que se deben tener en cuenta ciertos procesos cognitivos complejos que ayudarán a desarrollar el pensamiento en la toma de decisiones acertadas, la razón siempre debe predominar sobre todas las circunstancias y el entorno donde se vea necesario emplearlo, sin embargo, debe buscar siempre la verdad para que sea justo y equitativo convertirá al ser como una persona racional y pensante.

El pensamiento crítico es esencialmente razonable; no es fortuito o arbitrario, no es atribuible al azar, muy por lo contrario, es un proceso complejo que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad es reconocer lo verdadero y justo (López, 2010, pág. 1).

En resumidas cuentas, el pensamiento crítico para este autor es el pensamiento de un ser humano racional.

Saladino (2012), considera que el pensamiento crítico es un planteamiento, en el que el grado o nivel intelectual influirá de forma directa en la toma de decisiones donde el sujeto debe analizar cada situación e interpretar las posibles soluciones (guiadas por la razón), ya que esto debe estar siempre de acuerdo al contexto donde sea necesario este pensamiento, le ayudará a generar cuestiones en su ser formular juicios y propuestas orientadas al cambio y transformación total en beneficio a la sociedad o entorno donde se desarrolle. A decir de este autor, entonces, todo planteamiento intelectual producto del análisis, interpretación y problematización racional de la manifestaciones de la realidad, para generar cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios y transformaciones en beneficio de la humanidad, constituyen la base del pensamiento crítico (Saldino, 2012).

Se puede deducir que el concepto de pensamiento crítico puede plantearse en atención de una gran variedad de dimensiones y propósitos que conciben tanto la evaluación de las habilidades de pensamiento, así como sus procesos, con la finalidad de mejorar las estructuras del conocimiento básico del pensamiento de manera efectiva. En este sentido puede contextualizarse una

vertiente analítica y otra evaluativa que emplean la lógica, intentando superar el aspecto formal de ésta, a fin de comprender y valorar los argumentos en su contexto, dotando de herramientas intelectuales para distinguir lo razonable de lo no razonable y lo verdadero de lo falso (Paul y Elder, 2005).

1.2. ESTUDIO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

1.2.1. Definición de Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico como idea pedagógica no es un término moderno, de hecho John Dewey (1897), hablaba en su paradigma progresista del “pensamiento reflexivo”, otro nombre del pensamiento crítico, señalando que es “la consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoyan y de las conclusiones hacia las que tiende” (Dewey, 1906, citado por Poveda, 2010, pág 3).

La definición propuesta por Dewey implica una actitud personal y activa, puesto que no se trata de recibir ideas, almacenarlas, recuperarlas, y comunicarlas, sino un proceso en el cual uno piensa por sí mismo, formula preguntas, encuentra información relevante, y llega a sus propias conclusiones. Lo más importante de la definición de Dewey se refiere a “las bases que soportan” una creencia, y las “conclusiones consiguientes a las que tiende”. Es decir, la clave está en la calidad de las razones para creer en algo y la conciencia de las implicancias que pueden tener esas creencias al no aceptar las

intuiciones, creencias, o “verdades” de forma a priori sino solo después de haberlas hecho pasar por un filtro crítico (León, 2014). Esta postura permite visualizar que el pensamiento reflexivo no es sólo esperable en un profesional con formación universitaria, sino que sería deseable en todo ciudadano bien formado, bien informado, y capacitado para producir decisiones conscientes y argumentadas sobre aspectos de su entorno y de su vida privada.

La propuesta de Dewey fue enriquecida por Glaser (1941) cuando definió el pensamiento crítico como una actitud de disposición a considerar en forma razonada los problemas y asuntos de nuestra experiencia, este autor además consideraba que el pensamiento crítico requería de un esfuerzo persistente, así como del conocimiento y aplicación de métodos de indagación y razonamiento lógico para examinar las creencia o formas de conocimiento a la luz de la evidencia que los apoya y las conclusiones consiguientes a las que tiende (Glaser, 1941; citado por Fisher, 2001). En la propuesta de Glaser existen puntos de coincidencia con Dewey (persistencia-evidencia-conclusiones consiguientes), pero además plantea un énfasis en ciertas destrezas intelectuales que son requeridas: inquisición y razonamiento. (Poveda, 2010)

Otra interesante definición es la propuesta por Ennis (1962), al concebir la noción de pensamiento crítico como “la evaluación adecuada de los enunciados”, años más tarde este mismo autor definió el pensamiento crítico como “un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer” (Boisvert, 2004, pág. 32)

En esta definición coincide con la propuesta de Dewey, al considerar el pensamiento crítico como activo y orientado a la toma de decisiones en dos ámbitos cruciales de la vida: la creencia (dimensión cognitiva) y la actuación o predisposición (dimensión volitiva). La definición de Ennis es importante, ya que propone que el pensamiento crítico no se limita a las habilidades cognitivas, sino que también incluye a las actitudes.

Paul, Fisher, y Nosich (1993) propusieron que el pensamiento crítico es una forma de pensar, relativa a cualquier tema, en la cual el sujeto mejora la calidad de sus pensamientos haciéndose cargo en forma efectiva de las estructuras inherentes al pensamiento e imponiendo estándares intelectuales sobre ellos (León, 2014, pág. 165). Para estos autores, el pensamiento crítico se consigue a través de un proceso consciente de mejoramiento mediante la autocrítica dirigida a explicar y entender cómo está pensando uno.

Elder y Paul (1994) plantean además que el pensamiento crítico es aquella habilidad de los sujetos para hacerse cargo de sus pensamientos, en atención a criterios y estándares apropiados, que permiten el análisis, y evaluación de su propio pensamiento (Elder y Paul, 1994). Estos mismos autores proponen que el pensamiento crítico es un proceso disciplinado, que permite conceptualizar, analizar, sintetizar, evaluar y aplicar de manera activa la información obtenida mediante la experiencia, reflexión o razonamiento.

Fisher y Scriven (1997), ampliaron la definición de pensamiento crítico al considerarla como una diestra y activa interpretación y evaluación de observaciones y comunicaciones, información y argumentación, definiendo de

esta forma la naturaleza del pensamiento crítico como una habilidad académica crucial. (Hawes, 2003)

Existe convergencia en las propuestas de Elder y Paul (1994), Fisher y Scriven (1997), al considerar que el pensamiento crítico tiene dos componentes; el primero se refiere a un conjunto de habilidades cognitivas (llamadas también destrezas de generación y procesamiento de información) y el segundo componente se refiere a las creencias, y principalmente al hábito de utilizar dichas habilidades para conducir la acción, basado en un compromiso intelectual (citados por Hawes, 2003).

En esta concepción se observa claramente que el pensamiento crítico no es la simple adquisición y retención de información, sino que existe una verdadera estrategia de búsqueda y procesamiento activo de esa información, pudiendo distinguirse de la simple posesión de ciertas habilidades cognitivas, dado que el pensamiento crítico implica un proceso de aplicación eficiente y contextualizada de esas habilidades.

Paul y Elder, sin duda han logrado un valioso aporte en el entendimiento del pensamiento crítico, y su postura ha evolucionado con el tiempo, como lo demuestran sus algunas de sus definiciones.

El pensamiento crítico es una forma de pensar sobre cualquier tema, en la cual el sujeto mejora la calidad de su pensamiento gracias al empoderamiento de estructuras inherentes del acto de pensar, sometiénolas a los estándares intelectuales, como se señaló anteriormente (Paul, 2003, pág. 4).

Estos mismos autores, definen el pensamiento crítico como proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de comprenderlo y mejorarlo a través de la autorregulación y la predisposición (Paul y Elder, 2005).

Ribadeneira (2012) propone una postura bastante amplia respecto al pensamiento crítico al mencionar que el pensamiento crítico es una propuesta con alta referencia de la realidad propia del individuo que se apoya en los conocimientos más avanzados de la ciencia pero sin renunciar a la identidad cultural y los saberes populares que la integran, con la finalidad de que sirvan de instrumento transformador, para que el ser humano no se ancle en el pasado ni use ropajes posmodernos sin criterio ni argumento.

En síntesis podría decirse que lo característico del pensamiento crítico es que se trata de un pensamiento orientado a la comprensión de problemas, la evaluación de alternativas, y la decisión y resolución de los mismos. Pensamiento crítico tiene que ver con comprender, evaluar, resolver (Hawes, 2003).

1.2.2. Corrientes del Pensamiento Crítico en la educación

De las definiciones analizadas en el tema anterior, queda claro que el pensamiento crítico no se limita a una de las operaciones del pensamiento, como la toma de decisiones, o a las habilidades propias de la clasificación de las operaciones intelectuales de Bloom (1956), sino que trasciende a lo esencialmente evaluativo. Bayer (1988) sostiene, en efecto, que el pensamiento crítico implica el análisis objetivo de cualquier afirmación, fuente o creencia para evaluar su precisión, validez o valor.

Boisvert (2004) presenta el interesante trabajo de Johnson (1992) sobre el análisis de las propuestas de cinco autores: Ennis, Lipman, Mc Peck, Paul y Siegel, las cuales resultarían ser las corrientes del pensamiento crítico aplicables en la educación.

Ennis (1985) relacionaba el pensamiento crítico con el pensamiento razonado-reflexivo con la finalidad de tomar una decisión sobre qué creer o qué hacer. Para este autor el pensamiento razonado es aquel pensamiento que se basa en razones aceptables para llegar a conclusiones lógicas, y el pensamiento reflexivo en cambio es la búsqueda consciente de la verdad y la utilización de razones o argumentos admisibles.

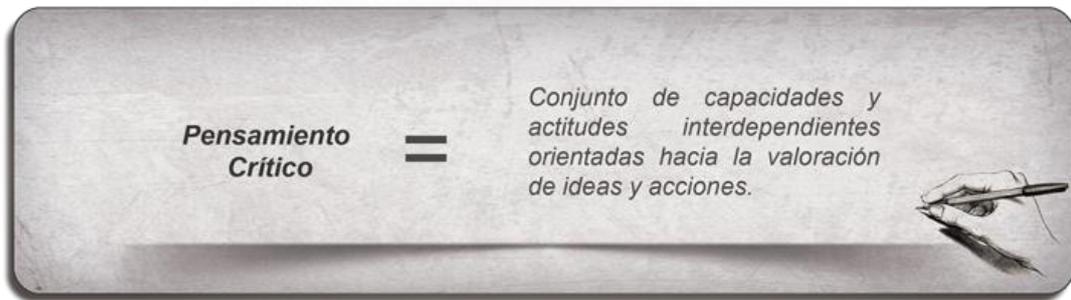
Ennis (1987) refiere en su definición a las capacidades (abilities) y a las actitudes (dispositions), y en estudios posteriores presenta 12 capacidades con las que propone indicadores, y menciona 14 actitudes.

Cuadro 1. Capacidades y actitudes propias del pensamiento crítico, según Ennis (1987)

Capacidades propias del pensamiento crítico
Concentración en un asunto. Análisis de los argumentos. Formulación y resolución de proposiciones de aclaración o réplica. Evaluación de credibilidad de la fuente. Observación y valoración de informes de observación. Elaboración y valoración de deducciones. Elaboración y valoración de inducciones. Formulación y valoración de juicios de valor Definición de términos y evaluación de definiciones. Reconocimiento de suposiciones. Cumplimiento de las etapas del proceso de decisión de una acción. Interacción con los demás.
Actitudes características del pensamiento crítico
Procurar una enunciación clara del problema. Tender a buscar las razones de los fenómenos. Mostrar un esfuerzo contante por estar bien informado. Emplear fuentes verosímiles y mencionarlas. Considerar la situación en su conjunto. Mantener la atención en el tema principal. Procurar conservar el ánimo inicial. Examinar las diversas perspectivas disponibles. Manifestar una mente abierta. Mostrar una tendencia a adoptar un postura (y a modificarla) cuando los hechos lo justifiquen. Buscar precisiones en la medida en que el tema lo permita. Adoptar una forma ordenada de actuar. Procurar la aplicación de las capacidades del pensamiento crítico. Considerar los sentimientos de los demás, así como su grado de conocimientos y madurez intelectual.

Fuente: (Boisvert, 2004)

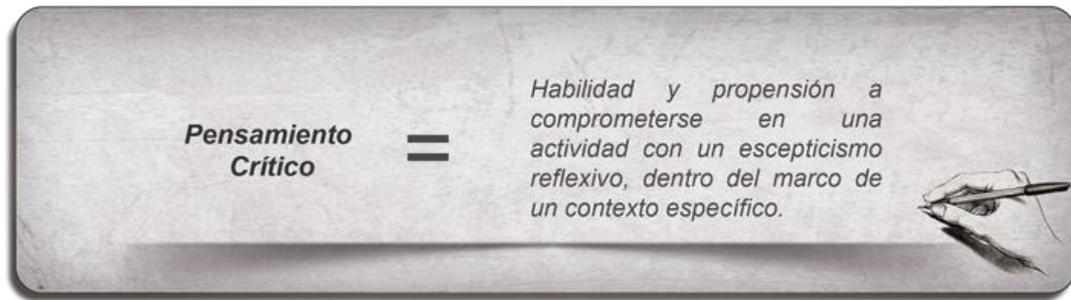
Ennis y Norris (1989) consideran que hay consenso entre los educadores para considerar el pensamiento crítico en la dualidad de la creencia y la acción, que incluye tanto las actitudes como las capacidades. Señalan además que la lista anterior puede ser útil en el momento de establecer objetivos relacionados con el pensamiento crítico para el diseño de un programa escolar.



Fuente: El autor

Mc Peck (1981) definía el pensamiento crítico como aquella habilidad y compromiso para desarrollar una tarea con “escepticismo reflexivo” (citado por León, 2004, pág 40), entendiendo que el escepticismo reflexivo permite establecer las razones verdaderas de diversas creencias, atendiendo a principios científicos y normas lógicas. La postura de Mc Peck resulta para varios autores, un tanto polémica, al considerar que no es posible transferir el pensamiento crítico de un área a otra, es decir considera que el pensamiento crítico no es un conjunto de habilidades generales transferibles. Mc Peck sostiene que mientras más general es un heurístico (técnica de resolución de problemas) menos eficiente sería para resolver un problema en particular. En tanto que mientras más específico sea ese heurístico, existirá mayor probabilidad de resolver ese problema. Mc Peck sostiene que entrenar en principios generales de resolución de problemas a un estudiante, es como entregarle un lenguaje con sintaxis pero sin semántica (López, 2012).

Lo destacable en la concepción de Mc Peck es que considera que el pensamiento crítico se ejerce mejor en la medida en que el individuo tiene conocimientos sólidos en un área particular.



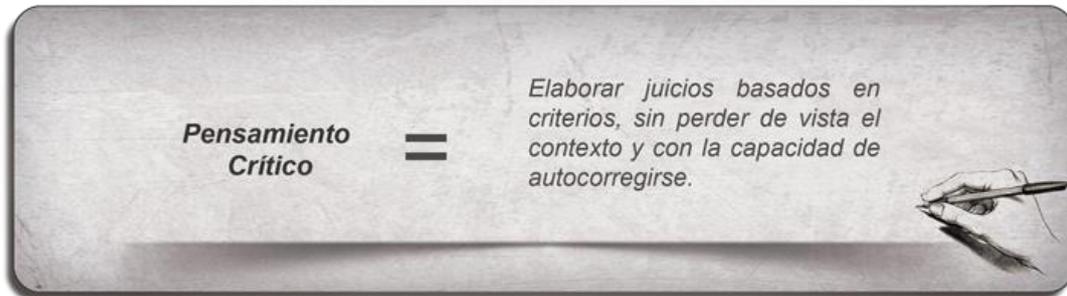
Fuente: El autor

Lipman (1991) consideraba que el pensamiento crítico era un pensamiento que facilitaba el juicio al confiar en el criterio, era autocorrectivo y sensible al contexto (Boisvert, 2004), De la primera parte de la definición se puede inferir que si las instituciones educativas desea procurar una mejoría del “juicio”, debe desarrollar el razonamiento. Otro de los componentes de importancia en esta definición es el hecho de basar el pensamiento crítico en criterios que tienen como función establecer la objetividad de los juicios.

Lipman (1991) considera que la formación del pensamiento crítico requiere ejercer y dominar un conjunto de habilidades cognitivas relacionadas con los proceso de búsqueda, razonamiento, organización y transmisión de la información, dentro de estas habilidades le asigna una ponderación importante al razonar, y la concibe como una manera de ampliar el conocimiento sin tener que vivir experiencias suplementarias, en su propias palabras: “al partir de lo que se conoce, razonar permite descubrir las cosas suplementarias que se pueden añadir” (Lipman, 1991, pág. 62).

Lipman, adicionalmente, propone un componente interesante: “la comunidad de investigación” y la considera como la “pedagogía” que mejor se

adapta a la tarea de reforzar el razonamiento y el juicio, enfatizando lo siguiente: “lo que caracteriza a la comunidad de investigación es el diálogo, guiado por la lógica. Para saber qué hacer, hay que razonar” (Lipman, 1991, pág. 281)



Fuente: El autor

Paul (1992) destaca en torno al pensamiento crítico tres dimensiones de importancia: la perfección, los elementos y las dimensiones de dicho pensamiento. Agrega además que los criterios de un pensamiento perfecto son según Paul (1992), la claridad, precisión, conveniencia, lógica, profundidad y pertinencia de los objetivos. Para evitar la imperfección del pensamiento, se requieren de la comprensión y la capacidad de formular, analizar y evaluar los siguientes elementos (Torres, Guzmán y Arévalo, 2007):

- la situación problémica o la pregunta en cuestión;
- el objetivo del pensamiento;
- los puntos de vista pertinentes o marco referencial;
- los supuestos;
- los conceptos, definiciones, principios, leyes, modelos pertinentes;
- las pruebas, datos o argumentos expuestos;
- las interpretaciones y las aseveraciones expresadas;

- las inferencias, razonamiento y líneas de pensamiento formuladas;
- las implicaciones y las consecuencias que se derivan de ello. (Paul y Elder, 2003, pág. 22)

En cuanto a las áreas del pensamiento, Paul (1992) menciona que se debe tener la capacidad de aplicar los elementos del pensamiento a un campo disciplinario.

De acuerdo con Paul (1992) el pensamiento crítico es más que la sumatoria de habilidades cognitivas específicas aisladas de un contexto y contenido determinado (López, 2012), por lo que podrían diferenciarse dos formas de pensamiento crítico: en un sentido débil, el llamado “sofístico”, que es aquel que sirve a los intereses individuales o de un grupo particular y en un sentido fuerte, el llamado “equitativo”, que es aquel que toma en cuenta los intereses de una diversidad de personas, integrando a las habilidades del pensamiento crítico valores como la verdad, racionalidad, autonomía y auto conocimiento personal.

Paul y Elder (2003) consideran que para que los estudiantes se conviertan en pensadores críticos en el sentido fuerte, es necesario que se cultiven al menos siete rasgos de carácter interdependientes, y son: humildad, valor, solidaridad, integridad, perseverancia y sentido intelectual de la justicia a más de fe en la razón. (Paul y Elder, 2003)

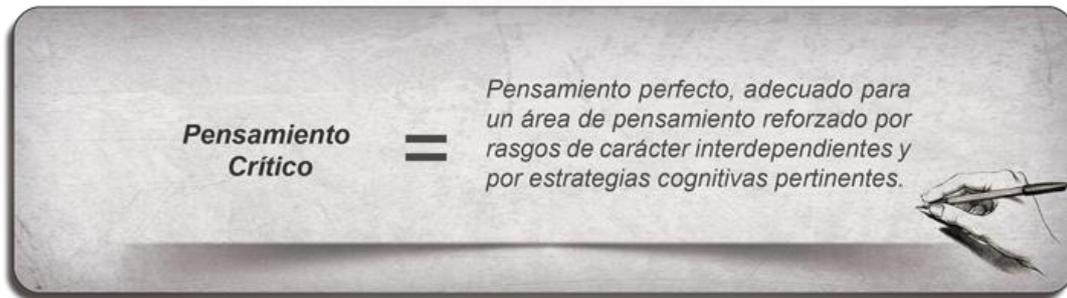
Paul afirma que es posible diseñar un curso (académico) para insertar en él los principios del pensamiento crítico. Propone estrategias afectivas y estrategias cognitivas: macro capacidades y micro habilidades para el desarrollo

del pensamiento crítico, destacando sobre todo la instrucción dialogística, que permite que un grupo considere todos los aspectos pertinentes en el momento en que se examina un problema y que tenga en cuenta el conjunto de perspectivas con el fin de llegar a un punto de vista más completo y preciso.

Respecto de la división de las estrategias cognitivas, lo que se busca es que el docente logre tener dos niveles de aprendizaje: “el de las habilidades elementales del pensamiento crítico (micro habilidades), y el de los procesos de armonización de dichas habilidades (macro capacidades)”. Estos dos tipos de estrategias cognitivas funcionan de forma interdependiente y su puesta en práctica se apoya en las estrategias afectivas. (Naessens, 2010, pág. 219)

Según lo expuesto por Paul, el pensamiento crítico es auto dirigido, auto disciplinado, y debe ser corregido y regulado, ya que al someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio al momento de pensar y utilizar nuestro consciente, lo que implica que es posible tener una comunicación afectiva y así poder lograr desarrollar habilidades de solución de problemas para llegar a tener un compromiso de superación dentro del ser humano, particularmente basado en las opiniones aceptadas cotidianamente, ante lo que se requiere la observación de los estándares: claridad, exactitud, precisión, evidencia y equidad.

Paul y Elder (2003) consideran que la educación es el campo propicio para el desarrollo del pensamiento crítico y, que es necesario preparar a los estudiantes en dicho sentido. (Naessens, 2010)



Fuente: El autor

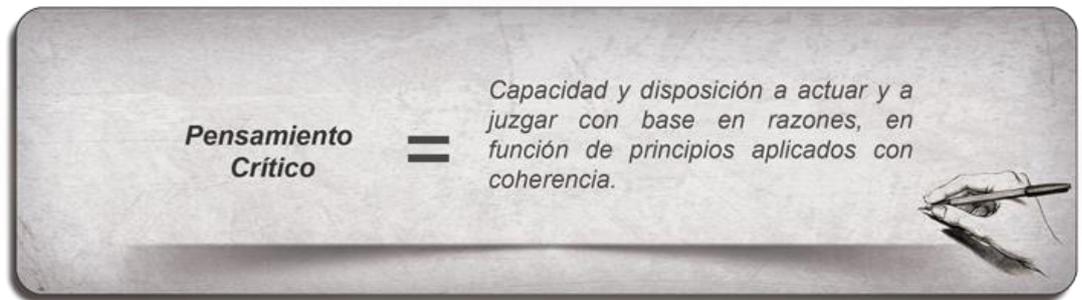
Siegel (1990) propone el acto de pensar crítico como el de un individuo que piensa y actúa de manera razonada y consistente. Dos elementos esenciales subyacen de la definición de Siegel: la racionalidad y la disposición cuyo fundamento particular reside en los principios (Torres, Guzmán y Arévalo, 2007).

Para este autor, pensar críticamente se refiere a la habilidad de enunciar razones y de evaluarlas en función de su propia convicción; sustentando así tanto los juicios personales como las acciones.

Siegel (1990) considera que la principal tarea del pensador crítico es la curiosidad de conocer con profundidad la realidad con la correspondiente humildad que implica aceptar sus posibles equivocaciones al tener confianza en sí mismo. Para este efecto, este tipo de pensamiento se caracteriza por ser coherente con ciertos valores o criterios como la no arbitrariedad, la justicia, la imparcialidad, la objetividad y las evidencias. (Boisvert, 2004)

A más de la racionalidad como un componente del pensamiento crítico Siegel (1990), refiere a la disposición o “espíritu crítico”, una serie hábitos mentales o simplemente una actitud en términos de la propensión para la búsqueda de las razones con las correspondientes valoraciones. El núcleo del

espíritu crítico reside en la valoración del razonamiento adecuado y en la inclinación a creer y actuar con esta base. (Boisvert, 2004)



Fuente: El autor

1.2.3. Importancia del Pensamiento Crítico

Pestalozzi consideraba que es el pensamiento lo que dirige al hombre hacia el conocimiento. Él puede ver, oír leer y aprender lo que desee y en la magnitud en que lo requiera, aprenderá sobre lo cual ha reflexionado; sobre aquello que por haberlo pensado, lo ha hecho de su propiedad (citado por Paul y Elder, 2005, pág. 8).

Eminentes sociólogos, filósofos y educadores consideran que nuestra sociedad se ha transformado, Beck (2010) habla de una sociedad de riesgo y Baumann (2011) propone el concepto de sociedad fluida, lo cierto es que en cualquiera de estas concepciones, se expone el hecho de que, cada vez más, las personas deben actuar en situaciones nuevas, cambiantes y muy competitivas. Este tipo de sociedades crea posibilidades de elección, ilusorias a veces, con altos grados de incertidumbre, ante lo cual las instituciones educativas han de asumir el deber de preparar a su elemento humano para desarrollar el pensamiento crítico. (Martín y Moreno, 2011) . Acorde a este

planteamiento Claxton (1990): “La primera función de la educación en un mundo incierto debería ser dotar a la juventud de la competencia y confianza en sí misma necesarias para afrontar bien la incertidumbre; en otras palabras, enseñarle a pensar”. (Martín y Moreno, 2011).

Por su parte, la era de la información demanda una preparación que no gira sobre la acumulación de contenidos durante la etapa escolar sino que descansa en el uso selectivo de la información en contextos cambiantes para afrontar los diferentes retos en una larga carrera profesional. (Castells, 2006).

Paul y Elder (2005), concuerdan con la postura de Castells, al afirmar que la cultura de la información es un tema que preocupa y ocupa (o al menos debería) al docente, porque implica una gama de habilidades ligadas tanto a la educación como al pensamiento crítico. “Sin competencia alguna en la cultura de la información, los estudiantes no pueden convertirse en personas educadas -porque no sabrán cual información aceptar y cual rechazar“(Paul y Elder, 2005). Precisamente, es el pensamiento crítico el que dota de las herramientas para evaluar la información. En este sentido, la cultura de la información sería un aspecto o dimensión del pensamiento crítico. (Paul y Elder, 2005)

Para comprender cualquier información o mensaje de los medios masivos o incluso de las relaciones interpersonales, una persona debe comprender no solo la información bruta que contiene, sino además su finalidad, los conceptos que estructuran dicha información, las conclusiones que se obtienen, las implicaciones que siguen a esas conclusiones, y el punto de vista desde el que se informa (intencionalidad comunicativa). Por tanto, si deseamos que los

estudiantes desarrollen una cultura de la información, no podrán hacerlo sin haber desarrollado habilidades de pensamiento crítico. (Paul y Elder, 2005)

En este sentido, el desarrollo del pensamiento crítico es (o al menos debería ser) el eje de acción de toda institución educativa, la cual debería desarrollar programas que permitan que los estudiantes aprenden a pensar críticamente y con equidad para asegurar que ellos, no solo dominen los aspectos disciplinares de una determinada materia, sino que se conviertan en ciudadanos eficaces, capaces de razonar y actuar con ética en beneficio de su comunidad. (Paul y Elder, 2005)

Considerando que el pensamiento crítico es un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y actitudes que permiten el dominio de una temática y la consolidación de un aprendizaje profundo, sustentados en el razonamiento, la evidencia y la disposición, el pensamiento crítico es importante porque predispone y motiva a los estudiantes a descubrir y a procesar esa información con rigurosidad y disciplina, a defender una posición u otra en asuntos complejos, a considerar la variedad de puntos de vista y respetarlos, a analizar conceptos, principios y explicaciones; a aclarar asuntos oscuros o subjetivos, a resolver problemas, transferir ideas a nuevos contextos, a examinar suposiciones, evaluar hechos o supuestos, a explorar implicaciones y consecuencias y a establecer conclusiones que enriquezcan esas experiencias. (Paul y Elder, 2005)

El pensamiento crítico es importante y hasta estratégico, fundamentalmente debido a cuatro tendencias: cambio acelerado en el que se

desarrolla la ciencia y la tecnología, aumento en complejidades, intensificación de la interdependencia e incremento del peligro. Es un hecho de que día a día nos enfrentamos con un exceso de información, y mucha de esa información ha sido artificialmente envuelta para servir a grupos hegemónicos con intereses personales y no al ciudadano común ni al bien común. En este sentido, los estudiantes deberían tomar el control de sus propias mentes (y por alcance de sus vidas) para reconocer sus propios valores, para tomar decisiones y acciones que contribuyan a mejorar su calidad de vida y por influencia la de su entorno. Esta propuesta requiere que los estudiantes aprendan a aprender y a que quieran y puedan aprender durante toda su vida. (Paul y Elder, 2005)

1.2.4. Proceso del Pensamiento Crítico

Al igual que con la definición y las corrientes explicativas del pensamiento crítico en el escenario educativo, no existe un paradigma único que pueda explicarlo, y mucho menos que pueda considerarse como óptimo.

Boisvert (2004) a fin de explicar el proceso del pensamiento crítico, selecciona tres ponencias importantes: la de la Halonen (1986), la de Brookfield (1987) y la de Zechmeister y Jhonson (1992), cada ponencia considera distintas fases, las mismas que pueden apreciarse en el siguiente cuadro.

Cuadro 2. Fases del proceso del pensamiento crítico según tres autores

Halonen (1986)	Brookfield(1987)	Zechmeister y Jhonson (1992)
1. Se padece disonancia.	1. Aparición de una situación que no se atendió.	1. Aparición de un problema.
2. Se busca información.	2. Evaluación de la situación.	2. Puesta en marcha de las actitudes y capacidades apropiadas.
3. Se relacionan los elementos nuevos con los de la disonancia.	3. Búsqueda de explicaciones o de soluciones.	3. Resolución del problema.
4. Se formula y evalúa una nueva teoría personal.	4. Concepción de diferentes perspectivas.	
5. Se resuelve la disonancia.	5. Resolución de la situación.	

Fuente: (Boisvert, 2004)

Halonen (1986) considera un proceso activo desencadenado por un acontecimiento perturbador, posteriormente se incorpora nueva información para resolver la disonancia en el sentido de que se acepta conscientemente una explicación determinada.

Brookfield (1987) también propone 5 fases en el proceso, con una alternancia entre las fases de análisis y acción, que se inicia con una situación que no se atendió, positiva o negativa, que provoca incomodidad y perplejidad en el sujeto. Después, éste evalúa la situación para definir el objeto de sus preocupaciones. La tercera fase es la exploración, gracias a la cual hay una búsqueda de soluciones con el fin de reducir la incomodidad que se experimenta. La cuarta fase consiste en concebir diferentes perspectivas que surjan formas de pensar y actuar que convengan en dicha situación. La fase final permite la

integración de ideas y sentimientos contradictorios: la solución de la situación.
(Boisvert, 2004)

Zechmeister y Jhonson (1992), también consideran un proceso activo, aunque más sencillo (tres fases), estos autores refieren que el pensamiento crítico exige una preparación y disposición absolutas de carácter activo en la dedicación de una manera reflexiva a los problemas y cuestiones que surgen en la cotidianidad.

El proceso inicia en el momento en que aparece un problema, producto de alguna pregunta difícil, de un estado de duda o de un conjunto de circunstancias que induzcan perplejidad en el individuo, se necesitan dos series características complementarias: las actitudes apropiadas como la amplitud de mente y la honestidad intelectual, y las capacidades de razonamiento e investigación lógica.

1.2.5. Elementos del Pensamiento Crítico

En líneas anteriores se determinó que Paul (1992) consideraba que para evitar la imperfección del pensamiento, se deben dominar sus elementos, estos elementos pueden considerarse como criterios del razonamiento, y son esencialmente los siguientes:

- a. **Propósito del pensamiento:** incluye tanto las metas como los objetivos que el estudiante se ha propuesto para una tarea determinada, es importante que se considere un propósito. En este sentido, a fin de lograr que el razonamiento sea de calidad, el estudiante debería tomarse un

tiempo para exponer sus propósitos con claridad, fijándose metas realistas y significativas (Velásquez, 2014).

- b. **Pregunta en cuestión:** se encuentra definida por el tema-problema (la disonancia cognitiva), el razonamiento permite develar una interrogante y/o resolver un problema. En este sentido, se debe tener claridad acerca de la pregunta que se desea abordar y de aquellos elementos necesarios para responderla eficazmente. Las preguntas deben ser significativas y relevantes en torno al problema planteado.

- c. **Información disponible:** constituyen los datos, los hechos, las experiencias. Al momento de emplear la información se requiere que el sujeto-investigador, utilice esta información siempre y cuando disponga de evidencia suficiente que las sostenga, para luego exponerlas en forma clara y precisa. Además es importante que la información utilizada se someta a evaluación (de la fuente), a fin de enfocarse en los datos relevantes.

- d. **Inferencia e interpretación:** reviste las posibles soluciones, así como las conclusiones. Todo razonamiento requiere de inferencias, a partir de las cuales se obtienen las conclusiones y se otorga significado a datos y situaciones concretas. Es fundamental que el pensador crítico logre un nivel de profundidad y de consistencia global en cuanto a las inferencias obtenidas, basándose en la evidencias.

- e. **Conceptos e ideas:** el razonamiento debe sustentarse en ideas y conceptos clave. El pensador crítico puede y debe explicar las implicaciones semánticas que construyen ese concepto. Debe distinguir sus aspectos más importantes y su relevancia en torno al tema. Asimismo debe pensar en profundidad y con sumo cuidado sobre los conceptos que está empleando. Resulta esencial, identificar los conceptos claves y explicarlos con claridad, considerando definiciones alternativas.

- f. **Suposiciones:** son las creencias que de cierta se aceptan por tradición como una forma de sustentar el razonamiento. Por ello, al hacer suposiciones éstas deberían apoyarse en la evidencia, privilegiando aquellas que son más consistentes, relevantes para clarificar el punto de vista.

- g. **Punto de vista:** enlazado con los conceptos clave y las “suposiciones” para lograr un razonamiento de calidad, demostrando imparcial al evaluar los distintos puntos de vista y abordándolos objetivamente. El pensador crítico está preparado para detectar posibles sesgos ante el tema (incluyendo el suyo propio) para alcanzar objetividad.

- h. **Consecuencias e implicancias:** el razonamiento tiene implicaciones, y cuando se lo establece como curso de acción, necesariamente traerá consecuencias. El investigador anticipa y articula una serie de implicaciones y consecuencias de su ejercicio de razonamiento, las cuales pueden ser tanto favorables como desfavorables e incluso

inesperadas, por ello es importante esbozar las implicaciones y consecuencias de su razonamiento.

Este proceso intrincado de consideración de los elementos del pensamiento crítico, permite de acuerdo a Paul y Elder (2003) “pensar por fuera del propio pensamiento”. Para lograrlo se requiere que cada vez que pensemos lo hagamos con un propósito dentro de un enfoque basado en suposiciones realistas que conduzcan a implicaciones y consecuencias plausible. Además se requieren conceptos y teorías para interpretar la información de las experiencias que permitirán responder preguntas, solucionar problemas y resolver temas puntuales.

Ilustración 1. Elementos del pensamiento



Fuente: (Paul y Elder, 2003)

Adaptación: El autor

La consideración de estos elementos permite entender el pensamiento crítico como un proceso intelectualmente disciplinado y profundamente activo que permite conceptualizar, analizar, sintetizar, aplicar y/o evaluar la información recopilada o generada mediante la experiencia, reflexión, observación, la comunicación y el razonamiento como una guía hacia la creencia y la acción. El pensamiento crítico es un procedimiento para dar validez a las creencias y sentido a las emociones. (Creamer, 2009)

1.2.6. Estándares del Pensamiento Crítico

“Los pensadores críticos aplican rutinariamente los estándares intelectuales a los elementos del razonamiento para desarrollar las características intelectuales” (Paul y Elder, 2003, pág. 22).

Siguiendo a Paul y Elder (2003) “Los estándares intelectuales universales se emplean para verificar la calidad del razonamiento sobre una situación problemática. Pensar críticamente implica dominar los siguientes estándares universales:”

- a. **Claridad:** es un estándar esencial, dado que la claridad permite establecer si una proposición es aclaratoria y libre de ambigüedad.

- b. **Exactitud:** es un estándar fundamental, principalmente porque para que una proposición sea veraz, debe estar sustentada en evidencia. Se relaciona con la calidad de la información utilizada (fuentes). La exactitud mejora la claridad de los conceptos claves.

- c. **Precisión:** se refiere a la especificidad de la información sobre el tema en discusión. La precisión es una característica del juicio que establece los detalles necesarios para mejorar la comprensión de información.
- d. **Relevancia:** es importante que toda proposición sea acotada al tema. Este criterio se aplica tanto al argumento como a la forma de comunicación de la conclusión.
- e. **Profundidad:** este estándar hace énfasis que todo tema debe ser abordado desde distintas perspectivas, sin descuidar la complejidad del tema, evitando enfocarlo en forma superficial.
- f. **Amplitud:** es importante que se incluyan tanto las posturas a favor como las posturas en contra de un determinado asunto. Este estándar introduce el componente de divergencia y, eventualmente, colaborará a hacer más firme la posición sostenida inicialmente.
- g. **Lógica:** el tema-problema a investigar debe tener sentido y coherencia. Para lo cual, los planteamientos deberían ser cuidadosamente expuestos, de forma que al agruparse sirvan de evidencia lógica. Este estándar se relaciona propiamente con los aspectos formales del razonamiento y el grado en que la propia argumentación se ajusta a éstos.
- h. **Justicia:** los enunciados (proposiciones, argumentos y conclusiones) a deben ser lo más objetivos posibles, libres de sesgos o prejuicios. El pensador crítico debe excluir sus creencias de cualquier índole mientras se encuentra recabando información.

Desde una perspectiva pedagógica, pueden plantearse los estándares universales en relación con preguntas asociadas, tal como se expone en el siguiente cuadro.

Cuadro 3. Estándares universales y preguntas asociadas

Estándares	Preguntas
Claridad	¿Puede desarrollar más este tema? ¿Puede expresarlo de otra manera? ¿Puede dar un ejemplo más apropiado respecto de lo que quiere expresar?
Exactitud	¿Cuál es la evidencia disponible? ¿Es realmente verdadero lo que se afirma? ¿Cómo comprobar la verdad de un enunciado?
Precisión	¿Es posible tener más detalles? ¿Bajo qué circunstancias específicas se produce ese fenómeno? ¿Podría ser más específico?
Relevancia	¿Qué relación tiene con la pregunta problema? ¿Cómo afecta al problema?
Profundidad	¿Qué hace de esto un problema complejo? ¿Qué complicaciones podrían estar presentes?
Amplitud	¿Existe alguna perspectiva diferente sobre el tema? ¿Es necesario evaluar una aproximación alternativa? ¿Cómo se modificará nuestra/mi posición desde la visión alterna? ¿Cuánto estoy dispuesto a arriesgar en la comparación evaluativa de dos o más enfoques sobre un mismo tópico?
Lógica	¿Son compatibles los conceptos empleados? ¿Hay evidencia de contradicción entre dichos conceptos? ¿La conclusión se ha construido lógicamente en atención a las premisas seleccionadas? ¿Cuáles son las consecuencias lógicas que se derivan de los planteamientos iniciales? ¿La conclusión es consistente con la propuesta inicial?
Importancia	¿Es este el problema más importante que hay que considerar? ¿Es esta la idea central en la que hay que enfocarse? ¿Qué dato/hecho es más importante?
Justicia	¿Tengo un interés personal en este asunto? ¿Represento los puntos de vista de otros justamente?

Fuente: (Paul y Elder, 2003)

Adicionalmente existen los estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico, los cuales proveen un marco de referencia para evaluar las aptitudes de pensamiento crítico en los estudiantes. Estos estándares incluyen estimaciones de resultados, útiles para la evaluación por parte de los docentes, así como para para la autoevaluación, y la documentación de certificación. Además incluyen indicadores de logro para identificar hasta qué punto los estudiantes emplean el pensamiento crítico como herramienta principal de aprendizaje.

Los estudiantes que interiorizan estos estándares se dan cuenta que el pensamiento crítico implica habilidades de comunicación efectiva y de solución de problemas, asumiendo un compromiso de superar tendencias egocéntricas y socio céntricas. (Paul y Elder, 2005).

- Consecuentemente, los estudiantes se convertirán en pensadores auto dirigidos, auto disciplinados con capacidad para:
- Plantear preguntas y problemas esenciales, formulados de manera precisa.
- Recopilar y evaluar información relevante, empleando ideas abstractas para interpretarlas con efectividad y justicia).
- Llegar a conclusiones y soluciones razonadas (comparándolas con los estándares relevantes).
- Pensar de manera abierta dentro de sistemas de pensamiento alternativo (reconociendo y evaluando suposiciones, implicaciones y posibles consecuencias).

- Comunicarse de manera efectiva con otros, buscando soluciones a problemas complejos.
- Tener apertura mental para asumir retos.
- Evaluar la calidad de la información.

Cuadro 4. Estándares de Competencia

Estándar	Indicadores de desempeño
Propósitos, Metas y Objetivos	Considera el propósito, objetivo, meta o función del pensamiento
Preguntas, Problemas y Asuntos	Busca entendimiento cabal de la pregunta principal a responder, formula preguntas de manera concisa. Reconoce una pregunta compleja y piensa con detenimiento antes de responderla.
Información, Datos, Evidencia y Experiencia	Busca información relevante a las preguntas planteadas. Rutinariamente verifica la precisión de la información (fuentes), asegurándose de considerar toda la información relevante antes de responder a la pregunta, y que la información sea suficiente para responderla
Inferencias e Interpretaciones	Busca un profundo entendimiento de las inferencias que hacen y del grado en que esas inferencias son claras, lógicas, justificables y razonables. Evalúa hasta dónde los demás razonan obteniendo inferencias y conclusiones lógicas. Entiende que toda inferencia resulta, no solo de la información, sino además de suposiciones que se encuentran bajo la superficie del pensamiento.
Suposiciones y Presuposiciones	Busca una clara comprensión de las suposiciones que están haciendo (y de las suposiciones que se encuentran detrás del pensamiento de los demás). Son capaces de distinguir entre las suposiciones justificables en contexto, de aquellas que no lo son
Conceptos, Teorías, Principios y Definiciones	Buscan un claro entendimiento de los conceptos e ideas que forman su razonamiento y el razonamiento de otros; comprenden el rol de los conceptos en el pensamiento para definir y dar forma a sus experiencias. Comprende que el empleo de conceptos distorsionados, invalidan las definiciones y comprensiones fundamentales.
Implicaciones y Consecuencias	Busca un entendimiento de las implicaciones de su pensamiento y de las consecuencias de sus acciones (decisiones); piensa con detenimiento en las probables implicaciones antes de actuar.
Puntos de Vista y Marcos de Referencia	Se da cuenta que algunos asuntos no solo son complejos sino de amplio alcance, y que estos asuntos son difíciles de solucionar. Posee una visión global que busca el modo más flexible y sin prejuicios, de hallar una situación, y que evita una mentalidad sociocéntrica.

Fuente: (Paul y Elder, 2005)

Existen en total 50 estándares, con sus respectivos indicadores que pueden revisarse en la fuente citada, en el cuadro anterior se han puesto los estándares esenciales que están acordes a los elementos del pensamiento.

1.2.7. Habilidades Del Pensamiento Crítico

En primer lugar es necesario clasificar las habilidades del pensamiento, puesto que permite ubicar el pensamiento crítico respecto de otras habilidades. Romano (1995) define tres grandes categorías: habilidades básicas, estrategias de pensamiento (entre las cuales se cuenta al pensamiento crítico) y habilidades metacognitivas.

Las habilidades básicas se constituyen en la base de los procesos del pensamiento y son relativas a la información, dado que permiten analizar, inferir, comparar, clasificar, sintetizar y predecir.

Las estrategias de pensamiento, representan los conjuntos de operaciones que se efectúan en secuencia, tales como: resolución de problemas, toma de decisiones, pensamiento creativo, pensamiento crítico, formación de conceptos, etc.

Las habilidades metacognitivas permiten dirigir y controlar las habilidades básicas y las estrategias de pensamiento mediante operaciones como la planeación, vigilancia y evaluación (Boisvert, 2004).

Otra clasificación de interés es la realizada por Bloom (1956) denominada Taxonomía de los objetivos educativos, que jerarquiza las habilidades cognitivas, desde la memoria ocuparía (nivel más elemental), pasando por la

comprensión, análisis, síntesis y evaluación hasta llegar a la cúspide con el pensamiento crítico.

Existe además una clasificación elaborada por Ennis (2011), quien establece una diferencia entre dos clases principales de actividades de pensamiento crítico: las capacidades (microhabilidades) y las disposiciones (actitudes). Las unas se refieren a las capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico: análisis, evaluación, juzgamiento y las otras a las disposiciones que cada individuo aporta a la tarea de pensamiento, tal como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno (Bruning, Schraw y Ronning 1999).

Como se vio en las páginas anteriores Ennis consideraba 12 capacidades y 14 actitudes relacionadas con el pensador crítico. En palabras de Ennis, algunas de las microhabilidades se adecuan a cualquier forma de pensamiento; creativo o crítico, en tanto que otras, como emitir juicios de valor, parecen menos importantes para resolver problemas de ciencias exactas.

Para otros investigadores, el pensamiento crítico podría describirse a través de habilidades genéricas (Halpern, 1998; Perkins, 1987; citados por Bruning 1999) estas habilidades genéricas son el conocimiento, la inferencia, la evaluación y principalmente la metacognición.

Siguiendo a Perkins (1987), el conocimiento es esencial para el pensamiento, puesto que se utiliza para pensar y además se genera a partir de lo que el individuo piensa. El conocimiento facilita la organización de la información. Añade además que la inferencia, consiste en establecer una

conexión entre dos o más unidades de conocimiento, ayudando a comprender una situación de manera clara, profunda y significativa. La inferencia puede ser deductiva (proceso por el que se llega a conclusiones específicas a partir de la información dada), o inductiva (proceso por el que se llega a conclusiones generales a partir de una información dada).

La evaluación, se refiere a las microhabilidades como analizar, juzgar, y emitir juicios de valor (Swartz y Perkins, 1990). La evaluación crítica que hace el pensador sobre un tema se halla influenciada por su experiencia, sociotipos, arquetipos, perspectiva cognitiva y valores de su entorno (o valores propios).

La metacognición, entendida como el pensamiento sobre el pensamiento, incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento, sin que llegue a estar al nivel del pensamiento crítico, permite ejercer un papel de regulación del sistema cognitivo, aumentando los niveles de conciencia y control del individuo sobre su pensamiento. La capacidad metacognitiva, como lo señala Flavell (1977) está definida por tres tipos de variables y sus interacciones: las personales, las de tarea y las de estrategia (López, 2012).

Para concluir, es necesario acoger la posición de Díaz Barriga (2001), quien considera que en un primer nivel, el pensamiento crítico estará compuesto de habilidades analíticas, micrológicas; sin embargo, para su desarrollo pleno, es necesario pasar a un segundo nivel, donde la persona comienza a comprender y usar la perspectiva de los otros a fin de generar un sentido holístico de racionalidad, pensar sobre el pensamiento, donde se requiere integrar

disposiciones, valores y consecuencias, y no sólo una serie de habilidades técnicas discretas. (López, 2012)

1.2.7.1. Características del Pensador Crítico

El pensador crítico se caracteriza tanto por sus habilidades cognitivas, como por su disposición y la manera en que se enfrenta a los retos de la vida. Fancione (1990), considera que el pensador crítico posee la mayoría de los siguientes rasgos:

- Curiosidad intelectual.
- Preocupación por estar bien informado.
- Tener disposición para usar el pensamiento crítico.
- Confianza en el proceso de indagación razonada.
- Confianza en las habilidades de razonamiento.
- Disponibilidad para considerar puntos de vista divergentes.
- Flexibilidad para considerar alternativas y opiniones de otros.
- Comprensión de las opiniones de los demás.
- Imparcialidad a la hora de valorar los razonamientos.

El pensador crítico es habitualmente inquisitivo, bien informado y formado, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justo cuando se trata de evaluar; honesto al confrontar sus sesgos personales; prudente al emitir juicios de valor; dispuesto a reconsiderar un punto de vista distinto al suyo y si es necesario a retractarse; claro con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenado al enfrentarse a situaciones

complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan.

1.2.7.2. Principios de la enseñanza del Pensamiento Crítico

La enseñanza relativa a la formación privilegia el llamado modelo global de enseñanza, que se inscribe en el marco de la reflexión pedagógica que según Fogarty y McTighe (1993), evolucionó en tres fases. La primera (década de los ochenta) hace hincapié en las habilidades del pensamiento. Recomienda definir las habilidades precisas y enseñarlas de manera explícita. La enseñanza y la práctica frecuente de estas habilidades se enmarcan en el contenido conocido para después aplicarlas a otros contenidos. En esta primera fase, el objetivo principal es acostumbrar a los estudiantes a conservar cierto grado de competencia en la utilización de una amplia gama de habilidades de pensamiento que se hayan elegido como objetivos.

La segunda fase (mediados de los años ochenta), se centra en los largos procesos del pensamiento crítico y creativo, necesarios para la resolución de problemas, para la toma de decisiones y para la inventiva. El aprendizaje cooperativo y los organizadores gráficos representan dos innovaciones pedagógicas habituales de este periodo. El aprendizaje cooperativo permite que los estudiantes se ayuden entre sí cuando analizan un tema o un problema; cada uno transmite entonces verbalmente sus ideas a los demás, permitiendo que el grupo adopte un enfoque interactivo en el tratamiento de la información.

La tercera fase (principios de los años noventa) representa el estado actual de la enseñanza general y de la enseñanza del pensamiento crítico en particular. Se caracteriza por la aplicación de las habilidades y procesos de pensamiento en diversas situaciones del ámbito escolar y de la vida cotidiana de los estudiantes. Pone énfasis en la utilización creativa y en la transferencia de estas habilidades y procesos de pensamiento como medios de la reflexión metacognitiva: los estudiantes cobran más conciencia de sus propios procesos de pensamiento y, en virtud de los cambios que presentan en su funcionamiento mental respectivo, están mejor informados sobre las estrategias de pensamiento de los demás. De esta forma se pretende ayudar a los estudiantes a controlar mejor sus propios procesos de pensamiento y a mejorar su forma de pensar con ayuda de la autoevaluación y la autocorrección.

La tercera fase integra los elementos de las dos primeras y las completa al preocuparse por la transferencia del aprendizaje y por la metacognición.

Cuadro 5. Fases de la enseñanza global

Fase 1	Fase 2	Fase 3
Habilidades de pensamiento	Procesos de pensamiento	Transferencia de habilidades y procesos por medio de la metacognición

Fuente: (Boisvert, 2004)

Así, se adquieren las habilidades necesarias (primera fase), se utilizan en procesos de pensamiento como la resolución de problemas (segunda fase) y estas habilidades y procesos de pensamiento se aplican por último (tercera fase)

a diferentes ámbitos con el fin de favorecer las transferencia de contenidos del aprendizaje.

A más del enfoque global, existen otros modelos, dentro de los cuales sobresalen; el enfoque centrado en habilidades, el enfoque centrado en la lógica , el enfoque centrado en el tratamiento de la información y el enfoque centrado en problemas.

Cuadro 6. Enfoques de la enseñanza del pensamiento crítico

Centrado en las habilidades	Centrado en la lógica	Centrado en el tratamiento de la información	Centrado en problemas
Se basa en la idea de que el pensamiento crítico puede dividirse en una serie de habilidades distintas con el fin de que se aprendan y, tras una cierta cantidad de ejercicios se transfieran a otras situaciones.	Emplea las operaciones de la lógica (reconocimiento de premisas y conclusiones, por ejemplo) para asegurar un buen pensamiento.	Corresponde al análisis de tareas, descomponiendo los elementos de información y tratándolos por etapas. Es un modelo incompleto.	Recomienda integrar a los estudiantes en un proceso de pensamiento sistemático con el fin de hacer que resuelvan problemas según una serie de etapas. Es un modelo utilitario que no considera al pensamiento crítico en toda su amplitud.

Fuente: (Boisvert, 2004)

1.2.8. Estrategias para desarrollar el Pensamiento Crítico

La mayoría de autores coinciden en señalar que las estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico deben enmarcarse en la psicología cognitiva (Boisvert, 2004) (Creamer, 2009) (Lipman, 1991), la cual considera que los conocimientos se clasifican en tres grandes categorías: conocimientos

declarativos, de procedimiento y condicionales, partir de esta categorización es importante por cuanto las distintas estrategias de enseñanza se aplican a cada una de estas tres categorías.

Beyer (1988) propone cinco etapas para la elaboración de una estrategia de enseñanza de pensamiento crítico:

1. Seleccionar las dimensiones del pensamiento crítico que se pretenden enseñar.
2. Describir dichas dimensiones.
3. Facilitar un ambiente propicio.
4. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las dimensiones elegidas.
5. Evaluar la eficacia de la programación en el desarrollo de las dimensiones del pensamiento crítico seleccionadas.

Para la elección de las dimensiones del pensamiento crítico, Boisvert (2004) propone cinco criterios que ayudarán al docente a elegir las dimensiones que integrarán su enseñanza:

1. La habilidad, estrategia o actitud que se elija debe aplicarse con frecuencia en la vida cotidiana del alumno.
2. La habilidad, estrategia o actitud que se elija debe aplicarse a diversas áreas del currículo.
3. La habilidad, estrategia o actitud elegida debe basarse en operaciones intelectuales ya enseñadas o conducir al desarrollo de otras operaciones más complejas.

4. El área de estudio en la que se enseñe la dimensión debe ser la idónea.
5. La habilidad, estrategia o actitud que se elija debe poder ser dominada con facilidad por los estudiantes, considerando su preparación y experiencia.

En relación a la segunda etapa: descripción de las dimensiones elegidas, el docente debe contar con una comprensión sólida de las habilidades y estrategias de pensamiento específicas que integrarán su enseñanza, para lo cual deberá considerar los siguientes elementos:

- Identificación de las dimensiones elegidas.
- Definición de las dimensiones elegidas.
- Descripción de las características de las dimensiones elegidas.
- Establecimiento de vínculos entre las dimensiones elegidas y las demás.

En cuanto a la organización del ambiente propicio, es importante que se consideren los factores contextuales que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico, y que son: el ambiente en el aula y en el plantel; el tema de estudio relacionado con la enseñanza y los procesos de enseñanza que se emplean. Para la planeación de la enseñanza se requiere la consideración de seis etapas, repartidas en dos fases.

- Primera fase:
1. Introducción a una operación del pensamiento.
 2. Puesta en práctica guiada en el mismo contexto.

3. Aplicación autónoma.

Segunda fase: 4. Transferencia.

5. Puesta en práctica guiada en un contexto distinto.

6. Utilización autónoma. (Boisvert, 2004)

Finalmente, para completar el acto de enseñar a pensar, es necesario valorar la calidad de la enseñanza recibida por el alumno y del aprendizaje que este realizó de las dimensiones del pensamiento. El pensamiento crítico requiere la integración de las dimensiones cognitivas (macro y microhabilidades) y afectivas (disposiciones); las macrohabilidades requieren el uso de microhabilidades, y éstas requieren orientarse para un fin o propósito que será guiado por la disposición del individuo para emplear el pensamiento crítico. En forma específica, las estrategias más importantes son las propuestas por Paul (1992) que divide las estrategias en tres tipos.

Cuadro 7. Clasificación de estrategias del pensamiento crítico Paul (1992)

ESTRATEGIAS		
AFECTIVAS	MICRO HABILIDADES COGNITIVAS	MACRO HABILIDADES COGNITIVAS
Dan énfasis a la dimensión afectivo/volitivo del pensamiento crítico, promoviendo virtudes intelectuales, empatía y comprensión de los posibles obstáculos para el pensamiento crítico	Son las que direccionan una tendencia específica, usualmente breve, permitiendo dar claridad al pensamiento.	Generalmente requieren un uso amplio de habilidades cognitivas, enfatizando una amplia exploración de ideas, puntos de vista, y problemas básicos.

Fuente: (Paul, 1992)

Cuadro 8. 35 estrategias del pensamiento crítico Paul (1992)

Estrategias afectivas
Pensar de forma autónoma
Reconocer su egocentrismo o espíritu de grupo
Manifestar imparcialidad
Explorar los pensamientos subyacentes
Mostrar humildad intelectual
Demostrar valor intelectual
Manifestar buena fe o integridad
Mostrar perseverancia intelectual
Tener fe en la razón
Estrategias cognitivas
Reforzar las generalizaciones y evitar las simplificaciones
Comparar situaciones análogas
Desarrollar un punto de vista personal
Dilucidar problemas
Aclarar y analizar significados
Elaborar criterios con base en la evaluación
Evaluar la credibilidad de las fuentes
Debatir de manera profunda
Analizar o evaluar argumentos
Descubrir soluciones o evaluarlas
Analizar o evaluar acciones políticas
Leer de manera crítica
Estrategias cognitivas: microhabilidades
Comparar y confrontar los ideales con la realidad
Reflexionar con precisión sobre el pensamiento: emplear un vocabulario adecuado.
Señalar semejanzas y diferencias significativas
Examinar o evaluar supuestos
Distinguir hechos pertinentes
Demostrar valor intelectual
Formular inferencias
Evaluar los hechos comprobados y los hechos supuestos
Discernir las contradicciones
Examinar las implicaciones y las consecuencias.

Fuente: (Paul, 1992)

1.2.8.1. Estrategias afectivas

Dentro de este tipo de estrategias sobresalen las siguientes:

a) **Pensar de forma autónoma:** el pensamiento crítico es un pensamiento autónomo. No acepta en forma pasiva las creencias de otras personas, ni siquiera las suyas, analiza los hechos por sí mismo, rechazando argumentos de autoridad (falacias) no justificadas. Se esfuerza en determinar por sí mismo cuándo la información es relevante, cuándo ampliar un concepto, o cuándo hacer uso de una habilidad.

b) **Reconocer su egocentrismo o sociocentrismo:** el pensamiento egocéntrico genera una confusión de la percepción inmediata con los hechos reales. Se manifiesta como una falta de habilidad para considerar distintas posturas o una enorme dificultad de aceptar ideas o hechos que podrían ser contrarios a las creencias personales. El sociocentrismo (o espíritu de grupo), por otro lado, es producto también del egocentrismo. El pensamiento egocéntrico se basa en falsos supuestos, falla en hacer distinciones relevantes, niega a conveniencia hechos inconsistentes con las propias conclusiones, comprende mal o distorsiona intencionalmente lo que manifiestan los demás.

c) **Ejercitar la equidad:** es necesario considerar las fortalezas y debilidades de distintas posturas; colocarse figurativamente en los zapatos del otro (empatía) para comprenderlo y superar la tendencia a identificar la verdad con creencias y pensamientos largamente sostenidos. Esta capacidad se correlaciona con la habilidad para reconstruir los puntos de vista y razones de

otros. Busca comprender cabalmente las ideas de otros antes de juzgarlos a priori. Los pensadores críticos reconocen que su conducta afecta a otros y así, consideran su conducta desde la perspectiva de los demás. (Marciales, 2003) Los pensadores críticos saben que los sentimientos son su respuesta a una situación, por ello reconocen que pensamientos y sentimientos son dos aspectos de sus experiencias.

d) **Desarrollar humildad intelectual y suspender el juicio:** los pensadores críticos son sensibles a las circunstancias en las cuales su egocentrismo puede engañarlos; por ello evitan sesgos y prejuicios. La humildad intelectual está basada en el reconocimiento de que uno no debe afirmar más de lo que uno sabe, lo que implica despojarse de arrogancia y vanidad.

e) **Desarrollar coraje intelectual:** para pensar en forma autónoma y justa, se requiere considerar ideas, puntos de vista o paradigmas no muy populares, en este sentido el coraje para hacerlo surge del reconocimiento de que las ideas consideradas complejas y riesgosas pueden atentar contra creencias tradicionales que en muchos casos pueden ser falsas.

f) **Desarrollar fe o integridad intelectual:** se necesita ser veraces con el pensamiento propio, ser consistentes con los estándares intelectuales que aplican (rigurosidad) para con honestidad e integridad admitir discrepancias e inconsistencias con sus puntos de vista.

g) **Desarrollar la perseverancia intelectual:** reconocer la necesidad de luchar con problemas confusos y no fundamentados para lograr una profunda

comprensión, esto requiere paciencia y trabajo. Mientras más importante es el tema, más trabajo nos espera en la investigación.

i) **Desarrollar confianza en la razón:** el pensador crítico reconoce el poder de la razón, tiene confianza en que con la predisposición adecuada se puede desarrollar la habilidad para pensar críticamente en forma autónoma, estructurar un punto de vista, llegar a conclusiones razonables, persuadir a otros mediante el argumento, y llegar finalmente a ser razonables pese a los obstáculos que puedan presentarse.

1.2.8.2. Estrategias cognitivas – macrohabilidades

En esta dimensión, constan las siguientes:

a) **Refinar la generalización:** los pensadores críticos intentan hallar encontrar patrones y soluciones simplificadas no para desestimar el problema complejo sino como fruto de haber probado distintas alternativas y considerando las aplican restricciones apropiadas.

b) **Comparar situaciones análogas:** tienen la capacidad de transferir sus pensamientos y experiencias a nuevas situaciones, generando lo Perkins (2006) considera un aprendizaje auténtico. Esta capacidad de transferencia les permite organizar sus experiencias en diferentes formas, comparando y contrastando para integrar su comprensión a nuevas situaciones. Cada nueva aplicación enriquece la comprensión de la idea aplicada y del contexto en que se aplica.

c) Desarrollar, crear y explorar creencias, argumentos o teorías:

los pensadores críticos reconocen que su forma de pensar y la de los demás están sujetas a fuentes de error. Por ello desarrollan su punto de vista a través del análisis crítico de su experiencia, cuestionan aquellas formas tradicionalmente aceptadas sin criticidad.

d) Clarificar causas, conclusiones y creencias:

en relación a la microhabilidad anterior, reconocen qué es necesario para fundamentar una conclusión. Los pensadores críticos distinguen hechos, opiniones, interpretaciones, o puntos de vista.

e) Clarificar y analizar el significado de palabras o frases:

se relaciona con el estándar de claridad. El pensador crítico comprende conceptos y conoce el tipo de evidencia requerida para aplicar palabras o frase propias a una situación. “La habilidad para suplir una definición no es prueba de comprensión; se debe ser capaz de proveer ejemplos claros y obvios, y usar la idea apropiadamente” (Marciales Vivas, 2003, pág. 43).

f) Desarrollar criterios de evaluación:

los pensadores críticos se dan cuenta que expresar sus preferencias no es criterio de evaluación. El proceso de evaluación requiere de estándares, por ello están conscientes de los valores en los que deben basar sus juicios. Los pensadores críticos toman en cuenta distintos puntos de vista al evaluar una premisa, argumento o conclusión.

g) Evaluar la credibilidad de las fuentes de información: es de suma importancia reconocer la importancia de emplear fuentes de información confiables, para ello el pensador crítico compara diferentes fuentes de información, analizándolas para determinar si la fuente está en condiciones de concluir lo que dice; reúnen más información cuando las fuentes entran en desacuerdo.

h) Cuestionar profundamente: los pensadores críticos analizan un asunto a profundidad, al leer, por ejemplo, buscan las causas o conceptos que fundamentan las afirmaciones expresadas, llegan a un nivel de comprensión colocándose en un gran marco del tema y entienden los detalles. “Cuando siguen una línea de pensamiento, no se salen del tema” (Marciales, 2003, pág. 167). Evalúan metas y la forma de alcanzarlas.

i) Analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, creencias o teorías: los pensadores críticos usan el análisis para comprender un razonamiento, al analizar argumentos, reconocen la importancia de indagar las razones y considerar distintos puntos de vista; son esensibles a la fuerza de los argumentos con los cuales discrepan. Suelen distinguir evidencia de interpretación, exploran los supuestos sobre los cuales está basada y proponen y evalúan interpretaciones alternativas.

j) Generar o evaluar soluciones: intentan encontrar la mejor solución (no la más simple), evalúan las posibles soluciones en relación unas con otras, examinan las causas del problema con amplitud. Con frecuencia

incluyen los resultados de soluciones que otros han usado en situaciones parecidos.

k) Analizar o evaluar acciones y políticas: para el pensador crítico las consecuencias de las acciones son esenciales para evaluar la conducta y los procesos, son conscientes de los estándares empleados y de la posibilidad de evaluarlos.

l) Leer críticamente: clarificar o criticar textos: el pensador crítico asume el rol de lector en forma escéptica, sin dudar o negar cualquier información que presenta el texto antes de comprenderlo. Reconocen que todos pueden cometer errores, incluyendo los autores de los libros. Entienden que el texto brinda solo una perspectiva limitada del tema, y se puede aprender más considerando otras perspectivas. “Se hacen preguntas, se interrogan sobre las explicaciones, razones, ejemplos, significados y verdades del material” (Marciales, 2003, pág. 169).

Se acercan a la lectura como un todo, intentando varias interpretaciones hasta que una se ajusta del todo.

m) Escuchar críticamente: para escuchar se requiere tomar las palabras de otros y traducirlas en ideas que tengan sentido para nosotros, se precisa interpretar lo que otros dicen, hallando la forma de entrar en el punto de vista del otro, “Los pensadores críticos hacen preguntas a medida que leen y usan tales preguntas para orientarse ellos mismos sobre lo que el autor está diciendo; igual hacen cuando escuchan” (Marciales Vivas, 2003, pág. 170).

n) **Practicar la discusión socrática:** los pensadores críticos son indagadores y cuestionadores, emplean el arte de preguntar para entender y aprender lo que otros piensan, se sienten cómodos al preguntar; nunca intimidados, realizan y reciben las preguntas como una oportunidad para desarrollar su punto de vista.

o) **Razonar dialógicamente:** el acto de pensar comprende un diálogo o intercambio amplio de distintos puntos de vista, por ello el pensador crítico explora conexiones entre ideas y asuntos dentro de marcos de referencia. También se requiere el razonamiento dialéctico, realizando evaluaciones a la luz de la evidencia.

1.2.8.3. Estrategias cognitivas: microhabilidades

En este ámbito se deberían considerar las siguientes:

a) **Comparar y contrastar ideales con la práctica actual:** el automejoramiento y el consecuente mejoramiento social son características del pensador crítico, lo cual necesita de esfuerzo para valorar la verdad, un posicionamiento crítico para minimizar discrepancias entre hechos e ideales. (Marciales, 2003) Esta estrategia está íntimamente conectada con “desarrollar confianza intelectual”.

b) **Pensar sobre el pensamiento:** un requerimiento del pensamiento crítico es la habilidad para pensar sobre el pensamiento, (metacognición), en este sentido, el vocabulario analítico capacita para pensar sobre el propio

pensamiento, gracias a la suposición, objeción, determinación de soportes o sesgos, la interpretación y distinción se logra una mejor posición para evaluar el razonamiento propio .

c) **Notar diferencias y similitudes significativas:** el desarrollo de la observación y el razonamiento permiten hallar similitudes y diferencias significativas. Esta capacidad influye sobre cómo experimentamos, describimos, clasificamos y razonamos sobre varios aspectos, permite que el pensador sea discriminativo y minucioso, permitiendo distinguir diferentes acepciones de la misma palabra reconociendo las implicaciones de cada una de ellas, logrando hacer distinciones claras sin confundir conceptos.

d) **Examinar o evaluar supuestos:** derivado del coraje intelectual se pueden rechazar falsos supuestos, el pensador crítico se inclinan a cuestionar los supuestos para ello desarrollan el escrutinio racional; evalúan supuestos por ellos mismos y no aceptan simplemente los supuestos de otros aunque sean socialmente aceptados.

e) **Distinguir lo relevantes de lo irrelevantes:** reconocen que un hecho es relevante o irrelevante en relación con un tema problema. “La información que es relevante para un problema, puede ser irrelevante para otro” (Marciales, 2003, pág. 174).

f) **Marcar inferencias plausibles, predicciones o interpretaciones:** se requiere habilidad para llegar a conclusiones razonadas basadas en la información y observación. Los pensadores críticos miran más allá

de los hechos para analizar sus implicaciones, distinguen casos en los cuales solamente pueden conjeturar, de aquellos en los cuales pueden concluir con seguridad. Toda interpretación está basada en inferencias, por ello el pensador crítico interpreta toda situación en la que participa.

g) **Evaluar evidencia y suponer hechos:** emplean el razonamiento para examinar y evaluar componentes, discuten la evidencia relevante para el problema, toda evidencia debe ser evaluado.

h) **Reconocer contradicciones:** los pensadores críticos luchan por remover las contradicciones de sus creencias, teniendo cuidado de las de otros. Son capaces de distinguir las contradicciones de aquellas creencias compatibles, focalizando su análisis de las visiones aparentemente conflictivas pero que se sostienen con argumentos.

i) **Explorando implicaciones y consecuencias:** reconocen que aceptar una afirmación es también aceptar sus implicaciones. Al considerar una creencia relacionadas con acciones o políticas, los pensadores críticos evalúan las consecuencias de sus acciones basadas en tales o cuales creencias.

1.2.9. Estrategias didácticas para potenciar el Pensamiento Crítico

El desarrollo del pensamiento crítico no sería posible sin conocimientos previos que permitan entender, asimilar e interpretar la información nueva para luego, por medio de ella, reestructurarse y transformarse hacia los nuevos

saberes. Las estrategias que preferentemente deberán emplearse al inicio de cualquier secuencia didáctica, para hacer un buen uso de ellas se debe de acuerdo a Berzunza (2013):

Identificar previamente los conceptos centrales que van a aprender los estudiantes.

Tener presente qué es lo que se espera que aprendan.

Explorar los conocimientos previos pertinentes de los estudiantes para decidirse por activarlos (cuando existan evidencias) o por generarlos (cuando los estudiantes poseen escasos conocimientos previos o que no los tienen).

Según Frida Díaz Barriga (2010), para el uso adecuado de esta estrategia es necesario:

- Realizar una investigación anticipada sobre los conceptos centrales de la información que los estudiantes van a aprender.
- Aclarar concretamente el objetivo que se pretende lograr en el aprendizaje de los estudiantes.
- Realizar una exploración de conocimientos previos, en caso de que el docente detecte que existen en el grupo.

1.2.9.1. Estrategias de activación de conocimientos y experiencias previas

Dentro de este grupo se pueden considera las siguientes estrategias puntuales.

a. Actividad focal introductoria

Sinopsis: Consiste en aquellas estrategias que atraen la atención de los estudiantes, activando sus conocimientos previos o incluso creando situaciones hipotéticas para recuperar estos esquemas previos. Los tipos de actividad focal introductoria más efectivos son aquellos que presentan situaciones sorprendentes, discrepantes con los conocimientos previos de los estudiantes, las que generan el desequilibrio cognitivo.

Proceso: Plantear actividades que permitan favorecer la atención y motivación de los estudiantes; por ejemplo la noticia bomba, una lectura interesante sobre el tema, un conjunto de imágenes, una pintura famosa, una poesía o una canción, una dinámica de formación de grupos, etc.

Proponer en forma oral o escrita situaciones que activen los conocimientos previos de los estudiantes, la estrategia se acompaña de participaciones de los estudiantes para exponer razones, hipótesis, opiniones, explicaciones.

b. Discusiones guiadas

Sinopsis: Es una estrategia que requiere planificación previa. Cooper (1990) define la “discusión” como “un procedimiento interactivo a partir del cual profesor y estudiantes hablan de un tema determinado.

Proceso:

- Tener claros los objetivos de la discusión y hacia dónde se quiere conducir el aprendizaje

- Introducir el nuevo contenido y solicitar a los estudiantes que expongan lo que saben de éste.
- Elaborar preguntas abiertas que permitan distintos puntos de vista y formas de expresión.
- Conducir a la discusión y participar en ella, manejando la discusión como un diálogo informal e intercalado en un ambiente de respeto y apertura.

Recomendaciones:

- Los conocimientos previos pertinentes, pueden anotarse en el pizarrón, en un acetato o en una diapositiva.
- Cerrar la discusión y elaborar un resumen donde se consigne lo más importante y que hagan comentarios finales.
- No dejar que la discusiones demore demasiado ni que se disperse; ésta debe ser breve, bien dirigida y participativa.

c. Actividad generadora de información previa

Sinopsis: Es una estrategia que permite a los estudiantes activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado a través de una lluvia de ideas o tormenta de ideas.

Proceso:

Introducir la temática central de interés.

Solicitar a los estudiantes que anoten las ideas que conozcan sobre el tema. Si los estudiantes ya saben elaborar mapas conceptuales o algún tipo de representación gráfica conocida, puede solicitarse que elaboren uno con las ideas de la lista.

Solicitar a cada alumno o al grupo, que expongan sus ideas.

Discutir la información recabada, señalando la información errónea; pero alentado a que los estudiantes la descubran (Pozo, 1994).

Recuperar las ideas, originando una discusión breve relacionada con la información nueva.

Finalizar la estrategia marcando el objetivo de aprendizaje o hacer que los estudiantes lo descubran con su ayuda (¿qué aprendimos hoy?).

d. Interrogatorio

Sinopsis: Uso de preguntas y respuestas para obtener información y puntos de vista sobre experiencias y conocimientos previos.

Proceso

- Lectura de las preguntas de interés para el desarrollo de la clase nueva.
- Análisis crítico y valoración de las respuestas dadas.
- Determinación de las palabras clave, en función de las respuestas consensuadas en el grupo (escritura en la pizarra).

Recomendación

- Impedir la pérdida de tiempo en discusiones intrascendentes; así mismo, evitar preguntas de orden conceptual. Al finalizar cada lección se puede cotejar las respuestas dadas inicialmente con lo aprendido en la lección.
- Aclarar cuando las respuestas sean inadecuadas, ya que el ser humano tiende a recordar más lo que se da en un inicio.

Cuadro 9. Preguntas para el desarrollo del pensamiento

Experiencias	¿Qué has escuchado sobre...? ¿Quién ha visto...? ¿Quién ha sentido...? ¿Quién ha ido a...? ¿Qué has hecho...?
Conocimiento	¿Qué es...? ¿Cuál es...? ¿Dónde se dio...? ¿Cuándo pasó...? ¿Cómo fue que...? ¿Quién fue...?
Comprensión	¿Cuál es la idea principal de...? ¿Cómo explicarías...? ¿Qué significa...? ¿Cómo clasificarías...? ¿Qué ejemplos darías...?
Aplicación	¿Cómo usarías...? ¿Qué cambiarías para...? ¿Cómo demostrarías que...? ¿Cómo organizarías...? ¿Cómo aplicarías lo aprendido en...?
Análisis	¿De qué partes se compone...? ¿Cuáles son las características de...? ¿Cómo es ...en relación con ...?
Síntesis	¿En síntesis, qué dirías...? ¿Cuál es la razón fundamental para qué..? ¿Qué forma original utilizarías para...?
Evaluación	¿Cuál es tu opinión sobre...? ¿Qué argumentarías para defender...? ¿Qué importancia tiene para ti...? ¿Cómo valoras...? ¿Cómo se relaciona esto con...?

Adaptado de Manual de Sugerencias Pedagógicas, 2009

1.2.10. Estrategias de procesamiento de la información

González y Díaz (2005), consideran que el procesamiento de la información requiere inmediatez y siguen las siguientes estrategias:

- a) **Estrategias atencionales:** dirigidas al control de la atención de los estudiantes para que se centre en la tarea. Por ejemplo, preguntas insertadas, el uso de pistas o claves y el uso de ilustraciones.
- b) **Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información:** son las que controlan los procesos de reestructuración y personalización de la información, para integrarla mejor en la estructura cognitiva, a través del subrayado, notas al margen, resúmenes, organizadores cognitivos, cuestionarios.
- c) **Estrategias de repetición y almacenamiento:** son las que controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo, a través de tácticas como la copia, repetición, recursos nemotécnicos, establecimiento de conexiones significativas, entre otras.
- d) **Estrategias de personalización y creatividad:** incluyen el pensamiento crítico, la reelaboración de la información, las propuestas personales creativas, entre otras.
- e) **Estrategias de recuperación de la información:** son las que controlan los procesos de recuerdo y recuperación, a través de tácticas como ejercicios de recuerdo, de recuperación de la información siguiendo la ruta de conceptos relacionados, decodificación de organizadores gráficos, entre otras.
- f) **Estrategias de comunicación y uso de la información adquirida:** son las que permiten utilizar eficazmente la información adquirida, para tareas académicas y de la vida cotidiana, a través de tácticas como la elaboración de informes, la realización de síntesis de lo aprendido, la

simulación de exámenes, auto-preguntas, ejercicios de aplicación y transferencia, entre otras.

1.2.10.1. Estrategias atencionales

La atención es el proceso mediante el cual se centra y se sostiene nuestro interés en algún tipo específico de estímulo informativo que se reciben del ambiente, por consiguiente, esta estrategia busca que el proceso de aprendizaje de la persona sea determinante, debido que a través de ello depende, no sólo cuánta información va a llegar a nuestro sistema de memoria, sino también, qué clase de información va a llegar; es decir, la atención opera como un filtro de la información permitiendo al sujeto separar lo relevante de lo irrelevante.

Cuadro 10. Técnicas Atencionales

Técnicas Atencionales	
Preguntas intercaladas o insertadas:	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante
Pistas o claves topográficas y discursivas:	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Ilustraciones:	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).

1.2.10.2. Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información

Las estrategias de procesamiento apuntan a la codificación, comprensión, retención y reproducción del material informativo, con la finalidad de favorecer el aprendizaje significativo, gracias a la activación de distintas habilidades

cognitivas: atención; extracción; elaboración; organización de la información en resúmenes, o esquemas conceptuales. Estas construcciones se pueden lograr mediante dos tipos de elaboraciones: imaginarias y verbales. Para poder crear elaboraciones efectivas, es necesario involucrarse activamente en el procesamiento de la información que se desea aprender. Por lo tanto, implican hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar. Por ejemplo:

- Parafrasear
- Resumir
- Crear analogías
- Tomar notas no literales
- Responder preguntas (las incluidas en el texto o las que pueda formularse el estudiante)
- Describir cómo se relaciona la información nueva con el conocimiento existente.

Cuadro 11. Técnicas de organización de la información

Técnicas de organización de la información	
Esquema	Es una síntesis de forma estructurada y lógica, el texto previamente subrayado y establece lazos de dependencia entre las ideas principales, las secundarias, los detalles, los matices y las puntualizaciones.
Subrayado:	Consiste en poner una raya bajo las palabras o ideas más importantes del texto con a fin de destacarlas, favoreciendo su atención y fijación en la memoria , así como un ahorro del tiempo invertido en repasar
Red Semántica	Es representar e interrelacionar conceptos a través de diagramas, empleando determinados conocimientos lingüísticos o semánticos jerarquizados, los mismos que pueden ser expresados esquemáticamente por: personas, animales, eventos, acciones, conceptos, atributos o características que identifican a un objeto.
Resumir un texto	Permite condensar un texto, de tal manera que no falta ninguna de las ideas claves del mismo, manteniendo la estructura argumentativa.

1.2.10.3. Estrategias de repetición y almacenamiento

Las estrategias de repetición y almacenamiento de la información adquirida, según Pacheco (2008), son las que controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo de la persona, a través de tácticas como la copia, repetición, recursos nemotécnicos, establecimientos de conexiones significativas, entre otras.

Cuadro 12. Técnicas de Repetición y Almacenamiento

Técnicas de Repetición y Almacenamiento	
Repaso	Consiste en leer o reflexionar varias veces, en voz alta o en forma mental, los subrayados, esquemas o anotaciones hechas durante el estudio.
Multipropósito	Consiste en una serie de técnicas que ayudan a procesar el material en la memoria a corto plazo, manteniendo el material en la conciencia, de forma que pueda ser procesado más profundamente para el recuerdo, por períodos más largos. Por ejemplo la mnemotecnica y la ayuda memoria.
Re-enunciado verbal, substancial y detallado.	El mejor ejemplo es el parafraseo, que consiste en la repetición de la idea principal o sustancial del mensaje contenido en un texto de interés, donde no se repiten las palabras concretas, sino palabras equivalentes, en significado repiten el mensaje sin ser añadido.

1.2.10.4. Recuperación de la información

Las estrategias de recuperación son aquellas que van a favorecer la búsqueda de la información en la memoria y la generación de respuestas en la persona.

Novak (1998), asegura que "la memoria funciona como un gran archivado. Ubicar la información en el lugar correspondiente implica agilizar el proceso de selección y recuperación del material" y continua diciendo además, que es un proceso memorístico formado por tres fases:

- Fase de Registro: es la fase donde se adquiere contacto con los elementos que posteriormente se necesita memorizar. Primero se realiza una primera lectura, posteriormente se recomienda usar la técnica del subrayado, los esquemas o fichas. Cabe señalar que, la lectura y escritura realizada del texto a aprender debe hacerse de manera ordenada, lógica y comprendiendo lo que se lee. Por ejemplo un participante no puede intentar estudiar un tema de matemática, si se fundamenta en uno que no ha estudiado con anterioridad.
- Fase de Retención: es la fase que donde la atención tiene un papel importante dentro de la memorización, por lo tanto, es básico ante lo que se está leyendo y memorizando tener interés y motivación. En tal sentido, es fundamental la concentración y para ello es recomendable aislarse de ruidos, olores, gente que pasa por la habitación destinada al estudio, apagar la televisión e incluso evitar escuchar música. No se recomienda escuchar música cuya letra se conozca, ya que esto

distrae la atención de lo que se quiere memorizar. Si el participante quiere escuchar música puede hacerlo con clásica o instrumental. Evitar el Rock, Jazz, Blue, Reggae, entre otras. Para memorizar lo mejor es releer los textos varias veces y específicamente lo subrayado, releer las fichas o anotaciones y por supuesto, releer los temas.

- Fase de Rememoración: esta es la fase más importante, es la fase donde recordamos aquello que memorizamos. Para ello, la manera como lo ordenamos, subrayamos, esquematizamos va hacer fundamental y también el interés que se haya puesto en ello. A veces se intenta recordar algo que se sabe claramente que se ha estudiado, pero como no se hizo de la manera correcta y con la lógica necesaria es imposible rememorarlo. Las piezas claves de la memoria son la lógica, el orden, la intención.

1.2.10.5. Estrategias de comunicación y uso de la información

Las estrategias de comunicación y uso de la información adquirida según González y Díaz (2005), son las que le permiten a la persona utilizar eficazmente la información, para tareas académicas y de la vida cotidiana, a través de tácticas como la elaboración de informes, la realización de síntesis de lo aprendido, la simulación de exámenes, auto-preguntas, ejercicios de aplicación y transferencia, entre otras.

Asimismo, de acuerdo a Marcuello (s/f), las estrategias para la comunicación eficaz se basan en la escucha activa. Se dice que uno de los

principios más importantes y difíciles de todo el proceso comunicativo es el saber escuchar. La falta de comunicación que se sufre hoy día se debe en gran parte a que no se sabe escuchar a los demás. Se está más tiempo pendiente de las propias emisiones, y en esta necesidad propia de comunicar se pierde la esencia de la comunicación, es decir, poner en común, compartir con los demás. Existe la creencia errónea de que se escucha de forma automática, pero no es así. Escuchar requiere un esfuerzo superior al que se hace al hablar y también del que se ejerce al escuchar sin interpretar lo que se oye.

Otros de los elementos esenciales en la comunicación verbal son la palabra, el tono voz y la postura corporal. La palabra representa el 7 % de la capacidad de influir en los demás, esto no quiere decir que las palabras no sean importantes, solo que hay que saber usarlas en justa medida. El tono de voz es muy importante, ya que según investigaciones neurolingüísticas, el tono de voz representa el 38% del poder de comunicación de una persona y la postura corporal representa el 55% de ese poder.

La gente se vuelve menos comunicativa, cuando la comunicación tiene lugar tan sólo a través de las palabras. Eso perjudica las relaciones y disminuye el poder personal. Dentro de estas estrategias se encuentran las siguientes:

a. La discusión dirigida

Sinopsis: permite realizar un análisis, una confrontación, una clasificación de hechos, situaciones, experiencias, problemas, con presencia de un moderador (profesor). Se centra en la discusión, de la cual se obtienen conclusiones positivas o valederas.

Proceso

- Determine el objetivo de hechos, situaciones experiencias, problemas.
- Motive la realización de las actividades propuestas.
- Verifique los aspectos puntuales de hechos, situaciones, experiencias, problemas.
- Oriente la elaboración de conclusiones.

Recomendación

Se deben organizar los grupos de trabajo y precisar las responsabilidades y lineamientos que regularán las intervenciones.

b. El redescubrimiento: técnica de reflexión grupal

Sinopsis: técnica que permite realizar un aprendizaje satisfactorio y efectivo, en el que los estudiantes observan, piensan y aplican.

Proceso

- Seleccione el tema y determine el objetivo de clase.
- Formule preguntas que susciten curiosidad, en forma abierta.
- Los estudiantes, en equipos de trabajo, cumplen una serie de experiencias, sin decirles nada sobre las finalidades que se persiguen. Ellos irán deduciendo aquello que fue materia de aprendizaje.

- El docente presenta otros casos semejantes, pero en situaciones diferentes a fin de que los estudiantes encuentren una explicación general para todos los casos.
- Se presentan en plenaria los comentarios y conclusiones.

c. La decodificación de imágenes

Sinopsis: muchos saben ver, pero pocos observar. Esta técnica permite realizar una descripción de una imagen. Puede ser la imagen de la entrada de unidad o cualquier elemento visual que se encuentra en el desarrollo de cada lección. El propósito es fortalecer la observación y realizar predicciones sobre lo que se va a aprender.

Proceso

- Proponga observar una imagen seleccionada.
- Mediante lluvia de ideas, motive la descripción.
- Pida que interpreten lo que se observa.
- Solicite que argumenten por qué han planteado determinada interpretación.
- Formule una propuesta de trabajo individual. Cada uno proyecta qué se va a tratar o imagina una historia a partir de la imagen.

d. La lectura comentada

Sinopsis: permite el procesamiento de nueva información, a partir de la lectura de un texto.

Proceso

- El docente selecciona un texto en función del tema y propone a los estudiantes una lectura silenciosa.
- Los estudiantes leen en forma comprensiva cada párrafo. Anotan los comentarios de cada oración y párrafo, así como registran las ideas principales y establecen conclusiones.
- Se discute acerca de los elementos más importantes del texto. Se resume mediante el uso de las palabras importantes. Con las palabras claves, se puede elaborar organizadores de ideas.
- Una variante es la **técnica de tríos**. En ella, un estudiante lee un párrafo; luego, el estudiante que está a su derecha expresa con sus palabras lo que entendió, y el de la izquierda propone las palabras clave.

1.2.11. Estrategias de aprendizaje colaborativo

1.2.11.1. Taller pedagógico

Sinopsis: esta técnica se basa en la conformación de grupos de trabajo entre 4 y 7 personas. Cada grupo trabaja en la producción de determinados conocimientos, basado en guías y material de apoyo; además, propone preguntas para otros grupos.

Proceso

- Seleccione un tema y algunos subtemas. Distribuya un subtema a cada grupo de estudiantes.

- Cada grupo analiza el subtema que le han asignado y propone entre dos y cuatro preguntas sobre él.
- Las preguntas de un grupo circulan a otro, que debe analizarlas y responderlas.
- Se analizan las preguntas y las respuestas expresadas.
- Se identifican temas claves y, finalmente, se elaboran los organizadores gráficos pertinentes.

1.2.11.2. Rueda de expertos

Sinopsis: permite asimilar nuevos conocimientos, al relacionarlos con las experiencias previas. Ello favorece la decodificación de nuevo material.

(UDLA, Curso de docentes exitosos, 2013)

Proceso

- Se forman grupos de entre 4 y 6 participantes, y se determinan dos roles: unos son anfitriones y otros, visitantes.
- Cada grupo lee y analiza el tema propuesto para crear una ayuda memoria (por duplicado), que permita realizar una exposición sistemática a los diferentes grupos.
- En cada grupo, los anfitriones mantienen su lugar y exponen su trabajo a los visitantes. Mientras tanto, los visitantes, en forma ordenada, van circulando por cada estación de anfitriones.

Sugerencias. Entregar a cada grupo (estación de trabajo) un texto diferente, que no tenga una extensión mayor a tres cuartos de página. Dar

entre 2 y 3 minutos para que cada grupo exponga en su estación la temática que procesaron, iniciando siempre con la exposición por parte de los visitantes. Terminar haciendo una plenaria para resignificar el material expuesto y evitar posibles problemas de transmisión errónea de la información.

1.2.11.3. Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Con el ABP, el profesor presenta un problema y el aprendizaje se activa en el sentido que los estudiantes descubren y trabajan con la información específica y determinan como necesarios para resolver el problema. **En el ABP, el profesor actúa como facilitador y mentor**, más que como una fuente de “soluciones”.

El Aprendizaje Basado en Problemas le brindará las oportunidades para:

- evaluar e intentar lo que usted conoce
- descubrir lo que Ud. necesita aprender
- desarrollar sus habilidades inter-personales para lograr un desempeño más alto en equipos.
- mejorar sus habilidades de comunicación
- establecer y defender posiciones con evidencia y argumento sólido
- volverse más flexible en el procesamiento de información y enfrentar obligaciones
- practicar habilidades que necesitara para su educación

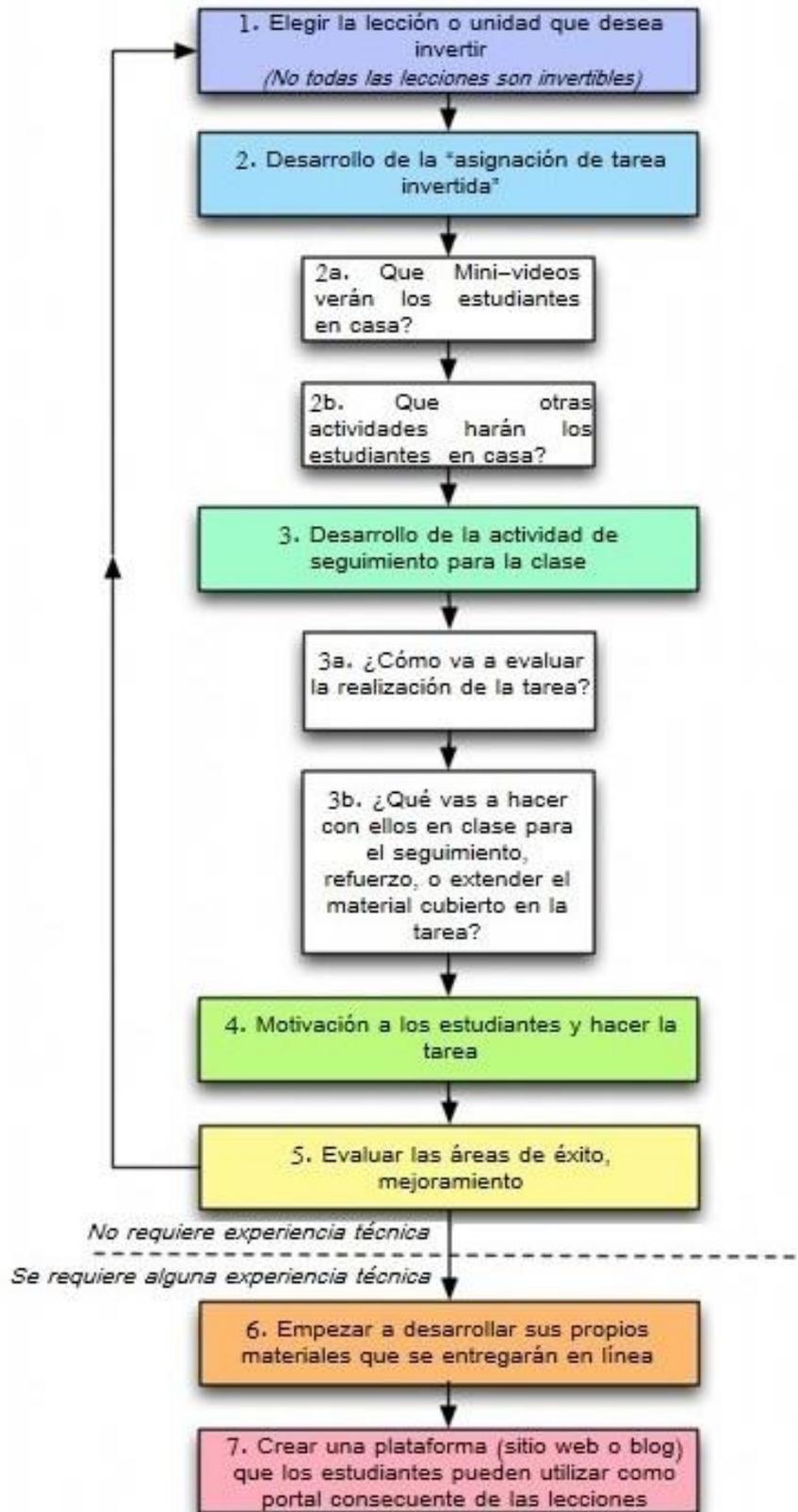
1.2.11.4. La clase invertida

Se conoce como “Clase Invertida” (Flipped Classroom) al modelo en el cual el docente publica en la Web (BLOG), o envía por correo electrónico o (generalmente en forma de video) las clases que habitualmente imparte en el aula. De esta manera, se pretende evitar las clases magistrales en el aula y dedicar el tiempo de la clase a realizar ejercicios, experimentos, discusiones en grupo o sesiones de preguntas y respuestas sobre los temas que se están estudiando. En pocas palabras, se trata de que las tareas o ejercicios que los estudiantes hacían en casa las hagan ahora durante el tiempo de clase con la mediación del docente. Así mismo, lo que escuchaban y veían con atención en la clase, lo vean y escuchen ahora, en casa.

Proceso:

El modelo del aula invertida debe considerar la siguiente secuencia.

Ilustración 2. Secuencia de la clase invertida



Fuente: Túquerres (2016)

CAPÍTULO II

HABILIDADES COMUNICATIVAS

2.1. HABILIDADES COMUNICATIVAS

2.1.1. Introducción

La globalización junto con la revolución científica y tecnológica, demandan del sistema educativo cambios profundos en sus enfoques, en sus propósitos y en sus estrategias metodológicas, debiendo fortalecer un diseño curricular que dé mayor énfasis a la enseñanza de los lenguajes, ya que el lenguaje está relacionado con el pensamiento crítico y el desarrollo inteligente del ser humano.

Hoy en día, las sociedades se hallan interconectadas por diversos medios de comunicación y de lenguajes que están presentes en los diversos medios sociales y culturales; el hogar, el colegio, la universidad, el lugar de trabajo, las organizaciones sociales y culturales, etc. Ante la necesidad del adolescente/joven de participar en esta compleja red de intercambios, las instituciones educativas deben adecuarse a estas nuevas exigencias a fin de potenciar las habilidades comunicativas.

Las mismas que para ser desarrolladas y fortalecidas deben reconocer los procesos psicogenéticos y socioculturales, así como las estrategias de aprendizaje que les permita a los estudiantes ser competentes en la comprensión de mensajes, respondiendo a las demandas de la época y de su entorno.

Para Gómez (2004) las instituciones educativas deben centrar sus actividades educativas en mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes, buscando que se expresen con calidad, orden, coherencia y claridad; empleando el lenguaje con precisión y pertinencia, con la finalidad de procesar críticamente los mensajes que reciben, no sólo directamente a través de la lengua en su forma oral o escrita, sino también a través de los medios de comunicación masiva.

Esta misma autora refiere que el logro de la calidad en la comunicación está relacionado con el desarrollo de las capacidades de pensar, reflexionar con agudeza, procesar y sistematizar la información que se recibe a través de la experiencia. Por cuanto el lenguaje sirve como instrumento de pensamiento, sobre todo si está relacionado con el aprendizaje significativo. (Gómez, 2004).

En este acápite se analizan los fundamentos de las habilidades comunicativas, desde una visión pragmática, considerando los componentes nucleares; desde la lengua y el lenguaje

2.1.2. El lenguaje

Al hablar de ser humano y lenguaje, imposible hablar de uno, sin la presencia del otro, el lenguaje es una de las más grandes creaciones concebida por el hombre, pues a través de él ha logrado capturar el pensamiento, la acción y el sentimiento. El lenguaje es el medio por el cual nos expresamos, es la comunicación que consiste la emisión e interpretación de señales. Las señales forman parte de un código o sistema y esto nos permite entenderlas (Hernández, 2000).

En un inicio, el lenguaje inarticulado fue sustituido por el lenguaje articulado (vocal- acústico), produciendo un cambio esencial en los procesos cognitivos del individuo. “primero el trabajo, luego y con él, la palabra articulada, fueron dos estímulos principales bajo cuya influencia el cerebro del mono fue transformado gradualmente a cerebro humano” (Engels, 1985, citado por Carhuachi, 2000, pág. 23).

Bernárdez (1997) considera que el lenguaje es un sistema de signos porque sí desempeña su función comunicativa esencial; es un fenómeno histórico, porque el proceso de comunicación comparte el carácter histórico.

El hombre empezó a comunicarse recíprocamente por medio de los signos lingüísticos (verbal) y no lingüísticos, estas relaciones le permitieron proporcionar a su pensamiento, un orden determinado, en este caso un orden lingüístico. Posteriormente aparece el lenguaje escrito (escritura), “el vestido de la lengua” (según Uchanov, citado por Carhuachi, 2000, pág. 23), como un producto normal y necesario de ampliación progresiva de los medios de intercomunicación humana, y resultado de una actividad creadora y consciente, alcanzando un alto grado de desarrollo de la coordinación motora de los reflejos (la mano).

Desde la perspectiva de la teoría de los signos (semiótica), se considera el lenguaje como una pluralidad de signos de la misma naturaleza cuya función primaria es la comunicación.

2.1.3. La lengua

Tusón (1989) manifiesta que la lengua, es el instrumento simbólico mediante el cual el ser humano organiza su entorno. La lengua es comunicación, y muy especialmente la lengua oral. “Las lenguas se convierten en los instrumentos de comunicación humana, permitiendo transmitir el mundo externo y el mundo interno” (Tusón, 1989, pág. 12).

La lengua oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, es la génesis de la comunicación humana, de hecho, no se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral, situación que no sucede con la lengua escrita, ya que por ejemplo la cultura Inca no poseía lenguaje escrito, pese a su gran desarrollo.

La lengua escrita es otro nivel de la comunicación, como lo manifiesta Cassany (2003), la lengua escrita cambia el estilo cognitivo y la organización social. El lenguaje escrito conserva, preserva y transfiere la creencia, la técnica, en otras palabras; el conocimiento, haciendo posible su divulgación. El texto escrito configura, organiza y da credibilidad a nuestro mundo.

La lengua, a más de ser un instrumento de la comunicación, es el instrumento mediante el cual el ser humano organiza su pensamiento. Como lo manifiestan Cassany y Luna (2003): “El lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en el que viven (y esto quiere decir, por ejemplo, interpretar el horario de trenes de una estación, captar el grado de subjetividad o de la intencionalidad de una noticia, rellenar un formulario, ampliar los

horizontes personales tanto como sea posible, comprendiendo cómo ven el mundo los demás, etc.) pero, además, debe contribuir también a la consecución de la autonomía personal, es decir, a la capacidad de desenvolverse solo en un mundo estructurado y dirigido por personas alfabetizadas” (Cassany, Luna y Sanz, 2008, pág. 100)

Es en este contexto que la lengua, y particularmente su aprendizaje es importante, porque le permite a ser humano:

- Contar con la llave para ingresar a los distintos ámbitos de la cultura.
- Poseer un instrumento con capacidad para ordenar sus pensamientos.
- Facilitar y ampliar sus posibilidades de comunicación y de relación,
- Analizar el mundo en que vive y participar en él, aumentando su seguridad personal y autonomía, favoreciendo su capacidad de desenvolverse en ámbitos diversos y fomentando la comunicación, la relación y la participación.

2.1.3.1. Desarrollo del lenguaje

La construcción y el desarrollo del lenguaje es el resultado de muchas acciones y está influenciada por la familia, la institución educativa y el entorno. Han existido distintas posiciones sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje, siendo las más estudiadas, las ponencias de Chomsky, Piaget, Vigotsky y Bruner. En función del contexto en que se desarrolla la presente investigación se emplearán los fundamentos de la propuesta de Bruner,

Bruner (1983) consideraba que los bebés cuando intentaban utilizar el lenguaje para conseguir unos objetivos, hacían mucho más que dominar simplemente un código; estaban negociando unos procedimientos y unos significados y, de este modo, aprendían los caminos de la cultura y también los de su lengua (Jerome Bruner, 1983 citado por Cassany y Luna, 2003).

Bruner, en su intento de estudiar la adquisición del lenguaje, realizó una investigación sobre las formas de petición y llegó a la conclusión de que el lenguaje en cuanto tal no se deriva de ningún otro tipo de conocimiento. Más bien son las interacciones sociales en las que el niño participa las que lo ayudan a dominar aquellas peticiones condicionadas lingüísticamente.

Bruner cuestionaba que el conocimiento del mundo, tanto social como físico, pudiera conducir o no “de modo natural” a un conocimiento del lenguaje léxico-gramatical, como lo proponía Chomsky. Bruner también criticaba la postura de Piaget, para quien el desarrollo del lenguaje constituía un subproducto del desarrollo de otras operaciones cognitivas no lingüísticas, dicha crítica en forma sintética, consistía en que Piaget no aceptaba la idea de que el lenguaje podría guiar el desarrollo cognitivo no lingüístico. (Silvestri, 2014)

2.1.3.2. Conocimiento y uso de la lengua

A partir de los años 60 y gracias a los aportes de varias disciplinas, entre ellas: la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, y la lingüística del texto, se ha desarrollado una visión funcionalista y comunicativa de la lengua, que ha revolucionado tanto la investigación como la enseñanza y aprendizaje de esta área, dejando de lado el enfoque reduccionista de concebirla como materia de

conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender: la fonética y la ortografía, la morfosintaxis, la gramática y el léxico de la lengua, a través de ejercicios repetitivos de análisis sintáctico, transcripción fonética, dictados, las conjugaciones verbales, entre otras. (Cassany, Luna y Sanz, 2008)

El nuevo enfoque ha sido enriquecido por filósofos, sociolingüistas y psicopedagogos como Austin, Secarle, Wittgenstein, Brunner, Chomsky, dando énfasis en el uso de la lengua, en su funcionalidad y en lo que se consigue utilizándola. En definitiva, se ha propuesto un nuevo paradigma en el que se considera la lengua como una forma de acción o de actividad que se realiza con alguna finalidad concreta.

Así, la lengua es un instrumento que le permite al ser humano conseguir objetivos de distinto grado; desde encargar una comida, manifestar agradecimiento, pedir información hasta proponer ideas y sentimientos que contribuyan en forma particular al desarrollo de la ciencia, de la filosofía y la estética.

El uso del lenguaje y especialmente la comunicación deben ser los pilares del aprendizaje escolar. Según este planteamiento, aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban. (Cassany, Luna y Sanz, 2008).

El lenguaje desempeña un rol fundamental en las macrodestrezas: leer, escribir, escuchar, hablar, ya que constituye el componente básico de cada una de estas destrezas. (Gómez, 2004)

2.1.4. Competencia lingüística, comunicativa y pragmática

A partir del informe Delors (“La Educación encierra un tesoro”, 1989, UNESCO) en que se señalaban como pilares de la educación el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, se empezó a desarrollar en el ámbito educativo la noción de competencia.

A menudo, se señalan como componentes básicos de una competencia, los siguientes: saber qué (representaciones internas), saber cómo (saber hacer, observable a través de las actuaciones o de los desempeños), y el contexto (espacio físico donde el individuo ejecuta sus acciones). En este sentido, se podría pensar en la competencia como la articulación eficiente de los contenidos, las habilidades para procesar esos contenidos y las aplicaciones de esas habilidades y contenidos para generar una actitud crítica en el individuo. En el campo de la lengua, se precisa hablar de competencia pragmática, competencia lingüística y competencia comunicativa.

La competencia pragmática se relaciona con aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, las presuposiciones, etc. La competencia pragmática es el conjunto de estos

conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal. (Cassany, Luna y Sanz, 2008)

La competencia lingüística se enmarca en el contexto de la lingüística generativo-transformacional de Chomsky (1965), quien consideraba que la competencia era un sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales (expresión) y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión), referido a saber utilizar las reglas gramaticales de la lengua. Así la competencia lingüística engloba la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, es decir, el conjunto de la gramática. (Cassany, Luna y Sanz, 2008)

Hymes (1972) definió la Competencia Comunicativa como la “capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles” (Padilla, y otros, 2008). Hymes explicaba que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje de manera apropiada a las distintas situaciones sociales cotidianas.

Gumperz (1972) manifiesta que mientras los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los

hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades. (Carhuachi, 2000)

La competencia comunicativa es el sentido del conocimiento del código lingüístico para entender cómo, qué decir, a quién, cuándo y decirlo. El concepto de la competencia comunicativa “se refiere tanto a la competencia lingüística (en el sentido chomskiano) como a la competencia pragmática (usos del lenguaje)” (Carhuachi, 2000) y contempla tres componentes esenciales.

Componente sociolingüístico: Conocer el contexto situacional determinado, seleccionar las normas de comportamiento comunicativo.

Componente discursivo: Construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor.

Componente sociolingüístico: Consiste en incrementar la eficacia de la interacción comunicativa y reparar los posibles conflictos comunicativos. (Carhuachi, 2000).

2.1.5. Los enfoques comunicativos

Los planteamientos didácticos más modernos se basan en el concepto de competencia comunicativa, que vendría a ser un enfoque, cuyo objetivo no se agota en la enseñanza – aprendizaje de gramática, sino que pretende conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua.

Este enfoque tiende a que el escenario áulico sea más activo y participativo; favoreciendo que los estudiantes pongan en práctica los códigos orales y escritos mediante ejercicios reales o verosímiles de situaciones de comunicación; teniendo en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los estudiantes. Del análisis de las competencias citadas puede derivarse que:



De acuerdo con Cassany, Luna, y Sanz (2008) el enfoque comunicativo (a nivel metodológico), se caracteriza porque:

- Los ejercicios de aula recrean situaciones reales de comunicación, de manera que las diversas etapas del proceso comunicativo se practican en el aula durante la realización de una determinada actividad. Así, los estudiantes se implican totalmente en el trabajo, porque tienen alguna motivación, participan libremente y con creatividad, intercambian información entre ellos y reciben una realimentación (feedback) de la comunicación realizada.
- Los ejercicios de clase trabajan con unidades lingüísticas de comunicación, es decir, con textos completos, y no solamente con palabras, frases o fragmentos entrecortados.
- La lengua que aprenden los estudiantes es una lengua real y contextualizada. Lo que significa que los estudiantes trabajan con textos

auténticos, que no han sido creados especialmente para la educación y que tampoco han sido excesivamente manipulados. La lengua que se enseña es heterogénea, real, la que se usa en la calle, con dialectos, registros y argots, además del estándar pertinente.

- Los estudiantes trabajan en grupos, ya que a través del aprendizaje colaborativo se logra organizar situaciones de comunicación en el aula, además de ser una estrategia funcional, permitiendo que los estudiantes desarrollen las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar, hablar.

2.2. LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

Cassany, Luna, y Sanz (2008) consideran que el uso de la lengua puede realizarse de cuatro formas distintas, según el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación; es decir, según actúe como emisor o receptor, y según si el mensaje es oral o escrito.

Ilustración 3. Ciclo del procesamiento de mensajes



Fuente: Cassany, Luna, y Sanz (2008)

De esta manera, hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que un usuario de la lengua debe dominar para poder comunicarse eficientemente en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas. Es importante señalar que las habilidades comunicativas citadas, también se las llama habilidades lingüísticas, destrezas, capacidades comunicativas macro habilidades o macrodestrezas (de acuerdo al currículo ecuatoriano).

De acuerdo con el planteamiento de Cassany, y en función del tema de investigación que se desarrolla, se las mencionará con el nombre de macro habilidades, con la finalidad de distinguir las cuatro grandes y básicas habilidades de comunicación de otras destrezas también lingüísticas, pero más específicas y de orden Inferior, a las que se denominaran micro habilidades. Así, por ejemplo, dentro de la habilidad de leer, se pueden distinguir destrezas tan diferentes como la comprensión global del texto, la comprensión de detalles literales o la capacidad de inferir el significado de una palabra desconocida; estos tres micros habilidades forman parte de la macro habilidad de la comprensión lectora.

Cassany (2008) hace una clasificación de las cuatro macrohabilidades en función del código oral o escrito y del papel receptivo o productivo que tenga el individuo en la comunicación:

Cuadro 13. Habilidades comunicativas

			Según el papel en el proceso de comunicación	
			Receptivo (o comprensión)	Productivo (o expresión)
Según el código	Oral		Escuchar	Hablar
	Escrito		Leer	Escribir

Fuente: Cassany, Luna, y Sanz (2008)

Varios autores distinguen la habilidades comunicativas en dos grupos; las orales y las escritas, por ello es necesario señalar que el lenguaje tiene diversos componentes, independientemente de si es oral o escrito, los cuales pueden ser formales, de contenido y de uso. Los formales son la sintaxis, la morfología, y la fonología; el de contenido es el semántico; y de uso, el pragmático.

El lenguaje oral es la manera natural como se aprende la lengua materna, en tanto que el lenguaje escrito no se desarrolla naturalmente, requiere de un mediador entre los aprendices y los componentes fonológicos de las palabras haciéndolos tomar conciencia de ellos y enseñándoles la integración de las secuencias de fonemas de las palabras orales para formar las palabras escritas. Su objetivo es lograr el nivel de asociación exitoso de los componentes fonémicos del lenguaje oral con los ortográficos del lenguaje escrito (Guarneros y Vega, 2014).

La lingüística estructural de Saussure consideraba que la lengua oral es primordial, y que la lengua escrita es una transcripción de aquella; por eso, los métodos globales basados en esta lingüística, concedían total importancia a la

lengua oral y, en clase, trabajaban solamente la lengua escrita como refuerzo de la oral.

Actualmente, la opinión más extendida considera que ambos modos son equivalentes y autónomos, con funciones sociales diferentes y complementarias; por lo tanto, en el aprendizaje de la lengua deberían recibir un tratamiento independiente y adecuación a las necesidades de los estudiantes.

La lengua oral es más coloquial, subjetiva, redundante y abierta; con una sintaxis más simple, con un léxico más general y pobre, con palabras comodín, repeticiones, onomatopeyas y frases hechas. En cambio, la lengua escrita- suele ser estándar, objetiva, precisa y cerrada; contiene un léxico específico y evita las repeticiones y la expresividad de los recursos lingüísticos populares. (Cassany, Luna y Sanz, 2008).

Otro aspecto estudiado que guarda aún más relación con las habilidades comunicativas se encuentra en relación al papel del receptor, ya que hace referencia a las situaciones de comunicación oral y escrita. Puesto que el código oral es diferente del escrito, el comportamiento del usuario que habla o - escribe, o que escucha o lee, es muy diferente. En el canal oral, el receptor percibe sucesivamente (uno tras otro: proceso serial) los diversos signos del texto., en tanto que, en el canal escrito, el receptor percibe los signos simultáneamente (todos a la vez: proceso holístico). La percepción de textos escritos es global y simultánea.

Estas diferencias determinan la aplicación de estrategias específicas para cada proceso de percepción. El lector puede escoger cuándo desea leer el texto

y de qué manera (dando un vistazo general en primer lugar, leyendo un capítulo después, repasando más de una vez algunos fragmentos, etc.); pero quien escucha está obligado a escuchar el discurso en el momento en el que se pronuncia, no puede escucharlo más deprisa o más despacio, o no volver a escucharlo (a no ser que lo haya grabado). (Cassany, Luna y Sanz, 2008)

Otros autores clasifican las habilidades comunicativas en productivas y receptoras, y en varios de sus estudios destacan las similitudes entre las habilidades receptoras (comprensión oral y comprensión de lectura) y las destrezas productivas (expresión e interacción oral y expresión escrita), haciendo hincapié en el papel activo de un individuo cuando lee o escucha y en las estrategias de interpretación del discurso que utiliza. De hecho, cuando comprendemos un texto lo que hacemos es reconstruirlo mentalmente.

Cuadro 14. Comparación entre habilidades receptoras y productivas

HABILIDADES RECEPTIVAS	HABILIDADES PRODUCTIVAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominio más amplio de la lengua. Se comprenden variedades dialectales diferentes de la propia, un repertorio mucho más amplio de registros, mayor número de palabras que las que se utilizan para expresarse. 2. El usuario no tiene control sobre el lenguaje que se utiliza en los mensajes que comprende. 3. Se aprenden y desarrollan antes. 4. Los micro habilidades de la comprensión oral o escrita tienen ciertas afinidades (anticipación, inferencia de información, formulación de hipótesis de significado, uso de la información contextual, etc.) que difieren sustancialmente de las habilidades productivas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominio limitado de la lengua. El usuario se expresa en su variedad dialectal y tiene un dominio más restringido de los registros. Solamente utiliza algunas de las palabras que domina receptoramente. 2. El usuario controla los mensajes que produce: escoge las formas lingüísticas. 3. Dependen de las receptoras en lo que respecta al aprendizaje. Solamente se puede decir o escribir lo que se ha comprendido anteriormente. 4. Las micro habilidades de la expresión también presentan afinidades: análisis de la comunicación, búsqueda de información, selección lingüística, adecuación a la audiencia, etc.

Fuente: (Cassany, Luna y Sanz, 2008, pág. 93)

Pese a las diferencias que pueden existir entre las habilidades orales y escritas, así como las diferencias entre habilidades receptivas y productivas, es preciso señalar que las habilidades comunicativas no funcionan aisladas o solas, sino que se requieren y se desarrollan en forma integrada. Estas habilidades actúan conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea: la comunicación.

Cassany y otros (2008) manifiestan al respecto:

El usuario de la lengua intercambia con frecuencia los papeles de receptor y emisor en la comunicación; por ejemplo, en una conversación, tan pronto escuchamos como hablamos, como volvemos a hablar o a cortar la intervención del otro; cuando escribimos nos damos un hartón de leer sobre el tema que tratamos y de consultar otros libros o textos que traten del mismo... (Cassany, Luna y Sanz, 2008, pág. 94)

Es decir, en una misma situación, sobre un tema y con el mismo lenguaje, el ser humano puede desplegar todas las habilidades comunicativas para procesar mensajes de diferente índole.

A pesar de esta plausible integración de las habilidades comunicativas, no es menos cierto que la frecuencia de uso y la importancia de cada habilidad difieren según el individuo y su rol o tipo de vida comunicativa. Gauquelin (1982) cita algunos datos bastante interesantes sobre la frecuencia de uso de estas habilidades en el desempeño cotidiano: escuchar: 45%; hablar: 30%; leer: 16% y escribir: 9%.

Estos datos confirman que las habilidades orales son las más frecuentes, como consecuencia lógica del carácter más espontáneo, improvisado, interactivo y ágil del código oral, en contraposición a la elaboración y la preparación más lenta que requiere el escrito. La comprensión oral es más frecuente, situación completamente comprensible dado que el entorno ofrece más posibilidades de escuchar que de hablar.

La primera conclusión a tomar, a la luz de estos datos, es restituir la relevancia de las habilidades orales, en un contexto en que el objetivo fundamental de las instituciones educativas es la de enseñar a leer y escribir; y dando por sentado que los estudiantes ya saben hablar.

Otra de las conclusiones importantes es que cada día leemos y escribimos menos. En definitiva; la cultura de la imagen (el cine, la televisión, el vídeo, etc.) está desplazando a la impresa, y esto se refleja también en el uso cotidiano de las habilidades. Adicionalmente, los cambios tecnológicos han modificado sustancialmente la comunicación, por lo que se precisa tomar en cuenta este aspecto para reconstruir la enseñanza de las habilidades comunicativas.

Las adquisiciones de las habilidades relacionadas con la lectoescritura son y seguirán siendo objetivos fundamentales de las instituciones educativas, no obstante hay que añadir algunos matices a este planteamiento; en primer lugar, hay que enfocar el trabajo de la escritura hacia la comunicación, es decir, hacia la recepción y producción de textos reales y cercanos al estudiante. Conviene además, integrar las habilidades escritas con las orales, en un tratamiento conjunto y equilibrado. Finalmente, se requiere un enfoque

comunicativo integral, dado que la capacidad de comunicarse es la suma de las cuatro habilidades lingüísticas y no solamente del dominio por separado de cada una de ellas. (Cassany, Luna y Sanz, 2008). Es decir; se requiere un acto integrador y sinérgico de las cuatro habilidades comunicativas.

2.2.1. Comprensión oral

La oralidad es parte intrínseca de la naturaleza humana y la comunicación oral es el eje de toda vida social y constituye una actividad generalizada, primordial, insustituible para la supervivencia y para el desarrollo comunitario. Sin ella no existiría gran parte de nuestra cultura, no habría educación y mucho menos sociedad (Desinano y Avendaño, 2006).

“En una sociedad no existe comunicación sin oralidad, aun cuando esta sociedad otorgue un gran lugar a lo escrito para la memorización de la tradición o la circulación del saber” (Certeau citado por Desinano, 2006, pág 15). La oralidad es parte intrínseca de la naturaleza humana y ha acompañado al ser humano en sus más de 30 000 años sobre la faz de la tierra, mientras que la escritura apareció solo hace 4500 años aproximadamente.

La interrelación social requiere una comunicación oral activa, “...un correlato de gestos, una presencia de voces y acentos, marcas de pausas y pasiones, una jerarquía de informaciones complementarias, necesarias para interpretar un mensaje más allá del simple enunciado” (Certeau citado por Desinano, 2006, pág. 15).

La comunicación oral, o más específicamente la comprensión oral no es una actividad netamente pasiva o silenciosa, ni tampoco un parlamento formal, es una situación habitual de la comunicación.

Dentro de la comprensión oral, es necesario diferenciar la habilidad de oír (percibir auditivamente información) de la habilidad de escuchar (comprender la información auditiva). “oímos de forma incluso involuntaria. Escuchamos conscientemente y con un propósito” (Peris, 1991).

Penny Ur (1984) explica las características más relevantes del escuchar cotidiano que tienen implicaciones didácticas decisivas:

- Siempre escuchamos con un propósito comunicativo: obtener información, recibir una respuesta, entender algo y con expectativas concretas sobre lo que vamos a oír: tema, tipo de lenguaje, estilo.
- En la mayoría de ocasiones en las que escuchamos podemos ver a quien habla, lo que permite el feedback inmediato, la ruptura del discurso y el uso eficiente de las pistas textuales.
- Mientras escuchamos se requiere una retroalimentación a la persona, que habla. En la comunicación oral, el intercambio de papeles entre emisor y receptor es constante. El que escucha no tiene un papel pasivo o silencioso, sino que suele ser muy activo: colabora en la conversación y ofrece un feedback constante.

Además del discurso verbal, otros estímulos sensoriales como ruidos, olores, aspecto visual entregan información que utilizamos para interpretar la información del entorno.

En una exposición oral pueden existir esquemas o diagramas en la pizarra; en una conversación informal, códigos no verbales, objetos o apretones de manos (Cassany, Luna y Sanz, 2008).

Vila (2004) plantea que la comunicación oral tiene una presencia constante en las aulas, que se manifiesta en actuaciones de diversa naturaleza, por lo que desde una óptica pedagógica se pueden distinguir tres tipos de contenidos que intervienen en la comprensión oral; procedimientos, conceptos y actitudes.

PROCEDIMIENTOS: Reconocer - Seleccionar - Interpretar - Inferir - Anticipar – Retener.

CONCEPTOS: Texto - Adecuación - Coherencia - Cohesión - Gramática - Presentación – Estilística.

ACTITUDES: Cultura oral - Yo, receptor - Diálogos y conversación - Parlamentos

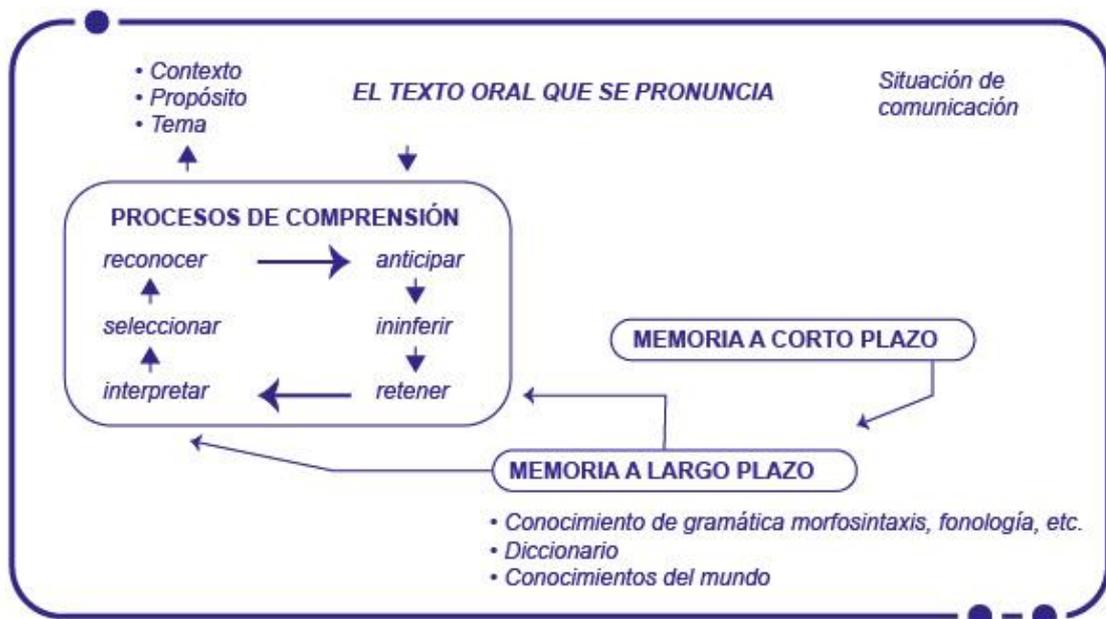
De acuerdo con Cassany, los procedimientos constituyen las diversas estrategias comunicativas que utiliza el ser humano para decodificar mensajes orales. Los conceptos son comunes para las demás habilidades, es decir: el sistema de la lengua, las reglas gramaticales y textuales que facilitan los discursos.

Las actitudes consideran los valores, las opiniones y las normas de comportamiento que se relacionan con el acto de escuchar.

2.2.1.1. Modelo de la comprensión oral

Varios autores como Rivers y Temperley (1978), Rixon (1981) y McDowell (1984), proponen modelos del proceso de comprensión, que básicamente se resumen en el siguiente esquema.

Ilustración 4. Modelo de Comprensión Oral



Fuente: (Cassany, Luna y Sanz, 2008)

El proceso empieza incluso antes de que se inicie formalmente el discurso, con la participación de conjunto de estrategias de pre comprensión con la finalidad de determinar el contexto, propósito y tema (situación de comunicación).

Una vez que se desarrolla la conversación, el receptor despliega un abanico de estrategias, que de acuerdo a Cassany son:

Reconocer: Permite la identificación de una serie de elementos de la secuencia acústica: sonidos, palabras, expresiones. Permite discriminar los sonidos articulados que pronuncia el emisor (su voz, los sonidos y las palabras de nuestra lengua) del resto de sonidos que captamos (autos, otras conversaciones, silbidos, ruido ambiental), además posibilita segmentar el discurso en las unidades significativas (fonemas, morfemas, palabras, etc.) que lo componen.

Seleccionar: De entre los diversos sonidos, palabras, expresiones e ideas escogemos los que resultan relevantes, según nuestros conocimientos gramaticales y nuestros intereses, y los agrupamos en unidades coherentes y significativas. Dejamos de lado todo aquello que no aporta datos relevantes.

Interpretar: Según los conocimientos gramaticales y del mundo en general, se atribuye un sentido a la forma en que se selecciona la información, imponiendo una estructura sintáctica a cada palabra, y un valor comunicativo a cada oración.

Anticipar: Durante la conversación se puede anticipar lo que el emisor puede ir diciendo (palabras, ideas, opiniones), del mismo modo que se lo hace durante la pre comprensión. A partir de las entonaciones, de la estructura del discurso o del contenido se puede prever su continuación.

Inferir: Al escuchar la cadena acústica, la procesamos y obtenemos información de otras fuentes no verbales, como son el contexto y la actitud del hablante, observando los códigos no verbales que lo acompañan (gestos, cara,

movimientos.), su actitud (estado de ánimo, tono) y también la situación Toda esta información permite entender el significado global del discurso.

Retener: el receptor mantendrá información importante que se guardará durante unos segundos en la memoria a corto plazo para poder emplearla en la interpretación de otros fragmentos del discurso. Con el discurso acabado, los datos más generales y relevantes se almacenan en la memoria a largo plazo.

2.2.1.2. Microhabilidades de la comprensión oral

Del proceso anterior se pueden identificar claramente las micro habilidades de la comunicación oral, y para ponerlas en práctica se requieren conocimientos más o menos globales sobre gramática (fonología, morfosintaxis) y el léxico de la lengua, que nos permitan reconocer, segmentar e interpretar los enunciados lingüísticos. De hecho, cada individuo comprende el discurso oral según su dominio gramatical y su diccionario personal.

Estas microhabilidades no trabajan en un orden determinado, sino que interactúan entre sí- Por un lado, anticipamos e inferimos información del discurso antes y durante la comprensión, y al mismo tiempo, discriminamos los sonidos pronunciados y les asignamos un significado según nuestra gramática. Estos procesos interactúan y construyen progresivamente la comprensión oral. (Cassany, Luna y Sanz, 2008). En este sentido, escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo, se precisa un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación del discurso oral.

Es importante mencionar que el proceso de comprensión oral, además está íntimamente relacionado con otras capacidades cognitivas generales, como la atención y la memoria, que incluso determinan su desarrollo.

Cuadro 15. Microhabilidades de la comprensión oral

Proceso	Microhabilidades
Reconocer	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen. • Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua. • Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua.
Seleccionar	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir las palabras relevantes de un discurso. • Agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras, las palabras en sintagmas, los sintagmas en oraciones, las oraciones en párrafos.
Interpretar	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el contenido del discurso • Comprender la intención y el propósito comunicativo. • Comprender el significado global. • Comprender las ideas principales. • Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes. • Comprender los detalles. • Relacionar las ideas importantes y los detalles. • Entender lo que no se dice explícitamente. • Comprender la forma del discurso. • Comprender la estructura del discurso • Identificar las palabras que marcan la estructura del texto. • Identificar la variante dialectal (geográfica, social, argot, etc.) • Captar el tono del discurso: agresividad, ironía, humor, sarcasmo, etc.
Anticipar	<ul style="list-style-type: none"> • Activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso. • Saber prever el tema, el lenguaje y el estilo del discurso. • Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho. • Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud. • Saber extraer información del contexto comunicativo • Reconocer el papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc. • Saber interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, etc.
Retener	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar palabras e ideas durante unos segundos para interpretarlas luego. • Retener en la memoria a largo plazo aspectos relevantes de un discurso: • Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc.) para retener la información relevante.

Fuente: (Cassany, Luna y Sanz, 2008)

2.2.1.3. Didáctica de la comprensión oral

La comprensión oral es una de las habilidades más practicadas por los estudiantes, y siendo el procedimiento instrumental más relevante para conseguir otros aprendizajes es el menos desarrollado en forma decidida, eficiente e intencional (Cassany, Luna y Sanz, 2008).

Por ello, los ejercicios de comprensión oral deben ser específicos y calculados, preparados para practicar las estrategias variadas del proceso y para incidir en los aspectos que resulten más difíciles para el alumno. El alumno necesita mucha práctica para desarrollar la habilidad de escuchar, por lo que los ejercicios deberían ser frecuentes, breves e intensivos. Son más útiles las actividades cortas, variadas y activas (juegos, dictados breves, diálogos, etc.) de 5 o 10 minutos como máximo, que las largas y aburridas exposiciones para tomar apuntes. (Cassany, Luna y Sanz, 2008)

Adicionalmente, estas prácticas se pueden combinar con el trabajo de las demás habilidades y del sistema de la lengua, por ejemplo, antes de estudiar un tema puntual de gramática se puede escuchar un texto que ejemplifique dicho aspecto, o se puede analizar una exposición antes de practicarla. Otro aspecto importante es que resulta necesario poner énfasis en la comprensión y no en el resultado del ejercicio.

Respecto a los ejercicios de comprensión Cassany (2008) propone algunas características para su diseño y aplicación:

— Los estudiantes deben tener una razón para escuchar, que tiene que constituir la tarea del ejercicio.

— Deben formular de forma visible y observable (anotando, escribiendo, hablando) su propia comprensión, de tal forma que se pueda comentar, mejorar, evaluar, por lo que se recomienda emplear soportes visuales: papel, notas, esquemas, fotografías y/o dibujos.

— Los estudiantes tienen que poder escuchar más de una vez el texto oral, para poder concentrarse en puntos determinados: la pronunciación, el significado de alguna palabra o la entonación. (Cassany, Luna y Sanz, 2008)

Para poner en práctica los ejercicios de comprensión, se pueden estructurar los pasos siguientes:

1. Introducir el tema del texto que se va a escuchar y presentar la situación. Sería importante relacionarlo con los intereses personales de los estudiantes, para motivarlos.

2. Presentar de forma concreta y clara la tarea que se espera realice el estudiante, especificando cómo debe darse la respuesta: escribiendo, haciendo un dibujo o esquema.

3. Escuchar el discurso oral: realizar el discurso.

4. Solicitar a los estudiantes que comparen sus respuestas en parejas.

5. Escuchar nuevamente el discurso.

6. Comparar las respuestas en pequeños grupos o en plenaria.

7. Finalizar la actividad verificando si son correctas, volviendo a escuchar el discurso oral y deteniéndose en los puntos importantes.

A nivel de aula se trata de poner énfasis en el proceso de comprensión, en el trabajo progresivo de reelaboración del significado. Por eso es interesante poder escuchar el texto varias veces. Vila (2004) propone una intervención didáctica en relación a las distintas actividades orales en el aula, las mismas que pueden apreciarse en el siguiente cuadro.

Cuadro 16. Didáctica de la comunicación oral en el aula

Actividad oral en el aula	Intervención didáctica
Gestionar la interacción social en el aula. Dialogar para construir conocimientos académicos.	Comentario sobre aspectos pragmáticos y lingüísticos generales. Fomento de la participación de alumno en la actividad oral. Valoración de la capacidad reflexiva.
Exponer y argumentar conocimientos, opiniones y relatos de forma monologada.	Asesoramiento durante el proceso de planificación del discurso. Evaluación específica sobre el uso de estrategias discursivas y sobre la adecuación de los discursos al contexto.

Fuente: (Vila, 2004)

Algunos ejercicios de comprensión oral pueden ser:

- Juegos mnemotécnicos
- Identificar errores
- Aprendizaje cooperativo
- Escuchar y dibujar
- Completar cuadros

- Transferir información

En síntesis y como lo manifiesta Desinano (2006), la vida cotidiana y el mundo laboral exigen la escucha atenta, el ejercicio de la palabra y la comprensión crítica de mensajes, tanto en la comunicación directa como en la mediatizada, siendo indispensable proveer a los estudiantes una variedad de intercambios orales: conversación, exposición, debate, favoreciendo la reflexión sobre las características propias de la comunicación oral.

2.2.2. Expresión oral

En la sociedad moderna en la que estamos inmersos, a menudo nos encontramos en situaciones que requieren una expresión oral eficiente y que tienen consecuencias trascendentales en nuestra vida, como por ejemplo:

- hacer una exposición de un proyecto ante un grupo de personas.
- entrevistarnos para conseguir trabajo.
- dialogar por teléfono con desconocidos;
- participar en un programa de radio o de televisión;
- dejar mensajes en un contestador automático;

“Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión” (Cassany, Luna y Sanz, 2008, pág. 135).

Por otro lado, es lamentable comprobar en qué condiciones llegan a la universidad, no sólo tienen dificultades de expresión, poca fluidez o una corrección vacilante. La comunicación oral influye en el pensamiento, ya que, el pensamiento se expresa por el lenguaje; el acto de pensar está tan unido al lenguaje. Pues el hecho de que un joven exprese de forma oral sus ideas implica un proceso de abstracción y representación, ya que la palabra sustituye al objeto y activa múltiples procesos cognitivos. Por lo tanto, el lenguaje oral representa el pensamiento mediante un continuo de sonidos que forman el discurso. (Cazho y Cobos, 2011)

2.2.2.1. Situaciones comunicativas y tipos de textos orales

Badia (1988) distingue tres tipos de situaciones comunicativas, según el número de participantes. Cada tipo de comunicación tiene características específicas y requiere habilidades distintas del emisor, dicha propuesta se sintetiza en el siguiente cuadro.

Cuadro 17. Comunicaciones Orales

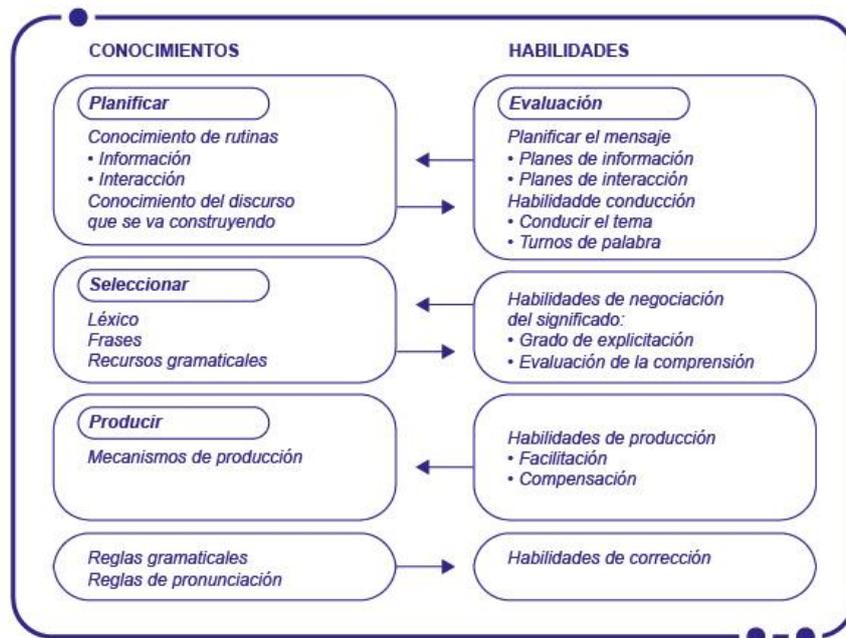
Tipo	Característica	Ejemplos
Singulares	Un receptor o más no tienen la posibilidad inmediata de responder y, por lo tanto, de ejercer el papel de emisor.	discurso político exposición magistral canción grabada
Duales	Dos interlocutores pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor.	llamada telefónica diálogo de dos amigos entrevista
Plurales	Tres o más interlocutores pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y receptor	reunión de vecinos debate en dase conversación de amigos

Fuente: (Cassany, Luna y Sanz, 2008)

2.2.2.2. Modelo de expresión oral

Varios estudios sobre el análisis del discurso oral y de la conversación consideran como esenciales las estrategias que utilizan los interlocutores para comunicar, pero pocos trabajos ofrecen un modelo esquemático del proceso de expresión oral, uno de ellos es el propuesto por Bygate (1987), quien distingue entre conocimientos y habilidades de la expresión oral. Los conocimientos son informaciones que conocemos, que tenemos memorizadas: incluyen el dominio del sistema de la lengua (gramática, léxico, morfosintaxis), pero también otros aspectos relacionados con la cultura (estructura de las comunicaciones, modelos culturales). Las habilidades hacen referencia a los comportamientos que mantenemos en los actos de expresión: las habilidades de adaptarse al tema, de adecuar el lenguaje y muchas otras.

Ilustración 5. Modelo de La Expresión Oral



Fuente: (Bygate, 1987, adaptado de Cassany, 2003, pág. 142)

La comunicación humana se estructura y se fija a partir de la repetición y la experiencia que va adquiriendo el interlocutor. Se definen los temas de la situación. Se establecen las intervenciones o los turnos de palabra, y se configuran unos roles determinados.

Para ejecutar los planes desde el momento en el que empieza la comunicación, se utilizan las microhabilidades específicas de conducción de la interacción. Por un lado, hay que saber colaborar en la selección y en el desarrollo de los temas: iniciar un tema, ampliarlo, desviarlo hacia otro tema, acabarlo, etc. Por otro, es necesario saber dominar los turnos de palabra, o sea, saber cuándo se puede hablar, durante cuánto tiempo y cuándo se debe ceder la palabra. Respecto a este punto, Bygate (1987) distingue cinco estrategias concretas:

1. Saber indicar que se quiere hablar (gestos, sonidos, saludos, etc.).
2. Saber tomar la palabra en el momento idóneo.
3. Saber aprovechar la palabra (decir todo lo que toca, adecuarse a la estructura de las intervenciones, etc.).
4. Saber reconocer las indicaciones de los demás para tomar la palabra.
5. Saber dejar la palabra a otro. (Citado por Cassany, 2003, pág. 144)

En la segunda etapa se da un proceso de colaboración entre emisor y receptor, en el que ambos participan activamente. Los interlocutores confirman

que el nivel de explicitación es adecuado y que se ha comprendido el mensaje. Bygate (1987) cita varias estrategias de confirmación de comprensión.

Cuadro 18. Estrategias de confirmación de comprensión

EMISOR	RECEPTOR
<p>Explica su propósito por adelantado. Muestra cordialidad. Evalúa la información que comparte con el receptor. Precisa y autocorriges su mensaje. Compruebo que el receptor lo entiende. te pido si me has entendido Me adapto a las indicaciones y clarifica el mensaje. Pide la opinión del receptor. Resumo lo que me ha dicho el receptor.</p>	<p>Muestra cordialidad.</p> <p>Indica que entiende (con gestos, asentimientos, expresión facial, etc.) Indica lo que no entiende, o sus dudas Si es necesario el emisor interrumpe para matizar o contrastar algún punto</p>

En conjunto, el nivel de explicitación del discurso afecta a la cantidad de información que da el emisor, pero también a los demás aspectos lingüísticos, como la selección gramatical y léxica.

El último componente de la expresión oral, que incluye habilidades específicas, es la producción real del discurso, o sea, la pronunciación de las frases y palabras que vehiculan los significados. En la comunicación oral, los interlocutores no siempre tienen mucho tiempo para expresar y comprender lo que se dice, a diferencia del redactor y del lector. El emisor no piensa "ni prepara" lo que dice y el receptor no puede "releer" dos veces lo que se ha dicho. Los intercambios verbales son rápidos e instantáneos, y a menudo es necesario relacionarlos en pocos segundos, siendo muy útiles la improvisación y la agilidad. Para adaptarse a estas dificultades los interlocutores utilizan dos habilidades: la facilitación de la producción y la compensación de las dificultades. (Cassany, Luna y Sanz, 2008)

En síntesis, es imposible entender la expresión oral como un proceso lineal donde las habilidades se usan una tras otra, sino que debe plantearse y analizarse como un acto global en el que cada componente depende de los demás.

Adicionalmente a las habilidades propuestas en el modelo anterior, se debería añadir el control de la voz y la comunicación no-verbal. El primero incluye lo que afecta a la calidad acústica de la producción: la impostación de la voz, el volumen, el tono, los matices y las inflexiones, en tanto que el segundo abarca desde cuestiones tan decisivas como la mirada o la gesticulación hasta otros aspectos más escondidos como el espacio emisor-receptor o el movimiento del cuerpo (postura, inclinación). La incidencia de estos dos aspectos en la comunicación es evidente. El orador que habla con una voz clara y potente, que sube el volumen cuando hay algún ruido ambiental (el tráfico de la calle, alguien que entra en la sala, etc.) o que es capaz de remarcar el significado con matices y cambios de tono, evita cualquier interferencia acústica y hace sentir más cómoda a la audiencia. Del mismo modo, alguien que nos habla desde una distancia adecuada, que nos mira a los ojos o que acompaña la expresión con un gesto pausado, nos propone un diálogo más intenso y distendido que el interlocutor distraído que mira hacia todas partes indiscriminadamente, que no mueve ni un músculo (o que no para de moverse ni un segundo) e incluso el que llega a invadir nuestro espacio personal. (Cassany, Luna y Sanz, 2008)

2.2.2.3. Microhabilidades de la expresión oral

Considerando el modelo anterior se pueden plantear las siguientes microhabilidades.

Cuadro 19. Microhabilidades de la expresión oral

Proceso	Microhabilidades
Planificar el discurso	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la situación (rutina, anticipación) para preparar la intervención. • Usar soportes escritos para preparar el discurso • Anticipar y preparar la interacción (momento, tono, estilo, etc.). • Anticipar y preparar el tema (información, estructura, lenguaje).
Conducir el discurso	<p style="text-align: center;">Conducir el tema</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar temas adecuados a cada situación. • Proponer un tema. • Desarrollar ese tema. • Conducir la conversación hacia otro tema. • Desviar un tema de conversación. • Relacionar un tema nuevo con uno previo • Abrir y cerrar un discurso oral. <p style="text-align: center;">Conducir la interacción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases). • Seleccionar el momento adecuado para intervenir. • Utilizar eficazmente el turno de palabra: • Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra. • Ceder el turno de la conversación en el momento adecuado.
Negociar el significado	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar el grado de especificación del texto. • Evaluar la comprensión del interlocutor. • Usar circunloquios para suplir vacíos léxicos.
Producir el texto	<p style="text-align: center;">Facilitar la producción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simplificar la estructura de la frase. • Eludir todas las palabras irrelevantes. • Usar expresiones y fórmulas de las rutinas. • Usar muletillas, pausas y repeticiones. <p style="text-align: center;">Compensar la producción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocorregirse. • Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir. • Repetir y resumir las ideas importantes. • Reformular lo que se ha dicho. o Corregir la producción • Articular con claridad los sonidos del discurso. • Aplicar las reglas gramaticales de la lengua (normativa).
Aspectos no verbales	<ul style="list-style-type: none"> • Controlar la voz: impostación, volumen, matices, tono. • Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos. • Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores.

Fuente: (Cassany, Luna y Sanz, 2008)

En la expresión oral intervienen además, las microhabilidades como: resumir (explicar el argumento o idea principal), sintetizar (reducir la información a datos esenciales), parafrasear (expresar la información en otras palabras para hacerla más inteligible), apostillar (aclarar, comentar, explicar, dar una explicación extra), intermediar (mediar cultural y pragmáticamente), interpretar (traducir) y negociar (el rol y la propia posición ante el interlocutor, los contextos de referencia de los mensajes, los códigos en que se codifican, los signos, los significados, el estilo de la conversación o las intenciones) (Benlloch, 2014).

2.2.2.4. Didáctica de la expresión oral

La metodología más importante es sin duda el aprendizaje cooperativo, enfoque pedagógico empleado en las aulas con el objetivo de incrementar el rendimiento de los chicos y chicas en cualquier área del currículum (Pallarés 1990, Rué 1991). Uno de los requerimientos previos para poner en práctica esta metodología es formar y consolidar los equipos de estudiantes y desarrollar sus destrezas sociales con la finalidad de intercambiar información, de escuchar, de hablar, de hacer preguntas y respuestas, de colaborar en una conversación, en un diálogo, en una tarea lingüística.

La didáctica de la expresión oral, requiere un cambio de paradigma que permita que el alumno reflexione sobre la relevancia de lo oral en la vida cotidiana y el gran beneficio que pueden obtener de los diversos ejercicios que se harán en clase

El tratamiento de la expresión oral tiene que seguir un plan didáctico coherente y adecuado a las circunstancias. Todo ejercicio debe tener un objetivo y unos contenidos, tiene que inserirse en una realidad didáctica determinada y tiene que evaluarse, exactamente de la misma forma que cualquier aspecto de la gramática. Sólo de esta manera el aprovechamiento didáctico del ejercicio será real y todos, maestro y estudiantes, entenderán la expresión como un parte central del curso. (Cassany, Luna, y Sanz, 2008). Este plan didáctico debería plantearse considerando las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué tipos de texto o de comunicación oral se desarrollan en el aula?
2. ¿Qué contenidos gramaticales se asocian con cada tipo de texto?
3. ¿Qué tipo de actividades se planificarán? ¿
4. ¿Qué recursos se emplearán?
5. ¿Qué ejercicios son más útiles en cada caso?
6. ¿Cómo se realizará el ejercicio en la clase? ¿
7. ¿Cómo evaluaremos la actividad? ¿Cómo se corregirá?

En forma específica la didáctica provee un conjunto amplio de estrategias metodológicas (técnicas y recursos) para favorecer la expresión oral en el aula, que van desde la lectura expresiva en voz alta hasta la exposición oral improvisada, pasando por los juegos lingüísticos, la lluvia de ideas o las simulaciones.

Cassany (2003) clasifica dichas estrategias metodológicas de la manera siguiente.

Cuadro 20. Estrategias de la expresión oral

ESTRATEGIAS DE LA EXPRESIÓN ORAL	
Técnicas	Comunicaciones específica
Dramatizaciones	Exposiciones
Escenificaciones	Improvisaciones
Juego de roles	Hablar por teléfono
Simulaciones	Lectura en voz alta
Diálogos escritos	Video y cinta de audio
Juegos lingüísticos	Debates y decisiones
Aprendizaje colaborativo	
Recursos	Tipos de respuesta
Historietas y cuentos	Repetición
Sonidos	Completamiento semántico
Imágenes	Dar instrucciones
Test	Solución de problemas
Objetos del medio	Lluvia de ideas

Fuente: (Cassany, Luna y Sanz, 2008)

2.2.3. La lectura

La concepción de la lectura que ha transmitido la escuela tradicional es bastante limitada y su desarrollo lo es aún más, ya que se reduce a la instrucción (ni siquiera al desarrollo) de las microhabilidades más superficiales y primarias como: discriminar la forma de las letras, establecer la correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras de cada texto.

Comprender el enfoque anterior es de suma importancia ya que una causa esencial del fracaso escolar, entre otras, radica en el tratamiento didáctico que la lectura ha recibido tradicionalmente en la escuela. A pesar de constituir un objetivo de primer orden, la enseñanza de la lectura

queda confinada al área de lenguaje, a los primeros años escolares y a una metodología analítica y mecánica que obtiene resultados cuestionables. (Cassany, Luna, y Sanz, 2008)

Además, al finalizar la Educación Básica se considera, como mínimo en teoría, que la lectura ya está adquirida y no se vuelve a insistir en ella en los cursos superiores y menos aún en la Universidad, y por ende se descuida el desarrollo de destrezas lectores de orden superior: ser conscientes de los objetivos de la lectura, saber leer a la velocidad adecuada, comprender el texto a diversos niveles, inferir significados desconocidos, etc.

Un cambio de paradigma en la enseñanza de la lectura debe partir del cambio en la conceptualización misma de lo que significa leer. “Leer es percibir y entender la secuencia escrita de signos y llevar a ellos el pensamiento para interpretar, recuperar y valorar, la información subyacente configurada como ideas, conceptos, problemas, razonamientos, aplicaciones, relaciones y vivencias actitudinales y estéticas, de acuerdo con el tipo de discurso o género” (Niño, 2000, pág. 279) . Por lo tanto leer implica entre otros aspectos:

- Pasar la mente por el contenido del texto a partir de las palabras, frases, oraciones, párrafos, para captarlo como un todo y determinar el tema del cual debe dar cuenta.
- Aproximarse a lo que piensa y siente el autor, a través del descubrimiento de los significados manifiestos y subyacentes en el texto.

- Valorar los contenidos identificados y asumir una posición crítica que permita desempeñar un rol más creativo, útil y responsable dentro de la sociedad.
- “Considerar la lectura desde esta óptica, permite situarla como un modo privilegiado de enriquecer la práctica lingüística y las estrategias cognitivas” (Desinano y Avendaño, 2006).

2.2.3.1. Comprensión lectora

Durante mucho tiempo se consideró que la comprensión lectora era el resultado directo del descifrado de un texto. A medida que los docentes orientaban su accionar hacia la decodificación, comprobaban que la mayoría de sus estudiantes no entendían lo que leían. Adicionalmente, si querían comprobar cuánto habían comprendido, reducían la secuencia a tres actividades: 1) leer el texto, 2) responder preguntas (normalmente de orden literal) y 3) proponer y resolver actividades vinculadas con aspectos ortográficos y morfosintácticos.

Es solo a partir de los años 70 y 80 que la psicología y la lingüística plantearon nuevos aportes sobre el cómo comprende el sujeto, definiendo que leer es interrogar un texto, es decir que, para comprender un texto, el lector debe formular preguntas específicas (antes y durante la lectura) y, a su vez, buscar en el texto las posibles respuestas a esas preguntas.

Desinano y Avendaño (2006), sostienen que cuando leemos construimos activamente un significado, porque leer es un proceso a través del cual el lector interactúa con el texto.

“Se produce un intercambio dinámico en el que interpretamos el contenido porque reconocemos en él “claves” de distinta naturaleza (índices textuales sintácticos, morfológicos y semánticos) en función de nuestros intereses, posibilidades y necesidades, a partir de estrategias adecuadas” (Desinano y Avendaño, 2006, pág. 47)

De acuerdo con lo anterior, la comprensión lectora debe entenderse como un proceso en el cual interactúa tanto la información visual (propio material escrito) como el no visual (aporte de lector) para inferir el significado presentado por el texto.

2.2.3.2. Tipos de lectura

Existen diversas formas de establecer una tipología de la lectura, una de ellas atiende a las propiedades textual y los propósito comunicativos, considerando lecturas literarias y lecturas o texto no literarios. Otra forma de proponer los tipos de lectura es atendiendo al propósito y funcionalidad de esa lectura, ante lo cual se presenta la lectura fonológica, lectura denotativa, lectura connotativa, lectura de estudio y lectura de extrapolación.

Cassany (2003), por ejemplo analiza la propuesta de Ronald V. White (1983) quien efectúa una primera distinción de tipos de lectura según los objetivos de la comprensión y la velocidad, determinando la lectura silenciosa: extensiva, intensiva, rápida y superficial y la involuntaria

En este caso particular se acoge la propuesta de Argudín y Luna (2001) que plantean tres tipos de lectura: selectiva, crítica y de comprensión.

La lectura selectiva conocida también como lectura exploratoria o en el mundo anglo como skimming, más que un tipo de lectura es una estrategia de prelectura y una habilidad específica que el lector desarrolla para la predicción, y consiste en reconocer los propios objetivos y expectativas de lectura, en función de la tarea que se va a realizar.

La lectura selectiva escoge partes del texto que contienen información interesante según los objetivos del lector. Utiliza estrategias complementarias de comprensión global y búsqueda de información específica. El ejemplo clásico es el periódico: primero lo hojearnos de arriba a abajo, dando un vistazo ágil y rápido, y después analizamos las noticias que nos motivan, mediante una lectura atenta y exhaustiva.

El vistazo (skimming en inglés: mirar superficialmente, sirve para formarse una primera idea global, que permite dirigir la atención hacia una u otra parte. Responde a preguntas como: ¿de qué trata el texto?, ¿es largo?, ¿es denso? En cambio, la lectura atenta (scanning: examinar con detalle, repasar) se utiliza para buscar datos concretos y detalles que nos interesan. Responde a cuestiones como: ¿cuántos años tenía la víctima?, ¿dónde ha puesto los ejemplos el autor?, ¿cuál es la definición de X? (Cassany, Luna y Sanz, 2008).

La lectura crítica es una lectura más profunda que permite valorar, producir y juzgar tanto el contenido de lo que el autor plantea en el texto, así como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir del texto. La lectura crítica permite al lector evaluar la confiabilidad y argumentación del texto, mediante el uso de estrategias sistemáticas. Con el objeto de facilitar el aprendizaje significativo, la lectura crítica se fundamenta en los conocimientos previos.

2.2.3.3. El lector competente

Cassany, Luna, y Sanz (2008) consideran que los buenos lectores leen o perciben el texto de una manera determinada, son más eficaces al mover los ojos delante de un papel escrito. Entre otros aspectos, el lector competente:

- Lee habitualmente en silencio, pero también puede oralizar, si es necesario.
- No cae en los defectos típicos de lectura: oralización, subvocalización, o regresiones.
- Lee con rapidez y eficientemente. Hace fijaciones amplias, rápidas y selectivas.
- Se fija en unidades superiores del texto: frases, palabras, etc. No repasa el texto letra por letra.

Además, el lector competente no lee siempre de la misma forma, sino que se adapta a cada situación y utiliza varias microhabilidades de lectura. Estas microhabilidades (el vistazo, la anticipación, la lectura entre líneas) son las herramientas que tenemos a nuestro alcance para comprender y que utilizamos

selectivamente según los objetivos de lectura. Los buenos lectores también tienen que caracterizarse por el grado de comprensión de la lectura que alcanzan.

Los lectores novatos, aprendices, en cambio suelen tener un repertorio más pobre de microhabilidades de comprensión, leen palabra por palabra, con una anticipación escasa o nula, concentrados en la decodificación literal y mecánica, con poca comprensión y todavía menos gratificación. Colomer y Camps (1991) proponen las siguientes características de los lectores competentes y de los lectores aprendices.

a) Lectores que entienden el texto

— Resumen el texto de forma jerarquizada (destacan las ideas más importantes y distinguen las relaciones existentes entre las informaciones del texto).

- Sintetizan la información (saben utilizar palabras o componer frases que engloban y hacen abstracciones a partir de expresiones y conceptos más detallados del texto).
- Seleccionan la información según su importancia en el texto y entienden cómo ha sido valorada por el emisor.

b) Lectores con déficit de comprensión

- Acumulan las informaciones en forma de lista.
- Suprimen lo que les parece redundante. Copian el resto sin una guía determinada.

- Seleccionan palabras influidos por la situación de la información en el texto (con predominio de frases iniciales) o según su interés subjetivo.

Los lectores competentes, comprenden el texto con más profundidad: identifican la relevancia relativa de cada información, las integran en estructuras textuales y jerárquicas, distinguen entre lo que es importante para el autor y lo que lo es para ellos mismos, en cambio, los aprendices son incapaces de realizar estas tareas y terminan por procesar la información de forma lineal, fijándose en los detalles y en aspectos meramente superficiales.

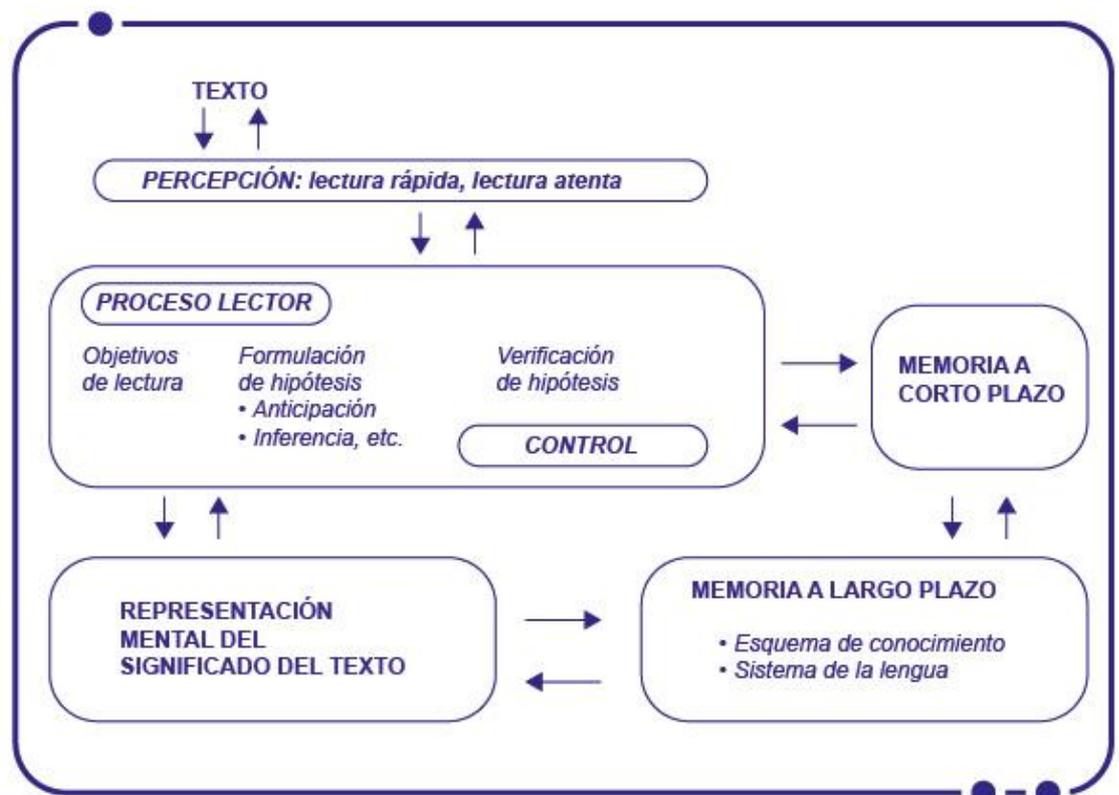
2.2.3.4. Modelo de comprensión lectora

Varios psicopedagogos han propuesto diferentes modelos teóricos, para intentar explicar el proceso de comprensión lectora como el de Cassany. Este modelo interactivo determina que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. De hecho, el proceso de lectura se inicia antes de empezar a percibir propiamente el texto, cuando el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer: tema, tipo de texto, estructura, pistas discursivas, paratextos, etc.

De acuerdo a Cassany (2008) toda la experiencia de lectura que se acumula durante la vida está grabada en la memoria a largo plazo (MLP), en unos esquemas de conocimiento que organizan la información de forma estructurada. De este modo, se puede prever qué tipo de texto se lee en cada situación, qué aspecto tiene, posibles estructuras que puede tener, el lenguaje que aparecerá, etc. Además, el depósito de la MLP contiene también el dominio

del sistema de la lengua que se ha aprendido (léxico, gramática, etc.) y los conocimientos del tema sobre el cual se va leer. Todas estas informaciones previas permiten que antes de leer el texto se puedan anticipar o formular hipótesis sobre el mismo.

Ilustración 6. Modelo de Comprensión Lectora



Fuente: (Cassany, Luna y Sanz, 2008, pág. 203)

Antes de empezar a leer, también se fijan mentalmente unos objetivos de lectura, relacionados con la situación comunicativa: ¿Qué información se busca? ¿Qué datos? ¿Cuánto tiempo se tiene para leer el texto? Estos objetivos determinan la forma de leer: si solamente hace falta una idea global o un dato

específico, si hay que ir rápido o despacio, es decir direccionan el tipo de lectura que se ha de emplear (selectiva, intensiva, extensiva, crítica).

Es por eso que Solé (1994), divide el proceso de la lectura en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Solé recomienda que al iniciar la lectura se contesten las siguientes preguntas: ¿Para qué leo? (Determinar los objetivos de la lectura), ¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo), ¿De qué trata este texto?, ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto). (Millán, 2010)

Cuando se comienza a leer el texto, el ojo explora la “línea de prosa” mediante fijaciones sucesivas. En cada fijación se captan unas cuantas palabras y tendiendo a concentrarse en las unidades superiores, que son las que permiten recibir más información a la vez.

Además no se fija indiscriminadamente en todas las letras de todas las palabras, sino que se utilizan las habilidades de lectura rápida y de lectura atenta (skimming y scanning) para elegir lo que interesa del texto.

Con las primeras percepciones que se obtienen, se comienza a verificar las hipótesis de significado que se habían formulado antes de empezar a leer. La información que se alcanza permite confirmarlas o rectificarlas. El proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya se sabe y lo nuevo que dice el texto. Es un proceso instantáneo y activo, que se trabaja durante toda la lectura.

Dentro de la formulación de hipótesis se pueden distinguir varias microhabilidades: la anticipación, la predicción, la inferencia. Además, el proceso de formulación afecta a todos los niveles de la lectura: letras, palabras, frases, ideas. Las primeras letras proporcionan indicios sobre las posibles letras siguientes, del mismo modo que la estructura sintáctica de la frase limita las palabras que pueden aparecer en una posición concreta; y las primeras ideas de un párrafo o de un texto (en el título o en la presentación) dan pistas para imaginar la continuación.

La memoria a corto plazo (MCP) es la que permite recordar algún dato durante unos segundos y permite procesar la información. Para comprender, se tiene que recordar durante unos segundos lo que se va leyendo. Por ejemplo, en una frase larga, con subordinadas intercaladas, se debe retener el sujeto que ha aparecido al principio hasta llegar al verbo que le da sentido.

Este complejo proceso interactivo finaliza cuando el lector hace una representación mental del texto, según los objetivos que se había planteado.

En el modelo propuesto se determina que el lector construye o reconstruye el significado del texto, a través de las relaciones que establece entre éste, su experiencia y su bagaje de conocimientos. La acción descrita anteriormente permite afirmar que el significado de un texto no está en sus palabras, ni en sus oraciones párrafos. El significado está en el “proceso activo de construcción que el lector ejerce en el texto, durante su lectura” (Ferreiro y Gómez citado por Millán, 2010, pág 116)

2.2.3.5. Microhabilidades de la comprensión lectora

McDowell (1984) propone una lista de microhabilidades de lectura, agrupadas por apartados, que van desde la letra hasta el mensaje escrito (McDowell citado por Cassany, 2008, pág 206).

Cuadro 21. Microhabilidades de la comprensión lectora

El sistema de escribir
Reconocer y distinguir las letras del alfabeto. Pronunciar las letras del alfabeto. Saber cómo se ordenan las letras. Saber cómo se pronuncian las palabras escritas. Poder decodificar la escritura hecha a mano.
Palabras y frases
Reconocer las palabras y frases, recordando su significado con rapidez. Reconocer que una palabra nueva tiene relación con una palabra conocida. Reconocer la relación entre diversas formas de la misma palabra: flexión, derivación, composición, etc. Utilizar el contexto para dar significado a una palabra nueva. Elegir el significado correcto de una palabra según el contexto. Saber elegir en un diccionario la acepción correcta de una palabra en un contexto determinado. Saber pasar por alto palabras nuevas que no son importantes para entender un texto.
Gramática y sintaxis
Saber regular la gramática de las distintas partes de la frase. Identificar el sujeto, el predicado y el resto de las categorías de la oración. Identificar los referentes de las anáforas y de los deícticos. Reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de la frase.
Textos y comunicación: el mensaje
Leer en voz alta. Entender el mensaje. Saber buscar y encontrar información específica. Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes. Comprender el texto con todos sus detalles. Dividir el texto en sintagmas o partes significativas. Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto. Poder seguir la organización de un texto o de un libro. Identificar la idea o ideas principales. Saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.

Fuente: (Cassany, Luna y Sanz, 2008, pág. 207)

Dado que la lectura es un proceso constructivo, cognitivo e interactivo, requiere diversas operaciones mentales (microhabilidades) como parafrasear, inferir, resumir, anticipar, clarificar y preguntar, estas microhabilidades colocan al sujeto-lector en una situación de constante aprendizaje que demanda el procesamiento de la información. La lectura es una de esas situaciones en la que se establecen relaciones entre el texto, la información explícita e implícita que hay en él y los conocimientos del lector (Millán, 2010). En este sentido, Goodman (1990) afirma que la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico en el que el pensamiento y el lenguaje están en permanente actuación, para que el lector construya los significados de lo que lee (Goodman citado por Millán, 2010, pág 117). La serie de acciones que se ejecutan en la mente de los lectores al leer permite vincular el mensaje enviado por el autor de un texto, los conocimientos que sobre el tema tiene el lector, sus expectativas y su propósito en la lectura. La conexión entre esos elementos promueve la comprensión de un texto.

2.2.3.6. Didáctica de la comprensión lectora

En primer lugar, es necesario recalcar que las instituciones educativas y el hogar debería poder transmitir una concepción real, variada y rica de lo que es realmente la lectura, de cómo se desarrolla, cómo se aprende y cómo puede mejorarse. La adquisición del código escrito, de la correspondencia sonido-grafía (que a veces se considera lo más importante), debería ser solamente la puerta de entrada a un mundo nuevo, con niveles importantes de comprensión. En la medida en los actores educativos sean capaces de transmitir y contagiar esta concepción, los estudiantes captarán más íntimamente la transcendencia que

tiene la lectura para su futuro escolar y para su vida (Cassany, Luna y Sanz, 2008).

Considerando que la comprensión de la lectura es un proceso gradual que requiere entrenamiento en el uso de estrategias para adquirir, retener, asociar y evocar diferentes conocimientos y dado que lectura se asocia con leer para aprender, establecer relaciones entre distintos elementos, formular inferencias y anticipar hechos, la didáctica de la lectura ha de orientarse hacia la construcción y reflexión del significado por parte del lector.

Dentro de las estrategias didácticas que se diseñen para insertar la acción de comprender un texto, se ha de familiarizar a los estudiantes con diferentes tipos de texto e incentivar su lectura como instrumento de aprendizaje.

Lo señalado anteriormente implica “un aprender a aprender, se refiere a adquirir una serie de habilidades y estrategias que posibiliten futuros aprendizajes de manera autónoma”, (Ríos, citado por Millán, 2010, pág. 118).

La didáctica para desarrollar la comprensión lectora en el aula es variada y abarca desde los ejercicios más tradicionales y mecánicos de adquisición del código (lectura fragmentada de sílabas, repetición oral, etc.), hasta las propuestas más comunicativas de captar el sentido global del texto, pasando por las típicas lecturas con cuestionarios de comprensión.

Cassany (2008) resume las estrategias más importantes, en el siguiente cuadro.

Cuadro 22. Estrategias metodológicas para la lectura

Tipología	Ejemplos
Ejercicios para el desarrollo de Microhabilidades	Percepción Memoria Anticipación Lectura rápida y lectura atenta Inferencia Ideas principales Leer entre líneas Autoevaluación
Técnicas	Preguntas intercaladas Completamiento semántico Transferir información Marcar el texto (subrayado, técnica Cornell). Juegos lingüísticos Recomponer textos Comparar textos Organizadores cognitivos
Recursos	Prensa Textos literarios Retahílas, juegos de palabras Textos informativos Textos del alumno

Adaptación: (Cassany, Lunay Sanz, 2008, pág. 210)

El tipo de comprensión de la lectura que debe predominar en las estrategias didácticas es la comprensión semántica por encima de la literal. Ésta última impide la construcción y reflexión del significado pues se limita a la simple repetición de información que de manera explícita está dada en el texto. La comprensión semántica, por el contrario, permite la penetración y navegación fluida en el discurso textual, a fin de establecer relaciones, elaborar inferencias sobre la base de lo implícito en él, comprobarlas o rechazarlas, elaborar anticipaciones y otras acciones. (Millán, 2010).

Considerando que las estrategias, en general, son formas de ejecutar una habilidad determinada, en el caso de la lectura, esas maneras organizadas de actuar se transfieren al texto. Las estrategias pueden ser de varios tipos: cognitivas y metacognitivas. Las primeras son las “estrategias mentales que facilitan el procesamiento de la información contenida en los textos escritos” (Morales, 1991, citado por Millán, pág 127). Esas actividades mentales que utiliza el sujeto en la comprensión de la lectura se internalizan y se aplican para transformar informaciones, recordarlas, retenerlas y transferirlas a nuevas situaciones.

Las estrategias cognitivas, más comunes, se presentan a continuación:

- ✓ Para inferir: la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto del texto, a partir de su significado, permitiendo ir más allá de lo expresado, sobre la base de lo ya conocido o familiar en el texto: inferir un final no dado, señalar la posible actuación de un personaje a partir de lo dado explícitamente en el texto, inferir el significado de un término nuevo, etc.
- ✓ Para predecir: la predicción más que una habilidad es una actitud de lectura: es un estar activo y adelantarse a lo que dicen las palabras. Es activar los conocimientos previos del lector y luego confirmarlos o rechazarlos, suponer un título a la lectura a partir de pocos indicios dados (personajes, ambiente, acciones), luego, se descartará o aprobará comparándolo con el título real.
- ✓ Para preguntar: la estrategia de interrogación, permite generar procesos de pensamiento y reflexionar sobre ellos, formular preguntas que

lleven al lector a interrelacionar sus conocimientos con los del texto o elaborar respuestas sobre la base de sus juicios o valores.

✓ Para procesar la información: engloba diversas actividades que demandan la atención del lector hacia el texto, a fin de: precisar el significado de la información contenida en el escrito, incorporar a los esquemas las nuevas informaciones adquiridas, determinar hasta qué punto las interpretaciones hechas son coherentes en el texto, en este sentido la estrategia queda determinada por la focalización (determinar la intencionalidad del autor, comprobar hipótesis, buscar respuestas ante preguntas que lleven a la reflexión), la integración (fusionar en una sola interpretación, las interpretaciones parciales que se han realizado) y la verificación (rechazar o comprobar las interpretaciones dadas al texto)

✓ Para resolver problemas en el procesamiento de la información: en este caso, se pueden emplear estrategias generales y estrategias específicas. Las estrategias generales (releer, continuar leyendo, parafrasear, generar imágenes mentales o metáforas) permiten resolver problemas comunes en la comprensión de la lectura. Las estrategias específicas (inferir significados por el contexto, determinar las informaciones relevantes, identificar los antecedentes de las palabras) resuelven problemas concretos de comprensión.

Para regular el proceso de comprensión de la lectura: se refiere a las actividades de uso intencional de las habilidades del lector que lo llevan a autorregular su propio proceso de comprensión de la

lectura (auto supervisión, autocomprensión y autoajuste en el uso de estrategias) (Millán, 2010)

En cuanto al segundo tipo de estrategias, es importante reconocer que el enfoque metacognitivo es una valiosa propuesta de trabajo que permite promover en el estudiante el uso consciente, sistemático y oportuno de las estrategias necesarias para el éxito académico, porque en la medida en que el estudiante tenga más control consciente sobre sus acciones cognitivas, logrará un aprendizaje más efectivo. (Ríos, citado por Millán, pág. 124).

El proceso metacognitivo presenta dos dimensiones: la del cómo y la del qué: la del qué se vincula con el conocimiento que se posee sobre las posibles operaciones mentales o estrategias que se pueden utilizar en un texto, para lograr su comprensión; y la del cómo se refiere a la forma de utilizar esas estrategias, en la comprensión de la lectura.

Cuadro 23. Estrategias metacognitivas de lectura

Preguntas	Acciones
¿Qué me propongo lograr con mi lectura?	Determinar el objetivo de la lectura.
¿Cómo haré para que mi lectura sea efectiva (estratégica)?	Planificar estratégicamente la lectura.
¿Qué es lo fundamental para mí al momento de iniciar la lectura?	Identificar los aspectos más importantes que condicionan la lectura.
¿Cuáles obstáculos puedo encontrar al leer el texto?	Determinar las posibles dificultades en la lectura.
¿Cómo evalúo el logro del objetivo propuesto en la lectura?	Evaluar la lectura.
¿Dónde podré aplicar lo aprendido?	Proyectar los aprendizajes derivados de la lectura.

Fuente: (Millán, 2010)

La ejercitación, en estas estrategias, debe ser constante, a fin de lograr los propósitos planteados, el reto al utilizar cualquier estrategia es despertar el interés del estudiante hacia el proceso de leer, delimitar el propósito de la actividad, disfrutar del proceso, ser creativo y darle sentido al texto.

2.2.4. Habilidades de lectura relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico

Es innegable que la lectura y el pensamiento crítico guardan una estrecha relación. “El desarrollo de las habilidades para la construcción del significado es inseparable del desarrollo de habilidades de razonamiento, puesto que por medio de ambas se entrena al estudiante a analizar el texto y en su conjunto evaluarlos” (Argudín y Luna, 2001, pág. 32)

Cuadro 24. Relación de habilidades de razonamiento con el tipo de lectura

HABILIDAD	LECTURA		
	Selectiva	Crítica	De Comprensión
Analizar		☺	
Anticipar consecuencias		☺	☺
Argumentar		☺	☺
Buscar falacias		☺	☺
Clasificar		☺	☺
Comparar		☺	☺
Deducir inferencias		☺	
Definir	☺	☺	☺
Desarrollar conceptos		☺	
Descubrir	☺	☺	☺
Descubrir ambigüedades		☺	
Descubrir contradicciones		☺	☺
Descubrir vaguedades		☺	☺
Encontrar	☺	☺	☺
Formular hipótesis		☺	
Generalizar	☺	☺	☺
Hacer conexiones de las partes con el todo y el todo con las partes	☺	☺	☺
Distinguir	☺	☺	☺
Identificar y aplicar criterios		☺	☺
Identificar y utilizar analogías			☺
Reconocer conceptos		☺	☺
Relacionar	☺	☺	☺

Adaptación: (Argudín y Luna, 2001)

2.2.4.1 Las estrategias de lectura y las habilidades de razonamiento

El desarrollo de las habilidades de razonamiento a través del acto de leer, requiere de ciertas ayudas cognitivas llamadas estrategias de aprendizaje. Como lo manifiesta Garibay (2000): “En la medida que el alumno sea capaz de seleccionar las estrategias más apropiadas y de utilizarlas podrá discriminar de entre la sobrecarga de información, lo que requiera, esto le permitirá pensar por sí mismo”.

Argudín y Luna (2001) manifiestan que frecuentemente los fracasos escolares se han debido a estrategias de aprendizaje adquiridas intuitivamente por los estudiantes, es por ello que insisten en la necesidad de entrenar a los estudiantes en estrategias cognitivas adecuadas y que se apliquen en las distintas áreas disciplinares y a lo larga de todo su periodo formativo.

Muchos docentes utilizan la lectura como herramienta de aprendizaje, por lo que es necesario integrar el aprendizaje de la lectura crítica y la utilización de estrategias de aprendizaje de la lectura en el desarrollo curricular para propiciar esta integración. Argudín y Luna (2001), señalan que las estrategias cognitivas en la lectura se utilizan para:

- Analizar y evaluar la confiabilidad de lo que se lee.
- Construir el significado del texto.
- Identificar las relaciones entre conceptos.
- Integrar la información.
- Organizar y analizar la información del texto.
- Relacionar el conocimiento nuevo con el previo.

- Seleccionar la información relevante.

Las estrategias se modifican durante la lectura, debido a que la construcción está determinada por quién lee, qué lee y cómo lee.

Cuadro 25. Estrategias de lectura y habilidades de pensamiento

Lectura	Estrategia	Habilidades
Selectiva	Establecer objetivos y expectativas	Definir los propios objetivos. Identificar lo que es relevante, lo pertinente y esencial para el lector.
	Hojea en forma general	Predecir contenidos, evaluar la confiabilidad de lo que se va a leer.
	Hojea	Comparar los propios objetivos con el texto. Identificar lo pertinente y utilizar estrategias eficientes para localizarlo.
	Examinar	
Crítica	La fuente	Evaluar la confiabilidad de lo que se va a leer. Distinguir las diferencias entre hechos, inferencias y opiniones.
	Distinguir hechos, inferencias, opiniones.	Descubrir significados y ambigüedades.
	Descubrir connotaciones	Relacionar conceptos nuevos con las propias experiencias y conocimientos anteriores. Hacer distinciones. Relacionar el tono con sentimientos y con el tema.
	El lenguaje	Reconocer medios y fines
	El tono	Anticipar consecuencias. Formular suposiciones y conjeturas.
	El propósito del autor	Resolver problemas.
	Objetivo de la intencionalidad	Reconocer medios y fines. Descubrir el significado del texto. Anticipar consecuencias. Formular suposiciones y conjeturas.
	El tema	Resolver problemas.
	Identificar y formular hipótesis centrales	Descubrir y relacionar el desarrollo de la argumentación y la fundamentación de la hipótesis central. Deducir, generalizar, distinguir, relacionar.
	Hipótesis secundarias	Reconocer ambigüedades y falacias.
De Comprensión	Reconocer ambigüedades y elementos tendenciosos	
	Puntos principales y conceptos centrales	Descubrir significados Comparar, definir, clasificar y relacionar lo que es importante de lo que no lo es.
	Enunciados de apoyo	Relacionar Hacer distinciones, clasificar.
	Patrones de organización	Clasificar Descubrir relaciones.
	Evaluación global del texto	Concluir

Fuente: (Argudín y Luna, 2001)

2.2.5. Expresión escrita

Escribir, escritura, expresión, escrita, producción escrita o simplemente composición a menudo se emplean en el escenario educativo como sinónimos, para referirse a la habilidad de comunicar ideas o pensamiento por medio de la grafía. Lo cierto es que la escritura es una macrohabilidad que requiere el dominio de microhabilidades que van desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, de la Caligrafía o de la presentación del escrito, hasta los procesos más reflexivos de la selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación. Además, incluye el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (el alfabeto, las palabras, etc.) y las propiedades más superficiales como la ortografía y las propiedades textuales: coherencia, adecuación.

La escritura, entonces es una macrohabilidad en la que confluyen conceptos (o saberes), procedimientos (o saber hacer) y actitudes (o reflexionar y opinar), tal como lo proponen Cassany y sus colaboradores.

Cuadro 26. Macrohabilidades de la escritura

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
Aspectos psicomotrices • alfabeto • caligrafía Aspectos cognitivos • planificación • generar ideas • formular objetivos • redacción • revisión	Texto • adecuación • coherencia • cohesión • gramática ortografía morfosintaxis léxico • presentación • estilística	• cultura impresa • yo, escritor • lengua escrita • composición

Fuente: (Cassany, Luna y Sanz, 2008)

El eje de los conceptos coincide con las propiedades textuales e incluye seis propiedades del texto, que resumen los conocimientos sobre el código lingüístico que debe dominar un escritor competente y que le permiten usar la lengua de manera efectiva.

El eje de los procedimientos distingue las habilidades psicomotrices más mecánicas, pero muy importantes, del aprendizaje del alfabeto, el trazo de las letras y la caligrafía, de las habilidades superiores, que incluyen las microhabilidades de generar y ordenar ideas, revisar o reformular. Estas últimas también se llaman "procesos cognitivos superiores"

El eje de las actitudes incluye los valores y las opiniones que el individuo tiene sobre la lengua, sobre la expresión escrita y cada uno de sus componentes. Dependen de este apartado aspectos como la motivación, el interés e, incluso, el placer o el aburrimiento que puede sentir el alumno ante el hecho de la escritura. (Cassany, Luna y Sanz, 2008)

Los estudiantes suelen concebir la escritura como el acto automático de llenar una hoja en blanco con letras: no reflexionan demasiado sobre lo que escriben, nunca hacen borradores, apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre, se apresuran a llegar al final de la hoja para comentar que han concluido la tarea, sin prestar atención a las faltas de ortografía. Del mismo modo, los maestros mayoritariamente creen que es importante el producto final de la composición, que los estudiantes deben seguir todo el mismo proceso de redacción (pre-escribir o hacer un esquema o una lista de ideas a

desarrollar, escribir un primer borrador, repasarlo y pasarlo todo a limpio) y que, además, es necesario corregir todos los errores de todas las redacciones.

Estos comportamientos, y las actitudes que los fomentan, empobrecen la composición escrita, centrada en el producto final, en la corrección gramatical y en el cumplimiento de las propiedades textuales.

2.2.5.1. El perfil del escritor competente

A partir de los años 70 un grupo de psicólogos, pedagogos y maestros norteamericanos se interesó por las microhabilidades asociadas a la escritura. Los resultados de dichas investigaciones permitieron determinar que los estudiantes más competentes en expresión escrita utilizaban unas estrategias de composición parecidas, que eran desconocidas por los estudiantes menos competentes. Los escritores aprendices componen sus escritos de una manera más pobre y rápida, reflexionan menos, por no decir nada; prescinden del futuro lector; no releen lo que escriben; les da pereza revisar y rehacer el texto; se obsesionan por la corrección gramatical. (Cassany, Luna y Sanz, 2008)

Los escritores competentes desarrollan un proceso de composición elaborado y completo, utilizan estrategias variadas para construir el mensaje escrito: se marcan objetivos de redacción, se imaginan lo que quieren escribir, buscan y ordenan ideas, hacen borradores, los leen, los valoran y los reescriben, seleccionan un lenguaje compartido con el lector. Estas estrategias han permitido definir un cierto perfil del escritor competente o del individuo que domina el proceso de producción efectiva de textos escritos. El siguiente esquema recoge los puntos más importantes de este perfil:

- **Lectura.** Los escritores competentes son a menudo buenos lectores, para ellos la lectura es el medio principal de adquisición del código escrito.
- **Tomar conciencia de la audiencia (lectores).** Los escritores competentes dedican más tiempo a pensar en lo que quieren decir, en cómo lo dirán, en lo que el receptor ya sabe, planifican en función de para quiénes escriben.
- **Planificar el texto.** Los escritores tienen un esquema mental del texto que van a escribir, se formulan una imagen de lo que quieren escribir, y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos.
- **Releer los fragmentos escritos.** A medida que se desarrolla la redacción, el escritor relee los fragmentos que ya ha escrito para comprobar si realmente se ajustan a lo que quiere decir y, también, para enlazarlos con lo que desea escribir a continuación.
- **Revisar el texto.** Mientras escribe y relee el texto, el autor lo revisa e introduce mejoras. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto (al significado).
- **Proceso de escritura recursivo.** El proceso de escritura se vuelve cíclico y flexible. Pocas veces el escritor competente se conforma con el primer esquema o plano del texto; lo va modificando durante la redacción del escrito a medida que se le ocurren ideas nuevas y las incorpora al texto.
- **Estrategias de apoyo.** Durante la composición, el autor también utiliza estrategias de apoyo para solucionar algunas contingencias

que se le puedan presentar. Suele consultar por ejemplo diccionarios para extraer alguna información que, no tiene y que necesita.

2.2.5.2. Modelo de expresión escrita

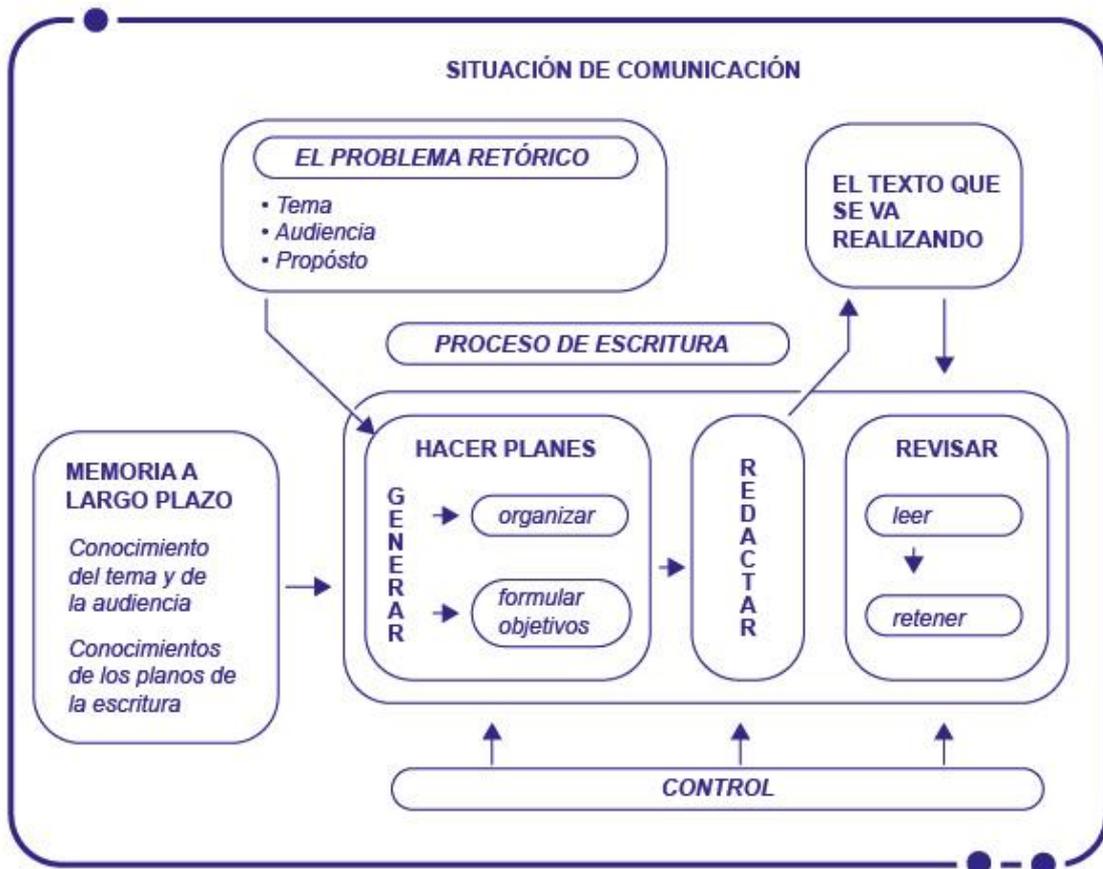
Cassany (1987) y Camps (1990) coinciden en señalar que el modelo teórico más difundido y aplicado a la enseñanza es el de Flower y Hayes (1980), para quienes el acto de escribir se compone de tres procesos elementales: planificar, redactar y revisar, a más de un mecanismo de control.

Durante la planificación, el escritor realiza una representación mental, más o menos completa y esquemática, de lo que desea escribir y de cómo va a proceder. La planificación consta a su vez de algunos subprocesos, siendo el de generar la puerta de entrada de las informaciones de la memoria; que suele activarse en repetidas veces durante la composición, en distintos momentos y con varios propósitos, otro de los subprocesos es el de organizar, el mismo que permite clasificar los datos que emergen de la memoria y el de formular objetivos estableciendo los propósitos de la composición.

El proceso de redactar se encarga de la transformación de lo planificado en texto, partiendo de un esquema semántico, hacia una representación organizada de ideas en función de objetivos claros, respetando el sistema de la lengua, las propiedades textuales y las convenciones socio-culturales establecidas.

La revisión, permite al escritor comparar su trabajo (producto) con lo planificado, en esta fase se desarrolla el acto de leer y el de rehacer en una forma dinámica y continua.

Ilustración 7. Modelo de la producción escrita



Fuente: (Cassany, Luna y Sanz, 2008, pág. 207)

Cassany, sostiene que lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción.

El alumno muchas veces piensa que escribir consiste en rellenar con letras una hoja en blanco; nadie le ha enseñado que los textos escritos que él lee, han tenido antes un borrador, y que su autor ha tenido que trabajar duro para conseguirlo: que ha hecho listas de ideas, que ha elaborado un esquema, un primer borrador, que lo ha corregido y que, al final, lo ha pasado a limpio. Según este enfoque lo más importante que debe enseñarse es este conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras.

El modelo propuesto (centrado en el proceso), guarda relación con la propuesta de Flower (1985), que básicamente contempla el siguiente plan de acción:

- Explorar el problema retórico.
- Hacer un plan de trabajo.
- Generar ideas nuevas.
- Organizar tus ideas.
- Conocer las necesidades de tu lector.
- Transformar la prosa de escritor en prosa de lector. (La prosa de escritor es lo que se escribe para uno mismo, y la de lector lo que se escribe para otros).
- Repasar el producto y el propósito.
- Evaluar y corregir el escrito.
- Corrección de los conectores y de la coherencia.

2.2.5.3. Microhabilidades de la producción escrita

Partiendo de las investigaciones y de las teorías comentadas anteriormente se puede establecer una clasificación más o menos extensa de las microhabilidades de la expresión escrita. Como en las demás actividades, se trata de descomponer en átomos pequeños el proceso global de producción de textos escritos. La lista es forzosamente in-completa, tiene finalidades didácticas y forma de objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, incorpora como microhabilidades muchas técnicas o estrategias de redacción que han sido propuestas por varios autores.

Cassany y colaboradores (2008) considera dentro de las microhabilidades dos dimensiones importantes; la psicomotriz y la cognitiva. Dentro de la primera dimensión, la microhabilidades sería:

a) Posición y movimiento corporales

- Saber coger el instrumento de escritura (lápiz, pluma, etc.) con precisión.
- Saber colocar el cuerpo (tronco, cabeza, vista, etc.) de manera idónea.
- Saber sentarse para escribir.
- Saber mover el brazo y disponerlo adecuadamente en la hoja en blanco.
- Saber mover la muñeca.
- Saber desplazar la mano y el brazo con precisión por el papel.
- Saber presionar con el lápiz encima del papel.

b) Movimiento gráfico

- Reproducir y copiar la forma de una letra.
- Distinguir el cuerpo de la letra del enlace.
- Saber relacionar alfabetos de mayúsculas y minúsculas (ejemplo: A y a)
- Aprender a respetar la disposición de la letra: líneas rectas, márgenes, etc.

c) Aspectos psicomotrices

- Dominio de la lateralidad.
- Superación de los diversos tipos de disgrafías y problemas gráficos.

d) Otros factores

- Adquirir la velocidad suficiente de escritura.
- Adquirir el ritmo caligráfico adecuado.
- Desarrollar los sentidos de la dirección y la proporción.
- Aprender diversas formas de disponer y presentar la letra: mayúsculas, subrayado, colores, tipografías variadas, etc.

Dentro de las cognitivas, dichos autores señalan:

a) Reconocer la situación de comunicación

- Saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.)
- Ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita: ¿qué se espera conseguir?
- Dibujar el perfil del lector del texto.

b) Planificar el texto

- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso.
- Utilizar con potencia plena el subproceso: no valorar las ideas generadas, ni saber aislarse de los condicionamientos generales de la redacción, para generar ideas más libremente.
- Saber compartir con otras personas la generación de ideas:
- Dar ideas a los demás. Aprovechar las ideas de los demás.
- Generar nuevas ideas a partir de las ideas de los demás.
- Saber consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios.
- Organizar el texto.
- Aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos árboles, ideogramas, corchetes, V, palabras clave, etc.).

c) Formular objetivos

- Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir.
- Determinar cómo será el texto (extensión, tono, presentación, etc.).
- Determinar la relación autor-lector (registro y tratamiento).
- Trazar un plan de composición. Decidir en qué orden trabajarán los procesos y qué técnicas de redacción se usarán
- Ser flexible para reformular objetivos a medida que avance el texto.

d) Redactar

- Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada.

- Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.
- Buscar un lenguaje compartido con el lector.
- Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación.

e) Revisar

1. Leer

- Saber comparar el texto producido con los planes previos.
- Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma.
- Utilizar las microhabilidades de la lectura para concentrarse en aspectos distintos del texto: skimming, scanning, anticipación.

2. Rehacer

- Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma).
- Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global, etc.
- Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características del error.
- No precipitarse al corregir. Acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo.

- Del contenido: anticipar la respuesta del lector, hacer un esquema del texto y compararlo con los planes previos., etc.
- De la forma: argumentar la legibilidad, buscar frases sencillas, buscar economía, orden de las palabras, corrección ortográfica, puntuación, leer el texto en voz alta, etc.

2.2.6. Relación de las habilidades comunicativas con las dimensiones del pensamiento crítico

Molero (2006) considera que las dificultades de aprendizaje que presenta gran parte de la población estudiantil de distintos niveles (incluyendo el nivel superior) podría estar condicionada por la incomprensión de diferentes tipos de textos leídos, el descuido del desarrollo de la oralidad, la baja capacidad de expresión escrita, así como la poca capacidad de pensamiento crítico, producto de las concepciones educativas y prácticas académicas heredadas en el aprendizaje de la lectura, escritura y comunicación en general, que resultan insuficientes, lesivas y muchas veces mecánicas.

Van-Der Hofstadt (2005) define las habilidades como un elemento central para la promoción personal y profesional. Cassany, Luna y Sanz (2008), consideran que las habilidades de comprensión oral, expresión escrita y comprensión lectora son esenciales para todo ser humano.

La habilidad de escucha activa, donde prevalece el interés por conocer del tema que hablará con el otro, es tan importante como la habilidad de expresión oral, la cual según Fonseca (2005), es una habilidad propia del pensamiento, pues requiere la tarea de idear, seleccionar y organizar el lenguaje a modo de construir mensajes que sean comprensibles para los demás.

Verderber (2005) expone que hablar o expresarse de manera oral implica diversas tareas, las cuales Lussier y Achua (2006) resumen en la Capacidad para definir el propósito del mensaje emitido, frecuencia con la que se verifica la recepción del mensaje emitido y el interés en que el receptor se comprometa a cumplir el mensaje.

El pensamiento crítico podría describirse a través de habilidades más generales tal como sugieren diversos autores (Perkins, 1990; Facione, 2005). Estas son: el análisis, la inferencia, la interpretación, la explicación, la evaluación y la meta cognición, habilidades que como se vio anteriormente están íntimamente relacionadas con las habilidades comunicativas.

La interpretación permite entender y expresar el significado de diversas situaciones o experiencias, seleccionándolas, organizándolas, distinguiendo lo relevante de lo irrelevante, escuchando y aprehendiendo para luego organizar dicha información (Facione, 2005); en tanto que el análisis permite descomponer en todas sus partes esenciales, tratar de descubrir nuevas relaciones y conexiones.

Con respecto a la inferencia, permite identificar y asegurar los elementos necesarios para llegar a conclusiones razonables, formular hipótesis, deducir consecuencias de la información tratada; empero la evaluación se caracteriza por valorar proposiciones, argumentos o formas de comportamiento (Facione, 2005). Por otra parte, la explicación se refiere a saber argumentar una idea, plantear su acuerdo o desacuerdo, manejar la lógica de la razón y utilizar evidencias y razonamientos al demostrar procedimientos o instrumentos que corroboren lo expuesto; mientras que la meta cognición consiste en monitorear conscientemente las actividades cognitivas de uno mismo.

Sin duda, el desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades potenciaría la capacidad de los estudiantes de pensar críticamente, desde el sentir, creer, reflexionar y contrastar su propia conciencia frente al contexto en que viven; y en ello, el rol del docente, contando con sus habilidades de comunicación, sería el componente primordial para lograr tal fin.

En cuanto a los pasos para el desarrollo del pensamiento crítico se establecen 5 según la clasificación de Facione (2005): 1) adoptar la actitud de un pensador crítico; 2) reconocer y evitar las barreras y sesgos cognitivos principales; 3) identificar y caracterizar argumentos; 4) evaluar las fuentes de información; 5) evaluar los argumentos. Vale recalcar que junto a las mencionadas habilidades, estos pasos son además fundamentales para el logro del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios, el cual también es visto como un proceso gradual que se alcanza fase a fase. (Sánchez, 2015)

Las micro habilidades de pensamiento son los medios o recursos que el estudiante utiliza para recoger y procesar información. A través de éstas, el estudiante consigue fijar su atención en su entorno inmediato, apropiarse de él y luego materializar y exteriorizar esa apropiación como aprendizaje.

Para activar el pensamiento, el estudiante requiere activar sus cinco sentidos, pues estos le ayudan a captar y recoger todas las informaciones que presenta el medio, luego reorganiza esta información y logra captar y recordar similitudes y diferencias entre esta información y sus experiencias previas.

Para que el pensamiento resulte crítico, creativo y eficaz, se requiere de una serie de micro habilidades que funcionan orgánicamente en formas independientes e interdependientes (apoyándose unas con otras).

Entre las micro habilidades, se pueden mencionar a la percepción, la cual se manifiesta mediante el proceso de observar, recordar, comparar y contestar; el análisis: micro habilidad que permite que se distingan hechos de opiniones, fuentes confiables y no confiables; la inferencia, que es quizá la más elevada de las habilidades y que permite buscar significados, hace relaciones de causa y efecto, llegar a generalizaciones, hacer predicciones, crear unos supuestos y establecer sus propios puntos de vista.

Para apropiarse de estas micro habilidades se usan como estrategias de enseñanza: LA EXPLORACION, LA CONCEPTUALIZACION y LA APLICACIÓN, las cuales le permiten al estudiante llegar a la meta cognición; proceso más elevado del pensamiento donde el lector evalúa su propio proceso.

La exploración: es la ignición del proceso, es más que una simple etapa de diagnóstico, ya que permite que el estudiante se auto examine, determine su dominio o desconocimiento de tal o cual tema, active sus conocimientos y experiencias previas. Cuando el estudiante participa de esta etapa de exploración, se reconoce como alguien capaz de pensar, capaz de identificar sus fortalezas y debilidades, como conocimientos previos, capaz de determinar ¿Qué sabe? ¿Qué desconoce? ¿En qué se parece X a Y? ¿Qué idea tengo sobre...? Así percibe la importancia del nuevo conocimiento e identifica cómo puede asociarse este nuevo conocimiento a su mundo, a sus necesidades.

La conceptualización: en este segundo momento se interioriza el nuevo conocimiento, se modifica el esquema mental previo. Permite que la información medular se fije en el estudiante mediante situaciones de aprendizajes encaminada a definir, explicar, enriquecer y analizar aquello que se exploró. El estudiante forma o amplía conceptos, razona, hace observaciones y demostraciones sobre el tema, y a su vez, evalúa sus procesos de pensamiento (Figueroa, 2015).

La aplicación: en esta última etapa, el estudiante aplica lo aprendido, a nuevos problema y situaciones, además puede comparar el nivel de sus experiencias actual con las que poseía al momento de la exploración. Las habilidades del pensamiento se categorizan en forma ascendente para su ejecución, presentando más o menos el siguiente orden: razonamiento deductivo e inductivo; evaluación a través del establecimiento de juicios sobre hechos e ideas; la solución de problemas que a su vez implica la identificación acertada,

el planteamiento estratégico, la confirmación de una hipótesis y la determinación de conclusiones (Figueroa, 2015).

El proceso anterior, puede considerarse como básico para el afianzamiento del pensamiento, sin embargo para llegar al verdadero pensamiento crítico, debería añadirse la fase de autorregulación como lo manifiesta Paul y Elder (2003), esta autorregulación le permite al estudiante tomar conciencia de sus procesos de pensamiento.

Con respecto a la autorregulación, se puede emplear el diálogo o el cuestionario razonado, Argudín (2014) manifiesta que es frecuente que los estudiantes tengan dificultades al ejercitar las habilidades comunicativas, porque a lo largo de su proceso educativo, no han sido formados en el desarrollo de estas habilidades. Agrega además que el desarrollo de estas habilidades, especialmente las de lectura, como el desarrollo de cualquier habilidad, requiere de una práctica continua y mediada durante un tiempo más o menos prolongado. Finalmente, recomienda a los docentes conducir a los estudiantes a que utilicen las habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y expresar oralmente, en todas las asignaturas del currículo, ya que esta integración les permitirá organizar su pensamiento y tener una base firme en todos sus aprendizajes.

Las habilidades comunicativas estimulan además el pensamiento crítico cuando se evalúa la fuente, cómo presenta el autor la información, la hipótesis central, la argumentación, las posibles contradicciones internas.

SEGUNDA PARTE
ESTUDIO EMPIRICO

CAPITULO III

METODOLOGIA DEL ESTUDIO

3.1 METODOLOGÍA DE ESTUDIO

3.1.1 Introducción

En el último decenio, en el Ecuador se han puesto en marcha nuevos modelos de gestión educativa que han pretendido elevar la calidad de la educación, cuyos antecedentes se encuentran contemplados en el plan decenal: “Plan del buen vivir”, con la clara aspiración de articular en forma eficiente los diferentes niveles del sistema educativo; desde educación inicial hasta el tercer nivel de educación.

Lamentablemente, este conjunto de políticas no ha logrado articular el bachillerato con la educación superior. En la actualidad la dificultad para el ingreso a la universidad se vuelve cada vez más dramático en el Ecuador: cada vez es más frecuente encontrar estudiantes frustrados, llenos de ira y decepción debido a que no lograron el puntaje necesario en las pruebas de aptitud. De hecho se determinó que más del 40% de los estudiantes no superan el puntaje mínimo en áreas como lectura de textos científicos o resolución de problemas. Se infiere entonces que la falta de lectura y razonamiento lógico han confluído

en la falta en aptitud verbal y numérica que se evalúan en las pruebas de ingreso a la universidad.

El Pensamiento Crítico y Habilidades Comunicativas son considerados como herramientas de formación integral. Los jóvenes al finalizar el nivel medio o bachillerato se proyectan a ingresar a la universidad, de por medio estarán las pruebas que la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SENESCYT) recepta a los bachilleres de la república del Ecuador. Los estudiantes con puntajes superiores a 600 tienen la posibilidad de optar por un Instituto Tecnológico Superior y si alcanzan 800 puntos podrán acceder a estudiar en las carreras de medicina y educación; no así con los bachilleres que tienen puntajes inferiores a 600 ingresarán al Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA).

La incertidumbre continúa más aún cuando las situaciones enfrentan sentimientos y pensamientos contradictorios de manera simultánea por vencer las habilidades no adquiridas en los niveles anteriores de estudio. Se asume que la enseñanza en el caso de las ciencias, debe ser, fundamentalmente un aporte a la formación de ciudadanos integrales, pensantes, reflexivos, analíticos frente a los problemas no solo técnicos, sino sociales, capaces de transferir habilidades, actitudes propias del actuar científico a problemas de la vida cotidiana (Laiton, 2012)

Pese a la importancia de las habilidades comunicativas relacionadas con la comprensión y la producción del lenguaje, que implican una especial sensibilidad para todas las características del lenguaje oral y escrito, ya sea a

nivel léxico, sintáctico, semántico o pragmático reflejadas a través de las pruebas de inteligencia como el vocabulario, semejanzas, sinonimia, antonimia, comprensión lectora, éstas no han logrado ser desarrolladas ni en la etapa pre universitaria ni durante la formación universitaria

Con los antecedentes descritos se inician con los análisis bibliográficos de las diferentes investigaciones y textos. Existe mucha información que genera cantidades de inquietudes, sin embargo por interés de la investigación se han analizado los temas inherentes a las dimensiones del Pensamiento Crítico y las habilidades comunicativas, entendidas como dos elementos complementarios de un mismo fin, tomando en cuenta que de una u otra manera de acuerdo a las políticas del sistema educativo se pretende aplicar desde Educación General Básica (primero hasta décimo año), Bachillerato General Unificado (primero, segundo y tercero de bachillerato) y universitario; con estas consideraciones se hace necesario estudiar el desarrollo evolutivo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo de bachillerato, de segundo y séptimo nivel universitario.

Estos estudios de indagación generarán nuevas pautas o a la vez afirmaciones del nivel evolutivo del pensamiento crítico existentes en el bachillerato y luego de rendir las pruebas del SNNA para ingresar a la carrera universitaria. El cuestionario es un instrumento de medida que permitirá establecer en qué punto de la escala se encuentran los estudiantes de bachillerato con respecto al estudiante universitario, y dentro de los universitarios establecer la escala entre el estudiante del segundo y séptimo nivel.

Teniendo en cuenta lo anterior, hay preguntas que es importante abordar como medio para arrojar luces que contribuyan a explicar el proceso de cambio que tiene lugar, o no, en el estudiante universitario, tomando distancia de lo puramente evolutivo. En este planteamiento ya se sugiere que para efectos de este estudio hay preguntas relevantes, tales como los cambios a nivel del pensamiento crítico a lo largo del proceso formativo. Ahora bien, tales cambios en general han sido documentados en términos de incremento del Pensamiento Crítico. Si bien esto constituye una posibilidad de indagación, lo que resulta relevante para este estudio es el establecimiento de diferencias entre quienes cursan primer año de Licenciatura, frente a aquellos que ya cursan último año. (Marciales Vivas, 2003, pág. 259)

Las dificultades expresadas anteriormente en este proceso de investigación, encaminan a formular las siguientes preguntas:

¿Existen diferencias en el pensamiento crítico y habilidades comunicativas en estudiantes de bachillerato y universitarios?

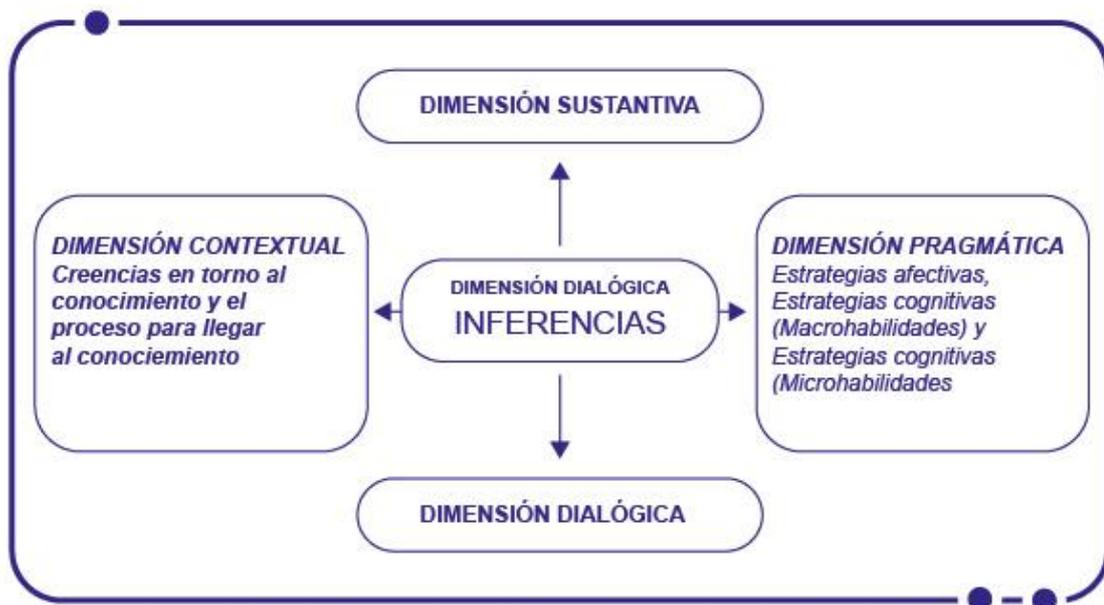
¿Existen diferencias en el pensamiento crítico y habilidades comunicativas en relación al nivel de estudios?

¿Guardan relación en el pensamiento crítico y habilidades comunicativas en estudiantes universitarios de diferentes campos científicos?

¿Existen diferencias en el pensamiento crítico y habilidades comunicativas en estudiantes universitario de diferentes universidades establecidas por CEAACES categoría A, (Escuela Politécnica Nacional) B (UTE)?

Para concretar la relación entre pensamiento crítico y habilidades comunicativas se han considerado precisamente las dimensiones del pensamiento crítico:

Ilustración 8. Dimensiones lógicas del pensamiento



(Marciales Vivas, 2003, pág. 82)

Teniendo en cuenta lo anterior, se buscó abordar las preguntas en torno a las diferencias en el Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios a partir de las *Creencias* en torno al conocimiento y al proceso de conocimiento, las *Estrategias* y las *Inferencias*, generadas por estudiantes universitarios de diferentes Licenciaturas a partir de la lectura crítica de textos.

3.1.2. OBJETIVOS

3.1.2.1. General

Analizar el pensamiento crítico y su relación con las habilidades comunicativas de los estudiantes que ingresan a la Universidad Tecnológica Equinoccial y Escuela Politécnica Nacional de Ecuador.

3.1.1.2. Específicos

- Analizar el conjunto de conocimientos históricamente acumulados que guardan íntima relación con el Pensamiento Crítico.
- Evaluar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de las universidades establecidas por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, (CEAACES) categoría A (Escuela Politécnica Nacional) y categoría B (Universidad Tecnológica Equinoccial)
- Determinar la evolución y diferencias del desarrollo de las dimensiones Sustantiva y Dialógica del Pensamiento Crítico en los estudiantes de segundo de bachillerato del Colegio Tecnológico Sucre, segundo y séptimo niveles de las carreras de Ingeniería Ambiental y Empresarial de la Universidad Tecnológica Equinoccial y de la Escuela Politécnica Nacional; con la aplicación del cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC 2) utilizado en esta investigación.

3.1.3. Participantes

Se consideró a 375 participantes; estudiantes de bachillerato de un colegio público de la ciudad de Quito, y estudiantes universitarios de dos universidades: Escuela Politécnica Nacional (Categoría A) y Universidad Tecnológica Equinoccial (Categoría B), de distintas carreras y que a la fecha de aplicación del instrumento cursaban el segundo o séptimo nivel. 193 de los 375 participantes pertenecieron al género femenino (51,5%) y 182 al masculino (48,5%), notándose equilibrio de género.

Tabla 1. Distribución por género

Grupo	Frecuencia	Femenino	Masculino	Total
BACHILLER TÉCNICO	F	1	38	39
	%	2,6%	97,4%	100,0%
I. AMBIENTAL (2) EPN	F	14	16	30
	%	46,7%	53,3%	100,0%
I. AMBIENTAL (7) EPN	F	16	16	32
	%	50,0%	50,0%	100,0%
I. EMPRESARIAL (2) EPN	F	18	11	29
	%	62,1%	37,9%	100,0%
I. EMPRESARIAL (7) EPN	F	26	16	42
	%	61,9%	38,1%	100,0%
I. EMPRESARIAL (2) UTE	F	15	13	28
	%	53,6%	46,4%	100,0%
I. EMPRESARIAL (7) UTE	F	12	16	28
	%	42,9%	57,1%	100,0%
I. AMBIENTAL (2) UTE	F	14	12	26
	%	53,8%	46,2%	100,0%
I. AMBIENTAL (7) UTE	F	16	21	37
	%	43,2%	56,8%	100,0%
ED. BÁSICA (2) UTE	F	41	17	58
	%	70,7%	29,3%	100,0%
ED. BÁSICA (7) UTE	F	20	6	26
	%	76,9%	23,1%	100,0%
Total	F	193	182	375
	%	51,5%	48,5%	100,0%

En la mayoría de los grupos se notó equilibrio en las proporciones en cuanto a género, sin embargo en el caso de bachillerato se evidenció mayor presencia de hombres que de mujeres, y en la carrera de Educación Básica existió prevalencia de mujeres sobre los varones.

En relación a la edad el grupo de investigación, está se mostró algo dispersa en un rango de entre 16 y 47 años, con media de 22,5 y desviación de 4,6 años. En las tablas 1 y 2 se aprecia la distribución por género y la edad media de cada uno de los subgrupos de investigación.

Tabla 2. Edad media por subgrupo de estudio

GRUPO	Media	Desviación estándar
BACHILLER TÉCNICO	16,6	0,6
I. AMBIENTAL (2) EPN	20,4	1,3
I. AMBIENTAL (7) EPN	22,9	1,5
I. EMPRESARIAL (2) EPN	20,6	1,3
I. EMPRESARIAL (7) EPN	22,9	1,1
I. EMPRESARIAL (2) UTE	21,0	3,9
I. EMPRESARIAL (7) UTE	22,6	1,8
I. AMBIENTAL (2) UTE	20,0	1,2
I. AMBIENTAL (7) UTE	22,8	1,4
ED. BÁSICA (2) UTE	26,4	6,3
ED. BÁSICA (7) UTE	29,2	6,2
Total	22,5	4,6

La mayoría de grupos presentaban una edad bastante homogénea (baja dispersión), especialmente el grupo de bachillerato que presentó una media de 16,6 años.

El grupo de la carrera del Sistema de Educación a Distancia (Mención: Educación Básica) con edad media de 26,4 años para el segundo nivel y 29,2 años para el séptimo nivel presentó una mayor dispersión, situación que debió ser tomada en cuenta, dado que en este grupo, muchos de los estudiantes, cumplían funciones como docentes de instituciones educativas.

Otras variables de interés fueron el lugar de procedencia y de residencia, determinándose que el 69,9% procedía de la provincia de Pichincha, y el resto se distribuyó en las demás provincias con proporciones por debajo del 4%. En cuanto al lugar de residencia el 80,3% lo hacía en la capital de la provincia, Quito, el resto se distribuyó mínimamente en las demás provincias, situación que se explica desde el hecho que una fracción del grupo en estudio, se encontraba cursando su formación en el Sistema de Educación a Distancia.

3.1.4. Diseño

Se procedió con un estudio exploratorio descriptivo. Los estudios exploratorios son útiles en temáticas tan poco estudiadas como es el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, haciendo diferencias entre disciplinas (Barratt, 1996, Hernández, Fernández, Baptista, 1998). Como estudio descriptivo, permite esbozar las condiciones estructurales o funcionales del problema de investigación elegido, empleando en este caso y para tal abordaje, las variables identificadas como relevantes con base al análisis bibliográfico. El diseño descriptivo “Busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población”. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, pág. 92)

La investigación se delineó con el paradigma cuali cuantitativo, debido a que a más de la descripción del contexto se buscó analizar las posibles relaciones entre las variables mediante el uso de estadística inferencial.

3.1.5. Instrumento

El instrumento utilizado fue el cuestionario de Pensamiento Crítico diseñado por Santiuste (2001), compuesto por 30 preguntas están encaminadas a explorar las Dimensiones Dialógica y Sustantiva. Cada una de las dimensiones aborda una de las habilidades básicas del pensamiento (Lipman, 1998): lectura, escritura, expresar oralmente, las cuales son básicas para todo proceso educativo. Como bien se expresó con anterioridad, cada una de tales dimensiones se define de la siguiente manera:

Dimensión Sustantiva: comprende todo aquello que lleva a cabo la persona para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista. Los ítems de la prueba correspondientes a esta Dimensión, consisten en:

- **Lectura sustantiva**

- **Escritura sustantiva**

- **Escuchar-expresar oralmente sustantivo**

Dimensión Dialógica: se refiere a todas aquellas acciones de la persona dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en contraposición en relación con el suyo propio. Supone la construcción de

argumentos razonados que permitan dar respuesta a refutaciones y a precisar las diferencias de perspectiva. Sus componentes se concretan en:

- **Lectura dialógica**
- **Escritura dialógica**
- **Escuchar-expresar oralmente dialógico**

Teniendo en cuenta tales Dimensiones, así como las habilidades básicas, se distribuyen en el cuestionario los ítems, de la siguiente forma:

Tabla 3. Relación de las dimensiones y los ítems

LEER SUSTANTIVO	17	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.
	24	Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.
	30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.
	13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.
	16	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.
	21	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.
	1	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.
	19	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.
	11	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.
	28	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.
	18	Verifico la lógica interna de los textos que leo.
	25	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.
LEER DIALÓGICO	22	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.
	12	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.
	2	Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma.

	7	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.
EXPRESAR POR ESCRITO SUSTANTIVO	10	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.
	26	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.
	23	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.
	4	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables.
	9	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.
	29	Cuando expongo por escrito una idea que no es la mía, menciono las fuentes de las que proviene
EXPRESAR POR ESCRITO DIALÓGICO	5	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.
	6	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.
ESCUCHAR Y EXPRESAR ORALMENTE (SUSTANTIVO)	27	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.
	14	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o fundamentada una opinión.
	3	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.
	8	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.
ESCUCHAR Y EXPRESAR ORALMENTE (DIALÓGICO)	20	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.
	15	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.

El cuestionario presenta una escala tipo Likert, a la que se pueden asignar puntajes numéricos para obtener el valor medio para cada dimensión específica.

Los valores medios de cada grupo se han propuesto en las siguientes gráficas (diagramas radiales) y su análisis ha priorizada la detección de a dimensión con menor puntaje medio.

Es importante señalar que se desarrolló la prueba de confiabilidad del instrumento mediante un estudio piloto a 74 estudiantes: 14 estudiantes de bachillerato y 60 estudiantes de segundo nivel de dos universidades. Los

resultados determinaron un alfa de Cronbach de 0,92, que se considera como muy bueno, sin que exista la necesidad de replantear o eliminar algún ítem.

3.1.6. Variables

Variables independientes: son las que facilitarán caracterizar particularidades de los sujetos participantes de la investigación, definidas de la siguiente manera:

Bachillerato: Considerando la clasificación de (Biglan, 1973a)

Nivel de estudios: Segundo y séptimo nivel.

Campos científicos

Universidades establecidas por CEAACES categoría A, B

Variables Dependientes.- corresponde a las diferentes formas de expresar las respuestas, en este caso las reflejadas por el Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC 2), en el que existen las habilidades comunicativas que guardan íntima relación con el pensamiento crítico, motivo de esta investigación. Se encuentran determinadas por las siguientes dimensiones:

Dimensión Sustantiva: comprende todo aquello que lleva a cabo la persona para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista.

Dimensión Dialógica: se refiere a todas aquellas acciones de la persona dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en

contraposición. Supone la construcción de argumentos razonados que permitan precisar las diferencias de perspectiva y dar respuesta a refutaciones.

3.2 ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

La información obtenida de 375 estudiantes de los distintos grupos de interés en este estudio, mediante la aplicación del cuestionario de pensamiento crítico (CPC) (Santiuste y otros, 2001), permitió el diseño de una base de datos en el programa estadístico SPSS en su versión 23 en español IBM®, gracias al cual se pudo operativizar el procesamiento estadístico, tanto a nivel descriptivo como inferencial.

En primer lugar se exponen los resultados del nivel de respuesta de todo el grupo meta para cada uno de los ítems agrupados por dimensión, luego se realiza el análisis de los valores medios por dimensión para cada uno de los grupos conformados para el desarrollo de la investigación. Finalmente se realiza un análisis comparativo de los valores medios de cada dimensión entre los distintos subgrupos de estudio.

Este análisis se profundiza con el desarrollo de pruebas estadísticas de comparación de medias entre grupos.

3.2.1. Análisis descriptivo

En forma general (sin distinción de grupo) se analizó la frecuencia de respuesta agrupando los ítems por dimensión, los resultados se evidencian en las siguientes tablas.

Tabla 4. Lectura sustantiva (I)

Ítem	Valora utilidad (1)		Valora condiciones (11)		Identifica inf. irrelevante (13)		Identifica argumentos (16)		Busco razones (17)		Verifica lógica (18)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Total desacuerdo	12	3,2	4	1,1	5	1,3	7	1,9	12	3,2	6	1,6
Desacuerdo	19	5,1	21	5,6	33	8,8	25	6,7	26	6,9	31	8,3
A veces	78	20,8	122	32,5	109	29,1	119	31,7	99	26,4	124	33,1
Acuerdo	147	39,2	139	37,1	143	38,1	161	42,9	132	35,2	140	37,3
Total acuerdo	119	31,7	89	23,7	85	22,7	63	16,8	106	28,3	74	19,7
Total	375	100,0	375	100,0	375	100,0	375	100,0	375	100,0	375	100,0

Para este primer bloque de ítems referidos a lectura sustantiva se determinó que la mayoría de investigados señalaron como respuesta las opciones de acuerdo o totalmente de acuerdo, que revelaría un nivel aceptable de cumplimiento de estos indicadores. Como se observa en la tabla 4 el ítem de menor ponderación fue la verificación lógica interna de los textos que lee.

Si bien en forma global, los resultados parecen aceptables, el ítem de verificación de lógica interna del texto refleja de cierta forma que no existe un conocimiento cabal de algo tan elemental como son las propiedades textuales, dado que el texto en sí mismo posee una estructura, tiene una lógica interna que provee información, explícita e implícita, que ayuda a descifrarlo. Este resultado debe ser analizado con cautela puesto que el desconocimiento de las propiedades textuales y la lógica interna inciden en el nivel de comprensión lectora (Torres, Guzmán y Arévalo, 2007).

Tabla 5. Lectura sustantiva (II)

Ítem	Valora sol. posibles (19)		Extrae conclusiones (21)		Diferencia opiniones (24)		Plantea vigencia 25		Discrimina tipo de inf. (28)		Identifica inf. relevante (30)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Total desacuerdo	6	1,6	6	1,6	4	1,1	7	1,9	4	1,1	4	1,1
Desacuerdo	23	6,1	18	4,8	17	4,5	25	6,7	21	5,6	13	3,5
A veces	108	28,8	97	25,9	104	27,7	100	26,7	115	30,7	80	21,3
Acuerdo	161	42,9	167	44,5	160	42,7	130	34,7	153	40,8	145	38,7
Total acuerdo	77	20,5	87	23,2	90	24,0	113	30,1	82	21,9	133	35,5
Total	375	100,0	375	100,0	375	100,0	375	100,0	375	100,0	375	100,0

De este segundo bloque de reactivos referidos también a la lectura sustantiva expuestos en la tabla 5, se observa que el nivel de aceptación del cumplimiento de la mayoría de ítems gira en torno a la categoría “de acuerdo”, no obstante el de menor ponderación correspondió al ítem 25: Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté en vigencia hoy en día, lo que puede revelar que a veces los estudiantes no son críticos frente a lo que leen, absorben todo lo que se presenta como información del medio pero no discriminan su pertinencia, su vigencia o su confiabilidad.

Tabla 6. Escritura sustantiva

Ítem	Fuentes fiables (4)		Expone ventajas (9)		Justifica conclusiones (10)		Diferencia hechos (23)		Expone razones (26)		Menciona fuentes (29)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Total desacuerdo	22	5,9	7	1,9	7	1,9	3	,8	1	,3	12	3,2
Desacuerdo	36	9,6	25	6,7	20	5,3	20	5,3	25	6,7	24	6,4
A veces	92	24,5	100	26,7	71	18,9	102	27,2	138	36,8	86	22,9
Acuerdo	100	26,4	158	42,1	174	46,4	165	44,0	136	36,3	122	32,5
Total acuerdo	125	33,3	85	22,7	103	27,5	85	22,7	75	20,0	131	34,9
Total	375	100	375	100,0	375	100,0	375	100,0	375	100,0	375	100,0

Para la dimensión de escritura sustantiva se evidencia un nivel aceptable de cumplimiento de los indicadores, dado que la mayoría de respuestas se concentran en las categorías: “De acuerdo” y “Total acuerdo”, no obstante el indicador de menor ponderación se refirió al ítem 4: “Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables o no”.

En forma concordante con la interpretación anterior, no existe un adecuado proceso en buena parte de los estudiantes para determinar la fiabilidad de la fuente, lo que redundará en un bajo nivel de criticidad y hace a los estudiantes más permeables a las falacias.

Tabla 7. Escuchar-expresar oralmente sustantiva

Ítem	Menciona fuentes (3)		Exponer soluciones (8)		Justifica opiniones (14)		Claridad (27)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Total desacuerdo	14	3,7	5	1,3	7	1,9	7	1,9
Desacuerdo	32	8,5	24	6,4	23	6,1	18	4,8
A veces	131	34,9	95	25,3	92	24,5	92	24,5
Acuerdo	79	21,1	156	41,6	157	41,9	151	40,3
Total acuerdo	119	31,7	95	25,3	96	25,6	107	28,5
Total	375	100,0	375	100,0	375	100,0	375	100,0

En referencia a la escucha-expresión oral de forma sustantiva, como se observa en la tabla 7, las respuestas también se concentraron en las categorías: “A veces” y de acuerdo”, siendo el ítem 3: “Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene” el de menor ponderación.

Estos resultados, especialmente el referido a las fuentes deja ver la poca importancia que dan los estudiantes al reconocimiento de las ideas de otros durante el discurso oral, situación bastante común en los intercambios comunicativos académicos, por lo que repercute en el nivel de la honestidad académica.

Tabla 8. Lectura dialógica

Ítem	Punto de vista (2)		Interpretación alternativa (7)		Dispone evidencia (12)		Considera equivocación (22)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Total desacuerdo	36	9,6	8	2,1	8	2,1	11	2,9
Desacuerdo	72	19,2	16	4,3	29	7,7	34	9,1
A veces	171	45,6	113	30,1	112	29,9	109	29,1
Acuerdo	81	21,6	149	39,7	157	41,9	138	36,8
Total acuerdo	15	4,0	89	23,7	69	18,4	83	22,1
Total	375	100,0	375	100,0	375	100,0	375	100,0

En relación a la lectura dialógica; la mayoría concentró sus niveles de respuesta en la categoría “A veces”, como se muestra en la tabla 8, considerando que el ítem 2: “Cuando leo la opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones” es el único del grupo con escala inversa, se observa que el ítem 22, fue el de menor ponderación: “Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado”.

Los resultados son de menor desarrollo en forma comparativa a los de lectura sustantiva, se infiere que no existe un verdadero diálogo del lector con el autor, es decir se hace un procesamiento mecánico de la información obtenida a través de la lectura pero no se logra un procesamiento crítico.

Tabla 9. Escritura dialógica

Ítem	Opiniones alternativas (5)		Expone interpretaciones (6)	
	F	%	F	%
Total desacuerdo	11	2,9	4	1,1
Desacuerdo	33	8,8	29	7,7
A veces	89	23,7	107	28,5
Acuerdo	139	37,1	176	46,9
Total acuerdo	103	27,5	59	15,7
Total	375	100,0	375	100,0

En la tabla 9, se aprecian las respuestas referidas a la escritura dialógica, respuestas que se concentraron en el rango de “Acuerdo” o “Total acuerdo”, sin que las ponderaciones permitan definir cuál de los reactivos fue más deficitario. No obstante, los resultados indican mayores dificultades que en escritura sustantiva si se considera una media ponderada global.

Tabla 10. Escuchar-expresar oralmente dialógico

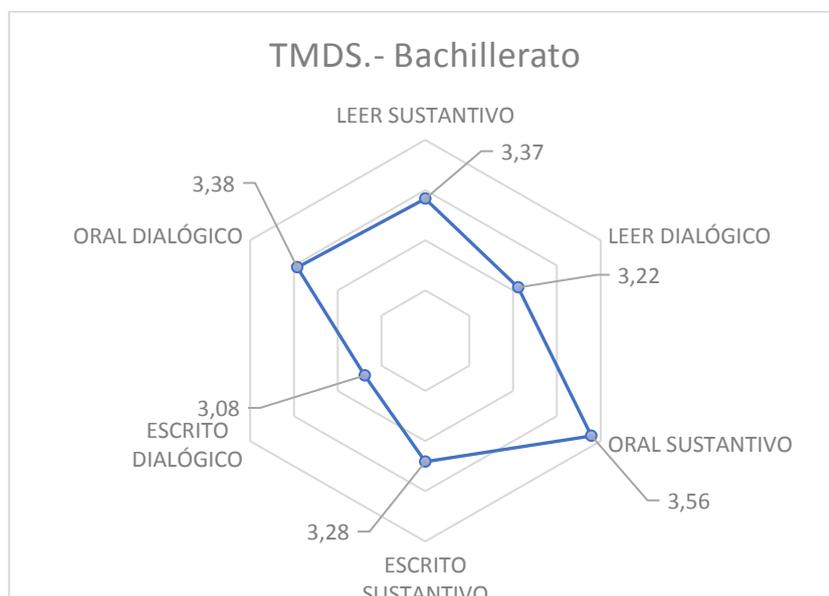
Ítem	Interpretación alternativa (15)		Ideas nuevas (20)	
	F	%	F	%
Total desacuerdo	4	1,1	7	1,9
Desacuerdo	20	5,3	22	5,9
A veces	94	25,1	105	28,0
Acuerdo	169	45,1	156	41,6
Total acuerdo	88	23,5	85	22,7
Total	375	100,0	375	100,0

En la tabla 10, se observan las respuestas referidas al escuchar-expresa dialógico que contiene dos ítems. En este caso, se determinó que la respuesta más frecuente fue “Acuerdo”, sin que exista un ítem que pueda considerarse problemático en esta dimensión, ya que más del 90% valoró estos indicadores con escalas aceptables.

3.2.2. Análisis del nivel medio por grupo de investigación

Con la finalidad de tener una visión descriptiva de la tendencia de cada subgrupo en torno a las seis dimensiones evaluadas se calcularon los valores medios de cada grupo, los mismos que se han propuesto en las siguientes gráficas (diagramas radiales) y su análisis ha priorizado la detección de la dimensión con menor puntaje medio.

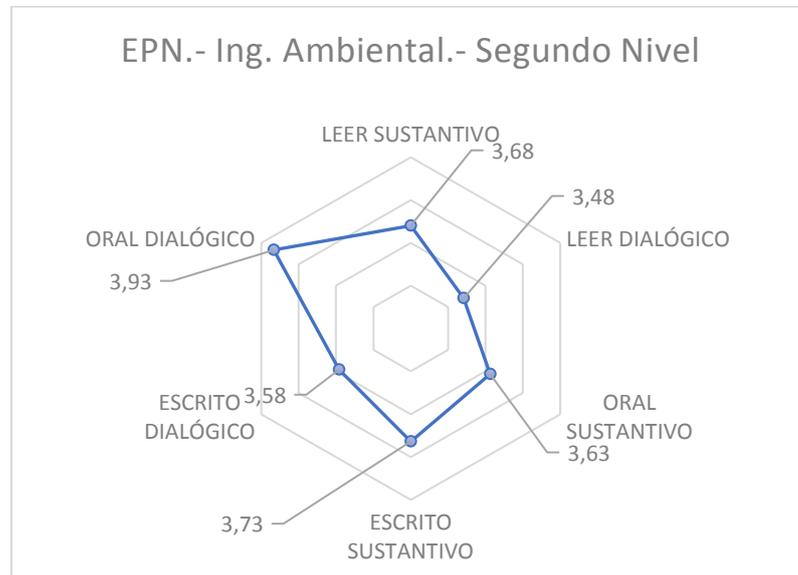
Gráfica 1. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes de Bachillerato



En la gráfica 1, se observan los puntajes medios obtenidos por los estudiantes del bachillerato, puntajes que en forma descendente fueron: Escuchar-expresar oralmente sustantivo (3,56), Escuchar-expresar oralmente dialógico (3,38), Leer sustantivo (3,37), Escribir sustantivo (3,28), Leer dialógico (3,22), Escribir dialógico (3,08). Dichos puntajes medios indican un valor medianamente aceptable, denotando facultades en las habilidades comunicativas de tipo dialógico y en especial en la escritura.

Los resultados son medianamente aceptables en las distintas dimensiones, sin embargo dejan entrever que una importante fracción de estudiantes de este grupo no han logrado consolidar las habilidades comunicativas, denotando un descuido del sistema educativo en este nivel por potenciar estas habilidades básicas, pese a que los estudiantes poseen la madurez cognitiva necesaria e ideal para alentar estas capacidades.

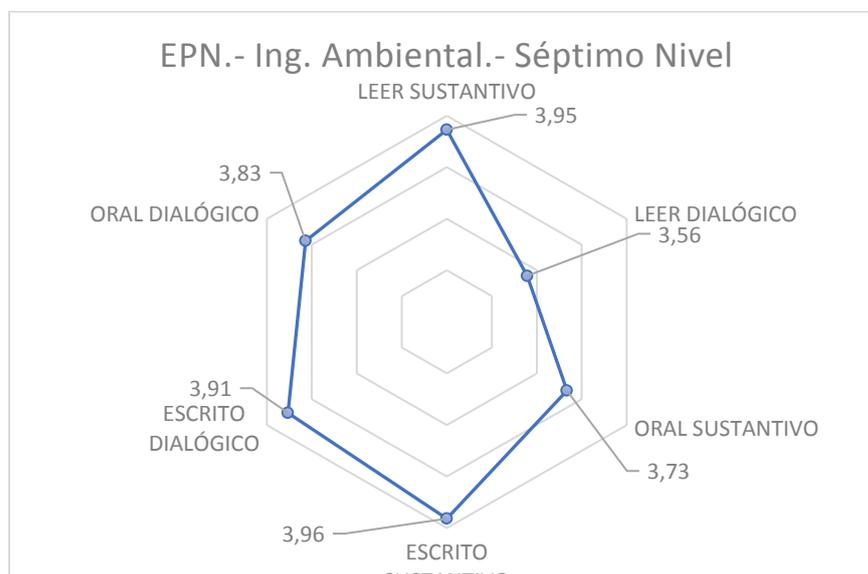
Gráfica 2. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Segundo Nivel de Ingeniería Ambiental (EPN)



En la gráfica 2, se observan los puntajes medios de las seis dimensiones para los estudiantes de segundo nivel de Ingeniería Ambiental de la Escuela Politécnica Nacional, estos puntajes medios en forma descendente fueron: Escuchar-expresar oralmente dialógico (3,93), Escribir sustantivo (3,73), Leer sustantivo (3,68), Escuchar-expresar oralmente sustantivo (3,63), Escribir dialógico (3,58), Leer dialógico (3,48).

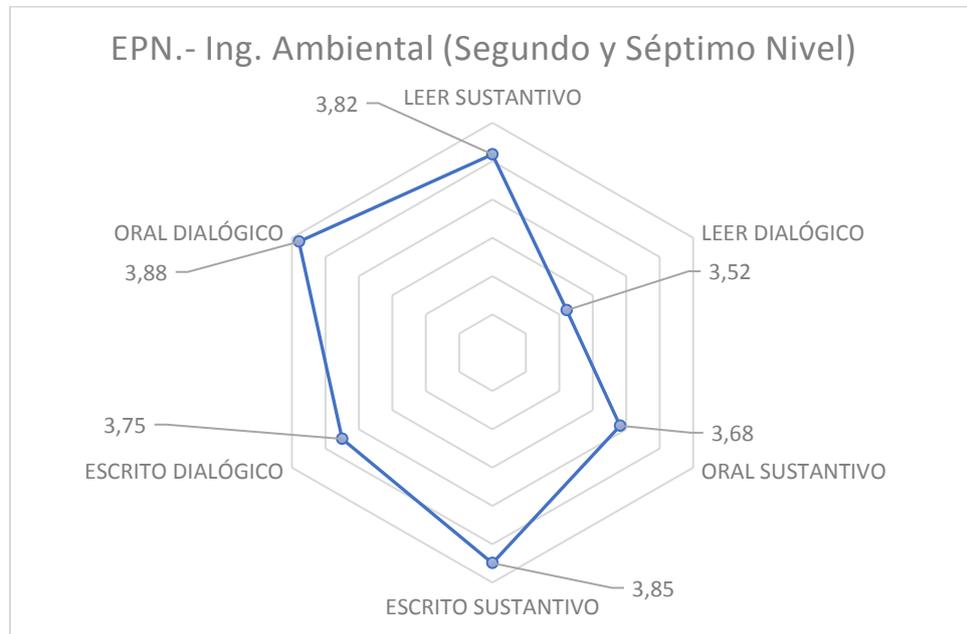
Dichos puntajes medios indican un valor medianamente aceptable, denotando dificultades en las habilidades comunicativas de tipo dialógico y en especial en la escritura y lectura, situación que indicaría que no se realizan actividades con frecuencia para trabajar estas dos dimensiones específicas.

Gráfica 3. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Séptimo Nivel de Ingeniería Ambiental (EPN)



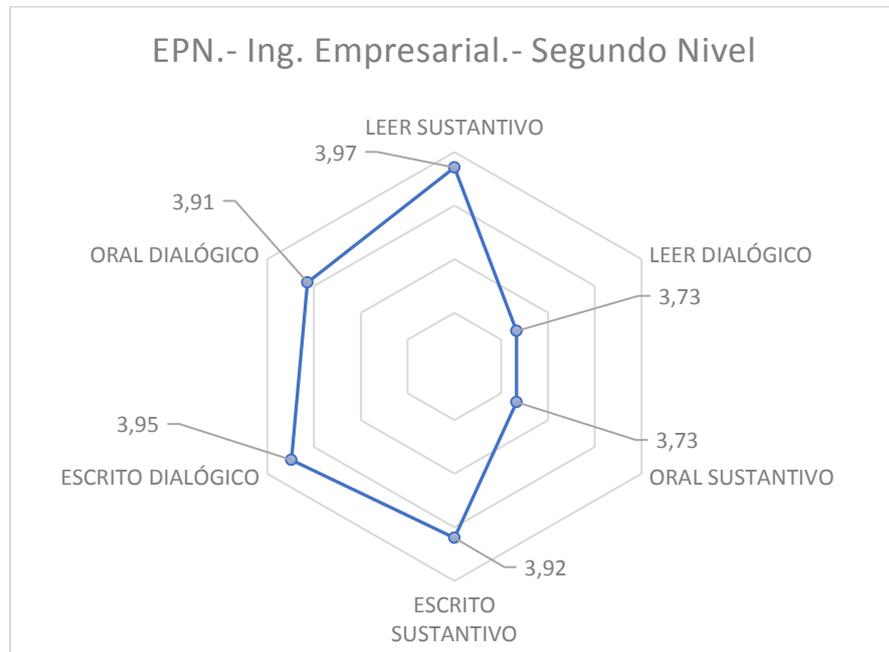
Para el grupo de Ingeniería Ambiental de séptimo nivel, los puntajes medios se exponen en la gráfica 3 y estos fueron: Escribir sustantivo (3,96), Escribir dialógico (3,91), Escuchar-expresar oralmente dialógico (3,83), Leer sustantivo (3,73), Escuchar-expresar oralmente sustantivo (3,73), Leer dialógico (3,56). Dichos puntajes medios indican un valor aceptable, denotando pocas dificultades en las habilidades comunicativas de tipo dialógico y en especial en la lectura. Es interesante analizar cómo la escritura en sus dos dimensiones mejoró notablemente en este grupo si se compara con los resultados de los grupos anteriores (gráficas 1 y 2), lo que permitiría inferir que a medida que el estudiante avanza en su formación, mejora su desarrollo de pensamiento crítico y de habilidades comunicativas.

Gráfica 4. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes de Ingeniería Ambiental (EPN)



La gráfica 4 expone en forma global (sin distinción de nivel), los valores medios para la carrera de Ingeniería Ambiental de la Escuela Politécnica Nacional (categoría A), estos puntajes fueron: Escuchar-expresar oralmente dialógico (3,88), Escribir sustantivo (3,85), Leer sustantivo (3,82), Escribir dialógico (3,75), Escuchar-expresar oralmente sustantivo (3,68), Leer dialógico (3,52). Dichos puntajes medios indican un valor aceptable incluso para la lectura dialógica que sobrepasa el 3,5.

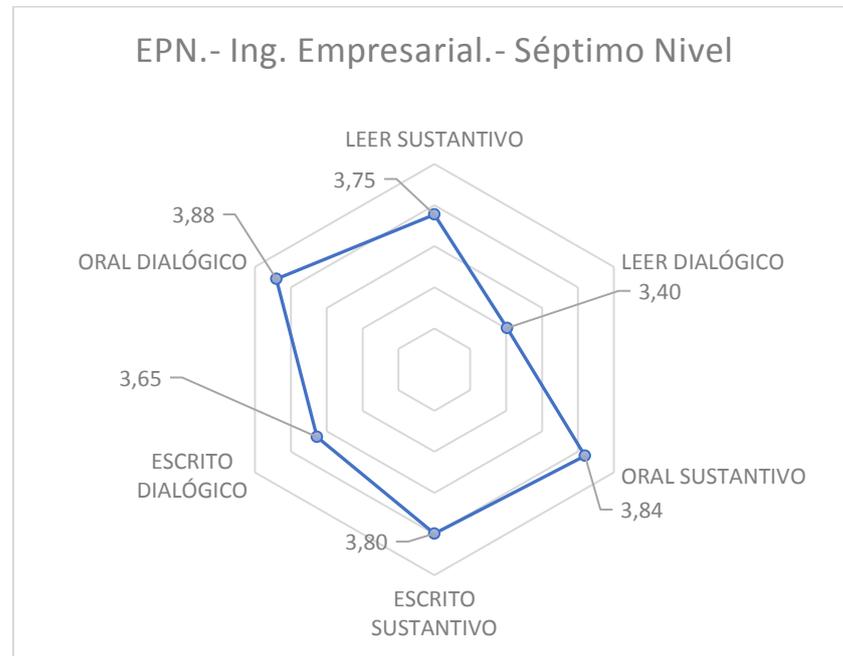
Gráfica 5. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Segundo Nivel de Ingeniería Empresarial (EPN)



En la gráfica 5 se observan los resultados para el grupo de Ingeniería Empresarial de segundo nivel, también de la Politécnica Nacional, se nota homogeneidad en los valores de las seis dimensiones, en forma específica los puntajes medios fueron: Escribir dialógico (3,95), Leer sustantivo (3,97), Escribir sustantivo (3,92), Escuchar-expresar oralmente dialógico (3,91), Escuchar-expresar oralmente sustantivo (3,73), Leer dialógico (3,73).

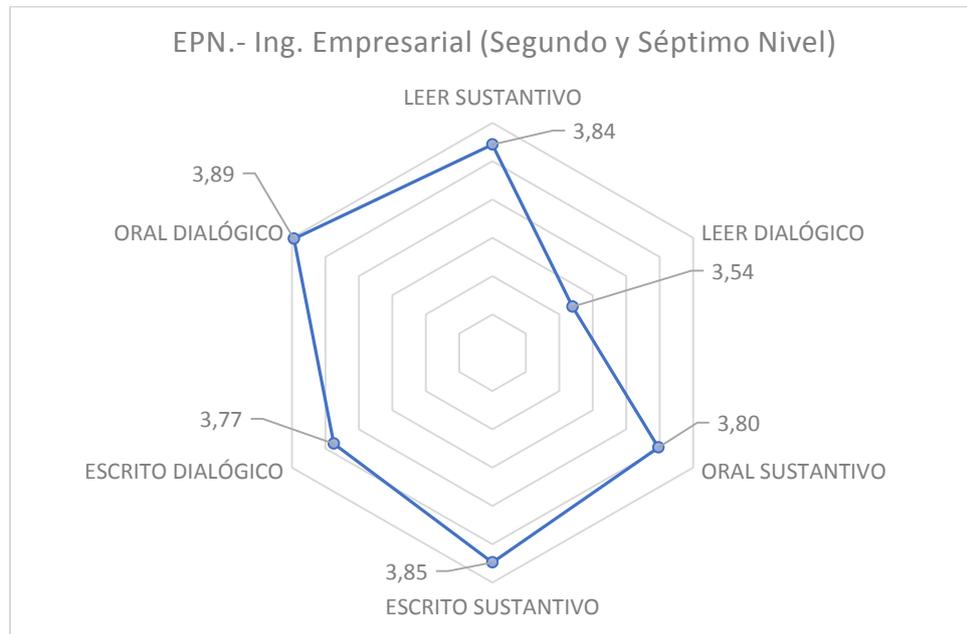
No se advierten mayores dificultades, dado que el puntaje medio más bajo fue de 3,73.

Gráfica 6. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Séptimo Nivel de Ingeniería Empresarial (EPN)



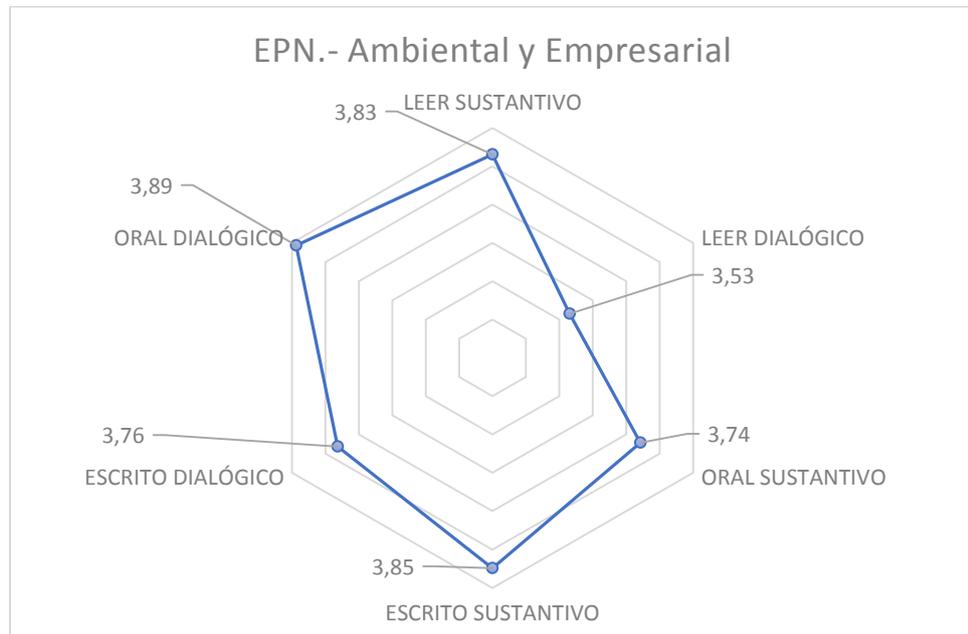
Para el grupo de Ingeniería Empresarial de séptimo nivel, se nota homogeneidad en los valores de las seis dimensiones (gráfica 6), en forma específica los puntajes medios fueron: Escuchar-expresar oralmente dialógico (3,88), Escuchar-expresar oralmente sustantivo (3,84), Escribir sustantivo (3,80), Leer sustantivo (3,75), Escribir dialógico (3,65), Leer dialógico (3,40). No se notan mejoras sustantivas respecto al homólogo de segundo nivel (gráfica 2), y la lectura dialógica tuvo la ponderación más baja.

Gráfica 7. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes de Ingeniería Empresarial (EPN)



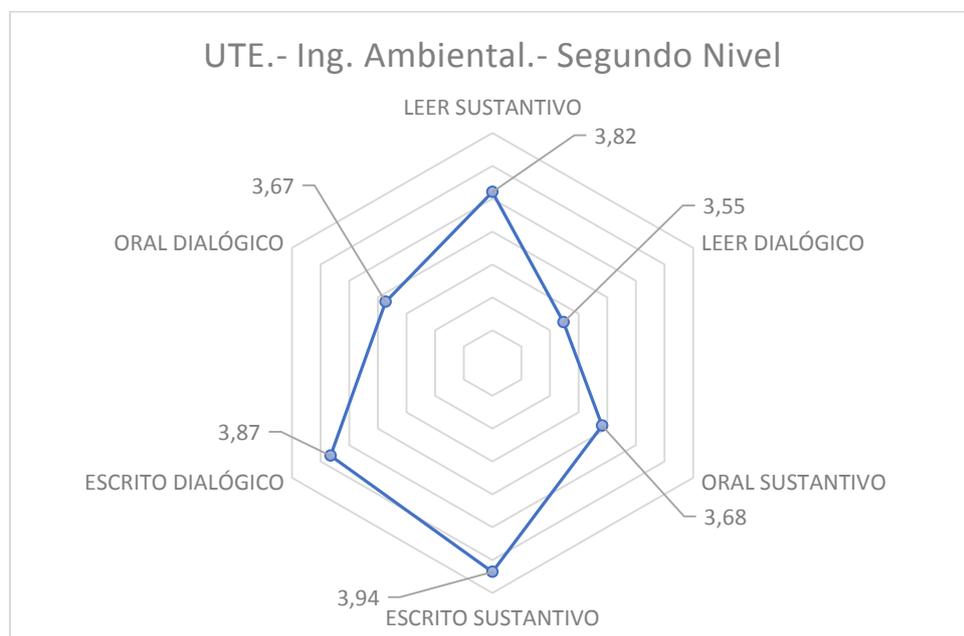
La gráfica 7 presenta en forma global, para la carrera de Ingeniería Empresarial de la Escuela Politécnica Nacional (categoría A), los puntajes medios, los cuales fueron: Escuchar-expresar oralmente dialógico (3,89), Escribir sustantivo (3,85), Leer sustantivo (3,84), Escuchar-expresar oralmente sustantivo (3,80), Escribir dialógico (3,77), Leer dialógico (3,54). Dichos puntajes medios indican un valor aceptable, bastante similares en tendencia a los hallados en el grupo de la Carrera de Ingeniería Ambiental de la misma universidad, por lo que se infiere que el campo de estudios no influye en las habilidades comunicativas.

Gráfica 8. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes de Ingeniería Empresarial e Ingeniería Ambiental (EPN)



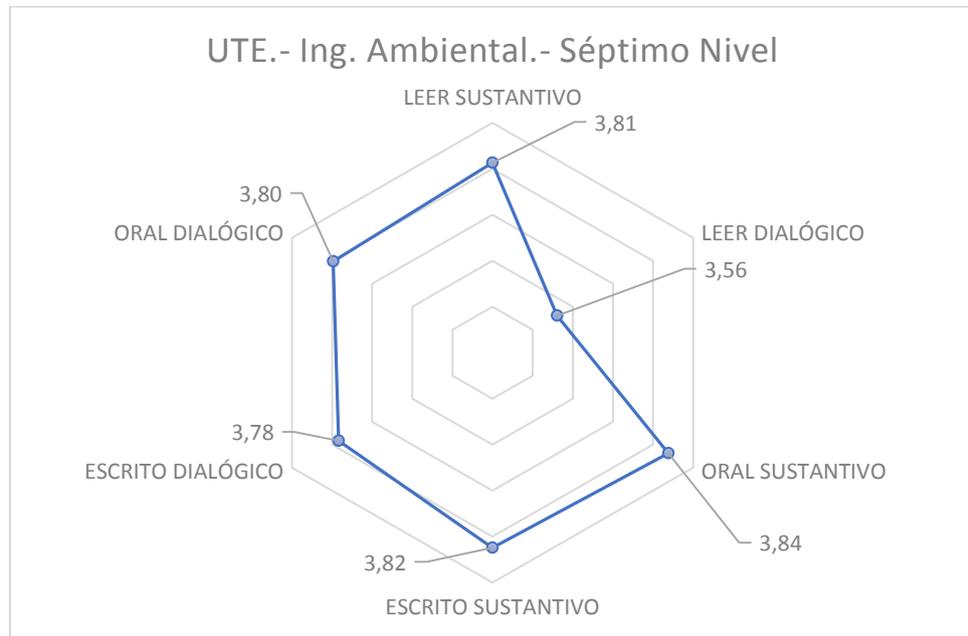
En la gráfica 8 se pueden observar los puntajes medios para el centro de educación superior tipo A (Escuela Politécnica Nacional), determinándose que la lectura dialógica fue la de menos ponderación (3,53) y la de mejor rendimiento fue la expresión oral dialógica (3,89), estos valores dejan ver que en esta universidad hay un desempeño aceptable respecto a las habilidades investigadas, no obstante parece ser que la práctica de la lectura presenta ciertas dificultades, especialmente en la dimensión dialógica.

Gráfica 9. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Segundo Nivel de Ingeniería Ambiental (UTE)



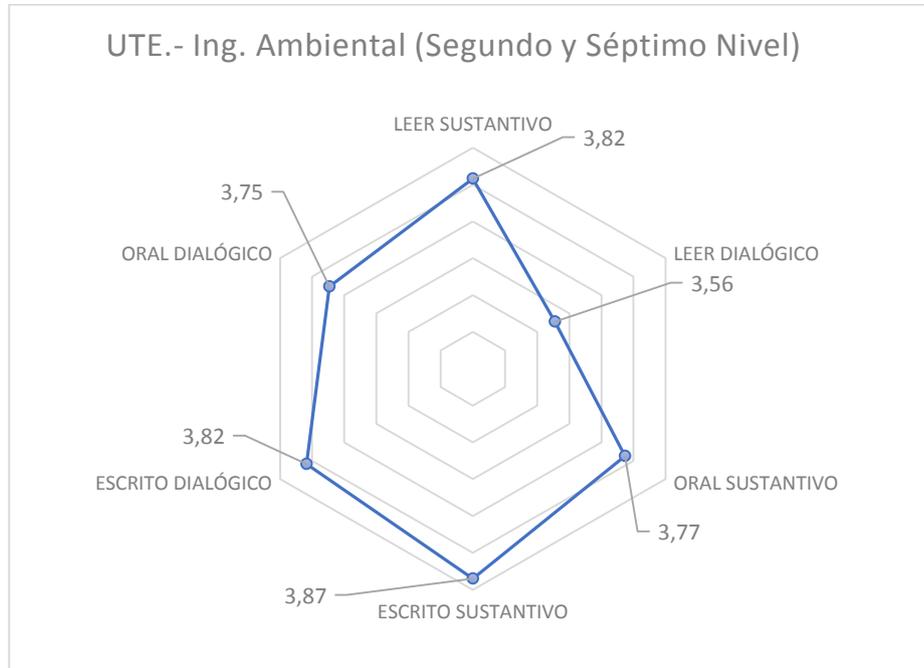
Para el grupo de Ingeniería Ambiental de segundo nivel de la Escuela Politécnica Nacional, los puntajes medios fueron: Escribir sustantivo (3,94), Escribir dialógico (3,87), Escuchar-expresar oralmente dialógico (3,83), Leer sustantivo (3,73), Escuchar-expresar oralmente sustantivo (3,73), Leer dialógico (3,56). Dichos puntajes medios indican un valor aceptable, denotando pocas dificultades en las habilidades comunicativas de tipo dialógico y en especial en la lectura. Es relevante analizar cómo la escritura en sus dos dimensiones mejoró notablemente en este grupo.

Gráfica 10. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Séptimo Nivel de Ingeniería Ambiental (UTE)



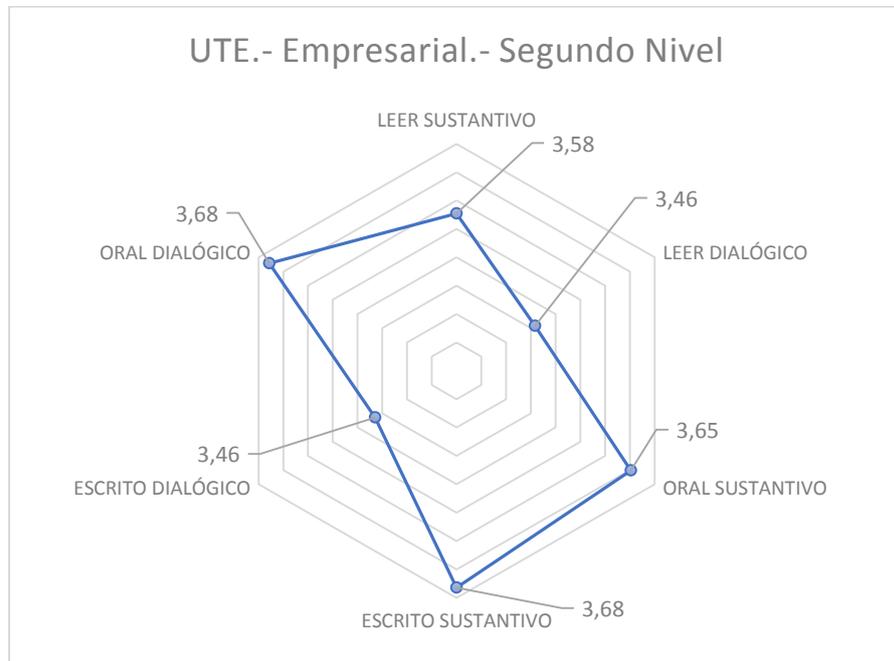
Para el grupo de Ingeniería Ambiental de séptimo nivel de la Escuela Politécnica Nacional, los puntajes medios se aprecian en la gráfica, estos puntajes fueron, en forma descendente: Escribir sustantivo (3,82), Escribir dialógico (3,78), Escuchar-expresar oralmente dialógico (3,80), Leer sustantivo (3,81), Escuchar-expresar oralmente sustantivo (3,84), Leer dialógico (3,56). Igual que en los otros grupos, los valores permiten determinar que el nivel es medianamente incluso para la lectura dialógica, con lo que se infiere que esta habilidad no se desarrolla durante la carrera.

Gráfica 11. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes de Ingeniería Ambiental (UTE)



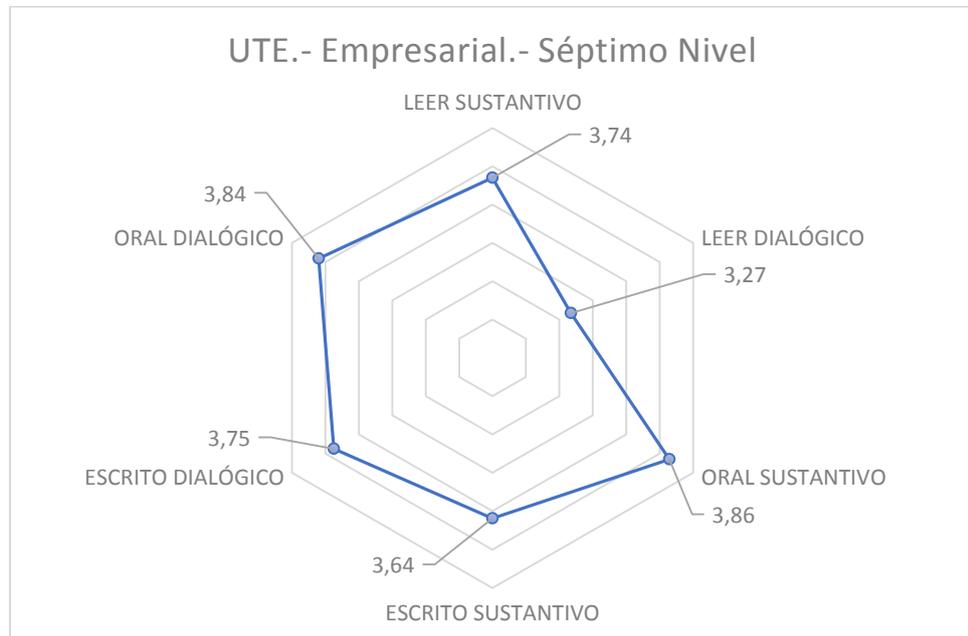
Para el grupo de Ingeniería Ambiental de la UTE (categoría B), los puntajes medios según la gráfica 11 fueron: Escribir sustantivo (3,87), Escribir dialógico (3,82), Escuchar-expresar oralmente dialógico (3,83), Leer sustantivo (3,73), Escuchar-expresar oralmente sustantivo (3,73), Leer dialógico (3,56). Dichos puntajes medios indican un valor aceptable, y a igual que el grupo anterior la dimensión de menor valoración fue la lectura dialógica, con lo que se infiere que esta habilidad no depende mayormente del tipo de universidad, si se considera que en la universidad tipo A, los valores fueron similares.

Gráfica 12. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Segundo Nivel de Ingeniería Empresarial (UTE)



Para el grupo de Ingeniería Empresarial de segundo nivel de la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE) los puntajes medios, según puede verse en la gráfica 12 fueron: Escribir sustantivo (3,68), Escuchar-expresar oralmente dialógico (3,68), Leer sustantivo (3,68), Escuchar-expresar oralmente sustantivo (3,65), Escribir dialógico (3,46), Leer dialógico (3,46). Dichos puntajes medios indican un valor aceptable, siendo la dimensión de menor ponderación la referida al leer dialógico, la cual fue más baja que su par de la universidad tipo A e incluso menor que el obtenido por el grupo del mismo nivel, en la misma universidad pero de la carrera de Ingeniería Ambiental.

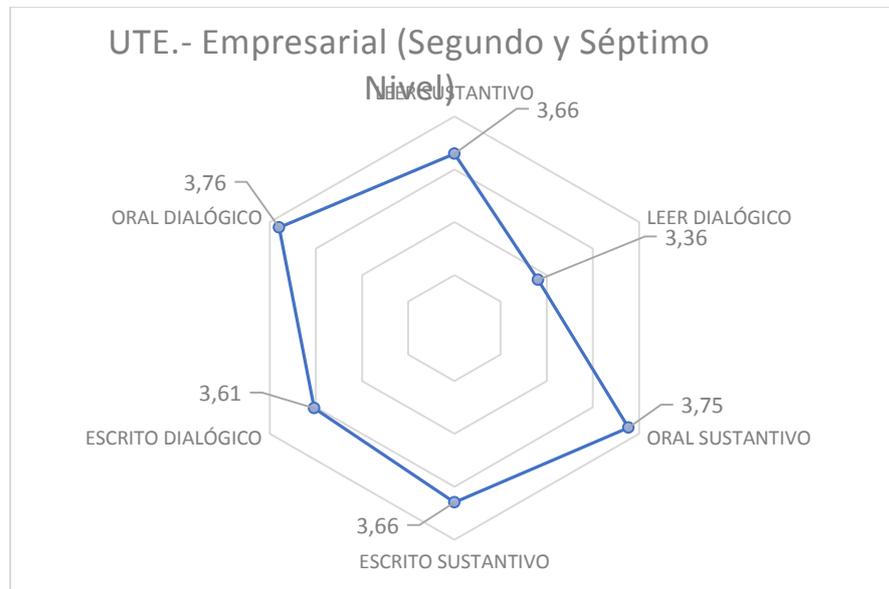
Gráfica 13. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Séptimo Nivel de Ingeniería Empresarial (UTE)



En la gráfica 13 se muestran los valores para el grupo de Ingeniería Empresarial de séptimo nivel de la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE), estos puntajes medios fueron: Escuchar-expresar oralmente sustantivo (3,86), Escuchar-expresar oralmente dialógico (3,84), Escribir dialógico (3,75), Escribir sustantivo (3,64), Leer sustantivo (3,64), Leer dialógico (3,27).

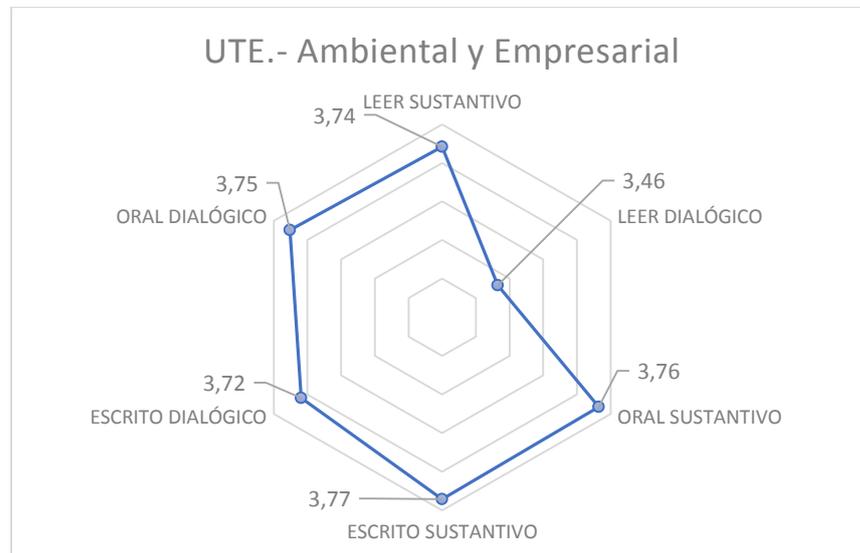
Si bien estos puntajes indican un valor aceptable y bastante homogéneo, salvo para la categoría de leer dialógico se puede inferir que no se trabaja la lectura como parte de las competencias que deben adquirir los estudiantes en su formación profesional.

Gráfica 14. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes de Ingeniería Empresarial (UTE)



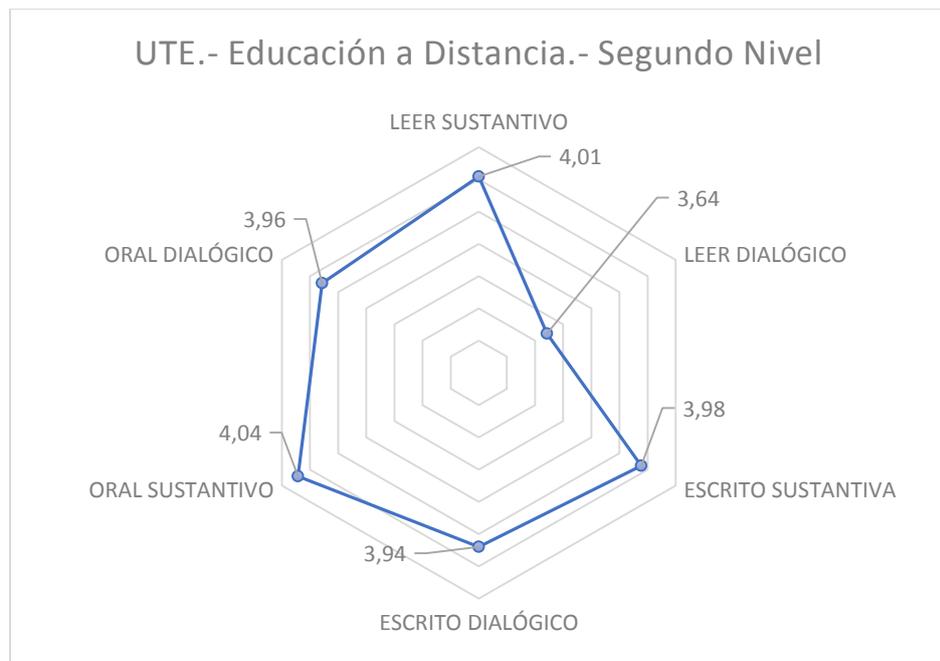
A nivel global, para la Carrera de Ingeniería Empresarial de la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE) los puntajes medios fueron: Escuchar-expresar oralmente dialógico (3,76), Escuchar-expresar oralmente sustantivo (3,75), Escribir sustantivo (3,66), Leer sustantivo (3,66), Escribir dialógico (3,61), Leer dialógico (3,36). Dichos puntajes medios indican un valor aceptable y bastante homogéneo, salvo para la categoría de leer dialógico que fue la de menor ponderación (gráfica 14). En esta carrera, la escucha y expresión oral fueron las más desarrolladas, mejores incluso que las obtenidas en otra carrera y en otra universidades.

Gráfica 15. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes de Ingeniería Empresarial e Ingeniería Ambiental (UTE)



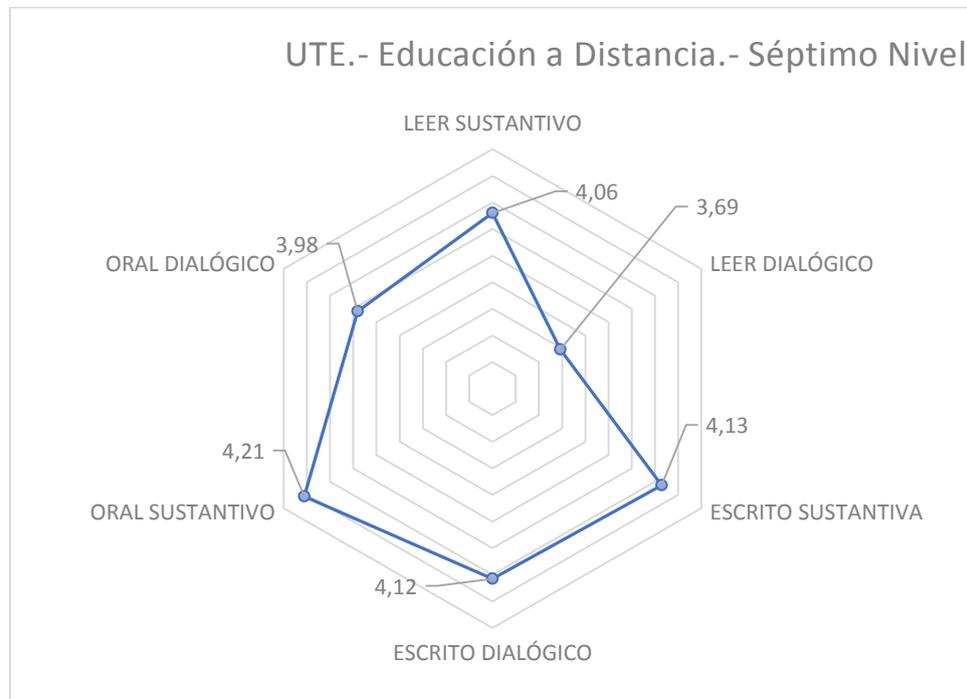
En el análisis global de este centro de formación superior, el leer dialógico es el más deficitario, las otras categorías prácticamente presentan valores similares, en la escala de entre 3 y 4 que denotan un buen nivel de cumplimiento.

Gráfica 16. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Segundo Nivel de Ciencias de la Educación (UTE- Educación a Distancia)



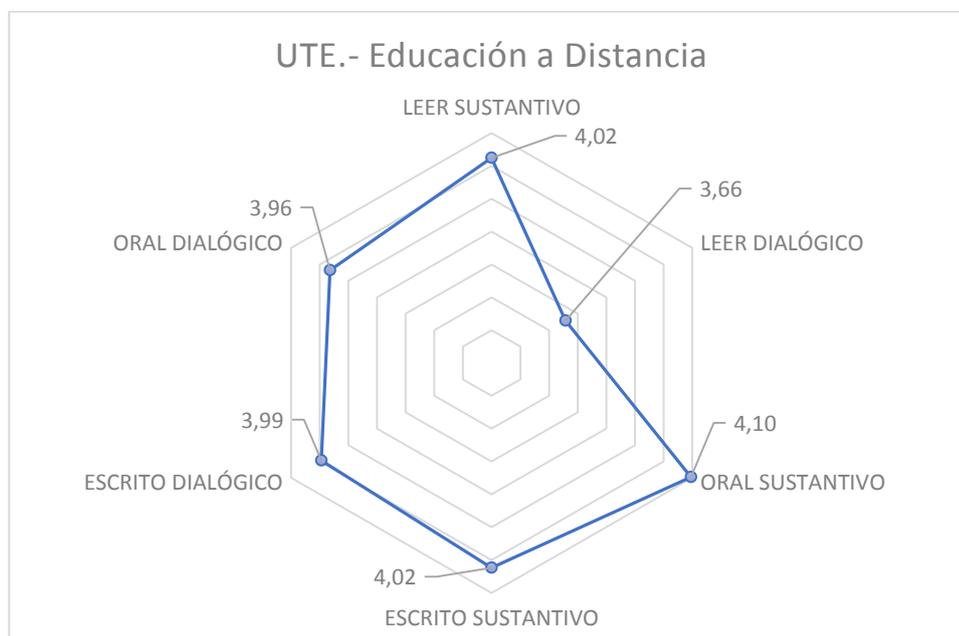
De acuerdo a la gráfica 16, el nivel mostrado por los estudiantes de segundo semestre de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE) los puntajes medios fueron: Escuchar-expresar oralmente sustantivo (4,04), Leer sustantivo (4,01), Escribir sustantivo (3,98), Escuchar-expresar oralmente dialógico (3,96), Escribir dialógico (3,94), Leer dialógico (3,64). Dichos puntajes medios indican un valor aceptable y bastante homogéneo, salvo para la categoría de leer dialógico que fue la de menor ponderación.

Gráfica 17. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes Séptimo Nivel de Ciencias de la Educación (UTE- Educación a Distancia)



El nivel mostrado por los estudiantes de séptimo semestre de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE) fue muy bueno, los puntajes medios fueron: Escuchar-expresar oralmente sustantivo (4,21), Escribir sustantivo (4,13), Escribir dialógico (4,12), Leer sustantivo (4,06), Escuchar-expresar oralmente dialógico (3,98), Leer dialógico (3,64). Dichos puntajes medios indican un valor aceptable y bastante homogéneo, salvo para la categoría de leer dialógico que fue la de menor ponderación.

Gráfica 18. Media de las dimensiones de pensamiento crítico para los estudiantes de Ciencias de la Educación (UTE- Educación a Distancia)



En forma global, en el grupo de estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE) se registraron los valores medios más altos (gráfica 18), se observa que 5 de las 6 categorías bordean el nivel 4 (acuerdo) y solo la lectura dialógica presentó un nivel menor, pero aun así mayor al de los otros grupos. Estos resultados permiten inferir que el Sistema de Educación a Distancia, potencia las habilidades escritas y de lectura, debido al mismo sistema de estudios.

3.2.3. Análisis comparativo

Con la finalidad de realizar un análisis comparativo, se sometió primeramente los datos grupales al test de normalidad de Shapiro Wilk (al tratarse de puntuaciones discretas).

Tabla 11. Resultados del test de normalidad

	Leer sustantivo	Leer dialógico	Escritura sustantiva	Escritura dialógica	Expresión oral sustantiva	Expresión oral dialógica
N	375	375	375	375	375	375
Desviación estándar	,57880	,56774	,60304	,81394	,69853	,75399
	Negativo	-,081	-,108	-,079	-,161	-,101
Sig. asintótica (bilateral)	,081	,108	,05 (0,11)	,161	,101	,170

La dimensión de escritura sustantiva presentó una significancia $p = 0,05$, por lo que fue necesaria la prueba de Kolmogorov Smirnov con corrección de Lilliefors, obteniéndose una significancia $p = 0,11$, con lo que puede decirse que todas las cumplieron el criterio de normalidad ($p > 0,05$), como se observa en la tabla 11.

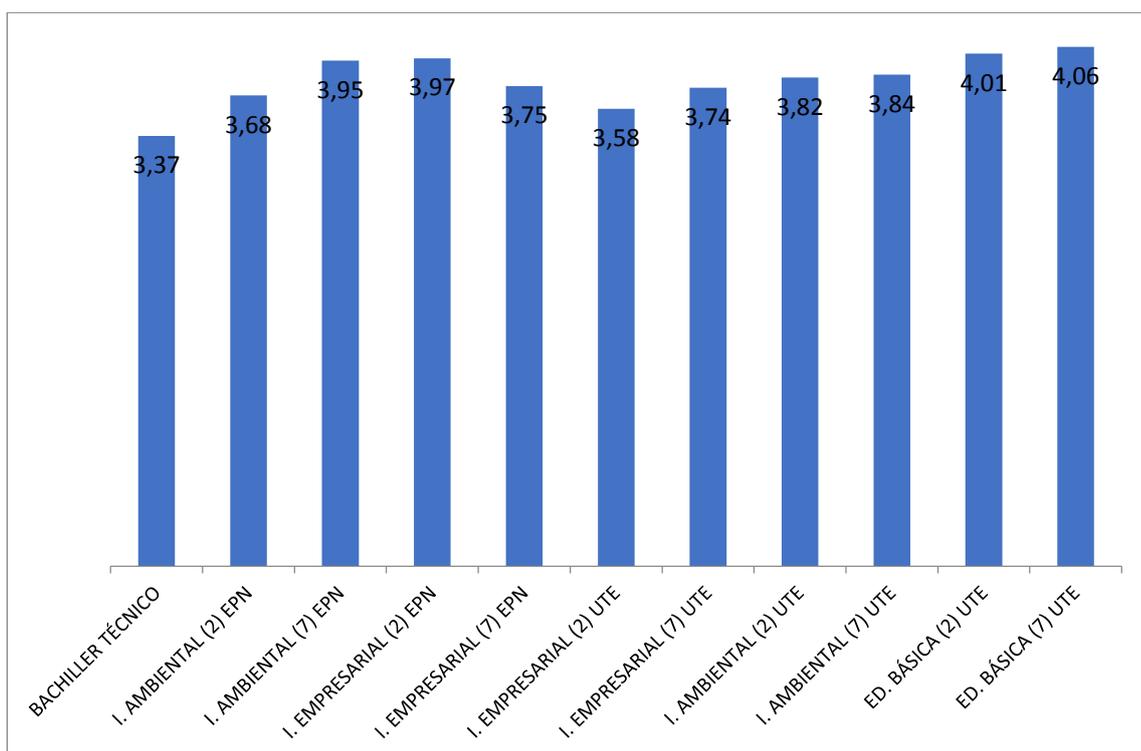
En atención a los objetivos de investigación se estimó el valor medio (con su respectiva dispersión) para cada una de las dimensiones y sus categorías, con el fin de establecer las pruebas de hipótesis de acuerdo al estadístico de ANOVA y el test de Tukey a una significancia del 5%.

3.2.4. Análisis comparativo de la dimensión de lectura sustantiva

Tabla 12. Media de la dimensión de lectura sustantiva

GRUPO		Lectura sustantiva
BACHILLER TÉCNICO	Media	3,37
	N	39
	Desviación estándar	0,50
I. AMBIENTAL (2) EPN	Media	3,68
	N	30
	Desviación estándar	0,48
I. AMBIENTAL (7) EPN	Media	3,96
	N	32
	Desviación estándar	0,44
I. EMPRESARIAL (2) EPN	Media	3,97
	N	29
	Desviación estándar	0,40
I. EMPRESARIAL (7) EPN	Media	3,75
	N	42
	Desviación estándar	0,52
I. EMPRESARIAL (2) UTE	Media	3,58
	N	28
	Desviación estándar	0,78
I. EMPRESARIAL (7) UTE	Media	3,74
	N	28
	Desviación estándar	0,64
I. AMBIENTAL (2) UTE	Media	3,82
	N	26
	Desviación estándar	0,49
I. AMBIENTAL (7) UTE	Media	3,84
	N	37
	Desviación estándar	0,71
ED. BÁSICA (2) UTE	Media	4,01
	N	58
	Desviación estándar	0,46
ED. BÁSICA (7) UTE	Media	4,06
	N	26
	Desviación estándar	0,59
Total	Media	3,80
	N	375
	Desviación estándar	0,58

Gráfica 19. Media de la dimensión de lectura sustantiva



De la tabla 12 y gráfica 19 se observa que el grupo con menor valor medio de lectura sustantiva fue el de bachillerato (3,37), observándose una ligera tendencia que dentro de la misma carrera a mayor nivel de estudios, mejor valor medio. Adicionalmente es palpable que en la Universidad tipo A los resultados fueron ligeramente superiores a los de la Universidad tipo B, y que para el grupo con formación a distancia el nivel fue bastante mejor en comparación al sistema presencial de las distintas carreras.

La prueba ANOVA estimó una significancia $p = 0$ que permitió inferir diferencia en la valoración media para esta categoría entre los 9 grupos de estudio.

Tabla 13. Test de Tukey para lectura sustantiva

	BACHILLER TÉCNICO	I. AMBIENTAL (2) EPN	I. AMBIENTAL (7) EPN	I. EMPRESARIAL (2) EPN	I. EMPRESARIAL (7) EPN	I. EMPRESARIAL (2) UTE	I. EMPRESARIAL (7) UTE	I. AMBIENTAL (2) UTE	I. AMBIENTAL (7) UTE	ED. BÁSICA (2) UTE	ED. BÁSICA (7) UTE
BACHILLER TÉCNICO		,39	,00	,00	,04	,90	,28	,049	,02	,00	,00
I. AMBIENTAL (2) EPN			,67	,63	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,22	,26
I. AMBIENTAL (7) EPN				1,00	,90	,22	,83	1,00	,99	1,00	1,00
I. EMPRESARIAL (2) EPN					,86	,20	,79	1,00	,99	1,00	1,00
I. EMPRESARIAL (7) EPN						,97	1,00	1,00	1,00	,44	,48
I. EMPRESARIAL (2) UTE							1,00	,87	,83	,03	,05
I. EMPRESARIAL (7) UTE								1,00	1,00	,40	,41
I. AMBIENTAL (2) UTE									1,00	,93	,89
I. AMBIENTAL (7) UTE										,84	,80
ED. BÁSICA (2) UTE											1,00
ED. BÁSICA (7) UTE											

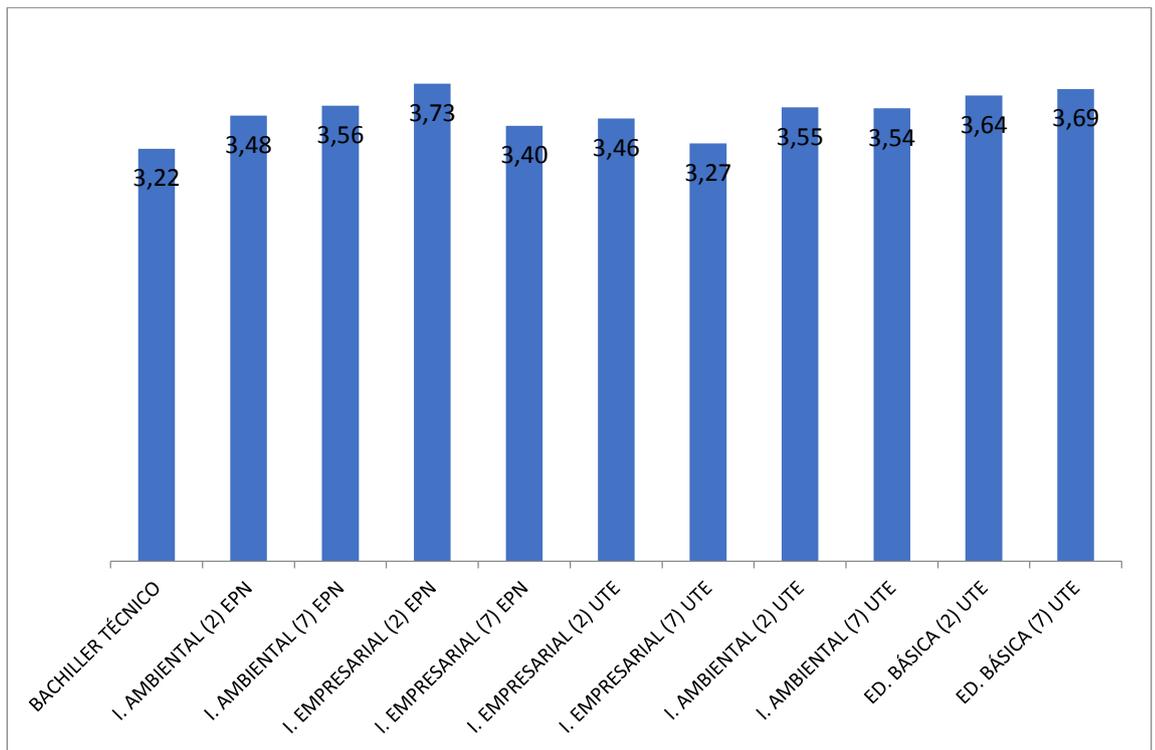
Al realizar la comparación por pares (Test de Tukey) se determinó que los valores medios de esta dimensión son bastante homogéneos, notándose únicamente diferencias significativas entre los estudiantes de bachillerato y los estudiantes universitarios, salvo el caso de los estudiantes de Ingeniería Empresarial de la UTE con los que se determinó que la diferencia en la media de la lectura sustantiva no guardó diferencia significativa. Adicionalmente, el nivel de estudios no influyó en el desarrollo de esta dimensión, ni el tipo de universidad por lo que se concluye que los procesos de formación universitaria no potencian las habilidades comunicativas.

3.2.5. Análisis comparativo de la dimensión de lectura dialógica

Tabla 14. Media de la dimensión de lectura dialógica

GRUPO		Lectura dialógica
BACHILLER TÉCNICO	Media	3,22
	N	39
	Desviación estándar	0,58
I. AMBIENTAL (2) EPN	Media	3,48
	N	30
	Desviación estándar	0,45
I. AMBIENTAL (7) EPN	Media	3,56
	N	32
	Desviación estándar	0,45
I. EMPRESARIAL (2) EPN	Media	3,73
	N	29
	Desviación estándar	0,56
I. EMPRESARIAL (7) EPN	Media	3,40
	N	42
	Desviación estándar	0,46
I. EMPRESARIAL (2) UTE	Media	3,46
	N	28
	Desviación estándar	0,75
I. EMPRESARIAL (7) UTE	Media	3,27
	N	28
	Desviación estándar	0,49
I. AMBIENTAL (2) UTE	Media	3,55
	N	26
	Desviación estándar	0,54
I. AMBIENTAL (7) UTE	Media	3,54
	N	37
	Desviación estándar	0,58
ED. BÁSICA (2) UTE	Media	3,64
	N	58
	Desviación estándar	0,57
ED. BÁSICA (7) UTE	Media	3,69
	N	26
	Desviación estándar	0,61
Total	Media	3,51
	N	375
	Desviación estándar	0,57

Gráfica 20. Media de la dimensión de lectura dialógica



Conforme a lo expuesto en la gráfica 20, el grupo con menor valor medio de lectura dialógica fue el de bachillerato (3,22), y el de Ingeniería Empresarial de la UTE (séptimo nivel) (3,27), en los demás casos el valor medio es cercano a 3,5, que se considera aceptable.

La prueba ANOVA estimó una significancia $p = 0$ que permitió inferir diferencia en la valoración media para esta categoría entre los 9 grupos de estudio.

Tabla 15. Test de Tukey para lectura dialógica

	BACHILLER TÉCNICO	I. AMBIENTAL (2) EPN	I. AMBIENTAL (7) EPN	I. EMPRESARIAL (2) EPN	I. EMPRESARIAL (7) EPN	I. EMPRESARIAL (2) UTE	I. EMPRESARIAL (7) UTE	I. AMBIENTAL (2) UTE	I. AMBIENTAL (7) UTE	ED. BÁSICA (2) UTE	ED. BÁSICA (7) UTE
BACHILLER TÉCNICO		,70	,21	,01	,93	,61	1,00	,43	,23	,01	,04
I. AMBIENTAL (2) EPN			1,00	,82	1,00	1,00	,93	1,00	1,00	,97	,95
I. AMBIENTAL (7) EPN				,99	,96	1,00	,53	1,00	1,00	1,00	1,00
I. EMPRESARIAL (2) EPN					,34	,91	,06	,98	,98	1,00	1,00
I. EMPRESARIAL (7) EPN						1,00	1,00	,99	,98	,57	,59
I. EMPRESARIAL (2) UTE							,87	1,00	1,00	,99	,98
I. EMPRESARIAL (7) UTE								,74	,57	,12	,16
I. AMBIENTAL (2) UTE									1,00	1,00	1,00
I. AMBIENTAL (7) UTE										1,00	1,00
ED. BÁSICA (2) UTE											1,00
ED. BÁSICA (7) UTE											

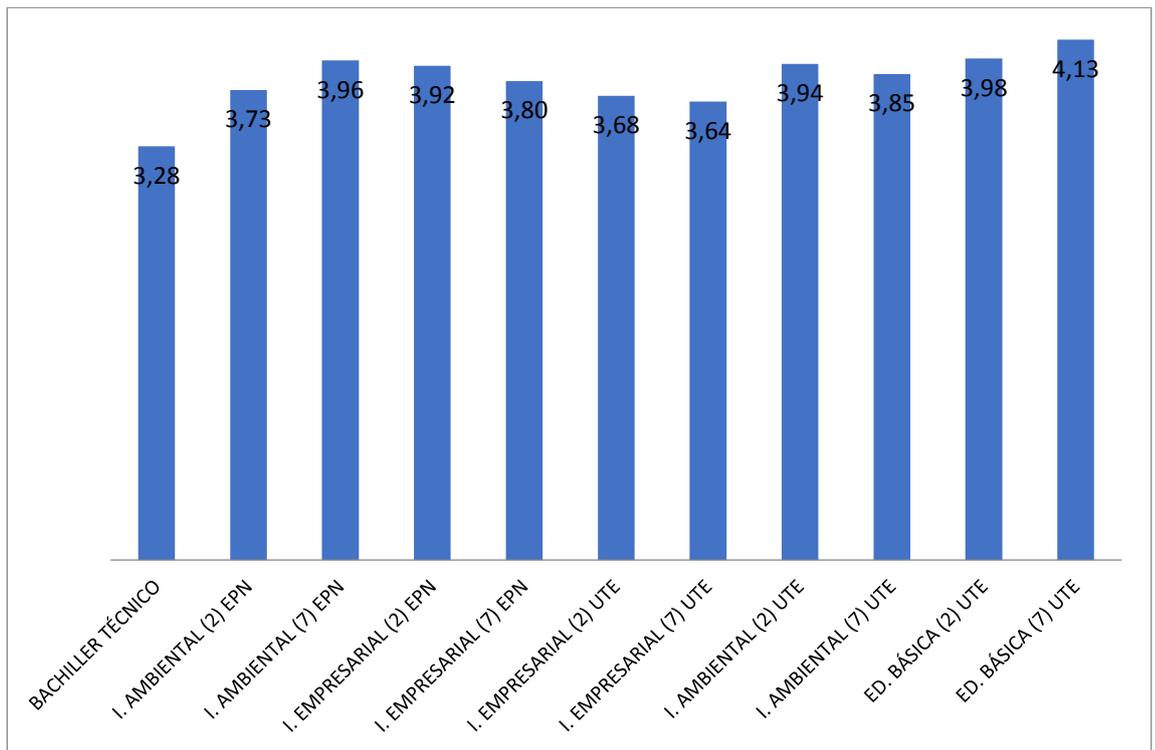
Al realizar la comparación por pares (Test de Tukey) se pudo inferir que los valores medios de lectura dialógica no son tan diferentes en los grupos, notándose únicamente diferencias significativas entre los estudiantes de bachillerato y los estudiantes de Educación a Distancia (tanto de séptimo como de segundo) y los de segundo nivel de la carrera de Ingeniería Ambiental de la EPN. Adicionalmente, se observa que el nivel de estudios no influyó en el desarrollo de esta dimensión, ni el tipo de universidad, por lo que se puede concluir que la lectura dialógica no se fortalece en la educación superior y que es poco más que regular en el bachillerato, pero se favorece con la lectura continua y el aprendizaje autónomo, como se evidencia por los resultados de los estudiantes de estudios a distancia.

3.2.6. Análisis comparativo de la dimensión de escritura sustantiva

Tabla 16. Media de la dimensión de escritura sustantiva

GRUPO		Escritura sustantiva
BACHILLER TÉCNICO	Media	3,28
	N	39
	Desviación estándar	0,54
I. AMBIENTAL (2) EPN	Media	3,73
	N	30
	Desviación estándar	0,38
I. AMBIENTAL (7) EPN	Media	3,96
	N	32
	Desviación estándar	0,40
I. EMPRESARIAL (2) EPN	Media	3,92
	N	29
	Desviación estándar	0,47
I. EMPRESARIAL (7) EPN	Media	3,80
	N	42
	Desviación estándar	0,52
I. EMPRESARIAL (2) UTE	Media	3,66
	N	28
	Desviación estándar	0,79
I. EMPRESARIAL (7) UTE	Media	3,64
	N	28
	Desviación estándar	0,64
I. AMBIENTAL (2) UTE	Media	3,94
	N	26
	Desviación estándar	0,62
I. AMBIENTAL (7) UTE	Media	3,85
	N	37
	Desviación estándar	0,77
ED. BÁSICA (2) UTE	Media	3,98
	N	58
	Desviación estándar	0,49
ED. BÁSICA (7) UTE	Media	4,13
	N	26
	Desviación estándar	0,56
Total	Media	3,80
	N	375
	Desviación estándar	0,60

Gráfica 21. Media de la dimensión de escritura sustantiva



En la categoría de escritura sustantiva, se evidenció mayor heterogeneidad entre los grupos (universitarios). El grupo bachillerato presentó el menor valor medio (3,28). No hay suficientes evidencias que permitan concluir mejores resultados en Universidad tipo A respecto a la tipo B. El grupo de Educación a Distancia tuvo un mejor promedio (gráfica 21).

Tabla 17. Test de Tukey para escritura sustantiva

	BACHILLER TÉCNICO	I. AMBIENTAL (2) EPN	I. AMBIENTAL (7) EPN	I. EMPRESARIAL (2) EPN	I. EMPRESARIAL (7) EPN	I. EMPRESARIAL (2) UTE	I. EMPRESARIAL (7) UTE	I. AMBIENTAL (2) UTE	I. AMBIENTAL (7) UTE	ED. BÁSICA (2) UTE	ED. BÁSICA (7) UTE
BACHILLER TÉCNICO		,05	,00	,00	,00	,21	,30	,00	,00	,00	,00
I. AMBIENTAL (2) EPN			,87	,97	1,00	1,00	1,00	,96	1,00	,68	,24
I. AMBIENTAL (7) EPN				1,00	,98	,61	,49	1,00	1,00	1,00	,99
I. EMPRESARIAL (2) EPN					1,00	,83	,73	1,00	1,00	1,00	,96
I. EMPRESARIAL (7) EPN						1,00	,99	1,00	1,00	,90	,42
I. EMPRESARIAL (2) UTE							1,00	,79	,99	,36	,09
I. EMPRESARIAL (7) UTE								,70	,97	,25	,06
I. AMBIENTAL (2) UTE									1,00	1,00	,98
I. AMBIENTAL (7) UTE										,97	,59
ED. BÁSICA (2) UTE											,99
ED. BÁSICA (7) UTE											

La prueba ANOVA para esta dimensión estimó una significancia $p = 0$ que permitió inferir diferencia en la valoración media para esta categoría entre los 9 grupos de estudio.

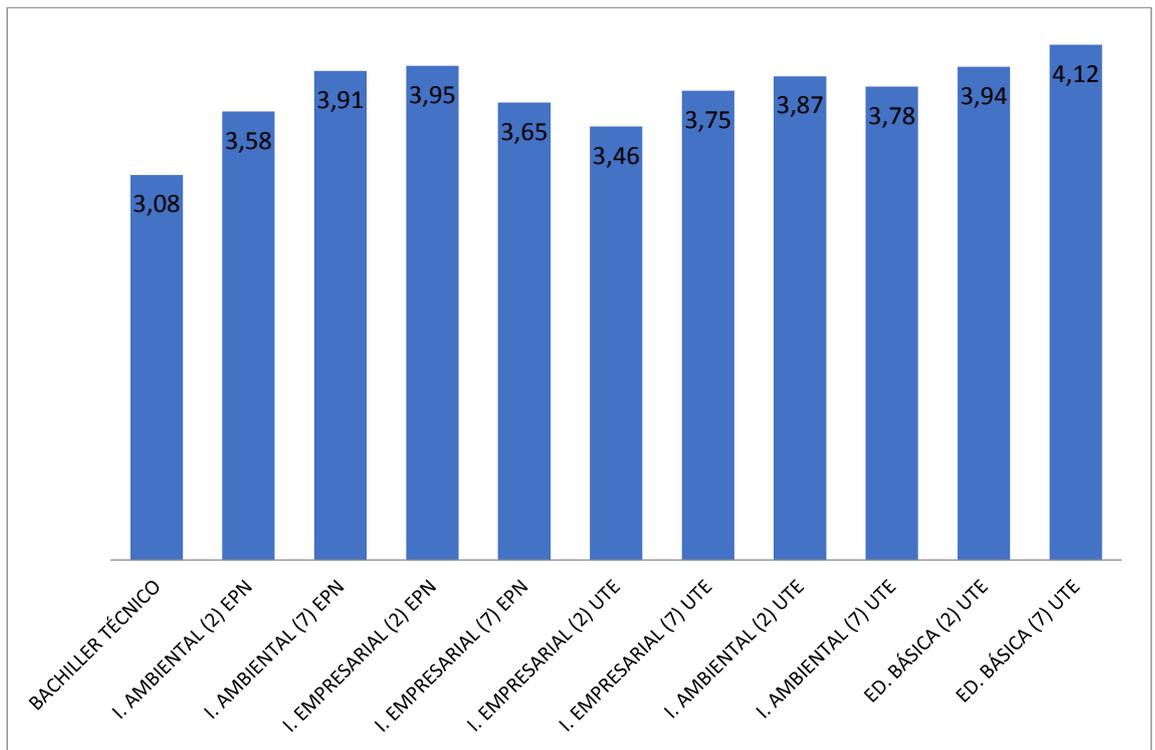
Al realizar la comparación por pares (tabla 17), se pudo determinar que existieron diferencias significativas entre los estudiantes de bachillerato y los estudiantes de casi todos los otros grupos, (exceptuando el grupo de Ingeniería Empresarial de la UTE), los otros grupos prácticamente presentan valores similares por lo que pudo inferirse que el nivel de estudios no influyó en el desarrollo de esta dimensión, ni tampoco el tipo de universidad

3.2.7. Análisis comparativo de la dimensión de escritura dialógica

Tabla 18. Media de la dimensión de escritura dialógica

GRUPO		Escritura dialógica
BACHILLER TÉCNICO	Media	3,08
	N	39
	Desviación estándar	0,92
I. AMBIENTAL (2) EPN	Media	3,58
	N	30
	Desviación estándar	0,63
I. AMBIENTAL (7) EPN	Media	3,91
	N	32
	Desviación estándar	0,68
I. EMPRESARIAL (2) EPN	Media	3,95
	N	29
	Desviación estándar	0,69
I. EMPRESARIAL (7) EPN	Media	3,65
	N	42
	Desviación estándar	0,80
I. EMPRESARIAL (2) UTE	Media	3,46
	N	28
	Desviación estándar	0,91
I. EMPRESARIAL (7) UTE	Media	3,75
	N	28
	Desviación estándar	0,84
I. AMBIENTAL (2) UTE	Media	3,87
	N	26
	Desviación estándar	0,67
I. AMBIENTAL (7) UTE	Media	3,78
	N	37
	Desviación estándar	0,85
ED. BÁSICA (2) UTE	Media	3,94
	N	58
	Desviación estándar	0,75
ED. BÁSICA (7) UTE	Media	4,12
	N	26
	Desviación estándar	0,65
Total	Media	3,73
	N	375
	Desviación estándar	0,81

Gráfica 22. Media de la dimensión de escritura dialógica



La gráfica 22, indica que el grupo con menor valor medio para escritura dialógica fue el de bachillerato (3,08), seguido por el de Ingeniería Empresarial de segundo nivel de la UTE (3,46) observándose una ligera tendencia que dentro de la misma carrera a mayor nivel de estudios, mejor valor medio. Adicionalmente es palpable que en la Universidad tipo A los resultados fueron ligeramente superiores a los de la Universidad tipo B, y que para el grupo con formación a distancia el nivel fue bastante mejor en comparación al sistema presencial.

Tabla 19. Test de Tukey para escritura dialógica

	BACHILLER TÉCNICO	I. AMBIENTAL (2) EPN	I. AMBIENTAL (7) EPN	I. EMPRESARIAL (2) EPN	I. EMPRESARIAL (7) EPN	I. EMPRESARIAL (2) UTE	I. EMPRESARIAL (7) UTE	I. AMBIENTAL (2) UTE	I. AMBIENTAL (7) UTE	ED. BÁSICA (2) UTE	ED. BÁSICA (7) UTE
BACHILLER TÉCNICO		,21	,00	,00	,04	,64	,02	,00	,00	,00	,00
I. AMBIENTAL (2) EPN			,86	,78	1,00	1,00	1,00	,96	,99	,62	,27
I. AMBIENTAL (7) EPN				1,00	,95	,50	1,00	1,00	1,00	1,00	,99
I. EMPRESARIAL (2) EPN					,89	,40	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
I. EMPRESARIAL (7) EPN						1,00	1,00	,99	1,00	,77	,38
I. EMPRESARIAL (2) UTE							,95	,72	,86	,22	,08
I. EMPRESARIAL (7) UTE								1,00	1,00	,99	,82
I. AMBIENTAL (2) UTE									1,00	1,00	,99
I. AMBIENTAL (7) UTE										1,00	,85
ED. BÁSICA (2) UTE											1,00
ED. BÁSICA (7) UTE											

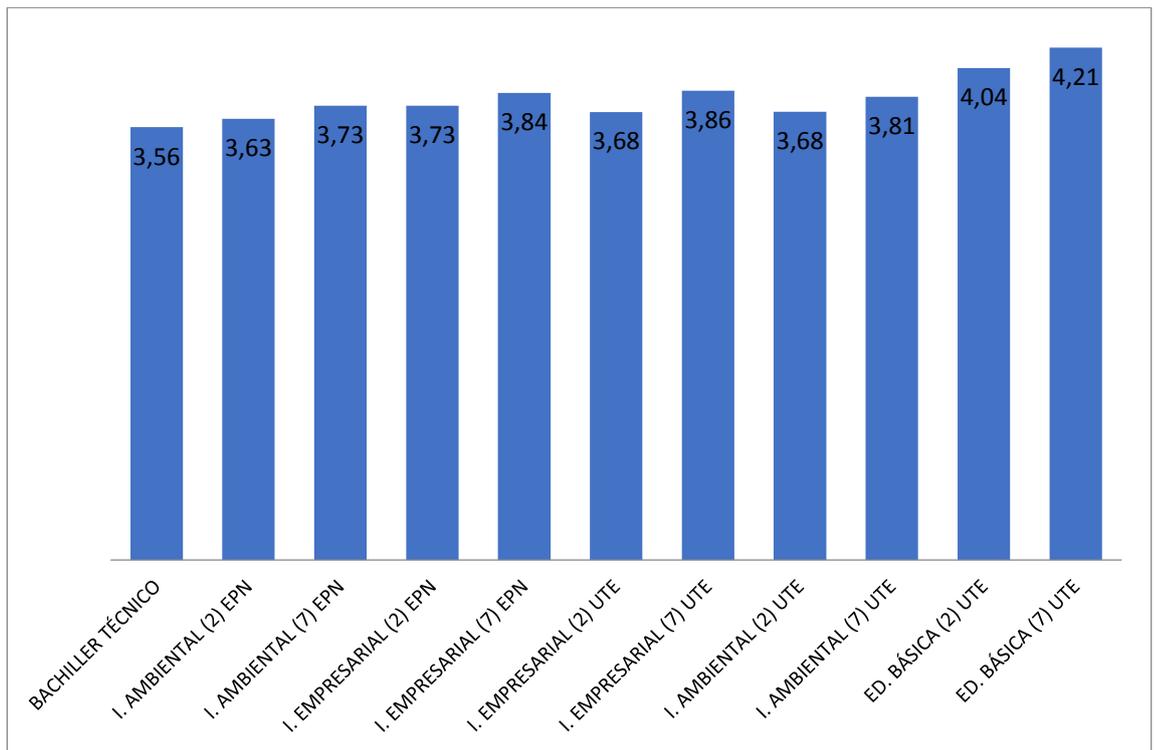
La prueba ANOVA estimó una significancia $p = 0$ y gracias al Test de Tukey (tabla 19), se pudo inferir que existieron diferencias significativas entre los estudiantes de bachillerato y los estudiantes universitarios, salvo el caso de los estudiantes de Ingeniería Empresarial de la UTE de segundo nivel, y los de Ingeniería Ambiental de segundo nivel de la Politécnica Nacional. Adicionalmente, el nivel de estudios no influyó en el desarrollo de esta dimensión, ni el tipo de universidad.

3.2.8. Análisis comparativo de la dimensión de expresión oral sustantiva

Tabla 20. Media de la dimensión de expresión oral sustantiva

GRUPO		Expresión sustantiva
BACHILLER TÉCNICO	Media	3,56
	N	39
	Desviación estándar	0,77
I. AMBIENTAL (2) EPN	Media	3,63
	N	30
	Desviación estándar	0,61
I. AMBIENTAL (7) EPN	Media	3,73
	N	32
	Desviación estándar	0,57
I. EMPRESARIAL (2) EPN	Media	3,73
	N	29
	Desviación estándar	0,64
I. EMPRESARIAL (7) EPN	Media	3,84
	N	42
	Desviación estándar	0,54
I. EMPRESARIAL (2) UTE	Media	3,66
	N	28
	Desviación estándar	0,92
I. EMPRESARIAL (7) UTE	Media	3,86
	N	28
	Desviación estándar	0,75
I. AMBIENTAL (2) UTE	Media	3,68
	N	26
	Desviación estándar	0,72
I. AMBIENTAL (7) UTE	Media	3,81
	N	37
	Desviación estándar	0,78
ED. BÁSICA (2) UTE	Media	4,04
	N	58
	Desviación estándar	0,60
ED. BÁSICA (7) UTE	Media	4,21
	N	26
	Desviación estándar	0,64
Total	Media	3,81
	N	375
	Desviación estándar	0,70

Tabla 21. Media de la dimensión de expresión oral sustantiva



En esta dimensión los valores fueron más que aceptables, todos superaron el valor de 3,5 (tabla 20), el grupo con menor valor medio de expresión oral sustantiva fue el de bachillerato (3,56), observándose una ligera tendencia que dentro de la misma carrera a mayor nivel de estudios, mejor valor medio. En este caso, los estudiantes de la Universidad tipo A presentaron valores medios más bajos que sus pares correspondientes de la Universidad tipo B.

Tabla 22. Test de Tukey para expresión oral sustantiva

	BACHILLER TÉCNICO	I. AMBIENTAL (2) EPN	I. AMBIENTAL (7) EPN	I. EMPRESARIAL (2) EPN	I. EMPRESARIAL (7) EPN	I. EMPRESARIAL (2) UTE	I. EMPRESARIAL (7) UTE	I. AMBIENTAL (2) UTE	I. AMBIENTAL (7) UTE	ED. BÁSICA (2) UTE	ED. BÁSICA (7) UTE
BACHILLER TÉCNICO		1,00	,99	,99	,75	1,00	,80	1,00	,79	,03	,01
I. AMBIENTAL (2) EPN			1,00	1,00	,97	1,00	,97	1,00	,97	,19	,06
I. AMBIENTAL (7) EPN				1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,61	,23
I. EMPRESARIAL (2) EPN					1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,65	,26
I. EMPRESARIAL (7) EPN						,99	1,00	1,00	1,00	,93	,52
I. EMPRESARIAL (2) UTE							,99	1,00	,99	,32	,10
I. EMPRESARIAL (7) UTE								1,00	1,00	,98	,71
I. AMBIENTAL (2) UTE									1,00	,48	,17
I. AMBIENTAL (7) UTE										,94	,55
ED. BÁSICA (2) UTE											,99
ED. BÁSICA (7) UTE											

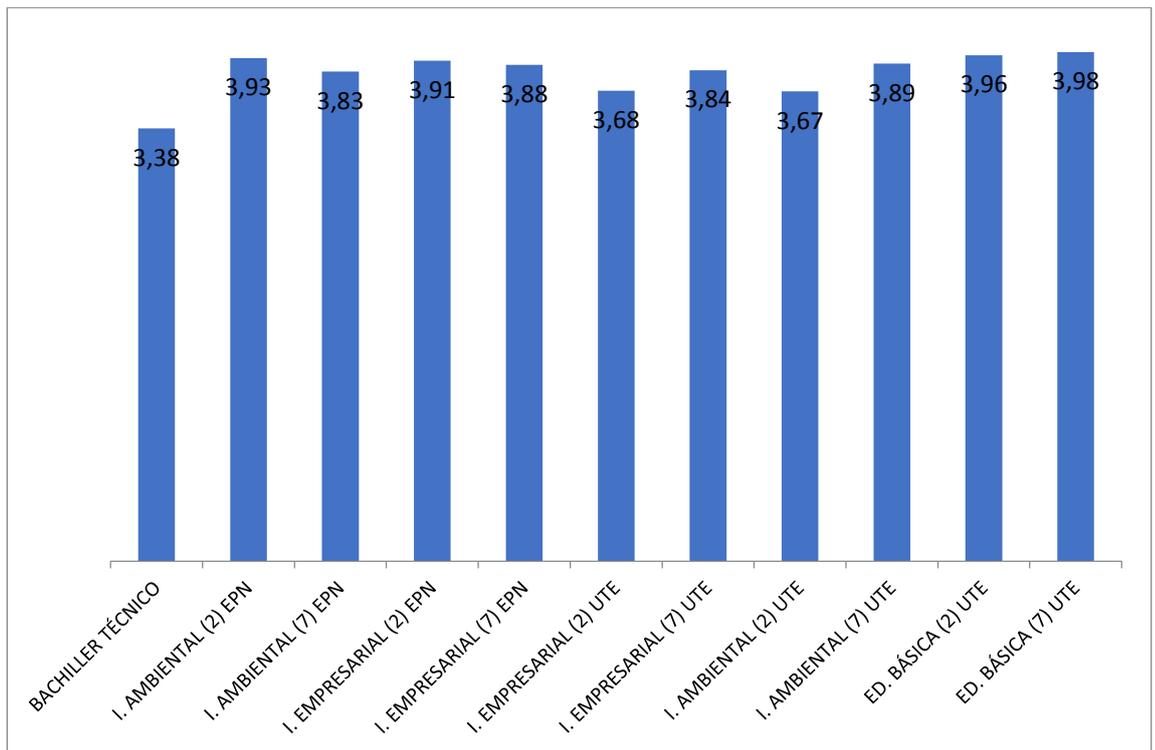
Los resultados del test de Tukey (tabla 21) permite inferir que existieron únicamente diferencias significativas entre los estudiantes de bachillerato y los estudiantes de Educación a Distancia, por lo que puede decirse que el nivel de estudios no influyó en el desarrollo de esta dimensión (oral sustantiva), ni tampoco el tipo de universidad

3.2.9. Análisis comparativo de la dimensión de expresión oral dialógica

Tabla 23. Media de la dimensión de expresión oral dialógica

GRUPO		Expresión dialógica
BACHILLER TÉCNICO	Media	3,38
	N	39
	Desviación estándar	0,81
I. AMBIENTAL (2) EPN	Media	3,93
	N	30
	Desviación estándar	0,57
I. AMBIENTAL (7) EPN	Media	3,83
	N	32
	Desviación estándar	0,77
I. EMPRESARIAL (2) EPN	Media	3,91
	N	29
	Desviación estándar	0,64
I. EMPRESARIAL (7) EPN	Media	3,88
	N	42
	Desviación estándar	0,71
I. EMPRESARIAL (2) UTE	Media	3,68
	N	28
	Desviación estándar	1,06
I. EMPRESARIAL (7) UTE	Media	3,84
	N	28
	Desviación estándar	0,83
I. AMBIENTAL (2) UTE	Media	3,67
	N	26
	Desviación estándar	0,75
I. AMBIENTAL (7) UTE	Media	3,89
	N	37
	Desviación estándar	0,79
ED. BÁSICA (2) UTE	Media	3,96
	N	58
	Desviación estándar	0,61
ED. BÁSICA (7) UTE	Media	3,98
	N	26
	Desviación estándar	0,66
Total	Media	3,81
	N	375
	Desviación estándar	0,75

Gráfica 23. Media de la dimensión de expresión oral dialógica



En expresión dialógica (tabla 23), el grupo de bachillerato presentó el menor valor medio (3,38) y los demás grupos presentaron valores cercanos al 4, que indican un nivel aceptable de esta dimensión. La prueba ANOVA estimó una significancia $p = 0$ que permitió inferir diferencia en la valoración media para esta categoría entre los 9 grupos de estudio. Se obtuvieron únicamente diferencias significativas entre los estudiantes de bachillerato y los estudiantes de Educación a Distancia.

Tabla 24. Test de Tukey para expresión oral dialógica

	BACHILLER TÉCNICO	I. AMBIENTAL (2) EPN	I. AMBIENTAL (7) EPN	I. EMPRESARIAL (2) EPN	I. EMPRESARIAL (7) EPN	I. EMPRESARIAL (2) UTE	I. EMPRESARIAL (7) UTE	I. AMBIENTAL (2) UTE	I. AMBIENTAL (7) UTE	ED. BÁSICA (2) UTE	ED. BÁSICA (7) UTE
BACHILLER TÉCNICO		,09	,31	,13	,10	,88	,33	,91	,36	,01	,04
I. AMBIENTAL (2) EPN			1,00	1,00	1,00	,97	1,00	,97	1,00	1,00	1,00
I. AMBIENTAL (7) EPN				1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
I. EMPRESARIAL (2) EPN					1,00	,98	1,00	,98	1,00	1,00	1,00
I. EMPRESARIAL (7) EPN						,99	1,00	,99	1,00	1,00	1,00
I. EMPRESARIAL (2) UTE							1,00	1,00	1,00	,87	,92
I. EMPRESARIAL (7) UTE								1,00	1,00	1,00	1,00
I. AMBIENTAL (2) UTE									1,00	,87	,92
I. AMBIENTAL (7) UTE										,99	1,00
ED. BÁSICA (2) UTE											1,00
ED. BÁSICA (7) UTE											

Las pruebas (tabla 24), indican que el nivel de estudios no influyó en el desarrollo de esta dimensión, ni tampoco el tipo de universidad.

3.3 CONCLUSIONES

En el presente proyecto se valoraron las habilidades comunicativas a través de las dimensiones del pensamiento crítico, determinándose que en forma global los resultados son medianamente aceptables con ligeras diferencias en función de las variables categorizadas como independientes, como se sintetiza en el siguiente cuadro.

Tabla 25. Media de las dimensiones de pensamiento crítico por nivel de estudios

UNIVERSIDAD	NIVEL	LECTURA		ESCRITURA		EXPRESIÓN	
		SUSTANTIVA	DIALÓGICA	SUSTANTIVA	DIALÓGICA	SUSTANTIVA	DIALÓGICA
EPN	Segundo	3,82	3,61	3,82	3,76	3,68	3,92
	Séptimo	3,84	3,48	3,87	3,76	3,79	3,86
UTE (*)	Segundo	3,70	3,53	3,80	3,66	3,67	3,68
	Séptimo	3,76	3,41	3,73	3,77	3,85	3,82
EDUCACIÓN A DISTANCIA	Segundo	4,01	3,64	3,98	3,94	4,04	3,96
	Séptimo	4,06	3,69	4,13	4,12	4,21	3,98
UTE	Segundo	3,86	3,59	3,89	3,80	3,86	3,82
	Séptimo	3,85	3,51	3,85	3,87	3,95	3,86
ELECTRÓNICA AUTOMOTRIZ	Bachillerato	3,37	3,22	3,28	3,08	3,56	3,38
Total		3,80	3,51	3,80	3,73	3,81	3,81

De la información de la tabla 24 se desprenden las siguientes conclusiones:

1. Los estudiantes de bachillerato presentaron un nivel de respuesta media, por debajo de los estudiantes universitarios, situación que permite entender que la madurez cognitiva y el proceso de formación

que se recibe en la universidad de alguna manera coadyuvan el mejoramiento de las dimensiones evaluadas.

2. Los estudiantes de segundo nivel, en la mayoría de casos presentaron un nivel menor al de sus pares de semestres superiores, situación que permite consolidar la inferencia de que el proceso de formación aporta al desarrollo de las habilidades de pensamiento, y se ratifica el “algo” puesto que las diferencias no son mayores.
3. Los estudiantes de educación a distancia presentaron el mejor nivel, situación que permite comprender que el uso de técnicas y herramientas tanto de lectura como de producción de textos tienen mayor incidencia sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento, principalmente a nivel sustantivo. Este autodidactismo (que fortalece la metacognición) aunado al hecho de que este grupo en un alto porcentaje (aproximadamente 70%) se encuentra en el mercado laboral, especialmente en labores relacionadas a la docencia, lo que sin duda exige un mayor nivel de pensamiento y de desarrollo de habilidades comunicativas.
4. Las habilidades de expresión dialógica no se muestran muy diferentes en los distintos niveles ni carreras, no han mejorado en el grupo de mejor desempeño, situación que determina que es una de las habilidades (oralidad) que no se desarrolla en ninguno de los niveles educativos investigados. Además al no notarse mejoras en el grupo de educación a distancia deja ver una falencia de este sistema de estudios.

5. El nivel de estudios prácticamente no incide en el desempeño del estudiante en su pensamiento crítico, situación que incluso se reafirmará posteriormente al analizar la correlación entre edad y desarrollo del pensamiento crítico.
6. La media de las dimensiones evaluadas no difiere mayormente entre carreras dentro de la misma universidad (tabla 27)

Tabla 26. Media de las dimensiones de pensamiento crítico por universidad y carrera

UNIVERSIDAD	CARRERA	LECTURA		ESCRITURA		EXPRESIÓN	
		SUSTANTIVA	DIALÓGICA	SUSTANTIVA	DIALÓGICA	SUSTANTIVA	DIALÓGICA
EPN	I. AMBIENTAL	3,82	3,53	3,85	3,75	3,68	3,88
	I. EMPRESARIAL	3,84	3,54	3,85	3,77	3,80	3,89
	GLOBAL	3,83	3,54	3,85	3,76	3,74	3,89
UTE	I. AMBIENTAL	3,82	3,56	3,87	3,82	3,77	3,75
	I. EMPRESAS Y NEGOCIOS	3,64	3,39	3,65	3,61	3,75	3,76
	GLOBAL (*)	3,73	3,47	3,76	3,71	3,76	3,75
	EDUCACIÓN A DISTANCIA	4,02	3,66	4,02	3,99	4,10	3,96
	GLOBAL	3,86	3,55	3,87	3,83	3,90	3,84
BACHILLERATO	GLOBAL	3,37	3,22	3,28	3,08	3,56	3,38
GLOBAL		3,80	3,51	3,80	3,73	3,81	3,81

7. Al enfocar el análisis en el tipo de Universidad (Categoría A o B), se tomó la precaución de no incluir a la carrera de Ciencias de la Educación en su modalidad a distancia, con el fin de ser más objetivos en la comparación. Así puede observarse que en la universidad tipo A los valores medios fueron superiores a sus correspondientes de la

universidad tipo B en las seis dimensiones de estudio, si bien las diferencias no son de gran magnitud, si resultaron significativas en algunas de esas dimensiones (especialmente en lectura). Estos resultados pueden explicarse, dado que los estudiantes para ingresar a la EPN (tipo A) debieron haber rendido la prueba del ENES y obtenido un puntaje importante, en tanto que los estudiantes de la universidad tipo B en su mayoría no alcanzaron el puntaje requerido.

8. En forma particular, y luego de la aplicación del cuestionario de pensamiento crítico (Santiuste), se determinó que los estudiantes presentaron mayores dificultades en la dimensión de lectura, tanto sustantiva como dialógica, así como en la dimensión de escritura sustantiva, y en el escuchar y expresar oralmente sustantivo, aunque con menor dificultad. Específicamente se advirtieron dificultades para:
 - Al leer un texto argumentativo, identificar claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis (LS16).
 - Verificar la lógica interna de los textos que lee (LS18).
 - Al leer algo con lo que no están de acuerdo, consideran que pueden estar equivocados y que sea el autor el que tiene razón (LD 22).
 - Al leer una opinión o una tesis que está de acuerdo con su punto de vista, toma partido por ella, sin considerar otras posibles razones a la misma (LD2)
 - Al buscar información para redactar un trabajo, juzga si las fuentes de información que maneja son fiables (ES4).

- Cuando deben argumentar por escrito sobre un tema, exponen razones tanto a favor como en contra del mismo (ES 26).
 - Al exponer oralmente una idea que no les pertenece, mencionan las fuentes de las que provienen (O3).
9. En forma global se advierten problemas en torno al texto argumentativo (en lo cognitivo), en la comprensión crítica (en lo procedimental) y en el respeto a las fuentes u honestidad académica (en lo actitudinal)

3.5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, T. (2012). *Academia.edi*. Obtenido de http://www.academia.edu/6090450/Metodologias_de_Evaluacion_de_Desempe%C3%B1o

Adolescencia, C. d. (2003). Código de la Niñez y Adolescencia. Quito: <http://www.igualdad.gob.ec/docman/biblioteca-lotaip/1252--44/file.html>.

Aguirre, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura. *Educere*, 147-149.

Alejandro Camargo . (14 de 11 de 2015). Recuperado el 12 de 01 de 2017, de Pensamiento Critico : <http://avita1706.blogspot.com/2005/09/qu-es-el-pensamiento-crtico.html>

Alejos, A. (22 de Septiembre de 2005). *DESAROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO*. Recuperado el 10 de 01 de 2017, de <http://avita1706.blogspot.com/2005/09/qu-es-el-pensamiento-crtico.html>

Allan, P., & Zapater, A. (2016). *Talento Matemático 4*. Quito: EDINUN.

Andalucía. (2009). La importancia de los recursos didácticos en la educación. *Temas para la Educación: revista digital*, 1-6.

Anonimo. (2012). Obtenido de [http://www.colegiotilata.edu.co/storage/.instance_11000/Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20\(Portales-Trinidad\).pdf](http://www.colegiotilata.edu.co/storage/.instance_11000/Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20(Portales-Trinidad).pdf)

- Arancibia, C., Herrera, P., & Strasser, K. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Araujo, B. (2009). *Planificación y ciclo de aprendizaje*. Quito: Santillana.
- Arenas, A. C. (2007). *Pensamiento Crítico*. Bogotá: José Vicente Joven Muños .
- Argudín, Y., & Luna, M. (2001). *Desarrollo del pensamiento crítico: Libro del profesor*. México: Plaza y Valdés.
- Armas, G. (2013). *Educación de Calidad*. Obtenido de sitio web de Educación de Calidad (Ecuador):
http://educaciondecalidad.ec/articulos_de_interes2/72-solucion_de_conflictos.html
- Armas, R. (2015). *Desarrollo Emocional*. Quito: UPS.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanessian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bach, H. (1994). *Cómo preparar las clases*. Buenos Aires: KAPELUSZ.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J., & Daniels, L. (1999). Common misconceptions of. 31(3), 40. Recuperado el 10 de enero de 2017
- Baquero. (2001). *Evaluemos Competencias de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Benlloch, B. (2014). *La lengua oral en el aula: una propuesta didáctica para trabajar la exposición oral*. Castellón: Universitat Jaume.
- Bernárdez, E. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espa Calpe.

- Berzunza, R. (14 de Marzo de 2013). *Blogspot*. Obtenido de Blog de Rosa Berzunza: <http://rosberzunza.blogspot.com/2013/03/41estrategias-para-activar-y-usar-los.html>
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. México: IEPSA.
- BORDA, M. (2013). *El proceso de investigación: vision general de desarrollo*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Budán, P., & Velásquez, I. (2013). El Pensamiento crítico y los entornos virtuales de aprendizaje. Perspectica sistémica. *Workshop de investigadores en ciencias de la computacion*, 1.
- Buisán, C., & Márin, M. (2006). *Cómo realizare un diagnóstico Pedagógico*. Bogotá: Alfa Omega.
- Campos Arenas, A. (2007). *PENSAMIENTO CRÍTICO Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: CARGRAPHICS Impresión digital.
- Campos, A. (1979). *Pensamiento Critico*. Bogotá: Coperativa Editorial Magisterio.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento Crítico, técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cargraphics.
- Cano, F., & Justicia, F. (1993). Factores Académicos, Estrategias y Estilos de Aprendizaje. *Revista General y Aplicada de Psicología*, 89-99.
- Cantú Lozano, E. (2014). *Enséñame a aprender*. México: Trillas.
- Cañedo, C., & Cáceres, M. (2008). *Fundamentos teóricos para la implementación d ela didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Eumed.net.
- Carhuachi, E. (2000). *Linguística Transformativa*. Lima: San Marcos.

- Carrasco, J., & Basterretche, J. (2006). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. RIALP.
- CARRIAZO, H., ANDRADE, S., & MARTÍNEZ, L. (2010). *Curso de Lectura Crítica*. Quito: DINSE - ME.
- Carriazo, M. (2009). *Conocimientos previos y prerequisites*. Quito: Santillana.
- Carriazo, M., & Gates, Z. (2014). *Lengua y Literatura 8*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Casanova, M. A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ.
- Castells, M. (2006). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cazho, M., & Cobos, P. (2011). *Propuesta metodológica para el desarrollo de la comunicación oral en los estudiantes del décimo año de educación básica del colegio Guillermo Mensi*. Cuenca: Universidad del Azuay.
- CIMEC. (30 de 10 de 2012). *La investigación en el bachillerato*. Obtenido de Harvey Siegel y los principios del pensamiento crítico:
<http://metodosparabachillerato.blogspot.com/2012/10/harvey-siegel-y-los-principios-del.html>
- Constitución del Ecuador. (s.f.). <http://www.asambleanacional.gov.ec>.
Obtenido de
http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolillo.pdf
- Córmack, M. (2004). Estrategias de aprendizaje y de enseñanza en la educación del menor de 6 años. . *Acción Pedagógica*, 155-160.

- Creamer, M. (2009). *Curso Didáctica del Pensamiento Crítico*. Quito: Ministerio de Educación.
- dainok. (19 de 09 de 2009). *Scribd*. Obtenido de Robert Ennis:
<https://es.scribd.com/doc/19925277/Robert-Ennis>
- Desinano, N., & Avendaño, F. (2006). *Didáctica d elas Ciencias del Lenguaje*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Educación*, 3.
- Díaz, F., & Hernández, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc GRAW-HILL.
- Díaz, L. P. (2010). Obtenido de
http://www.econ.uba.ar/www/institutos/contable/ceconta/Foro_practica_profesional/Principal/PDF_Simposio_2010/T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf
- Diego-Rasilla, F. (2004). El método científico como recurso pedagógico. *Pulso*, 111-118.
- Díez Vegas, C. (2004). *El enfoque constructivista de la escritura. Estrategias para el trabajo en el aula*. . Barcelona: Horsori.
- DINAMEP. (2001). *Gestión Educativa*. Quito: MEC.
- EDIBASA. (2001). *Constructivismo y modernidad*. Lima: Santa Bàrbara.
- EDIBASA. (2006). *Psicología del Adolescente*. Lima: EDIBASA.
- Elder, L., & Paul, R. (2003). *www.criticalthinking.org*. Obtenido de La Mini Guia para el Pensamiento Crítico:

<https://www.google.com.ec/search?q=pensamiento+critico&oq=pensamiento+critico&aqs=chrome..69i57.6325j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>

Ennis, R. (1985). Obtenido de

http://www.econ.uba.ar/www/institutos/contable/ceconta/Foro_practica_profesional/Principal/PDF_Simposio_2010/T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf

Ennis, R. (1985). Obtenido de

http://www.econ.uba.ar/www/institutos/contable/ceconta/Foro_practica_profesional/Principal/PDF_Simposio_2010/T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf

ENNIS, R. (1989). *Pensamiento crítico*. Obtenido de

http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

Ennis, R. (Mayo de 2014). *PENSAMIENTO CRÍTICO*. Recuperado el 10 de 01 de 2017, de

http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf

Facione, P. (09 de 2007). *comenio.files.wordpress.com*. Recuperado el 11 de 01 de 2017, de Pensamiento Crítico ¿Qué es y Por Qué es Importante?:

https://comenio.files.wordpress.com/2007/09/pensamiento_critico.pdf

Facione, P. (2007). <http://eduteka.icesi.edu.co/>. Recuperado el Enero de 2017, de PENSAMIENTO CRÍTICO, QUE ES Y PORQUE ES IMPORTANTE:

<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

FACIONE, P. (2007). *PENSAMIENTO CRÍTICO*. Obtenido de

https://comenio.files.wordpress.com/2007/09/pensamiento_critico.pdf

Fénández, P. (2012). *Manual de animación a la lectura*. Archena-España.

- Ferreiro, E., & Taberosky, A. (1995). *Los síntomas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University.
- Flores, M. (2005). *Creatividad y Educación*. Lima: San Marcos.
- Florez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Gleser. (1941). Desarrollo del pensamiento crítico. En J. Roca Llobet. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 09 de enero de 2017
- Goleman, D. (2012). *El Cerebro y la Inteligencia Emocional*. Bogotá – Colombia: Editora Géminis Ltda.
- Gómez, P., & Martín, M. (1990). *La expresión escrita: de la frase al texto*. Madrid: Santillana.
- Gómez, S. (2004). *Desarrollo y proceso psicosocial de la lectura y escritura*. Lima: San Marcos.
- Gonzalez, M. (2015). *Introducción al pensamiento filosófico*. Madrid: Tecnos.
- Guarneros, E., & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 21-35.
- Guilford. (1952). Obtenido de <http://xn--intervencionenelmundodelnio-fvc.blogspot.com/2012/10/guilford-y-su-pensamiento-creativo-joy.html>
- Gutiérrez Herazo, N. (2008). pensamiento crítico. *el educador*, 14.

- Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Talca: Universidad de Talca.
- Hernández S., R., Fernández C., C., & Baptista L., M. d. (2014). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN* (SEXTA EDICIÓN ed.). México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S. A. DE C. V.
- Herrera, A. (2015). Pensamiento crítico. *Modus Ponnes UNAM*, 12.
- León, F. (. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 161-214.
- Lipman, M. (1991). Obtenido de <http://web.uaemex.mx/COLAM/BOLETINES%20Y%20CUADERNOS/cuadernos01.pdf>
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education (versión en francés)*. Cambridge: Bruselas.
- LOEI. (2015). *Ley Organica de Educación Intercultural*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec>: <https://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural-loei/>
- Lopez, A. (2013). Pensamiento Critico en el Aula. En L. Vasco Prado, & et al., *Pensamiento Crítico* (pág. 3). Malaga: Universidad de Malaga. Recuperado el 10 de enero de 2017
- López, D. (2010). *uba.ar*. Obtenido de LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES Y EL DESARROLLO DEL:
http://www.econ.uba.ar/www/institutos/contable/ceconta/Foro_practica_profesional/Principal/PDF_Simposio_2010/T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf

- López, G. (2012). El pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 41-60.
- Manosalvas, C., Manosalvas, L., & Barba, R. (02 de 12 de 2016). <http://www.upse.edu.ec/>. Obtenido de EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN DE POSGRADO::
http://www.upse.edu.ec/rcpi/images/2016/Diciembre/06_EL_PENSAMIENTO_CR%C3%8DTICO_EN_LA_EDUCACI%C3%93N_DE_POSGRADO.pdf
- Marciales Vivas, G. P. (04 de 01 de 2003). <http://biblioteca.ucm.es/>. Recuperado el 12 de 11 de 2014, de PENSAMIENTO CRÍTICO: DIFERENCIAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL TIPO DE CREENCIAS, ESTRATEGIAS E INFERENCIAS EN LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>
- Marciales, G. (2003). <http://biblioteca.ucm.es/>. Obtenido de PENSAMIENTO CRÍTICO: DIFERENCIAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL TIPO DE CREENCIAS, ESTRATEGIAS E INFERENCIAS EN LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS:
<http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>
- Martín, E., & Moreno, A. (2011). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- McPeck, J. E. (1981). Obtenido de <http://web.uaemex.mx/COLAM/BOLETINES%20Y%20CUADERNOS/cuadernos01.pdf>
- Mendoza, P. (2015). <https://riuma.uma.es>. Obtenido de LA INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS:

https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERRERO_Pedro_Luis.pdf?sequence=1

MERTES. (1991). *PENSAMIENTO CRITICO*. Obtenido de <http://susanitaraton83.blogspot.com/2008/09/pensamiento-critico.html>

Metodos. (s.f.). Obtenido de <http://metodosparabachillerato.blogspot.com/2012/10/harvey-siegel-y-los-principios-del.html>

Millán, N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica . *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 109-133.

Ministerio de Educación. (mayo de 2016). *educación.gob.ec*. Recuperado el 26 de Octubre de 2016, de sitio web del Ministerio de Educación: <https://educacion.gob.ec/curriculo/>

Ministerio de Educación. (2016). *Guía de implementación del Currículo de Lengua y Literatura*. Quito: ME.

Ministerio de Educación de Colombia. (2014). *Colombia Aprende*. Obtenido de portal del Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación y Cultura. (2003). *Evaluación de los aprendizajes*. Quito: DINAMEP.

Molina, E. (14 de Mayo de 2010). *Wordpress*. Obtenido de <https://laletradigital.wordpress.com/2010/05/14/john-dewey-pensamiento-reflexivo/>

Montenegro, D. y. (2010). *Desarrollo del Pensamiento Crítico*. Obtenido de http://www.econ.uba.ar/www/institutos/contable/ceconta/Foro_practica_profesional/Principal/PDF_Simposio_2010/T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf

- Mosterín, J. (2006). *El pensamiento arcaico*. Madrid: Alianza editorial.
- Muñoz Hueso, A., & Beltrán Llera, J. (2001). <http://psicologia-online.com/>. Recuperado el 10 de 01 de 2017, de Fomento del Pensamiento Crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales: <http://psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/54/index.html>
- Naessens, H. (2010). *Universidad Autónoma de México*. Obtenido de <https://ri.uaemex.mx>: <https://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/57993/CAP%2010%20COMPARACION.pdf?sequence=1>
- Niño, V. (2000). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje*. Bogotá: ECOE.
- P, A. (2011). *books.google*. Recuperado el 12 de 01 de 2017, de Desarrollo de las Habilidades del Pensamiento: <https://books.google.com.ec/books?id=2o0-caykR14C&pg=PA37&dq=pensamiento+critico+DEFINICION&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjG99bsprvRAhUD5yYKHSeHCqYQ6AEILTAF#v=onepage&q=pensamiento%20critico%20DEFINICION&f=false>
- Padilla, D., Góngora, M., Martínez, M., Pérez, C., Rodríguez, M., & Miras, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *INFAD. Revista de Psicología*, 177-184.
- Paul, & Elder. (2003). En P. L. Mendoza Guerreo, *LA INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO DE PENSAMIENTO CRÍTICO* (pág. 38). Malaga: Universidad de Magala. Recuperado el enero10 de 2017

- Paul, R. (2003). *PENSAMIENTO CRITICO GUIA*. Obtenido de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Paul, R. (s.f.). *Pensamiento crítico*.
- Paul, R. W. (1992). Obtenido de <http://web.uaemex.mx/COLAM/BOLETINES%20Y%20CUADERNOS/cuadernos01.pdf>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Dillon Beach: Fundación Pensamiento Crítico.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *www.criticalthinking.org*. Recuperado el 01 de 10 de 2017, de La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Dillon Beach: FPC.
- Paul, R., & Elder, L. (2010). <https://www.criticalthinking.org>. Obtenido de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Peris, E. (1991). La didáctica de la comprensión auditiva. *Cable*, 3-7.
- Pescador. (1980). *Principios de la filosofía del lenguaje*. Madris: Alianza.
- Peters, J. (2010). *books.google*. Recuperado el 12 de 01 de 20017, de Revista de educación: <https://books.google.com.ec/books?id=P674xn43RkkC&pg=PA241&dq=pensamiento+critico+DEFINICION&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjG>

99bsprvRAhUD5yYKHSeHCqYQuwUIJzAD#v=onpage&q=pensamie
nto%20critico%20DEFINICION&f=false

PINTOS, L. (11 de noviembre de 2011). *Siete aptitudes indispensables para los alumnos y las escuelas de este siglo*. Obtenido de <http://www.lainformacion.com/>:
http://www.lainformacion.com/educacion/siete-aptitudes-indispensables-para-los-alumnos-y-las-escuelas-de-este-siglo_dvdp0mk7ejSS6yEU9Esf52/

Poveda, I. (2010). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres en educación superior. *Revista Iberomaricana de educación*, 1-7.

Programa Escuelas Lectoras. (2014). *Lengua y Literatura 2: Guía para docentes*. Quito: UASB.

PROMEBAZ. (2008). *Hacia una educación de calidad en el Ecuador: enfoques y experiencias innovadoras*. Cuenca: PROCETAL.

Quinquer, D. (2004). *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender*. Obtenido de Universidad de Castilla de la Mancha:
http://www.uclm.edu/seminarios/SEHISP/archivos_master/facal/Estrategias%20metodo%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf

RAE. (2015). Obtenido de Diccionario de la lengua española (26.a ed.):
<http://www.rae.es/rae.html>

Ribadeneira, M. (2012). *Estrategias docentes y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico en los /as estudiantes del primer semestre de la Carrera de Ciencias Sociales Facultad de Filosofía y propuesta de guía pedagógica*. Quito: UCE.

Richard , P., & Linda , E. (2003). *mini-guía para el pensamiento crítico*. Perú: Fundación para el Pensamiento Crítico.

Richard, P. (2003). *fundacion para el pensamiento critico*. Obtenido de fundacion para el pensamiento critico: www.criticalthinking.org

Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y Aprendizaje signiifcativo*. Madrid: La suma de todos.

Roca, J. (2013). *El desarrollo del pensamiento critico a traves de diferentes metodologicas* . Recuperado el 10 de 01 de 2017, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129382/jr11de1.pdf;sequence=1>

Roger Murray. (29 de 05 de 2015). *filosofia.org*. Recuperado el 12 de 01 de 2017, de Pensamiento Critico : <http://www.filosofia.org/rev/pch/1967/n05p208.htm>

Rojas, I., & Acuña, E. (2016). *Lengua y Literatura 1º BGU*. Quito: LNS-Don Bosco.

Rosales, C. (1987). *DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN VERBAL*. Madrid: Narcea.

Rosalinda, A. (2005). *Pensamiento critico* . Esapaña: Saunders Edicion .

Saiz, C. (2002). *Pensamiento Crítico*.

Saladino, A. (05 de 2012). <http://conceptos.sociales.unam.mx/>. Recuperado el 09 de 01 de 2017, de Pensamiento Crítico: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf

Salazar, D. (2013). *Evaluación del desempeño docente y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en la Unidad Educativa Experimental Pedro Fermín Cevallos*. Quito: UC.

- SANCHEZ, H. (2008). *PENSAMIENTO CRITICO* . Obtenido de <http://www.criticalthinking.org/files/educador%2016%2017.11%20baja.pdf>
- Santiuste, B., Ayala, B., García, E., González, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Savedra, G. (06 de 06 de 2015). *Linea del tiempo del pensamiento critico*. Obtenido de pensamiento critico: <https://prezi.com/o1drgfkdev4t/linea-del-tiempo-sobre-el-pensamiento-critico/>
- Scriven, & Paul. (1992). Concepto Pensamiento Critico. En A. Campos Arenas , *Pensamiento Critico* (pág. 19). Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado el 09 de enero de 2017
- Scriven, P. (1992). *educacion.gob.ec*. Obtenido de Manual del pensamiento crítico, conferencia Atlanta: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Didactica-del-pensamiento-critico.pdf>
- SEP. (2011). *SEP* . Obtenido de Sectertaría de Educación Pública (México): <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/plan-estudios/plan-estudios/principios-pedagogicos#princ-mapa>
- Serafini, M. (1997). *La lectura*. México: Paidós.
- Serrano, R. d. (2011). El pensamiento crítico del estudiante como opción para la calidad de la educación superior. *Cuadernos COLAM*, 4.
- Siegel. (1990). El critical thinking movement y la educacion intelectual. En Dafabio, *Estudios de Educacion* (pág. 60). Recuperado el 09 de enero de 2017
- Siegel. (2014). *pensamiento*. Paris.

- Solar. (2011). *pensamiento critico*. uRUGAY : Edicion trilce.
- Tébar, L. (2009). *La mediación Pedagógica*. Quito: Santillana.
- Tokuhama, T. (2008). Herramientas para enseñar mejor. *ISSU*, 6-8.
- Tomalà, E. (1 de 2010). *Pensamiento Critico*. Obtenido de <http://eddytomala.blogspot.com/2010/01/pensamiento-critico.html>
- Torres, G., Guzmán, & Arévalo, E. (2007). *Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño*. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar>: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/2013040410402>
- Túquerres, C. (2016). *Enciclopedia Interactiva del docente IV: Planificación Microcurricular*. Quito: FOLADEC.
- Túquerres, J. (2016). *Gestión del Aprendizaje y Liderazgo Docente*. Quito: Plus Editores.
- Ullauri, J. (2013). *PROCESO METACOGNITIVO DEL PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO*. Quito.
- UNESCO. (1982). Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales. *Declaración de México sobre las Políticas Culturales*. México DF.
- Urrutia. (1997). *pensamiento critico*. Madrid.
- Valenzuela, J., & Nieto, M. (2008). Motivación y Pensamiento Crítico. *REME*, 4.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vigotsky. *Educere*, 40.

- Velásquez, L. (07 de 01 de 2014). *revistaemica.blogspot.com*. Recuperado el 12 de 01 de 2017, de http://revistaemica.blogspot.com/2014/01/pensamiento-critico-elementos_7.html
- Vila, M. (2004). Actividad Oral e intervención didáctica en las aulas. *Revista electrónica Glosas Didácticas*, 12.
- VVOB. (2011). *materiales educativos*. Quito: DINSE- ME.
- Walsh, C. (1975). *Pensamiento Crítico*. Ediciones Abya Yala.
- Walsh, C. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado el 07 de Enero de 2017
- Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (28 de Mayo de 2005). *Mejores prácticas en educación: Ciencias Sociales*. Obtenido de Eduteka: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/MejoresPracticasCS1>

- Aburto Cotrina, C. (2008). Radiografía del pensamiento crítico en el país. *El Educador*, 6 - 9.
- Arenas, A. C. (2007). *Pensamiento crítico Técnicas para su desarrollo*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- bachillerato. (30 de 10 de 2012). CIMEC. Recuperado el 08 de 01 de 2017, de CIMEC:
<http://metodosparabachillerato.blogspot.com/2012/10/harvey-siegel-y-los-principios-del.html>
- Brookfield, S. D. (1987). Retando a Los Adultos a Que Exploren Modos Alternos de Pensar y de Actuar. JoseyBass. *Formando Pensadores Críticos*.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento Crítico, técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cargraphics.
- Castro, J. A. (11 de 2008). <http://www.criticalthinking.org>. Recuperado el 09 de 01 de 2017, de Pensamiento Crítico:
<http://www.criticalthinking.org/files/educador%2016%2017.11%20baja.pdf>
- colegiotilata. (1998). <http://www.colegiotilata.edu>. Recuperado el 08 de 01 de 2017, de El Pensamiento Crítico:
[http://www.colegiotilata.edu.co/storage/.instance_11000/Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20\(Portales-Trinidad\).pdf](http://www.colegiotilata.edu.co/storage/.instance_11000/Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20(Portales-Trinidad).pdf)
- Cotrina, C. A. (Noviembre de 2008). <http://www.criticalthinking.org>. Recuperado el 08 de 01 de 2017, de Pensamiento Crítico:
<http://www.criticalthinking.org/files/educador%2016%2017.11%20baja.pdf>

critico, p. d. (14 de 10 de 2013). © 2017 Prezi Inc. Recuperado el 08 de 01 de 2017, de © 2017 Prezi Inc:

<https://prezi.com/xs4ciwdefzak/presentacion-de-los-autores-del-pensamiento-critico/>

dainok. (19 de 09 de 2009). Copyright © 2017 Scribd Inc. Recuperado el 08 de 01 de 2017, de Copyright © 2017 Scribd Inc:

<https://es.scribd.com/doc/19925277/Robert-Ennis>

Domínguez, H. A. (s.f.). <http://revistas.iberomx>. Recuperado el 08 de 01 de 2016, de desarrollo del pensamiento crítico:

http://revistas.iberomx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf

ECUADOR, M. D. (2009). *CURSO DE DIDACTICA DEL PENSAMIENTO CRITICO PROGRAMA DE FORMACION CONTINUA DEL MAGISTERIO FISCAL*. QUITO, PICHINCHA, ECUADOR: DINSE.

Educacion, M. d. (04 de 2011). educacion.gob.ec. Recuperado el 08 de 01 de 2017, de Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico :

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Didactica-del-pensamiento-critico.pdf>

EDUCADOR. (2016).

<http://www.criticalthinking.org/files/educador%2016%2017.11%20baja.pdf>. Recuperado el 10 de ENERO de 2017, de <http://www.criticalthinking.org/files/educador%2016%2017.11%20baja.pdf>

Elder, D. R. (2003). *La mini guía para el pensamiento crítico concepto y herramientas*. Madrid: 707Editorial Luz. Obtenido de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/551055/UNIDAD_TRES/mini_guia_del_pensamiento_critico.pdf

- Elder, D. R. (2015). Guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico . *La mini-guía para el Pensamiento Crítico*.
- Elder, P. y. (2012). *La Mini Guía para el Pensamiento Crítico*. Obtenido de <https://www.google.com.ec/search?q=pensamiento+critico&oq=pensamiento+critico&aqs=chrome..69i57.6325j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>
- Elder, R. P. (2004). Fundación para el Pensamiento Crítico. *Miniguía para el Pensamiento Crítico: Conceptos y Herramientas*.
- Ennis, R. (20 de 10 de 1989). <http://www.econ.uba.ar>. Recuperado el 08 de 01 de 2017, de Definición de pensamiento crítico: http://www.econ.uba.ar/www/institutos/contable/ceconta/Foro_practica_profesional/Principal/PDF_Simposio_2010/T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf
- Ennis, R. (1989)). es.scribd.com/. Obtenido de PENSAMIENTO CRÍTICO: <https://es.scribd.com/doc/152699587/AUTORES-DEL-PENSAMIENTO-CRITICO>
- Enriquez, A. (2013). *Proceso y desarrollo del pensamiento critico*. Bogota: Alduz 23-7. Obtenido de <https://pmqlinkedin.files.wordpress.com/2011/05/pensamiento-critico.pdf>
- Facione, P. A. (2007). <http://eduteka.icesi.edu.co/>. Recuperado el 09 de 01 de 2017, de Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Glez, G. (27 de 05 de 2015). https://prezi.com. Obtenido de TEORÍA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: MATTHEW LIPMAN:

<https://prezi.com/ujkf9x2cz6f2/teoria-del-pensamiento-critico-matthew-lipman/>

González, H. (2010). *Pensamiento Crítico en la Sociedad*. Guatemala: La barca. Obtenido de [http://www.colegiotilata.edu.co/storage/.instance_11000/Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20\(Portales-Trinidad\).pdf](http://www.colegiotilata.edu.co/storage/.instance_11000/Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20(Portales-Trinidad).pdf)

Guillén, M. C. (2011). *Didáctica del Pensamiento Crítico*. Colombia: Dinse.

Gutiérrez, N. (2008). *Pensamiento Crítico*. Perú: Norma.

H.Ennis, R. (s.f.). <https://es.scribd.com/doc/152699587/AUTORES-DEL-PENSAMIENTO-CRITICO>. Recuperado el 10 de 01 de 2017, de <https://es.scribd.com/doc/152699587/AUTORES-DEL-PENSAMIENTO-CRITICO>

Hawes, G. (2003). *Pensamiento Crítico en la formación universitaria*. Obtenido de <http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2003%20PensamientoCritico.pdf>

Kant, I. (1876). *Crítica del Juicio*. Madrid: Federico Escamez y Centeno.

Kurfiss, J. G. (1986.). *Pensamiento Crítico: Teoría, Investigación, Práctica y Posibilidades. ¿Qué es y por qué es importante?* .

León, C. (2006). *Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico*. Perú: Veraz.

Liliana , P. D. (06 de 2010). <http://www.econ.uba.ar/>. Obtenido de LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO: http://www.econ.uba.ar/www/institutos/contable/ceconta/Foro_practica

_profesional/Principal/PDF_Simposio_2010/T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf

LIPMAN, M. (25 de 02 de 1995). *scribd.com*. Recuperado el 08 de 01 de 2017, de PENSAMIENTO CRÍTICO:
<https://es.scribd.com/doc/152699587/AUTORES-DEL-PENSAMIENTO-CRITICO>

Lipman, M. (1 de 1 de 1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre. Recuperado el 10 de 1 de 2017, de Pensamiento Complejo y Educación:
<https://books.google.com.ec/books?id=GI1yBAAQBAJ&dq=pensamiento+cr%C3%ADtico+como+aquellos+procesos,+estrategias+y+representaciones+mentales+que+la+gente+utiliza+para+resolver>

López Aymes, G. (2012). Pensamiento Crítico en el Aula. *Docencia e Investigación*, 41 - 60.

Mcpeck, J. (24 de 05 de 2002). *Pensamiento Crítico*. Recuperado el 08 de 01 de 2017, de .scribd.com:
<https://es.scribd.com/doc/152699587/AUTORES-DEL-PENSAMIENTO-CRITICO>

McPeck, J. (2005). *es.scribd.com*. Obtenido de El pensamiento Crítico:
<https://es.scribd.com/doc/152699587/AUTORES-DEL-PENSAMIENTO-CRITICO>

Mertes. (20 de Abril de 1991). *El Pensamiento Crítico*. Obtenido de <http://www.que.es/el.pensamiento.critico.com>

Monroy, & Barriga, D. (1998). *El pensamiento Crítico*. Mexico: ISSN: 1133-9926. Obtenido de http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

- Montenegro, D. y. (2010). *Desarrollo del Pensamiento Crítico*. Obtenido de http://www.econ.uba.ar/www/institutos/contable/ceconta/Foro_practica_profesional/Principal/PDF_Simposio_2010/T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf
- Paul, D. R. (2003). Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. *Fundación para el Pensamiento Crítico*.
- Paul, R. (1993). *es.scribd.com*. Obtenido de El pensamiento Crítico: <https://es.scribd.com/doc/152699587/AUTORES-DEL-PENSAMIENTO-CRITICO>
- Paul, R. (2003). *pensamiento critico*.
- Paul, R. S. (1992). Manual de pensamiento Crítico. *El Ecuador La revista de Educacion*, 5.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Reino Unido: Artemis y Edinter.
- Paul, R., & Elder, L. (1 de 1 de 2003). *Pensamiento Crítico*. Reino Unido: Artemis y Edinter. Recuperado el 10 de 1 de 2017, de La mini-guía para el Pensamiento crítico , concepto y herramientas: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paul, S. y. (22 de Septiembre de 1992). *Qué es el pensamiento crítico*. Obtenido de <http://www.avitasblog.com>
- Peter, F. (1990). Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa. *Informe APA Delphi*, 325-423.
- R. P., & Elder, L. (2005). <https://www.criticalthinking.org>. Recuperado el 8 de 01 de 2017, de Estándares de Competencia:

https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

R. P., & Linda Elder, E. (2003). *www.criticalthinking.org/*. Recuperado el 08 de 01 de 1017, de la mini- guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Richard. (s.f.). <https://es.scribd.com/doc/152699587/AUTORES-DEL-PENSAMIENTO-CRITICO>. Recuperado el 10 de ENERO de 2017, de <https://es.scribd.com/doc/152699587/AUTORES-DEL-PENSAMIENTO-CRITICO>

Richard. (15 de Enero de 1993). *Autores del Pensamiento Crítico*. Obtenido de <http://www.scribd.com>

Scriven, M., & Paul, R. (1 de 10 de 1992). *Definiendo el Pensamiento Crítico*. Estados Unidos: Pearson. Recuperado el 10 de 1 de 2017, de DEFINIENDO EL PENSAMIENTO CRÍTICO: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/24022/2/articulo12.pdf>

Serrano, M. d. (2017). <http://slideplayer.es>. Obtenido de pensamiento critico: <http://slideplayer.es/slide/5472547/>

Sharp, A. (1989). *Pensamiento Crítico*. Educacional.

Siegel. (1990). <http://metodosparabachillerato.blogspot.com/2012/10/harvey-siegel-y-los-principios-del.html>. Recuperado el 10 de enero de 2017, de <http://metodosparabachillerato.blogspot.com/2012/10/harvey-siegel-y-los-principios-del.html>

Siegel, H. (15 de 06 de 2008). *Pensamiento Crítico* . Recuperado el 08 de 01 de 2017, de scribd.com: <https://es.scribd.com/doc/152699587/AUTORES-DEL-PENSAMIENTO-CRITICO>

Tax, J. (2015). *https://es.scribd.com*. Obtenido de Autores del pensamiento crítico: <https://es.scribd.com/doc/152699587/AUTORES-DEL-PENSAMIENTO-CRITICO>

Torres Maestre, G. (2007). *Manifestaciones individuales de pensamiento crítico* . Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130404104021/GERMAN_EDELMIRA_GILBERT.pdf

Urrutia. (1997). Madrid.

Vekez, R. (2003). *Pensamiento Crítico Conceptos y herramientas*. New York: Porrúa .

W., R. (22 de 05 de 2000). *scribd.com*. Recuperado el 08 de 01 de 2017, de PENSAMIENTO CRÍTICO: <https://es.scribd.com/doc/152699587/AUTORES-DEL-PENSAMIENTO-CRITICO>

CAPÍTULO IV

ANEXOS

4.1 AUTORIZACIONES PARA LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Arbitrio
Quito, 29 de junio de 2015

Ing Roberto Andrade 30 JUN. 2015

Ingeniero
Tarquino Sánchez
RECTOR SUBROGANTE DE LA ESCUELA POLITÉCNICA NACIONAL
Presente.-

Favor coordinar este pedido
Favor Ing. Efraim Gallego atender el requerimiento
30/6/15
E. Efraim Gallego

De mi consideración:

Me complace presentarle un atento saludo, augurándole éxitos en la función que muy acertadamente la desempeña. Aprovecho la oportunidad para informar que estoy estudiando en la Universidad de Extremadura en España en el programa de doctorado en Psicología, línea de Investigación, Psicología con el tema **PENSAMIENTO CRÍTICO Y HABILIDADES COMUNICATIVAS ARTICULADOS AL PERFIL DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD** para su estudio se ha planteado.

Primer Objetivo General:

Analizar el conjunto de conocimientos históricamente acumulados que guardan relación con el Pensamiento Crítico y las Habilidades Comunicativas articulados al perfil de ingreso a la Universidad;

Objetivos específicos:

- Identificar el nivel de aplicabilidad o transferencia del pensamiento crítico y habilidades comunicativas en las universidades establecidas por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, (CEAACES) categoría A, (Escuela Politécnica Nacional) B (UTE), C (Universidad de las Américas).
- Determinar la evolución y diferencias en las dimensiones del Pensamiento Crítico: Sustantiva y Dialógica en estudiantes de segundo de bachillerato, segundo nivel (primer año de estudios universitarios) y séptimo nivel (cuarto año de estudios universitarios) en la Escuela Politécnica Nacional (Ecuador).

Con este antecedente solicito a usted muy comedidamente su autorización para que las autoridades de cada una de las Facultades y carreras de los segundos y séptimos niveles den las facilidades para la aplicación del CUESTIONARIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO (CPC 2) y la aplicación de las entrevistas con grupos focales.

	UNIVERSIDAD	FACULTAD	CARRERAS	N° ESTUDIANTES 2° NIVEL	N° ESTUDIANTES 7° NIVEL
Universidad establecido por el CEAACES. Categoría A-B-C	Escuela Politécnica Nacional, Categoría "A", establecido por el CEAACES	Ingeniería Civil Y Ambiental	Ingeniería Ambiental	35	35
		Ciencias Administrativas	Ingeniería Empresarial	35	35
	Universidad Tecnológica Equinoccial, Categoría "B", establecido por el CEAACES	Facultad de Ciencias de la Ingeniería	Ingeniería Ambiental y Manejo de Riesgos Naturales	35	35
		Ciencias Económicas y Negocios	Ingeniería de Empresas y Negocios	35	35
	Universidad de las Américas, Categoría "C", establecido por el CEAACES	Ingeniería Y Ciencias Agropecuarias	Ingeniería ambiental en prevención y remediación	35	35
		Ciencias Económicas y Administrativas	Ingeniería comercial con mención Administración de Empresas	35	35

Con la seguridad de contar con su favorable atención, hago propicia la ocasión para renovar a usted mis sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

[Firma]
Gonzalo Remache Bunci
C.I.: 0501894497
DOCTORANTE

Email: rbmg2504@gmail.com Teléfono: 0984126308

Decano FICA
Decano FCA
Favor coordinar este pedido
[Firma]

Quito, 20 de abril de 2017

Ingeniero
José Julio Cevallos
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
Presente.-

De mi consideración:

Me complace presentarle un atento saludo, augurándole éxitos en la función que muy acertadamente la desempeña. Como es de su conocimiento gracias al convenio UTE UEX, estoy estudiando el programa de doctorado en psicología, línea de Investigación en Psicología con el tema **PENSAMIENTO CRÍTICO Y HABILIDADES COMUNICATIVAS ARTICULADOS AL PERFIL DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD** para su estudio se ha planteado:

Primer Objetivo General:

Analizar el conjunto de conocimientos históricamente acumulados que guardan relación con el Pensamiento Crítico y las Habilidades Comunicativas articulados al perfil de ingreso a la Universidad;

Objetivos específicos:

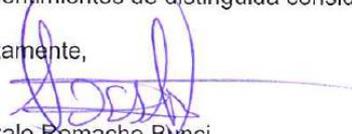
- Identificar el nivel de aplicabilidad o transferencia del pensamiento crítico y habilidades comunicativas en las universidades establecidas por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, (CEAACES) categoría A, (Escuela Politécnica Nacional) B (UTE), C (Universidad de las Américas) del séptimo nivel.
- Determinar la evolución y diferencias en las dimensiones del Pensamiento Crítico: Sustantiva y Dialógica en estudiantes de segundo de bachillerato, segundo (primer año de estudios universitarios) y séptimo (cuarto año de estudios universitarios) en la Universidad Tecnológica Equinoccial (Ecuador).

Con este antecedente solicito a usted muy comedidamente su autorización para que las autoridades de cada una de las Facultades y carreras de los segundos y séptimos niveles den las facilidades para la aplicación del CUESTIONARIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO (CPC 2) y la aplicación de las entrevistas con grupos focales.

	UNIVERSIDAD	FACULTAD	CARRERAS	Nº ESTUDIANTES 2º NIVEL	Nº ESTUDIANTES 7º NIVEL
Universidad establecido por el CEAACES. Categoría A-B-C	Escuela Politécnica Nacional,	Ingeniería Civil Y Ambiental	Ingeniería Ambiental	35	35
		Ciencias Administrativas	Ingeniería Empresarial	35	35
	Universidad Tecnológica Equinoccial, Categoría "B", establecido por el CEAACES	Facultad de Ciencias de la Ingeniería Ing. Bolívar Haro Haro	Ingeniería Ambiental y Manejo de Riesgos Naturales	35	35
		Ciencias Económicas y Negocios Eco. Manuel Estrella	Ingeniería de Empresas y Negocios	35	35
	Universidad de las Américas, Categoría "C", establecido por el CEAACES	Ingeniería Y Ciencias Agropecuarias	Ingeniería ambiental en prevención y remediación	35	35
		Ciencias Económicas y Administrativas	Ingeniería comercial con mención Administración de Empresas	35	35

Con la seguridad de contar con su favorable atención, hago propicia la ocasión para renovar a usted mis sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,


Gonzalo Remache Bunci
DOCTORANTE

Quito, 02 de julio de 2015

Magister
Marco Chiluiza
RECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FISCAL "MIGUEL DE SANTIAGO"
Presente.-

De mi consideración:

Me complace presentarle un atento saludo, augurándole éxitos en la función que muy acertadamente la desempeña. Aprovecho la oportunidad para informar que estoy estudiando en la Universidad de Extremadura en España en el programa de doctorado en Psicología, línea de Investigación, Psicología con el tema **PENSAMIENTO CRÍTICO Y HABILIDADES COMUNICATIVAS ARTICULADOS AL PERFIL DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD para su estudio se ha planteado.**

Primer Objetivo General:

Analizar el conjunto de conocimientos históricamente acumulados que guardan relación con el Pensamiento Crítico y las Habilidades Comunicativas articulados al perfil de ingreso a la Universidad;

Objetivos específicos:

- Identificar el nivel de aplicabilidad o transferencia del pensamiento crítico y habilidades comunicativas en las universidades establecidas por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, (CEAACES) categoría A, (Escuela Politécnica Nacional) B (UTE), C (Universidad de las Américas).
- Determinar la evolución y diferencias en las dimensiones del Pensamiento Crítico: Sustantiva y Dialógica en estudiantes de **segundo de bachillerato de la Institución Educativa Fiscal "Miguel de Santiago"**, segundo nivel (primer año de estudios universitarios) y séptimo nivel (cuarto año de estudios universitarios) en la Universidad de las Américas (Ecuador).

Con este antecedente solicito a usted muy comedidamente su autorización para que las autoridades de la Institución Educativa Fiscal "Miguel de Santiago" y de cada una de las Facultades y carreras de los segundos y séptimos niveles den las facilidades para la aplicación del CUESTIONARIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO (CPC 2) y la aplicación de las entrevistas con grupos focales.

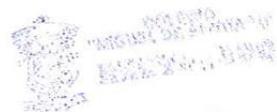
	UNIVERSIDAD	FACULTAD	CARRERAS	Nº ESTUDIANTES 2º NIVEL	Nº ESTUDIANTES 7º NIVEL
Universidad establecido por el CEAACES. Categoría A-B-C	Escuela Politécnica Nacional, Categoría "A", establecido por el CEAACES	Ingeniería Civil Y Ambiental	Ingeniería Ambiental	35	35
		Ciencias Administrativas	Ingeniería Empresarial	35	35
	Universidad Tecnológica Equinoccial, Categoría "B", establecido por el CEAACES	Facultad de Ciencias de la Ingeniería	Ingeniería Ambiental y Manejo de Riesgos Naturales	35	35
		Ciencias Económicas y Negocios	Ingeniería de Empresas y Negocios	35	35
	Universidad de las Américas, Categoría "C", establecido por el CEAACES	Ingeniería Y Ciencias Agropecuarias	Ingeniería ambiental en prevención y remediación	35	35
		Ciencias Económicas y Administrativas	Ingeniería comercial con mención Administración de Empresas	35	35

Con la seguridad de contar con su favorable atención, hago propicia la ocasión para renovar a usted mis sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

Gonzalo Remache Bunci
C.I.: 0501894497
DOCTORANTE

Email: rbmg2504@gmail.com Teléfono: 0984126308



03 JUN 2015

RECIBIDO
AUTORIZADO
FISCAL
Recebido

4.2 Cuestionario de Pensamiento Crítico



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
PROGRAMA DE DOCTORADO PSICOLOGIA

CUESTIONARIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO (CPC 2)

(Sanfusta, y otros, 2001)

Universidad/Colegio:

Facultad:

Carrera/especialidad:

Nivel/curso:

Género: Masculino Femenino Edad:

Procedencia de su residencia familiar: Provincia: Cantón:

Parroquia: Ciudad en la que reside actualmente:

INSTRUCCIÓN.- A continuación se presenta 30 ítems para que sean respondidos en términos de frecuencia. Lea detenidamente cada enunciado, marque una sola alternativa con una X dentro de la casilla correspondiente.

La escala de frecuencias consta de cinco (5) opciones de respuestas distribuidas de la siguiente manera:

(1) Total Desacuerdo, (2) Desacuerdo, (3) A veces, (4) Acuerdo, (5) Total Acuerdo

Nº	AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
		TD	D	AV	A	TA
1	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.					
2	Cuando leo la opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones, contrarias a la misma.					
3	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.					
4	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo sin las fuentes que manejo son fiables o no.					
5	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.					
6	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.					
7	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.					
8	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.					
9	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.					
10	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.					
11	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.					

SERVICIO DE BECAS, ESTUDIOS DE POSGRADO Y TÍTULOS PROPIOS

Avd/ de Elvas, s/n.- 06006 BADAJOZ/ Plaza de Caldereros, s/n.- 10003.- CÁCERES Página 1 de 2



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
PROGRAMA DE DOCTORADO PSICOLOGIA

Nº	AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
		TD	D	AV	A	TA
12	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.					
13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante y prescindo de ella.					
14	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o infundada, una opinión.					
15	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.					
16	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.					
17	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.					
18	Verifico la lógica interna de los textos que leo.					
19	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.					
20	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.					
21	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.					
22	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.					
23	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.					
24	Sé diferenciar las opiniones en los textos que leo.					
25	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.					
26	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.					
27	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.					
28	Cuando leo un texto, sé, si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.					
29	Cuando expongo por escrito una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.					
30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.					

Gracias por su aporte.

4.3 Acreditación matrícula



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA ACREDITACIÓN DE MATRÍCULA

ESTUDIOS DE DOCTORADO

DATOS DEL ALUMNO/A:

Nombre y apellidos: MANUEL GONZALO REMACHE BUNCI
D.N.I. : 0501894497

Acceso a la Universidad: ACCESO DOCTORADO (RD 1393/2007)-TÍTULO OFICIAL UNIVERSITARIO AJENO E.E.E.S.
Realizada en: 2013-14-JUN
Universidad: UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA
TÍTULO: DOCTOR
AÑO FIN ESTUDIOS ACCESO POSGRADO: 2001-02
Título de acceso: DOCTOR
Programa de Doctorado: P035 PSICOLOGÍA
Departamento: PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA
Nº de Expediente: 184

D. Cándido Muriel Pérez, Jefe de la Sección de Becas y Estudios de Posgrado, CERTIFICA que los datos que se reseñan a continuación exactos, y reflejan el estado actual del expediente académico del alumno /a cuyos datos figuran en la cabecera de este docum

Código	Cred	Dur	Tip	Año	Conv	Calificación
Asignaturas Matriculadas:						
315989	EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA	0	I	R	16-17	

Total de créditos: 0

RESUMEN DE CREDITOS

Tipo de asignatura	Cred. Conseguídos
--------------------	-------------------

Nota:

M=Metodológicas, F=Fundamentales, A=Afines, R=Trabajos/Líneas de Investigación, U=Fuera de Programa

LOGROS DEL ALUMNO/A
Convocatoria Logro Académico obtenido por el Alumno/a.

Fecha de presentación del proyecto de tesis: 03-02-2015
Título del proyecto :PENSAMIENTO CRÍTICO Y HABILIDADES COMUNICATIVAS BÁSICAS ARTICULADOS AL PERFIL DE INGRESO PARA LA UNIVERSIDAD
Fecha de reconocimiento de la suficiencia investigadora:
Título de la Tesis Doctoral: PENSAMIENTO CRÍTICO Y HABILIDADES COMUNICATIVAS BÁSICAS ARTICULADOS AL PERFIL DE INGRESO PARA LA UNIVERSIDAD
Fecha de aprobación de la Tesis Doctoral: Calificación:
Director de Tesis: CUADRADO GORDILLO , ISABEL
Fecha en la que el/la alumno/a ha pagado la tasa correspondiente al título de Doctor:

Que no existe en su expediente académico personal nota desfavorable alguna respecto a su conducta escolar.

A petición de la persona interesada, y para que conste en donde proceda, expido la presente certificación, en Badajoz/Cáceres a 30 de enero de 2017.

El Jefe de la Sección de Becas y Estudios de Posgrado

