

DISCURSO DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASE EN RELACIÓN CON  
DESARROLLO DE PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES.  
CASO CURSO INVESTIGACIÓN PERIODÍSTICA DEL PROGRAMA  
COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS AMIGÓ

SEBASTIÁN TORRES MEJÍA

TOMÁS JARAMILLO GARCÍA

UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS AMIGÓ  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN, PUBLICIDAD Y DISEÑO  
PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL MEDELLÍN  
MEDELLÍN

2020



DISCURSO DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASE EN RELACIÓN CON  
DESARROLLO DE PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES. CASO  
CURSO INVESTIGACIÓN PERIODÍSTICA DEL PROGRAMA COMUNICACIÓN  
SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS AMIGÓ

SEBASTIÁN TORRES MEJÍA

TOMÁS JARAMILLO GARCÍA


Trabajo de grado para optar al título de comunicación social

Asesora

Nélida María Montoya Ramírez

Magister en Educación y Desarrollo Humano

UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS AMIGÓ  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN, PUBLICIDAD Y DISEÑO  
PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL MEDELLÍN  
MEDELLÍN  
2020



**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

**FIRMA DEL PRESIDENTE DEL JURADO**

---

**FIRMA DEL JURADO**

---

**FIRMA DEL JURADO**

Ciudad y Fecha (día mes año)



## DEDICATORIA

Este proyecto está dedicado a nuestras familias, quienes durante este proceso han sido de gran apoyo en los momentos difíciles y han sido pacientes durante el tiempo que hemos dedicado al trabajo, sacrificando por momentos espacios con ellos.

También, destacamos el trabajo y acompañamiento que han tenido los docentes que nos asesoraron por más de dos años, cada orientación y consejo fue vital para culminar con éxito esta investigación.

Damos gracias a las personas que participaron durante el trabajo de campo de la presente investigación, sin su aporte, no habría sido posible desarrollar el tema. Por último, agradecemos a nuestros amigos, quienes estuvieron como apoyo y motivación para perseverar en cada paso que ejecutábamos.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos a todos los docentes que acompañaron el proceso de elaboración del mí trabajo de grado desde los siguientes cursos:

- VII Nivel – Teorías Cognitivas y del Aprendizaje:

Luis Fernando Zúñiga Melo

- VIII- Semiótica de la Edu-comunicación:

Juan Carlos Hoyos Zapata

Jaime Alberto Rojas Rodríguez

- IX – Etnografía de la Comunicación – Educación:

Nélida María Montoya Ramírez

## CONTENIDO

1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	9
1.1	JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DESDE LA LÍNEA Y LA SUBLÍNEA DE LA FACULTAD .....	9
1.2	FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA PROBLEMA .....	10
1.3	OBJETIVOS.....	12
1.3.1	Objetivo general .....	12
1.3.2	Objetivos específicos .....	12
2	MARCO TEÓRICO .....	13
2.1	ANTECEDENTES.....	13
2.2	DISCURSO.....	17
2.2.1	Pragmática del discurso .....	18
2.2.2	Los modelos mentales del discurso .....	20
2.2.3	El discurso como práctica pedagógica .....	22
2.2.4	Discurso oral pedagógico.....	23
2.2.5	Discurso para desarrollar el pensamiento crítico.....	28
2.3	PENSAMIENTO CRÍTICO .....	30
2.3.1	Procedimientos involucrados en el pensamiento crítico.....	31
2.3.2	Técnicas de enseñanza utilizadas para desarrollar el pensamiento crítico 31	
2.3.3	Dimensiones básicas para la configuración del pensamiento .....	37
2.3.4	Modelos de instrucción del pensamiento crítico.....	41
2.3.5	Evaluación De Las Habilidades De Pensamiento Crítico .....	43
2.3.6	Dificultades en el uso del pensamiento Crítico.....	44
2.3.7	Pensamiento crítico y formación universitaria .....	46
3	DISEÑO METODOLOGICO .....	48
3.1	PARADIGMA Y TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	48
3.2	DELIMITACIÓN .....	49
3.2.1	Sujeto de la investigación.....	49
3.2.2	Tiempo y escenario .....	49
3.3	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	50
3.4	TÉCNICAS DE GENERACIÓN Y RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN 50	
3.4.1	Observación no participante.....	50

3.4.2	Entrevista .....	52
3.5	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	57
3.5.1	Hermenéutica.....	57
3.6	PARTICIPANTES .....	58
4	Sistematización y análisis de la información.....	61
4.1	ORGANIZACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS PARA EL ANÁLISIS .....	61
4.2	Análisis categorial.....	68
5	Conclusiones y recomendaciones .....	78
6	Referencias.....	81

## FICHA TÉCNICA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN PLANTEADO

**Título del proyecto de investigación:** Discurso de los docentes en el aula de clase en relación con desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes. Caso curso Investigación Periodística del programa Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó.

**Línea de Investigación:** Comunicación–Educación

**Sublínea:** Comunicación, Educación y Escuela

**Facultad:** Facultad de Comunicación, Publicidad y Diseño

**Programa Académico:** Comunicación Social

**Palabras clave:**

Discurso, pensamiento crítico, investigación.

### **RESUMEN DE LA PROPUESTA INVESTIGATIVA:**

Fomentar la capacidad de pensamiento crítico en los estudiantes es uno de los principales objetivos de la docencia, así lo estipula el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. El aula de clase es el principal escenario en el que los educadores, a través de su discurso, pretenden la consecución de dicha meta. Por tanto, la presente investigación planteó la siguiente pregunta ¿Cómo es el discurso de los docentes en el aula de clase con relación al desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes del curso Investigación Periodística del programa Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó?

Bajo esa línea se estableció el objetivo general de este trabajo que consistió en ‘analizar el discurso del docente en el aula de clase en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, caso curso ‘Investigación Periodística’, del programa Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó’.

Con la presente investigación se pretendió que los actores involucrados en el proceso educativo analizarán como el discurso de los docentes en el aula de clase, en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del curso Investigación Periodística, de la Universidad Católica Luis Amigó. De esta manera, se logró hacer una revisión y analizar qué elementos pueden modificar de su discurso para que sea más eficaz para la consecución del objetivo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, de desarrollar capacidad crítica en los alumnos de educación superior.

## 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1 JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DESDE LA LÍNEA Y LA SUBLÍNEA DE LA FACULTAD

La educación superior es un espacio en el que los estudiantes requieren una capacidad de pensamiento crítico, necesario para hacer una lectura profunda de la realidad. En este proceso, los docentes cumplen un papel fundamental, pues son los encargados de hacer seguimiento en el aula de clase. De esta manera, los alumnos pueden convertirse en reactores de las palabras y conductas características de los maestros, perdiendo así la oportunidad de asumir habilidades de criterio propia. Esta investigación se realizó con el fin de analizar el discurso del docente en el aula de clase en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, caso curso 'Investigación Periodística', del programa Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó. Para esto, fue necesario ahondar en los factores por los cuales los jóvenes universitarios adquieren alguna posición infundada por los maestros, en ocasiones con el propósito de establecer relaciones cordiales y convenientes con ellos.

La investigación se realizó en la Universidad Católica Luis Amigó, espacio académico en la que los autores de este trabajo observaron el fenómeno descrito anteriormente. El conocimiento previo del contexto posibilitó la realización de la investigación, que además pretendió ser fuente de inspiración para que estudiantes de otras instituciones repliquen investigaciones en sus estudios sobre este tema.

El estudio estuvo dirigido a estudiantes y docentes, pues fueron los actores involucrados directamente en la investigación. Sin embargo, no fue ajeno a que otras personas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje examinarán el contenido y realizarán una mirada profunda a sus prácticas. Una vez analizados los resultados, los alumnos determinaron qué elementos en su contexto pedagógico influyen en el desarrollo de su pensamiento crítico. A su vez, los educadores lograron darle una mirada al contenido de sus discursos y evaluar el nivel en el que estos limitan la capacidad crítica de los educandos.

El enfoque eje de la investigación se desarrolló bajo la línea **Comunicación-Educación**. Hablar de discurso significa automáticamente referirse a comunicación, entendiendo que la comunicación está inmersa en todos los procesos o relaciones establecidas por los seres vivos. Todo comunica, por ello, desde el discurso, se pretendió identificar las diferentes dimensiones y elementos involucrados en este proceso comunicativo, en las cuales se logró observar que los gestos, las distancias entre los actores que comunican, particularidades de la voz, entre otros aspectos, influyen en la manera en que los receptores comprenden los mensajes. A partir de estas caracterizaciones, se estableció un vínculo con el área educativa, pues es en ese contexto donde se desarrolló la investigación.

En ese escenario intervienen las personas encargadas de desempeñarse como docentes, quienes, a través de su discurso, fomentan la formación de pensamiento crítico de los estudiantes en torno a las realidades del país, en este caso, se tomó como base el curso Investigación Periodista, del programa de Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó. De esta manera, se analizó el discurso de los docentes para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes dentro del aula de clase. De tal manera, se determinó la sub-línea de investigación, **Comunicación, Educación y Escuela**, dado que es en el marco universitario, en el aula de clase, donde se ejecutó el presente trabajo, el cual incluyó el tema de pensamiento crítico, una de las principales habilidades propuestas por el ministerio de educación colombiano para que los estudiantes desarrollen en su proceso formativo.

## 1.2 FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA PROBLEMA

Tener pensamiento crítico es fundamental para poseer una mirada más profunda de las situaciones que se presentan a diario en la sociedad. Uno de los propósitos enmarcados dentro de la educación es el desarrollo de una visión crítica, en la que los estudiantes puedan hacer una radiografía y en la que también puedan contemplar soluciones de las problemáticas del entorno. La universidad es el principal lugar donde se ve reflejada la necesidad de enseñar esta habilidad.

El Ministerio de Educación Nacional establece en el artículo 4 de La Ley 30 de 1992 que “La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en sus educandos, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional”<sup>1</sup>.

Poco evidenciada en los colegios, pues quizás la edad no sea propicia. Sin embargo, es esencial que desde temprana edad se trabaje sobre ello, caracterizado en contextos básicos que ayuden a comprender fácilmente este concepto.

Los estudiantes universitarios se enfrentan a diferentes actores y escenarios que propician el desarrollo de pensamiento crítico. Uno de los actores son los docentes, los cuales fueron el eje de la presente investigación. En el aula de clase se presenta un constante intercambio de mensajes, los maestros hacen sus ponencias relacionado al área que les corresponde enseñar, mientras los estudiantes son receptores de ese contenido. La información se convierte en un proceso recíproco, en el que los docentes, aparte de transmitir mensajes del campo de estudio en específico, pueden llegar a incurrir de manera intencional en la demostración de su

---

<sup>1</sup> COLOMBIA CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 30 de 1992. (diciembre 28 de 1992). Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Disponible en [http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2\\_col\\_ley\\_30\\_sp.pdf](http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf)

pensamiento sobre determinada situación, o, por lo contrario, de manera abierta establecen su posición ideológica.

Por tanto, se planteó la siguiente pregunta que direccionó a la consecución de los objetivos planteados en la investigación: ¿Cómo es el discurso de los docentes en el aula de clase con relación al desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes del curso Investigación Periodística del programa Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó?

### **1.3 OBJETIVOS**

#### **1.3.1 Objetivo general**

Analizar el discurso del docente en el aula de clase en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, caso curso 'Investigación Periodística', del programa Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Identificar las técnicas de enseñanza empleadas por el docente para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.
- Develar en el discurso del docente las características, contenidos y fases empleadas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes.
- Evaluar la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes para el desarrollo del pensamiento crítico en torno al discurso del docente.

## 2 MARCO TEÓRICO

### 2.1 ANTECEDENTES

Para el desarrollo del presente trabajo fue importante el rastreo de antecedentes, el cual sirvió en la construcción y desarrollo formal de respuesta de la pregunta de investigación ¿Cómo es el discurso de los docentes en el aula de clase con relación al desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes del curso Investigación Periodística del programa Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó? Su relevancia se encontró en que sirvieron como referencia y guía de cómo acceder y trabajar las categorías de la investigación, con el objetivo de ampliar los conocimientos acerca del análisis de discurso docente y el pensamiento crítico de los estudiantes. De esta manera, se logró dar un orden a los temas, estableciendo una fundamentación con argumentos sólidos y válidos.

En el caso del pensamiento crítico, Carlos Fernando Vélez Gutiérrez realizó un estudio, cuyo objetivo era el de revisar diferentes modos de configuración conceptual del pensamiento crítico<sup>2</sup>. Por medio de una revisión documental, evidenció una falta de continuidad discursiva, dando paso a que el desarrollo del pensamiento crítico se pueda convertir en una estrategia para el empoderamiento individual y colectivo, en la que son imprescindibles los procesos educativos y la producción de información y conocimiento.

Continuando con el desarrollo de esta categoría, Gabriela López<sup>3</sup> expuso la importancia de desarrollar el pensamiento crítico para la vida académica y personal de los estudiantes, analizando su conceptualización y las habilidades básicas que lo componen, describiendo las características del pensador crítico, así como algunos modelos y técnicas instruccionales y su evaluación. Finalmente, analizó algunas dificultades de su uso en los contextos escolares, concluyó que “implementar estrategias de enseñanza sistemática de habilidades cognitivas, metacognitivas y disposiciones es un desafío que no debe pasarse por alto en las instituciones educativas de cualquier nivel”.

---

<sup>2</sup> VÉLEZ, Carlos. “Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 2, Vol. 9, pp. 11-39. 2013. Manizales: Universidad de Caldas. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134135724002.pdf>

<sup>3</sup> LÓPEZ, Gabriela. Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60. Disponible en [http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\\_22\\_2012.pdf](http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf)

Otra de las investigaciones acerca de las prácticas docentes la realizó Patiño<sup>4</sup>, quien indagó acerca del significado de la formación humanista en la universidad a través del estudio de las prácticas efectivas de docentes destacados; utilizó entrevistas a profundidad y observaciones en aula realizadas entre los años 2006-2008, trianguladas con los comentarios libres de los alumnos, analizó los pensamientos y las prácticas de ocho docentes de excelencia que trabajan en grupos interdisciplinarios en materias del campo de las humanidades enfocadas a promover la formación integral de los estudiantes de licenciatura. Como resultado obtuvo una tipología de estilos docentes que sirvió como herramienta de análisis y algunos factores clave para la docencia efectiva en este tipo de materias<sup>5</sup>.

En línea con las anteriores investigaciones, Jordi Solbes<sup>6</sup> basó su investigación en la influencia de los temas socio-científicas para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Durante su trabajo, empleó elementos de la historia y sociología de las ciencias para mostrar que la metodología crítica que da la ciencia, sin embargo, para que se pueda considerar socialmente como pensamiento crítico, tiene que abordar asuntos con incidencia social y/o cuestionar el discurso o intereses de las clases y poderes dominantes, lo anterior lleva a una situación que provoca conflictos y persecución hacia los científicos involucrados.

En línea con el pensamiento crítico, Betancourth<sup>7</sup> realizó una investigación con docentes del programa de Psicología de la Universidad de Nariño. El fin de esta investigación, fue evidenciar la importancia de esta capacidad en todos los profesionales, partiendo de la formación de los docentes para que posteriormente ellos puedan expresar y fomentar a los estudiantes en esta búsqueda. En el trabajo se observó que los docentes son conscientes de esta necesidad, pues es coherente con lo que se estipula en la Ley de Educación Superior Colombiana, la cual aborda también el desarrollo de habilidades argumentativas.

---

<sup>4</sup> PATIÑO, Hilda. Educación humanista en la universidad Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. Perfiles Educativos | vol. XXXIV, núm. 136, 2012 | IISUE-UNAM. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003)

<sup>5</sup> Ibid., p. 136.

<sup>6</sup> SOLBES, Jordi. Contribución de las cuestiones socio científicas al desarrollo del pensamiento crítico (I): Introducción. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 10 (1), 1-10, 2013. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92025707009>

<sup>7</sup> BETANCOURTH, Sonia. Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 44, 238-252, 2015. Disponible en <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>

La lectura crítica también ha sido un elemento referenciado por muchos autores a la hora de analizar el pensamiento crítico. Avendaño de Barón<sup>8</sup> exploró la capacidad intelectual de los docentes de Humanidades y Lengua Castellana sobre la lectura crítica. Su objetivo consistió en analizar e interpretar esos saberes para posteriormente aportar conceptos sobre sus hallazgos. El proyecto se desarrolló en una institución pública colombiana, con una muestra de 10 profesores de Educación Básica Secundaria y Media, y la información se recogió a través de encuesta con pregunta de final abierto. El resultado de la investigación, arrojó que los docentes requieren cualificación teórica y pedagógica en el campo objeto de este estudio.

Al abordar la categoría del discurso, se evidencia varias investigaciones dirigidas al análisis de este en el aula de clase. Marti Vargas y Moncayo<sup>9</sup> fundamentaron su investigación desde el campo de la educación superior, pero abordadas desde la psicología social crítica y con base en los discursos de organismos internacionales. El fin de este trabajo consistió en analizar si la ciudadanía debe formarse con responsabilidad social y autonomía en su campo profesional. Las conclusiones determinaron que, desde los discursos expuestos, se han dado fundamentos para propiciar la construcción de pensamiento crítico, además de la madurez moral como competencia a desarrollar.

Otros campos en los cuales se ha utilizado el análisis de discurso se encuentra en el estudio de Gros y Silva<sup>10</sup>, los cuales trataron de describir el estado actual de las metodologías de investigación utilizadas en el análisis de los espacios virtuales de aprendizaje, para esto describieron y discutieron las principales propuestas para el análisis cualitativo de las intervenciones a través de espacios virtuales mediante el uso de modelos de categorización predeterminados y otras variaciones metodológicas, analizando las metodologías utilizadas para el estudio de las condiciones que ayudan al aprendizaje colaborativo a través de las intervenciones de los participantes con especial hincapié en las intervenciones de los tutores.

---

<sup>8</sup> AVENDAÑO DE BARÓN, Gloria. La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (28), 207-232, 2016. Disponible en <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>

<sup>9</sup> MARTÍ, Juan, MARTÍ, Manuel, VARGAS, Oscar y MONCAYO, Jorge. Reflexión sobre los discursos en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica. Revista de la Educación Superior Vol. xliii (4); No.172, octubre-diciembre del 2014. issn: 0185-2760. (p. 33-55). Disponible en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000515>

<sup>10</sup> GROS, Begoña y SILVA, Juan. El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. RED. Revista de Educación a Distancia (16), 2006). Disponible en <http://revistas.um.es/red/article/view/24251>

Por otra parte, Santiago Rivera<sup>11</sup> basó su investigación sobre la didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico en la formación ciudadana del mundo globalizado. Para esta investigación empleó el análisis documental. Como resultado obtuvo que desde un activo de pensamiento analítico-constructivo puede existir un camino pedagógico para educar al ciudadano que vive el mundo contemporáneo.

También se han explorado otras vías para desarrollar el pensamiento crítico. En este caso Cernas, Márquez y Abarca<sup>12</sup> evaluaron el impacto de una intervención a través del arte en el desarrollo del pensamiento crítico de un grupo de estudiantes preescolares del estado de Colima, México. Durante su investigación, realizaron un análisis de las actividades implementadas y los resultados de una evaluación del pensamiento crítico previa y posterior a la intervención con un grupo control y un grupo experimental. Como conclusión hallaron que hablar del pensamiento crítico significa el promover el hábito de cuestionarse y proponer alternativas diferentes, de construir y no tanto de destruir; por lo que al pensamiento crítico se le asocia indisolublemente con la capacidad creativa, ya que para ser creativo se debe hacer uso de la intuición, la imaginación y el pensamiento divergente.

Una manera de acercarse a la construcción de pensamiento crítico y la necesidad de desarrollar esta capacidad por parte de docentes y estudiantes, fue investigada por López, García, Hernández, López, López y Barbies<sup>13</sup> quienes indagaron sobre las necesidades sentidas de estudiantes y profesores para desarrollar el pensamiento crítico-analítico en el primer año de la carrera de Medicina, en el área de Biología en la Universidad de Guayaquil.

Para cumplir con su propósito, los investigadores emplearon un método descriptivo en el que caracterizaron el desarrollo del pensamiento crítico-analítico. Al final, hallaron incongruencias dadas por la insuficiente aplicación de operaciones intelectuales, por lo que se requiere insertar nuevas estrategias didácticas con

---

<sup>11</sup> SANTIAGO, Jos. La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. Revista Educación y Humanismo, 18(31), 241-256, 2016. Disponible en <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1377>

<sup>12</sup> CERNAS, Marcela, MÁRQUEZ, Claudia y ABARCA, Mireya. El arte como herramienta para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en preescolares. Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil Volumen 1, Número 2, 2015. Disponible en <http://encuru.fhuce.edu.uy/images/revistas/numero11/09-MCadavid.pdf> <https://journals.epistemopolis.org/index.php/eduinfantil/article/view/926/491>

<sup>13</sup> LOPEZ, Byron, GARCIA, Idalmis, HERNANDEZ, Marlene, LOPEZ, Byron A., LOPEZ, Marcel y BARBIES, Amarilis. El pensamiento crítico-analítico en estudiantes del área de Biología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador. EDUMECENTRO 2016;8(3):38-51. Disponible en <https://www.medigraphic.com/pdfs/edumecentro/ed-2016/ed163d.pdf>

técnicas que potencien el pensamiento crítico analítico en los procesos enseñanza aprendizaje.

De esta manera y de acuerdo a la revisión bibliográfica realizada, se puede concluir que en las dos categorías de investigación prima la investigación cualitativa, y como técnica de análisis, la revisión documental y el análisis de discurso. Por lo cual, se podría decir que son campos poco explorados, en el desarrollo del pensamiento crítico la investigación gira entorno a la educación y las formas de desarrollarlo en las diferentes etapas de la misma.

El desarrollo de las categorías se realizará partiendo de particularidades generales sobre cada concepto, para posteriormente establecer vínculos con temas pertinentes respecto a la investigación. Discurso y pensamiento crítico, son el eje del siguiente marco teórico.

## 2.2 DISCURSO

En primer momento fue necesario analizar el concepto de discurso, comprendiéndolo como elemento esencial para la práctica pedagógica. El discurso ha sido una de las vías empleadas para la transmisión del lenguaje. Las personas inmersas en este proceso comunicativo son partícipes de acciones e interacciones sociales en los que es posible evidenciar diferentes formas de diálogo. El intercambio de mensajes sociales es presentado en diversos contextos en los que la producción e información emitida puede variar.

Teun Van Dijk afirma en su texto el Discurso como Interacción Social, que “al producir el discurso en situaciones sociales, los usuarios del lenguaje al mismo tiempo construyen y exhiben activamente esos roles e identidades<sup>14</sup>”. De esta manera, el discurso puede ser visto desde el contexto en el que se produce la información y la manera como se comunica, teniendo ambos complejidad, pues implica el análisis de aspectos contextuales de todo el marco discursivo como la cultura, conocimiento, entre otros elementos.

En su texto ‘El Campo del Discurso, Reflexiones Epistemológicas, Teóricas y Metodológicas’, Julieta Hailar coincide con Van Dijk en torno a los elementos que rodean la construcción y producción del discurso. Las prácticas históricas, culturales y políticas de los individuos enmarcados en una sociedad desigual, son contextos claros para tener en cuenta en el análisis, dado que influyen en el proceso discursivo, sea en la emisión o recepción del mensaje<sup>15</sup>.

La naturaleza práctica del discurso suele estar asociada únicamente al uso del lenguaje como interacción oral, pues presenta elementos que en los escritos es

---

<sup>14</sup> VAN DIJK, El discurso como interacción social, 2000 Barcelona: Gedisa. p.22

<sup>15</sup> Ibid., p. 79.

imposible de encontrar, tales como la interacción instantánea, en la que se puede identificar reacciones, errores, pausas y detalles que en la forma escrita están más controlados por no estar en un “cara a cara” que exige según el contexto, respuestas inmediatas. Sin embargo, el discurso puede ser analizado de las dos formas pues “muchos géneros combinan el monólogo y el diálogo, partes escritas y habladas, y pueden ser más o menos espontáneos”<sup>16</sup>.

Por su parte, Paul Ricoeur<sup>17</sup> coincide en que el discurso es un medio por el cual se ejecuta el lenguaje como lengua, además, de no ser un proceso estático. A su vez, considera que hay un punto de referencia partiendo de una base referencial que es la naturaleza del ser para poner los fenómenos de la vida en un mismo sentido.

Al relacionar el concepto abordado anteriormente de Benveniste, es claro en relación con el poder del discurso como aspecto influenciador, elemento común con lo planteado por Michel Foucault, quien resalta el control que se ejerce en el proceso de creación del discurso. Para Foucault, la sociedad produce mensajes en función de dominar situaciones aleatorias presentes en el entorno social, un control con el fin de evitar los peligros del discurso. Hailar comparte lo enunciado por el teórico francés, reconociendo el poder, a su vez el control necesario en el proceso discursivo.

Émile Benveniste menciona dos actores que integra el discurso, un locutor quien expresa una enunciación cuyo objetivo es influir sobre una segunda parte involucrada, el receptor. Adicional a los actores implicados en el discurso que menciona Benveniste, se suman otros aspectos claves para tener en cuenta en el proceso discursivo, estos son analizados por medio de la pragmática. A continuación, se hace un corto énfasis en los elementos más determinantes para la presente investigación.

### **2.2.1 Pragmática del discurso**

En la comunicación escrita u oral es necesario contemplar el contexto de las palabras que componen un mensaje. Pues, aunque tienen significado propio pueden ser interpretadas de diferentes formas. Es entonces la pragmática, una teoría con la cual se pretende explicar la relación entre el significado literal y el comunicado, pues en el habla se efectúan figuras que determinan la intencionalidad y sentido del mensaje.

---

<sup>16</sup> Ibid.p.24.

<sup>17</sup> MIRAMON, Marco. Michel Foucault y Paul Ricoeur, dos enfoques del discurso. La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México, ISSN 1405-6313, N°. 78, 2013, págs. 53-57. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5492775>

Para esto, Escandell define pragmática como:

El estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las consideraciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte de destinatario<sup>18</sup>.

### 2.2.1.1 Componentes materiales de la pragmática del discurso:

Escandell también definió los conceptos materiales de la pragmática del discurso abordados en esta investigación de la siguiente manera:

- **Emisor:** persona que emite un mensaje oral o escrito con alguna intención mediante expresiones lingüísticas en un determinado momento. El concepto de emisor está entendido aquí refiriéndose a un sujeto real, con sus conocimientos, creencia y actitudes, capaz de establecer toda una red de diferentes relaciones con su entorno. El concepto de emisor está entendido aquí refiriéndose a un sujeto real, con sus conocimientos, creencia y actitudes, capaz de establecer toda una red de diferentes relaciones con su entorno.
- **Destinatario:** persona a la que va dirigida el enunciado, los papeles pueden intercambiarse en el proceso comunicativo.
- **Enunciado:** unidad comunicativa que es comprendida por una oración completa o en un fragmento de una oración.
- **Entorno:** circunstancias en las que se produce el enunciado. Fundamental para comprender el significado de los mensajes<sup>19</sup>.

Van Dijk en su libro “Discurso y contexto, un enfoque socio cognitivo”<sup>20</sup>, habla que el contexto, mencionado también en el presente documento como entorno, es construido por cada persona dependiendo de las propiedades o experiencias sociales que contenga referente a dicha situación y que son relevantes para aplicar

---

<sup>18</sup> ESCANDELL, Maria. *Introducción a la pragmática*. 1993. Barcelona: Anthropos. Disponible en <https://linguno.files.wordpress.com/2013/10/144549186-1-introduccion-a-la-pragmatica-victoria-escandel-p1-1.pdf>

<sup>19</sup> Ibid.

<sup>20</sup> VAN DIJK, El discurso como interacción social, Op. cit. p. 69.

en el momento, no es pues un escenario objetivo. El autor lo nombra modelos mentales, que cumplen la función de ejercer control sobre la forma en que una persona produce y comprende el discurso, así pues, el usuario del lenguaje no solo es receptor, sino que también asume la posición de construir una postura subjetiva, analizando e interpretando el evento comunicativo.

Es importante hablar de los modelos mentales del discurso desarrollados por Van Dijk, pues, aún sin entrar de manera específica en el ámbito del discurso pedagógico, se podrá establecer posibles relaciones de la manera en cómo los estudiantes asimilan este evento comunicativo en el contexto educativo.

### 2.2.2 Los modelos mentales del discurso

Esta teoría se propone con el objetivo de explicar, de manera más estratégica, las diferentes maneras en la que los usuarios pueden entender el discurso, no solo limitándose a significados de los textos. Además, Van Dijk afirma que:

La tesis más importante de la teoría de los modelos mentales es que, además de una representación del significado de un texto, los usuarios del lenguaje también construyen modelos mentales de los eventos de los que tratan los textos; en otras palabras, construyen la situación que éstos denotan o a los que se refieren, de ahí el nombre modelos situacionales”<sup>21</sup> .

Estas son algunas de las características, mencionadas por Van Dijk respecto a la teoría de los modelos mentales.

- **Los modelos mentales son únicos, personales y subjetivos:** los modelos mentales son una construcción propia y subjetiva, por tanto, no representan de manera objetiva las situaciones inmersas en el discurso. Cada usuario del lenguaje interpreta el mensaje del contexto de acuerdo con vivencias, objetivos personales, conocimientos previos u otros aspectos del evento comunicativo. Van Dijk afirma que:

Los modelos mentales incorporan necesariamente elementos personales que hacen que todas las producciones e interpretaciones de un discurso sean únicas —y de ahí que puedan surgir los malentendidos— aun cuando compartan muchos elementos en términos sociales. De esta manera, vemos que la comprensión del discurso implica una construcción controlada por el

---

<sup>21</sup> VAN DIJK, El discurso como interacción social, Op. cit. p. 79.

contexto de modelos mentales que se basan en inferencias basadas en el conocimiento”<sup>22</sup>.

- **Objetividad:** aunque se hable de subjetividad en los modelos mentales, también hay unas propiedades objetivas que limitan e influyen. Las propiedades mencionadas por Van Dijk giran en torno a la percepción de los objetos físicos, las personas o las situaciones y la organización espacial. De esta manera lo sintetiza y explica:

Las experiencias acumuladas con las situaciones diarias pueden conducir así a esquemas de modelos abstractos en los cuales, por ejemplo, los Escenarios (Tiempo y Lugar), los Participantes (en varios papeles y situaciones) y las Acciones constituyen categorías más o menos estables. Aunque todos los modelos mentales de un texto o situación son únicos debido a las circunstancias personales y las contingencias de la situación actual, su estructura abstracta puede definirse de manera «objetiva» mediante las percepciones acumuladas de las personas”<sup>23</sup>.

Así pues, se refleja los componentes objetivos y subjetivos que se ven inmersos en la teoría de Teun Van Dijk de los mapas mentales, enfocada en los elementos que rodean la comprensión del discurso.

- **Las experiencias como modelos mentales:** los modelos mentales son representaciones cognitivas de la experiencia, pues se basan en interpretaciones personales de las situaciones. Por tanto, las vivencias personales son almacenadas en Memoria Episódica, que es parte de la Memoria a Largo Plazo.

Van Dijk afirma en el mismo texto, Discurso y Contexto un Enfoque Socio Cognitivo, que la mente alberga con frecuencia experiencias personales, la acumulación de esas vivencias hace que muchas sean olvidadas, dependiendo del grado de relevancia que haya tenido para cada individuo determinado evento, reflejado en la dificultad que puede conllevar la recordación de esas situaciones. Hacer esa búsqueda implica la activación de modelos mentales, la complejidad para recordar radica en el tipo de experiencia.

El conocimiento general compartido con otras personas (y los conocimientos personales que se utilizan con recurrencia) es más fácil de recuperar que la mayor parte del conocimiento «personal» sobre nuestro

---

<sup>22</sup> VAN DIJK, El discurso como interacción social, Op. cit. p. 73.

<sup>23</sup> VAN DIJK, El discurso como interacción social, Op. cit. p. 73.

pasado, es decir, nuestros propios modelos mentales. Sin embargo, al momento de experimentarlos o al producir o comprender un discurso, los modelos son fundamentales, ya que incorporan nuestras intenciones al planificar y comprender eventos y discursos”<sup>24</sup>.

Van Dijk aborda más características y elementos de los mapas mentales, tales como el conocimiento general de las situaciones, que también influye en la comprensión e interpretación del discurso. Sin embargo, anteriormente se resaltó algunas de las más apropiadas para los autores del presente trabajo, en relación con las posibles maneras en las que los estudiantes comprenden el discurso emitido por los docentes en el aula de clase.

Ya analizado planteamientos del discurso desde una óptica general que permitieron explorar elementos que se dan en el proceso discursivo, partiendo de primeros conceptos de algunos autores, principales componentes, actores y teorías implicados, como la de los mapas mentales estipulada por Van Dijk, fue pertinente abordar el discurso en relación con el contexto educativo, más precisamente los docentes y demás actores involucrados directamente en el tema estipulado para la investigación.

A continuación, se hizo énfasis en el discurso pedagógico, donde se analizaron algunas características, dimensiones y estructuras pertinentes con el estudio de investigación.

### 2.2.3 El discurso como práctica pedagógica

Azócar abordó en el artículo titulado el docente y el poder del discurso<sup>25</sup>, la función del educador y la importancia del discurso como eje fundamental para la transmisión de conocimiento. Un proceso educativo en el que el maestro debe acompañar al alumno y verificar que este obtenga las habilidades que le faciliten desarrollarse en la sociedad. Desde el texto se plantea estos dos conceptos desde una mirada histórica, en un primer momento desde el imperio romano, se interpreta el discurso debido a cuatro finalidades, dar placer a la imaginación, revelar el conocimiento, incidir sobre el deseo y desequilibrar las pasiones. Estos elementos vistos en congruencia con la docencia reflejan el discurso pedagógico con el propósito de modificar o transformar acciones u opiniones de los educandos, para esto el maestro acude a diferentes estrategias y herramientas con la finalidad de darle valor y fuerza a su mensaje, el cual debe poseer características **convincientes, creíbles**

---

<sup>24</sup> VAN DIJK, El discurso como interacción social, Op. cit. p. 75.

<sup>25</sup> AZOCAR, Ramon. El Docente y el poder del discurso, 2016. Aporrea. Disponible en <https://www.aporrea.org/educacion/a229116.html>

**y confiables** para que los receptores puedan apropiarse del contenido de lo expuesto.

Para Van Dijk<sup>26</sup>, el discurso funciona como elemento para exponer las situaciones y problemas sociales, este además de poseer carácter descriptivo y analítico, debe tener criticidad, entendiéndolo como el factor que permite entender cómo esas problemáticas políticas y sociales pueden afectar al individuo.

Por otra parte, para Martínez<sup>27</sup> el discurso docente posibilita la construcción de personalidad, pues el maestro bajo su óptica del mundo, guía la trayectoria de los estudiantes. Además, el autor afirma que, el lenguaje empleado por el maestro promueve múltiples elementos en el educando como el desarrollo del campo intelectual, emocional, moral y social. La variedad de herramientas que utiliza el docente para abordar el discurso varía según el autor, en la cosmovisión que posea, dado que su mensaje se dirigirá en dirección de profundizar en determinadas direcciones en deficiencia o ausencias de otras.

Enfatizando en el plano educativo y en coherencia con lo planteado por Van Dijk y Martínez Orozco, se pudo inferir que los docentes en su constante emisión de discurso en el aula de clase utilizan mensajes que no salen de su órbita ética, cultural, social y moral. Lo transmitido en el aula de clase, los contenidos predeterminados y desarrollados en torno al objetivo de transmitir conocimiento, tienen un valor subjetivo al ser expresadas, de acuerdo con la perspectiva con la que cada docente ve el mundo y el estilo que quiere instaurar en los alumnos.

En el contexto educativo, los docentes adhieren estrategias para fortalecer sus discursos, una de ellas es a través de darle ejemplos a los argumentos, en los que es factible tomar casos cotidianos para que los estudiantes pueden entender los conceptos explicados. En ese momento, en el que se produce un espacio para salir del esquema rígido, los docentes quizás pueden interponer posiciones ideológicas respecto a la manera en la que perciben el contexto, tal como lo afirma Martínez<sup>28</sup>.

## 2.2.4 Discurso oral pedagógico

El aula de clase es un espacio donde se reproducen prácticas interactivas mediante herramientas didácticas que buscan compartir patrones culturales, sociales, valores, gustos y formas de percibir el mundo, dirigido por una figura de autoridad

---

<sup>26</sup> VAN DIJK, Teun. Introduction: discourse as a new cross-discipline. En T. Van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis*, 1: Disciplines of Discourse (pp. 1-10), 1985. New York: Academic Press. p. 156.

<sup>27</sup> MARTINEZ, Valentín. Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN-e 1681-5653, ISSN 1022-6508, Vol. 43, N°. Extra 2, 2007.

<sup>28</sup> Ibid.

que es el docente emitiendo mensajes hacia los estudiantes. “El discurso escolar se desenvuelve en los rituales de contenido, de procedimiento y de control que el docente impone en el aula con un saber descentralizado, personalizado y dependiente” (Gutiérrez 1.999).

En el entorno educativo, enfocado en el aula de clase, los estudiantes tienen como intermediario al docente, que se convierte en un guía y quien direcciona el saber. Así pues, no hay conexión directa del aprendiz con el conocimiento, más bien, está expuesto a interpretación y manipulación del transmisor del saber.

En la actualidad, se hacen esfuerzos para que el aula de clase sea un escenario en el que a través de un discurso compartido se pueda construir el conocimiento, y tener una mayor preocupación por la representación, forma de conocer y adoptar el mundo.

La interacción oral es la herramienta didáctica que predomina en el entorno educativo, pues es el medio por el cual se hace la transmisión de las enseñanzas y se evalúa el conocimiento adquirido. En el desarrollo de la clase se puede evidenciar planificación; se refleja cuando se corrige, repite y actualiza el mensaje. Por eso se define el discurso como un “texto escrito para ser dicho”.

#### **2.2.4.1 Dimensiones del discurso oral pedagógico**

Según Moreno y Velásquez, en una síntesis realizada de la ponencia presentada en el II Encuentro Iberoamericano de Estudios sobre Oralidad se pueden establecer varias dimensiones que denotan el carácter interdisciplinar del discurso oral académico<sup>29</sup>, las autoras lo explican de la siguiente manera:

- **Dimensión comunicativa:** el discurso académico oral en su dimensión más amplia, la comunicativa, ha de suponer "un sujeto productor y una relación dialógica locutor - interlocutor (autor-lector, etcétera)" en donde esos sujetos participan activamente de la construcción y negociación de sentido, apuesta última de todo proceso comunicacional. De allí una de las tareas más arduas en la enseñanza se centra en la necesidad dialógica, contraria a la jerárquica que ha regido por siglos el proceso formativo. Para el maestro es común comprender que debe "emitir" un discurso, se siente autorizado para hacerlo, se ha titulado y cumple con los requisitos para ser un transmisor oficial del "discurso académico" dejando de lado el rol comunicacional que cumple en el contexto educativo<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> MORENO, Patricia y VELASQUEZ Daisy. ¿Cómo entender hoy el Discurso Académico Oral - DAO?. Revista de Comunicación Educativa. (s.f).

<sup>30</sup> *Ibíd.*, p. 54.

La siguiente dimensión, hace referencia a la cohesión lingüística que debe poseer el discurso en su construcción. Es decir, la secuencia lógica para la consolidar una forma.

- **Dimensión lingüística:** si bien es cierto, Islas señala en su "teoría de la oralidad" que el discurso oral no se puede regir por los mismos parámetros del funcionamiento del código como lengua escrita, debido a que la oralidad está marcada por la espontaneidad; es necesario ubicarnos en las condiciones propias de la formación profesional y en este caso docente. Pues los objetivos de la formación tratarán justamente de desarrollar la habilidad de comunicar oralmente aquello que se escribió, como una manera de comprobar que dicho sujeto es el autor real de la producción escrita. Esto quiere decir, que en términos académicos universitarios se produce en las sustentaciones o exposiciones un ejercicio contrario al usual: la palabra será el testimonio del dominio conceptual. Por tanto, no basta con tener una secuencia de oraciones, éstas deben mantener algunas condiciones para que tomen la forma de discurso<sup>31</sup>.

En el proceso comunicativo, los gestos o expresiones corporales son transmisores de múltiples significados. A esto hace referencia la Dimensión paralingüística.

- **Dimensión paralingüística:** los fenómenos paralingüísticos son aquellos que no corresponden a la voz pero que la acompañan. Las posturas y los gestos son otro elemento comunicativo, con ellos se manifiestan sobre todo las emociones. Existen gestos cerrados y abiertos que determinan la disposición que se tiene frente a la comunicación del otro. Cruzar los brazos o las piernas, arquear la boca hacia abajo se consideran gestos de distanciamiento del otro, barreras frente a las ideas de quien habla. Mientras lo contrario, los brazos sueltos, la mirada a los ojos, la boca relajada indica la apertura a la comunicación<sup>32</sup>.

Además, se pueden identificar otras dimensiones en el marco de la paralingüística, en la que se referencian elementos como la distancia entre actores de la comunicación, particularidades de la voz, movimientos corporales, entre otros.

- **Dimensión prosódica:** corresponde a las particularidades de la voz tales como la entonación, el ritmo, el acento, las pausas, el timbre, el volumen que

---

<sup>31</sup> *Ibíd.*, p. 54.

<sup>32</sup> *Ibíd.*, p. 55.

manifiestan la emotividad de quien habla. De alguna manera, los elementos prosódicos influyen en la manera de mantener la atención constante de los estudiantes; por ello, el comentario descalificador "una clase monótona". La manera de usar las pausas o los silencios para darle énfasis a un tema -por el contrario- contribuyen a ganar en el auditorio una adhesión. Afirma Aguilar que "la clasificación de la voz como suave o estridente, melodiosa o entrecortada, y el juicio que conlleva sobre su poseedor es el resultado de sumar las particularidades de dicción a las características prosódicas"<sup>33</sup>. Entonces, existe un fuerte nexo entre la prosodia y la emoción, según su manifestación se puede decir que una persona es insegura, nerviosa, iracunda, extranjera, interesada, etc<sup>34</sup>.

- **Dimensión proxémica:** se refiere al manejo de las distancias en los espacios en que interactúan los seres humanos. Hall afirma que "la fuente común de información acerca de la distancia que separa a dos personas es la altura de la voz"<sup>35</sup>.

En la dimensión proxémica se establecen tres tipos de distancia que se evidencia entre dos o más personas involucradas en el proceso de comunicación:

- **Distancia íntima:** cuando se pueden percibir las sensaciones del otro tales como el olor, el aliento, el calor corporal, pues permite el contacto directo<sup>36</sup>.
- **Distancia personal:** cuando la separación es de un brazo más o menos lo que permite agarrar o retener al otro. Mantiene un nivel moderado de la voz<sup>37</sup>.
- **Distancia social:** señala "el límite de la dominación" no se retienen las características gestuales y se tratan asuntos impersonales, según la lejanía obliga a subir el volumen de la voz o a usar instrumentos para su ampliación<sup>38</sup>.
- **Dimensión kinésica:** en el desarrollo de las dimensiones paralingüísticas que se desentrañan del discurso académico oral, comprendemos como

---

<sup>33</sup> ALCOBA, Santiago. Lengua, comunicación y libro de estilo, 2009, Universidad Autónoma de Barcelona. P.89.

<sup>34</sup> *Ibíd.*, p. 89.

<sup>35</sup> HALL, Edward. La dimensión oculta, 2003. México: siglo XXI Editores. P. 139.

<sup>36</sup> *Ibíd.*, p. 139.

<sup>37</sup> *Ibíd.*, p. 139.

<sup>38</sup> *Ibíd.*, p. 139.

Poyatos que la "Kinésica es el estudio sistemático de los movimientos corporales no orales, de percepción visual, auditiva o tangible, que aislados o combinados con la estructura lingüístico-paralingüística poseen valor expresivo en la comunicación interpersonal"<sup>39</sup>. Los sujetos interactuantes encontrarán una escala tanto individual, como local o nacional, de carácter estilístico para la expresividad que corresponden a un contexto no solo lingüístico sino social.

La dimensión didáctica, siguiente a analizar, expresa una forma en la que los estudiantes comprendan lo emitido en el discurso y su contexto comunicativo de una manera interactiva y flexible.

- **Dimensión didáctica:** es interés del equipo investigador elevar la mirada más allá, comprendemos como Ballesteros<sup>40</sup> que:

Enseñar a hablar bien es una labor compleja porque tiene como finalidad que los alumnos aprendan a ejercer un control sobre lo que dicen y sobre cómo lo dicen, de acuerdo con el contexto comunicativo. Y, al mismo tiempo, implica planificar la progresión del discurso, valiéndose de estrategias para captar la atención de los oyentes y para mantener relaciones cordiales y respetuosas<sup>41</sup>.

- **Dimensión académica:** desde el sentido etimológico de la palabra, la academia como espacio para pensar libremente, la producción del discurso debería ser el lugar de liberación intelectual. Pensemos en las locaciones universitarias donde se construye dicho saber: el aula, el auditorio, la sala de informática, el prado o jardín, la sala de estudio, el cubículo. Asimismo, los ambientes intelectuales: la clase magistral, el foro, el debate, los grupos de discusión, la exposición, la sustentación, el conversatorio, la pregunta, la conferencia<sup>42</sup>.

Luego de hacer un acercamiento a conceptos teóricos sobre la primera categoría, el discurso, y algunos de sus componentes, enfatizado en un contexto pedagógico,

---

<sup>39</sup> POYATOS, Fernando. La Comunicación No Verbal: Algunas de sus Perspectivas de Estudio e Investigación. Revista de Investigación Lingüística. VI -Nº 2, 67-83, 2003.p 9-10

<sup>40</sup> Vilá, M. (coord)., Ballesteros, C., Castellá, J., Cros, A., Grau, M., Palou, J. (2005). El discurso oral formal. España: Grao. Dada por Fernández, P. M., & Velásquez Aponte, D. (s.f.). *Cedal*.

<sup>41</sup> *Ibíd.*, p. 46.

<sup>42</sup> *Ibíd.*, p. 46.

se procede a abordar el **pensamiento crítico**, para así ir construyendo conceptos que permitan relacionar las temáticas de la investigación.

### 2.2.5 Discurso para desarrollar el pensamiento crítico

La mayoría de las definiciones del pensamiento crítico, tienen semejanza en lo que respecta al hecho de que es una tendencia de las personas por ver más allá de lo aparente, de no conformarse con lo que está a la vista, sino que se pueden descubrir representaciones y conceptos que se ocultan en los sucesos de la cotidianidad<sup>43</sup>, de esta manera el pensamiento crítico, expresa la necesidad de encontrar una meta a nivel cognitivo, caracterizada por la investigación a profundidad las fuentes de la información para conocer, asumir una posición y proponer<sup>44</sup>.

Además, el pensamiento crítico es uno de los elementos más relevantes para la formación, desarrollo y transformación de la conciencia, por lo que es necesario desarrollarlo y fortalecerlo, recurriendo a la psicología, como ciencia significativa para el cambio y la concientización; principalmente desde de la psicología educativa, pues dentro del aula, y con base en los interrogantes de los estudiantes, se puede estimular la curiosidad y la capacidad de cuestionarse por aquello que se ve y se vive<sup>45</sup>.

Por otra parte, la educación ha marcado un papel fundamental en el desarrollo de las generaciones y en los avances que han venido dándose en el contexto histórico en todos los aspectos de la vida social, cultural, económica y política del país. Por tanto, se constituye en una herramienta y pilar fundamental para el desarrollo de los seres humanos, en la medida en que orienta los procesos que permiten cambiar y transformar un mundo dinámico y enfrentado a constante retos como el actual. Por lo anterior, el desarrollo de un pensamiento crítico en las instituciones de educación superior cobra relevancia<sup>46</sup>.

---

<sup>43</sup> MEJÍA, Jorge, ORDUZ, Monica y PERALTA, Blanca. ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. Revista Iberoamericana de Educación, 39(6), 1-15. 2006. Disponible en <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1499Mejia.pdf>

<sup>44</sup> Ibid.

<sup>45</sup> MORENO, Magda, PALACIOS, Daniel y SILVA, Beatriz. Pensamiento crítico en el discurso docente. DIÁLOGOS Y DESAFÍOS EN PISCOLOGÍA. Enero/julio 2017. Pp 10-24. Disponible en <http://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/7572/Art1-PensamientoCritico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<sup>46</sup> AYOLA, Mairis y MOSCOTE Eufemia. Pensamiento crítico, estrategias para estimularlo e incidencia en la práctica pedagógica en el programa de licenciatura en educación infantil de la universidad de la guajira. Revista boletín redipe 7 ( 1 0 ) : 147 - 165 - octubre 2018. Disponible en <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/595/566>

En términos generales, los docentes asocian el pensamiento crítico con la capacidad que tienen los estudiantes para ser creativos y para resolver problemas de una manera que les permita desarrollar nuevos conocimientos, a partir de una postura activa frente a la realidad que los rodea<sup>47</sup>. Es este sentido, es clave tener en cuenta que el pensamiento creativo es generador de ideas y alternativas, de soluciones nuevas y originales; permite comprender, inventar, establecer nuevas y personales conexiones entre lo que se sabe y lo que se aprende, dando paso a una configuración del conocimiento de carácter significativo; además, está íntimamente ligado al pensamiento crítico, y puede verse favorecido a través de la adquisición de estrategias de procesamiento analógico, orientadas a la generación de nuevas ideas<sup>48</sup>.

El pensamiento crítico ha sido discutido por la Psicología, la Filosofía y la Educación, de allí su dificultad para definirlo, medirlo o enseñarlo; puesto que la expectativa para aquellos que pretenden dar respuesta a los anteriores descriptores, es el rasgo característico del pensamiento crítico de ser verificado por la experiencia. Se encuentra por ejemplo, que hay personas que encarnan este paradigma de pensamiento reflexivo, por la forma en que resuelven los problemas: de forma razonable. En este sentido, Dewey (citado en Díaz, 2014), pone el acento en que la humanidad tiene como rasgo distintivo el pensamiento, más ello no garantiza el ejercicio de la racionalidad<sup>49</sup>.

Al hablar del pensamiento crítico, se plantea como una forma de pensar sobre algo, en la que el pensante mejora su pensamiento, al contrastar su pensamiento con estándares intelectuales. Desde esta perspectiva, se puede hablar de una metacognición por parte del pensante, en la que evalúa sus pensamientos en términos de eficacia y calidad, en clave de la pertinencia retórica de sus argumentos y los estándares intelectuales, los cuales están enmarcados según el autor en que el pensamiento crítico busca responder una pregunta a un otro imaginado como ideal<sup>50</sup>. Esta forma de razonar está sustentada en los siguientes criterios:

---

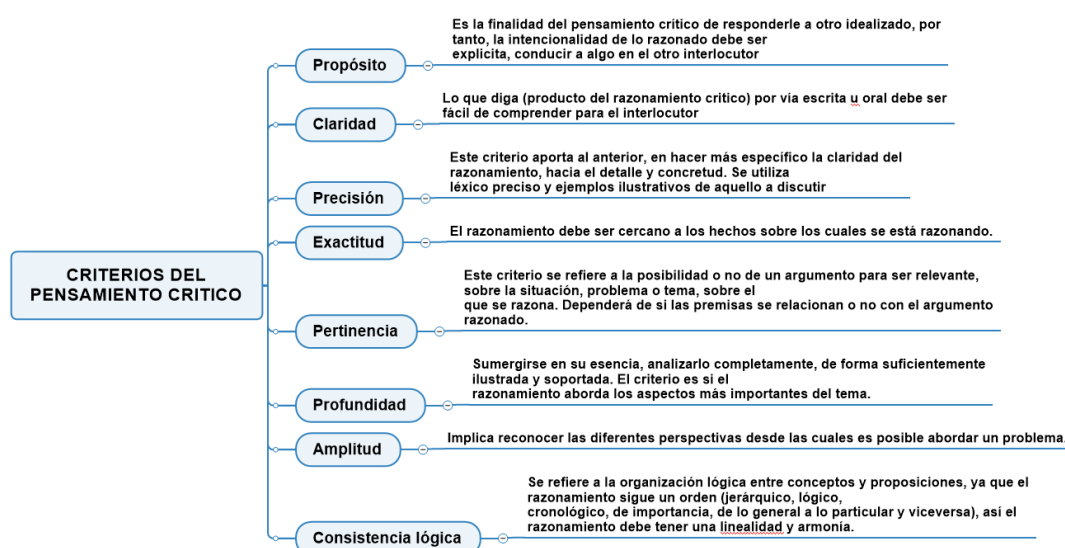
<sup>47</sup> Ibid.

<sup>48</sup> SAIZ, Carlos. Enseñar o aprender a pensar. *Escritos de Psicología*, 6,53-72. 2002. Universidad de Salamanca. Disponible en <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/escritosps.pdf>

<sup>49</sup> DÍAZ, Alvaro. Pensamiento crítico. En A. Díaz. *Retórica de la escritura académica. Pensamiento Crítico y argumentación discursiva* (pp. 3-23). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2014.

<sup>50</sup> PAUL, Richard & ELDER, Linda. *The Thinker's Guide to The art of Socratic Questioning*. Foundation for Critical Thinking; 2007. Disponible en [https://www.criticalthinking.org/store/get\\_file.php?inventories\\_id=231&inventories\\_files\\_id=374](https://www.criticalthinking.org/store/get_file.php?inventories_id=231&inventories_files_id=374)

Figura 2.1. Criterios del pensamiento crítico



Fuente: Elaboración propia<sup>51</sup>

## 2.3 PENSAMIENTO CRÍTICO

Jiménez (2010) ofrece una definición más completa al afirmar que pensamiento crítico “es la capacidad de desarrollar una opinión independiente, adquiriendo la facultad de reflexionar sobre la sociedad y participar en ella”; desde la perspectiva de Solbes (2013), el pensamiento crítico implica estar informado sobre el problema, es decir, “no limitarse a los discursos dominantes en los medios de comunicación, que reproducen y legitiman el sistema establecido, sino conocer posturas

<sup>51</sup> Ibid.

alternativas bien argumentadas y, para ello, ser capaz de analizar las pruebas que sustentan las diferentes posturas”<sup>52</sup>.

### 2.3.1 Procedimientos involucrados en el pensamiento crítico

Yager (1993), citado por Solbes, lo relaciona con la capacidad de hacer elecciones racionales y juicios fundamentados como elementos de las decisiones que se emplean para resolver problemas<sup>53</sup>. Halpern plantea procedimientos como resolución de problemas, argumentación, evitar falacias de interpretación (respecto a la probabilidad o la causalidad/ correlación, etc.)<sup>54</sup>. Vieira, Tenreiro y Martins mencionan las capacidades de cuestionar la validez de los argumentos, rechazar conclusiones no basadas en razones válidas, detectar tendencias y errores de pensamiento y evaluar la credibilidad de las fuentes de información<sup>55</sup>. Por último, un científico como Smolin señala que el público no debe creer todo lo que oiga y pedir pruebas de esos enunciados<sup>56</sup>.

### 2.3.2 Técnicas de enseñanza utilizadas para desarrollar el pensamiento crítico

Las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes también han sido objeto de estudio en el campo del pensamiento crítico. Piette sintetiza en cuatro grandes categorías aquellas estrategias identificadas por los investigadores: la primera consiste en ejercitar las habilidades de pensamiento crítico, aquellas técnicas de enseñanza que ayudan a crear las condiciones para la adquisición y puesta en práctica de las mismas, por ejemplo, exponer claramente la naturaleza de los objetivos de la enseñanza del pensamiento crítico, estructurar el tiempo y la energía en torno a este tipo de enseñanza, adoptar un ritmo de trabajo que permita al alumno desarrollar su pensamiento, favorecer el debate y el intercambio de puntos de vista,

---

<sup>52</sup> SOLBES, Jordi. Contribución de las cuestiones socio científicas al desarrollo del pensamiento crítico (I): Introducción. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 10 (1), 1-10, 2013. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92025707009>

<sup>53</sup> *Ibíd.*, p. 2.

<sup>54</sup> HALPERN, Diane. Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53(4), 449-455, 1998.

<sup>55</sup> VIEIRA, Rui, TENREIRO, Celina y MARTINS, Isabel. Pensamiento crítico y literacia científica. *Alambique*, 65, 96-104, 2010.

<sup>56</sup> SMOLIN, Lee. *Las dudas de la física en el siglo XXI*, 2007 Barcelona: Crítica

hacer preguntas de nivel superior, exigir respuestas elaboradas, favorecer los procedimientos científicos, estimular el trabajo en equipo<sup>57</sup>.

En segunda línea de esta categoría encontramos la enseñanza dirigida al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, para esto, se analiza desde la generalidad hasta llegar a elementos más simples. Para ello, Beltrán expone que<sup>58</sup>:

Se debe presentar las diferentes etapas de la resolución de un trabajo intelectual, exponer a los alumnos modelos sobre las distintas formas de razonar, pensar en voz alta, facilitar al alumno “encuadres o marcos del pensamiento” que lo ayuden a organizar y a estructurar su proceso de pensamiento de forma sistemática. Se pueden mencionar algunas técnicas como la discusión socrática, role-playing, analizar experiencias, brainstorming<sup>59</sup>.

La tercera estrategia consiste en el desarrollo de las habilidades metacognitivas, con técnicas que contribuyen a enseñar al alumno a planificar, controlar y a evaluar su propio proceso de pensamiento<sup>60</sup>. La última categoría de estrategias tiene por objeto la transferencia de las habilidades del pensamiento crítico, con técnicas que favorezcan la aplicación de estas habilidades a otras situaciones que no se presenten en los programas, o “diseñar problemas cotidianos que exigen formas de razonamiento o de solución de problemas concretos, de modo que podamos trabajar las diferentes habilidades de pensamiento”<sup>61</sup>.

Los modelos de instrucción que se han diseñado para desarrollar el pensamiento crítico en la escuela, pueden variar de acuerdo al enfoque que asista a cada uno de los programas, tales como incluirlos en áreas específicas del conocimiento, o como la enseñanza general de destrezas y habilidades, o desde un enfoque mixto. Para

---

<sup>57</sup> PIETTE, Jacques. “Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico”, en Gutiérrez, A. (Coord.): Formación del profesorado en la sociedad de la información. Segovia, Diputación Provincial de Segovia y Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Valladolid, 1998.

<sup>58</sup> BELTRÁN, Jesus y PÉREZ, Luz.: “Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo”, en Beltrán, J.y Genovard, C. (Eds.): Psicología de la instrucción I. Variables y procesos. (pp. 429-503),1996, Madrid, Síntesis.

<sup>59</sup>LIPMAN, Mathew. Pensamiento complejo y educación,1998 Madrid, De la Torre

<sup>60</sup> DE LA FUENTE, Jesus y MARTÍNEZ, Jose. Pro-Regula. Un programa para aprender a regularse durante el aprendizaje. Málaga, Algibe, 2000.

<sup>61</sup> SAIZ, Carlos y RIVAS, Silvia. “Intervenir para transferir en pensamiento crítico”, en. Praxis, 10 (13), pp. 129-149, 2008. P.2

ilustrar estos modelos, se describen cuatro de ellos para desarrollar el pensamiento crítico en la escuela.

### **2.3.2.1 Modelo de evaluación procesual.**

Mayer y Goodchild diseñan un modelo de instrucción aplicado al área de la psicología para el ámbito universitario, con posibilidad de adaptarlo a otros campos del conocimiento. Se centra en habilidades específicas de comprensión y evaluación de argumentos, a través del análisis de los componentes de un discurso o escrito de diferentes textos de los contenidos curriculares<sup>62</sup>. La metodología se enfoca al desarrollo de habilidades metacognitivas y autorregulatorias (el qué, cómo, por qué, para qué, cuándo del empleo de las habilidades enseñadas). Los autores conciben al pensamiento crítico como el intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas o argumentos de los otros y de los propios, además de reconocer y analizar los argumentos en sus partes constitutivas<sup>63</sup>:

Como consecuencia de lo anterior, realizar una evaluación o juicio que permita tomar una postura, es decir, decidir si se acepta o no el argumento en cuestión.

El pensamiento crítico aquí implica comprender las aseveraciones planteadas en una comunicación (oral o escrita), la evidencia que se ofrece al respecto, así como las intenciones y la explicación subyacente. Así, es posible criticar la postura del autor y confrontarla con la propia. Su evaluación consta de pruebas tipo ensayo, con preguntas abiertas<sup>64</sup>.

### **2.3.2.2 Modelos de pensamiento dialógico.**

Paul propone una estrategia para eliminar los puntos de vista únicos, contrarrestar el prejuicio, la imparcialidad y la irracionalidad<sup>65</sup>. Según Walsh y Paul el modelo de pensamiento dialógico (pensamiento multilógico transversal a las disciplinas)<sup>66</sup>, los estudiantes aprenden a asumir otros roles y a razonar puntos de vista contrarios sobre las disciplinas y de forma transdisciplinar. De esta forma, los estudiantes no aprenden a destruir los argumentos opuestos y ganar las discusiones, sino a conocer con profundidad las deficiencias y debilidades de puntos de vista contrarios.

---

<sup>62</sup> MAYER, Richard & GOODCHILD, Fiona. *The critical thinker*, 1990. Santa Barbara, University of California, Wm. C. Brown Publishers.

<sup>63</sup> DÍAZ, Frida. "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), pp. 525-554, 2001.

<sup>64</sup> *Ibid.*

<sup>65</sup> PAUL, Richard. "Teaching critical reasoning in the strong sense: Getting behind worldviews", en Talaska, R. A. (Ed.): *Critical reasoning in contemporary culture*, 1992 Nueva York, SUNY.

<sup>66</sup> WALSH, Debie & PAUL, Richard. *The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality*. Washington, DC, American Federation of Teachers, 1998.

Paul y demás proponen una serie de estrategias para iniciar un curso de pensamiento crítico que contempla:

- **Estrategias afectivas.** Pensamiento independiente, ejercitar la imparcialidad, etc.
- **Estrategias cognitivas.** Macro habilidades (compartir situaciones análogas, analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, creencias o teorías, etc.).
- **Estrategias cognitivas.** Micro habilidades (comparar y contrastar ideales con la práctica actual, pensar con precisión sobre el pensamiento: usar vocabulario crítico, etc.)<sup>67</sup>.

Una forma de abordar la enseñanza de dichas estrategias es a través de la lección remodelada, que consiste en:

- Elegir la estrategia de pensamiento crítico que se quiera desarrollar y descubrir el principio que se haya detrás de ella.
- Describir la forma de aplicar esa estrategia en el contexto educativo.
- Identificar las lecciones donde esa estrategia se puede insertar más fácil y eficazmente.
- Leer la exposición tradicional de una de las lecciones escogidas.
- Revisar la exposición tradicional descubriendo las lagunas de la misma con relación al pensamiento crítico.
- Remodelar la lección para incorporar aquellos aspectos de la estrategia o de otras estrategias del pensamiento crítico que parezcan oportunos<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> PAUL, Richard, BINKER, A., Martin, Douglas, VETRANO, Chris. & KREKLAU, Heidi. Critical thinking handbook: 6th y 9th grades. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking, 1995.

<sup>68</sup> PAUL, Richard, BINKER, A., Martin, Douglas, VETRANO, Chris. & KREKLAU, Heidi. Critical thinking handbook: 6th y 9th grades. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking, 1995.

### 2.3.2.3 Extensión en el aula

Para Lipman el aula es una extensión de la comunidad universal de investigación, por lo que es un propósito idóneo para la producción y reconstrucción social. Lipman apuesta por una pedagogía del juicio eminentemente filosófica, pero a su vez, incorpora críticamente aquellas aportaciones valiosas de otras disciplinas y saberes<sup>69</sup>. Su concepción educativa y psicopedagógica se desarrolla de forma sistematizada en la obra *La filosofía en el aula* de Lipman, Sharp y Oscanyan, donde plantean sus críticas al currículum actual y las reformas escolares, proponiendo la alternativa filosófica para la educación a través de su proyecto *Filosofía para Niños*<sup>70</sup>. El centro de su modelo es la comunidad de investigación, cuya herramienta más preciada es el diálogo. Los componentes de este modelo son los siguientes según Lipman:

- El ofrecimiento del texto, en forma de relato.
- La construcción del plan de discusión.
- La solidificación de la comunidad.
- La utilización de ejercicios y de actividades para la discusión.
- Alentar compromisos para el futuro<sup>71</sup>.

### 2.3.2.4 Modelo de controversia

Otro modelo de enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico es la controversia. Beltrán y Pérez definen a la controversia como un tipo de conflicto académico que se produce cuando las ideas, conclusiones y teorías de un estudiante son incompatibles con las de otro, y los dos tratan de alcanzar un acuerdo<sup>72</sup>. El formato de la controversia podría ser el siguiente según Beltrán y Pérez :

- Elegir el tema de discusión. Elección de interés para los alumnos que permita establecer dos posiciones antagónicas.

---

<sup>69</sup> LIPMAN Óp. Cit.

<sup>70</sup> LIPMAN, Mathew, SHARP, Ann & OSCANYAN, Frederick. *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, Temple University Press. (Trad. cast.: *La filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1998), 1980.

<sup>71</sup> LIPMAN Óp. Cit.

<sup>72</sup> BELTRÁN Y PÉREZ, Op. cit., p. 468.

- Dividir la clase en grupos adecuados.
- Preparar los materiales instruccionales, donde se definan claramente las posiciones de cada grupo.
- Estructurar la controversia.
- Dirigir la controversia. Organizada por el profesor en cinco fases:
  - Aprendizaje de las posiciones.
  - Presentación de las posiciones.
  - Discusión del tema.
  - Intercambio de posiciones.
  - Consenso.
- Condiciones para una controversia constructiva:
  - Estructuración cooperativa de las actividades.
  - Heterogeneidad de los grupos.
  - Suministro de información relevante.
  - Enseñanza de habilidades para el manejo del conflicto.
  - Enseñar procedimientos para la argumentación racional<sup>73</sup>.
- Beneficios para los estudiantes. Si está bien estructurada, aumenta las habilidades para la toma de perspectiva del estudiante Johnson, (1979); citado por Beltrán y Pérez, mayor dominio y retención de la materia y mayor habilidad para generalizar los principios, decisiones de mayor calidad, sentimientos de satisfacción en los estudiantes, mayor originalidad en la exposición de los problemas, entre otros beneficios<sup>74</sup>.

Existen otras técnicas diferentes utilizadas en el aula como:

### **2.3.2.5 Discusión Socrática**

Acerca de la cual Binker, Paul y Weil señalan que permite a los estudiantes provocar y sondear el pensamiento para descubrir la lógica del mismo<sup>75</sup>. Beltrán y Genovard

---

<sup>73</sup> Ibid.

<sup>74</sup> Ibid.

<sup>75</sup> BINKER, Karen. PAUL, Richard & WEIL, Daniel. *Critical Thinking Handbook: K-Three: A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science*. Fundación para el pensamiento crítico. Santa Rosa. California, 1995.

afirman que el propósito de la discusión socrática es exponer la lógica del pensamiento de alguien. La base de la discusión socrática es la pregunta que permite orientar al pensamiento del estudiante hacia la claridad, la lógica, el razonamiento y lo explícito. Los tipos de pregunta que se utilizan son: preguntas de clarificación, preguntas que prueban supuestos, preguntas que prueban razones y evidencias, preguntas sobre puntos de vista o perspectivas, preguntas que prueban implicaciones y consecuencias, preguntas sobre la pregunta<sup>76</sup>.

### 2.3.2.6 La Controversia

Johnson afirma que existe cuando las ideas, informaciones, conclusiones, teorías, opiniones o conocimientos de un estudiante son incompatibles con las de otro, y estos dos tratan de llegar a un acuerdo. Los pasos de la controversia giran en torno a la discusión entre dos grupos en torno a un tema con ideas opuestas, para después cambiar de posiciones y llegar a acuerdos sobre el tema tratado<sup>77</sup>.

### 2.3.2.7 Juego de Roles

Beltrán y Genovard afirman que “con esta técnica se pretende aprender a revivir y reconstruir el pensamiento de otros. Es darle un papel en el pensamiento del otro”<sup>78</sup>. Los pasos del juego de roles son: dividir el grupo en dos o más subgrupos, asignar sobre una misma temática dos o más puntos de vista, representar los papeles apropiándose del papel, intercambiar los papeles con la misma idea que la anterior, socializar lo sucedido y analizar cada tipo de pensamiento y el nuevo que se ha construido.

## 2.3.3 Dimensiones básicas para la configuración del pensamiento

### 2.3.3.1 Habilidades Cognitivas

- **Interpretación:** en este punto, se pueden identificar varios indicadores que sirven para definir la interpretación, los cuales son: categorizar, decodificar y clarificar sentido. Esta última es definida por Facione como “el hecho de comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad

---

<sup>76</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Dillon Beach, Fundación para el pensamiento crítico, 2005.

<sup>77</sup> JOHNSON, David. Academic Controversy. The National Teaching & Learning, 6 (6) pp. 1-4, 1997.

<sup>78</sup> BELTRÁN, Jesus. y GENOVARD Candido. (1998). Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos. Madrid: Síntesis

de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios”<sup>79</sup>.

- **Análisis:** los indicadores para definir esta habilidad se clasifican los siguientes conceptos: examinar ideas, e identificar y analizar argumentos, consiste en “identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones”<sup>80</sup>.
- **Evaluación:** para esta habilidad el indicador se basa en la evaluación de afirmaciones y argumentos. Bajo estos dos puntos, se despliegan subhabilidades relacionadas como analizar, juzgar, sopesar y emitir juicios de valor<sup>81</sup>. Sobre esto, McPeck argumenta que “la evaluación crítica que hace una persona sobre algo en particular está influenciada por su experiencia, comprensión, perspectiva cognitiva y sus valores. El componente de conocimiento que se derivará de esto, será añadido, reinterpretado y evaluado desde diferentes perspectivas”<sup>82</sup>.
- **Inferencia:** sus indicadores son cuestionar evidencia, conjeturar alternativas y extraer conclusiones definida por Facione como:

Identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación<sup>83</sup>.

- **Explicación:** Sus indicadores son establecer resultados, justificar procedimientos y presentar argumentos. es la “capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente”<sup>84</sup>.

---

<sup>79</sup> FACIONE, Peter. (Dir.) Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae, CA, the California Academic Press, 1990. P.320.

<sup>80</sup> *Ibíd.*, p. 325.

<sup>81</sup> SWARTZ, Robert & PERKINS, David. Teaching thinking: Issues and approaches. Pacific Grove, CA, Midwest Publications, 1990.

<sup>82</sup> McPECK, John. (1990): Teaching critical thinking. Nueva York, Routledge.

<sup>83</sup> FACIONE, Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?, Op. cit., p. 5.

<sup>84</sup> *Ibíd.*, p. 6.

- **Auto regulación:** sus indicadores son autoexamen y autocorrección. De acuerdo con Facione es el:

Monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios<sup>85</sup>.

- **Metacognición:** es el pensamiento sobre el pensamiento, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano, sin ser equivalente al pensamiento crítico en sí. La metacognición ejerce el papel regulador del resto del sistema cognitivo, incrementando la conciencia y el control del individuo sobre su propio pensamiento<sup>86</sup>. Incluye la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos para llevar a cabo tareas intelectualmente exigentes, además de las habilidades de predicción, verificación y la comprobación de la realidad<sup>87</sup>.

### 2.3.3.2 Actitudes Personales

Para Facione<sup>88</sup>, una persona capaz de pensar de manera crítica, se caracteriza por sus habilidades cognitivas, su disposición y la manera de afrontar los obstáculos de la vida. Para él, el pensamiento crítico no solo se fundamenta en el aula de clase o el entorno escolar, de hecho, algunos investigadores temen que los alumnos aprenden actualmente en la escuela perjudique el desarrollo y el cultivo de un buen pensamiento crítico.

Lo que caracteriza al pensamiento crítico en la vida cotidiana para Facione incluye los siguientes rasgos:

- Curiosidad por un amplio rango de asuntos.

---

<sup>85</sup> *Ibíd.*, p. 6.

<sup>86</sup> JUSTICIA, Fernando. "Metacognición y currículum", en Beltrán Llera J. y Genovard, C. (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid, Síntesis, 1996.

<sup>87</sup> BROWN, Ann. "Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition", en Glaser, R. (Ed.): *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale, NJ., Erlbaum, 1978

<sup>88</sup> FACIONE, 1990 *Óp. Cit.*

- Preocupación por estar y permanecer bien informado.
- Estar alerta para usar el pensamiento crítico.
- Confianza en el proceso de indagación razonada.
- Confianza en las propias habilidades para razonar.
- Mente abierta para considerar puntos de vista divergentes al propio.
- Flexibilidad para considerar alternativas y opiniones.
- Comprensión de las opiniones de otra gente.
- Justa imparcialidad en valorar razonamientos.
- Honestidad para encarar los propios prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas o socio céntricas<sup>89</sup>.

Algunos investigadores van más allá de las características generales señaladas anteriormente, para precisar que los pensadores críticos ideales pueden ser descritos en términos de cómo se aproximan a temas específicos, a las preguntas o a los problemas. Los rasgos que destacan son los siguientes según Fancione:

- Claridad en el planteamiento de preguntas o preocupaciones.
- Disciplina para trabajar con la complejidad.
- Minuciosidad en la búsqueda de información relevante.
- Sensatez en la selección y aplicación de criterios.
- Cuidado en centrar la atención en la preocupación más próxima.

---

<sup>89</sup> FACIONE, 1990 Óp. Cit.

- Persistencia ante las dificultades<sup>90</sup>.

### 2.3.4 Modelos de instrucción del pensamiento crítico

Diversos investigadores como Halpern y Nummedal<sup>91</sup>; McMillan<sup>92</sup> y Tsui<sup>93</sup> han analizado diversos contenidos publicados sobre el pensamiento crítico se han dado a la tarea de analizar publicaciones relacionadas con el pensamiento crítico dirigidas a variables instruccionales específicas o cursos y programas generales. Los hallazgos fueron los siguientes:

- Diferentes formas de concebir al pensamiento crítico y su evaluación.
- Los efectos de los programas y cursos eran débiles.
- Las mediciones específicas de esta habilidad pueden resultar inapropiadas.
- Diversidad de metodologías y estrategias instruccionales.

Las tareas de escritura y el feedback del instructor, afectan positivamente al desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en los alumnos. Asignar a los alumnos trabajos basados en proyectos de investigación independiente, trabajar en un proyecto de grupo, dar una presentación al grupo de clase, y examinarse por medio de un ensayo parecen ser actividades que desarrollan más el pensamiento crítico. Lo que tienen en común las técnicas instruccionales mencionadas anteriormente es que permiten a los alumnos construir sus propias respuestas ante preguntas, problemas o retos a partir de la reflexión, más que realizar solamente tareas de memorizar, reconocer y seleccionar la respuesta correcta entre posibles aciertos. El desarrollo del pensamiento crítico está influenciado tanto por el contenido del curso como por la técnica instruccional<sup>94</sup>.

Por otra parte, está la tesis de la generalidad, que se centra en el desarrollo de las habilidades de pensamiento, en los procesos de razonamiento, con independencia

---

<sup>90</sup> Ibid.

<sup>91</sup> HALPERN, Diane., Y NUMMEDAL, Susan. (Eds.) (1995): "Psychologist teach critical thinking", en Teaching of Psychology (Special Issue), 22 (1), pp. 4-83.

<sup>92</sup> MCMILLAN, James. (1987): "Enhancing college students' critical thinking: A review of studies", en Research in Higher Education, 26(1), pp. 3-29. Disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/469b/bd4d6d6bb6097141a6c10dbd70ff5656c442.pdf>

<sup>93</sup> TSUI, Lisa. (1999): "Courses and instruction affecting critical thinking", en Research in Higher Education, 40(2), pp. 185-200. Disponible en <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1018734630124>.

<sup>94</sup> LOPEZ. Óp. Cit.

del área de contenidos, ya que se tiene la visión de que hay principios generales del pensamiento crítico. El planteamiento es propio de programas como el de enriquecimiento instrumental de Feuerstein, el programa de CoRT de Bono, el de pensamiento productivo de Covington y en la mayoría de los programas analizados por el National Institute of Education, editados por Segal, Chipman y Glaser<sup>95</sup>.

La tesis mixta. Es una combinación de disposiciones y habilidades generales junto con experiencias y conocimientos específicos de un área particular de interés en la escuela<sup>96</sup>. En sentido, algunos autores como Sáiz y Rivas hacen hincapié en la necesidad de reducir la distancia entre la instrucción y la transferencia de habilidades en la vida cotidiana. Por lo que su trabajo se centra en el diseño de tareas cotidianas de razonamiento y solución de problemas, con el propósito de lograr su generalización<sup>97</sup>.

Para Beltrán y Pérez<sup>98</sup>, diseñar una estrategia dirigida al desarrollo de pensamiento crítico debe contener las siguientes características:

- Con relación al contenido de la instrucción:
  - Identificar las habilidades adecuadas
  - Poner en práctica la instrucción
  - Promover la transferencia de aprendizaje
  - Evaluar el programa
  
- Con relación a la población a la que se dirige:
  - Ajustarse al nivel evolutivo de los estudiantes, pero con un currículum lógicamente estructurado
  - La capacidad intelectual (correctivos o remediales; o de enriquecimiento) • No hacer distinción de género
  - Las diferencias socioeconómicas y culturales
  
- Rol del profesor:

---

<sup>95</sup> SEGAL, Judith., CHIPMAN, Susan. & GLASER, Robert. Thinking and learning skills. Hillsdale, NJ, National Institute of Education, 1985. Disponible en <https://www.highperformancelearning.com/thinking-and-learning-skills/>

<sup>96</sup> BELTRÁN Y PÉREZ, Op. cit., p. 468.

<sup>97</sup> SAIZ Y RIVAS, Óp. cit., p. 138.

<sup>98</sup> BELTRÁN Y PÉREZ, Op. cit., p. 468.

- Crear un ambiente que favorezca el pensamiento crítico, como una mini sociedad crítica que promueva valores como la verdad, mentalidad abierta, empatía, racionalidad, autonomía y autocrítica, con esto, los estudiantes aprenderán a creer en su propia mente
- Su papel será más de mediador o indagador que de transmisor de conocimientos, para lo cual debe aprender a hacer preguntas.
- Enseñar a los alumnos a aprender a pensar sobre los grandes problemas.
- Promover un ambiente donde el niño pueda descubrir y explorar sus propias creencias, expresar libremente sus sentimientos, comunicar sus opiniones, y ver reforzadas sus preguntas cuando consideran muchos puntos de vista.
- Presentar las habilidades en una secuencia clara y significativa, que debe identificar y modelar para los alumnos<sup>99</sup>.

### 2.3.5 Evaluación De Las Habilidades De Pensamiento Crítico

Existen numerosas herramientas para la evaluación del pensamiento crítico a disposición de los educadores y empleadores, tantos como modelos y programas<sup>100</sup>. Los expertos debaten los méritos de la evaluación de acuerdo a la fiabilidad y validez de dichos instrumentos, resaltando algunos problemas tanto conceptuales como metodológicos<sup>101</sup>. Por un lado, los primeros hacen referencia a la diversidad en la conceptualización del pensamiento crítico; por otro lado, los metodológicos provienen del tipo de formato que se utiliza para evaluarlo, ya que la mayoría de las pruebas son instrumentos con un formato de respuesta cerrada y en palabras de Saiz y Rivas, impiden la exploración de los mecanismos fundamentales implicados en la tarea de responder un test. A pesar de ello, se pueden encontrar un par de instrumentos que permiten solventar esta dificultad<sup>102</sup>.

El test HCTAES (Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations) es uno de los instrumentos que permiten centralizar los procesos de pensamiento, los ítems que se utilizan son de acuerdo a la situación y describen las complejidades frecuentes que deben solucionarse a través de preguntas abiertas y cerradas<sup>103</sup>.

---

<sup>99</sup> BELTRÁN Y PÉREZ, Op. cit., p. 468.

<sup>100</sup> BUTLER, Heather. "Halpern Critical Thinking Assessment predicts real-world outcomes of critical thinking", en *Applied Cognitive Psychology*, 26, pp. 721–729, 2012.

<sup>101</sup> SAIZ Y RIVAS Óp. Cit.

<sup>102</sup> Ibid.

<sup>103</sup> Ibid.

Por otra parte, en el contexto español se ha diseñado y validado una prueba basada en los principios de Halpern, pero han introducido algunos cambios<sup>104</sup>. La prueba se denomina PENCRISAL, y sus principios son:

- La utilización de ítems que sean situaciones cotidianas.
- El uso de diferentes dominios, con la intención de valorar el grado de generalización de las habilidades.
- Un formato de respuesta abierta, que posibilita la exploración de los procesos de pensamiento.
- El empleo de situaciones-problema de respuesta única que permite evaluar el mecanismo de pensamiento correspondiente y facilita la cuantificación de los ítems<sup>105</sup>.

Los 5 factores básicos en las habilidades de pensamiento crítico se encuentran enmarcados en 35 ítems, establecidos en el instrumento de la PENCRISAL<sup>106</sup>, las cuales son: razonamiento deductivo, inductivo y práctico, toma de decisiones, y solución de problemas.

### **2.3.6 Dificultades en el uso del pensamiento Crítico**

Si bien el desarrollo del pensamiento crítico es una meta educativa de incuestionable validez, preocupa que en la práctica no se lleve a cabo la integración de estrategias de pensamiento crítico en el currículo ordinario ni se promueva el uso de la capacidad crítica en los alumnos.

En un estudio realizado por Fraker con alumnos de secundaria, se señalan las posibles causas de la falta de capacidad de pensamiento crítico en los contextos escolares:

---

<sup>104</sup> Ibid.

<sup>105</sup> Ibid., p. 20.

<sup>106</sup> Ibid.

- En primer lugar, Fraker encuentra que los estudiantes prefieren socializar que aprender.
- Las asignaturas que cursan los estudiantes, son vistas tan solo para obtener un grado, no tienen significado para sus vidas.
- Los estudiantes no han encontrado desafíos interesantes en el estudio o no les han dado la oportunidad para reflexionar y explicar por ellos mismos sus creencias y posturas.
- Los estudiantes muestran apatía hacia las asignaturas rutinarias<sup>107</sup>.

También se observan obstáculos fundamentales en el sistema educativo para alcanzar el pensamiento crítico, que sobre enfatizan los resultados de los test estandarizados<sup>108</sup>. No es fácil medirlo y ni evaluarlo. Las propias competencias de pensamiento del profesor<sup>109</sup> Parece evidente que a partir de la problemática se pueden derivar las posibles soluciones, por lo que Fraker<sup>110</sup> propone las siguientes medidas para mejorar la enseñanza del pensamiento crítico en las aulas:

- Variar la metodología de enseñanza de acuerdo a la materia de estudio.
- Considerar el contexto en el cual se quiere enseñar<sup>111</sup>.
- Planear de acuerdo a la edad de los alumnos y sus intereses<sup>112</sup>.
- Integrar los contenidos. Buscar temas comunes entre las diversas áreas del currículo y darles un tratamiento interdisciplinar.
- Mover el centro de atención, del profesor al alumno. Cambio de roles, el profesor ayudaría a los alumnos a canalizar sus pensamientos, a formular

---

<sup>107</sup> FRAKER, Daniel. Improving high school students' critical thinking skills. St. Charles, Il, St. Xavier University, 1995.

<sup>108</sup> HOWE, Robert y DISINGER, John. Environmental activities for teaching critical thinking. Columbus, OH, Eric Clearinghou, 1990.

<sup>109</sup> PAUL Y ELDER, Op. cit., p. 48.

<sup>110</sup> *Ibíd.*, p. 48.

<sup>111</sup> FRAKER Op. Cit.

<sup>112</sup> BROOKFIELD, Stephen. Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. San Francisco, CA., Jossey-Bass Publishers, 1987.

preguntas que les ayuden a aclararse, en vez de dictar su clase de forma pasiva para el alumno (Paul, Binker, Martin y Adamson, 1989).

- Utilizar el modelo de aprendizaje cooperativo organizando el currículum sobre las tareas de los alumnos.

Algunas de las estrategias implementadas para evaluar el pensamiento crítico, según Gabriela López Aymes, son:

- La observación de destrezas específicas en una materia en particular, para comprobar la progresión de los estudiantes y prepararlos para los exámenes.
- Proponer realizar entrevistas particulares con los alumnos con el objeto de conocer directamente las destrezas de cada estudiante, detectando tanto sus puntos fuertes como los débiles.
- Evaluar por medio del portafolio y las rúbricas, donde se observa el progreso del estudiante durante un periodo determinado, requiriendo del alumno reflexión sobre su propio pensamiento<sup>113</sup>.

### **2.3.7 Pensamiento crítico y formación universitaria**

Cuando una institución expresa educar de acuerdo con el pensamiento crítico, implica involucrar acciones transformadoras tanto en la etapa de formación universitaria, como en la vida personal y profesional de un individuo, puesto que es una competencia que permite establecer un compromiso de este con la sociedad, con un impacto a largo plazo y posterior a la asistencia a las aulas<sup>114</sup>.

Sin embargo autores como Arum y Roksa afirman que es imposible enseñar el pensamiento crítico a nivel universitario, ya que no está claro que es esta competencia y en que consiste, ya que los alumnos no tienen las herramientas para hacer labores que impliquen el pensamiento crítico<sup>115</sup>.

También, otros autores como Altuve relacionan el pensamiento crítico con el área de estudio<sup>116</sup>, o en el caso de Thompson expone que el concepto del pensamiento

---

<sup>113</sup> Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60

<sup>114</sup> BEZANILLA, María, POBLETE, Manuel, FERNANDEZ, Donna, ARRANZ, Sonia y CAMPO, Lucía. El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. Estudios Pedagógicos XLIV, N° 1: 89-113, 2018.

<sup>115</sup> ARUM, Richard & ROKSA, Josipa. Limited learning on college campuses. Springer Science & Business Media, 48, 203-207, 2011. doi: 10.1007/s12115-011-9417-8.

<sup>116</sup> ALTUVE, Jose. El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. Actualidad Contable Faces, 13(20), 5-18, 2010.

crítico no es bien manejado por parte de los docentes, lo cual implica que si bien se toma como una competencia necesaria, su óptimo aprendizaje requiere de docentes adecuados que puedan transmitir al alumnado las estrategias adecuadas para desenvolverse en la actualidad<sup>117</sup>.

---

<sup>117</sup> THOMPSON, Claudette. Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9), 1-7, 2011.

### 3 DISEÑO METODOLÓGICO

#### 3.1 PARADIGMA Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

El paradigma representa el hecho de compartir teorías y métodos que ellos consideran legales, lo cual significa que asumen una posición ante los diferentes aspectos de la vida, con una manera de interpretación determinada y una forma de dar solución a los problemas que se presentan a través de ella, por lo anterior paradigma sería “lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la vez una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma”<sup>118</sup>.

En el caso de esta investigación, se ubicó en el paradigma interpretativo (Histórico – Hermenéutico), ya que en este “el investigador trata de descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social, dirige su labor a entrar en el mundo personal de los individuos, en las motivaciones que lo orientan, en sus creencias”<sup>119</sup>.

Por otra parte, Dilthey uno de los principales exponentes del método hermenéutico en las ciencias humanas– define la hermenéutica como “el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación”. Es decir que la hermenéutica tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte<sup>120</sup>.

En lo que respecta a esta investigación, el objetivo principal de esta investigación fue “Analizar el discurso de los docentes en el aula de clase en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del curso Investigación Periodística de la Universidad Católica Luis Amigó”, lo cual implicó analizar el discurso docente como acción humana desde la perspectiva del pensamiento crítico, involucrándose en las dinámicas de la investigación periodística.

De esta manera, al tener en cuenta lo expuesto en los anteriores dos párrafos acerca del paradigma interpretativo, el paradigma de este trabajo fue cualitativo, ya que al analizar el objetivo general de esta investigación se alinea a lo expuesto por Galeano, para quien:

“La investigación cualitativa es un campo de estudio en sí mismo, ya que cruza disciplinas, áreas del conocimiento y problemáticas. De esta manera lo que

---

<sup>118</sup> KHUN, Tomas. La estructura de las revoluciones científicas, Fondo de Cultura Económica, México, 1986. P.271.

<sup>119</sup> GONZALES, Alfredo. Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. ISLAS, 45(138):125-135; octubre-diciembre, 2003.p. 130.

<sup>120</sup> DILTHEY, Wilhelm. “The rise of hermeneutics”. En: Connerton, P. (ed), Critical sociology, Penguin, Nueva York, 1976, 1990.

envuelve a esta investigación no es más que una interconexión de términos, conceptos y presupuestos, que incluye tradiciones asociadas a la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la hermenéutica, la semiótica, el posestructuralismo, la escuela crítica, la sociología comprensiva, así como también perspectivas investigativas conectadas con estudios culturales e interpretativos”<sup>121</sup>.

El diseño de esta investigación fue de corte etnográfico, ya que según Caines y Álvarez-Gayou, citados por Hernández, Fernández y Baptista, el propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente (se analiza a los participantes en “acción”), así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales, y finalmente, presenta los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural. Los diseños etnográficos estudian categorías, temas y patrones referidos a las culturas<sup>122</sup>.

Por lo tanto, si se tiene en cuenta que en esta investigación se analizó “el discurso de los docentes en el aula de clase en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del curso Investigación Periodística de la Universidad Católica Luis Amigó”; se adhiere al diseño etnográfico, ya que se analizó un comportamiento determinado y sus significados desde el pensamiento crítico.

## **3.2 DELIMITACIÓN**

### **3.2.1 Sujeto de la investigación**

Se analizó el discurso de los docentes en el aula de clase del curso ‘Investigación Periodística’ para determinar qué elementos emplean en su discurso para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. De esta manera, se pudo establecer relaciones con el discurso el pensamiento crítico, los docentes y estudiantes. Por otra parte, los sujetos implicados fueron la docente del curso y los estudiantes que integran las clases de los dos grupos que se observarán.

### **3.2.2 Tiempo y escenario**

El estudio se realizó en un periodo de 2 años, se hizo en Medellín, capital del departamento de Antioquia, en la Universidad Católica Luis Amigó. Durante el primer año, correspondiente al 2019, se desarrolló un ejercicio de exploración de antecedentes y construcción de las bases teóricas. Posteriormente, en el 2020, se orientó a realizar el trabajo de campo y el análisis de los resultados. Los actores

---

<sup>121</sup> GALEANO, Maria. Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa. Universidad EAFIT, 2004.p. 107.

<sup>122</sup> HERNÁNDEZ, Roberto., FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar.. Metodología de la Investigación 6ª. Edición. Ed. Mc. Graw Hill. 2014.

involucrados en el proceso investigativo fueron los estudiantes que realizaron el curso del programa comunicación social y el docente encargado de dirigirlo.

### 3.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, en la Figura 1, se muestra las distintas fases del proyecto de investigación

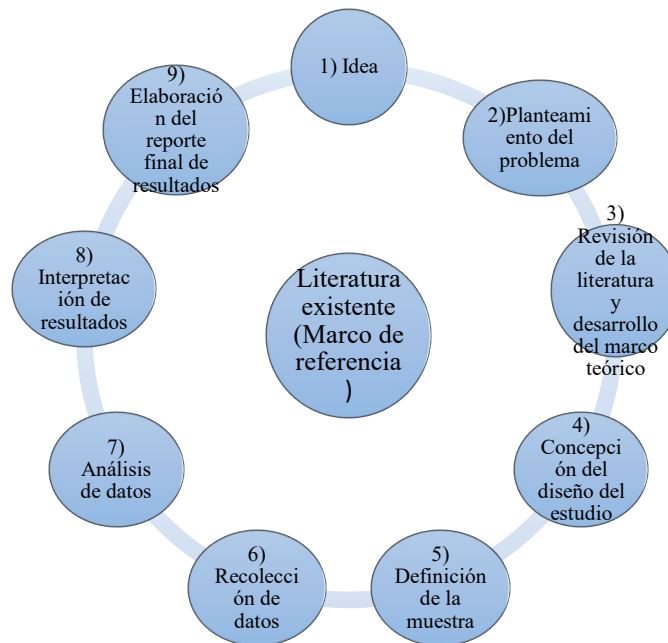


Figura 16. Fases del proyecto de investigación.

Fuente Hernández, Fernández y Baptista (2014)

### 3.4 TÉCNICAS DE GENERACIÓN Y RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

#### 3.4.1 Observación no participante

En cuanto a la técnica para recolectar datos, se utilizó la observación no participante, entendida como “una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto no existe una

relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines”<sup>123</sup>

Por lo tanto, en el caso del presente proyecto, era la indicada, ya que permitiría percibir directamente los hechos de la realidad objetiva, eliminando las deformaciones subjetivas propias de otras técnicas<sup>124</sup>.

Esta técnica se utilizó para recolectar la información del primer objetivo “Identificar las técnicas de enseñanza empleadas por la docente para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.”, pues es necesario entrar al aula de clase y observar las características que posee el discurso de cada docente, abordadas en el marco teórico.

Además, la observación no participante también fue útil para “Develar en el discurso docente las características, contenidos y fases empleadas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes.”, correspondiente al segundo objetivo del presente trabajo. Esta técnica fue de vital importancia para proceder en el trabajo de campo de la investigación, dado que la principal fuente para obtener información fue estar en el aula de clase atendiendo las particularidades que se puedan presentar entorno al discurso oral de los docentes y la retroalimentación de los estudiantes.

Los temas inmersos en el protocolo de la observación no participante fueron los siguientes:

En relación a la categoría discurso:

- La docente hace preguntas para confrontar la opinión de los estudiantes.
- La docente cambia la entonación o maneras de dar su discurso de acuerdo al tema que explica.
- La docente emplea un vocabulario sencillo de entender por los estudiantes.
- La docente adecúa su discurso de acuerdo al contexto en el que se encuentra.
- La docente valida que el tema desarrollado en su discurso es asimilado por los estudiantes.
- La docente emplea metodologías diferentes como infografías, videos, etc para acompañar su discurso.
- La docente expresa pensamientos o posturas ideológicas personales sobre un tema.
- Los estudiantes participan durante la clase.
- Los estudiantes confrontan las opiniones de la docente.
- Los estudiantes reflejan conocimientos previos sobre el tema abordado.

---

<sup>123</sup> CAMPOS Guillermo y LULE Nallely. “LA OBSERVACIÓN, UN MÉTODO PARA EL ESTUDIO DE LA REALIDAD”. Revista Xihmai VII (13), 45-60, Enero-junio de 2012. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

<sup>124</sup> Ibid.

En relación a la categoría Pensamiento crítico:

- La docente emplea técnicas para desarrollar el pensamiento crítico.
- La docente incluye posturas críticas de los temas que explica para el desarrollo de pensamiento crítico.
- La docente genera espacios para que los estudiantes dialoguen sobre el tema explicado.
- Los estudiantes reflejan interés por los temas abordados.
- La docente utiliza ejemplos de temas de actualidad en temas culturales, políticos, entre otros para fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes.
- La docente evalúa el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes
- Los estudiantes expresan dificultad para comprender los temas abordados.
- La docente busca ejemplos cotidianos para facilitar el aprendizaje.
- La docente busca vincular los temas educativos para desarrollar el pensamiento crítico.
- Durante la clase se generan espacios de debate y posiciones encontradas de los estudiantes y docente.
- Los estudiantes retroalimentan los contenidos abordados por la docente.
- Los estudiantes sacan conclusiones y analizan los temas desarrollados.

### 3.4.2 Entrevista

Roberto Hernández Sampieri, define entrevista como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). Esta, se divide en tres tipos, estructurada, semiestructurada y abierta. La abordada en la presente investigación será estructurada, donde el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden).

- Identificar las técnicas de enseñanza empleadas por el docente para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.
- Develar en el discurso del docente las características, contenidos y fases empleadas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes.
- Evaluar la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes para el desarrollo del pensamiento crítico en torno al discurso del docente.

La entrevista estructurada fue el instrumento que se empleó para realizar la obtención de información correspondiente al tercer objetivo “Evaluar la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes para el desarrollo del pensamiento crítico en torno al discurso de la docente.”, para esto se tuvo una lista de preguntas ya determinadas con base a la observación hecha en el aula de clase. Las entrevista

estuvieron divididas en dos partes, vinculadas a las categorías de análisis tratadas en la investigación, que son discurso y pensamiento crítico. Las preguntas fueron en sentido de poder establecer como asimilan los estudiantes la información transmitida por los docentes en sus discursos.

De igual manera, la entrevista estructurada también fue empleada para profundizar en los dos primeros objetivos, enfocados las técnicas, características, fases y contenidos del discurso de los docentes para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. La finalidad fue entrevistar a los docentes y contrastar la información obtenida durante la observación no participante en el aula de clase, con la que se pudo obtener producto del diálogo con estos; en este caso la guía de la entrevista estuvo dirigida a conocer:

- Los tipos de actos comunicativos que el docente utiliza en su clase y la forma de usarlos.
- El tipo de conocimiento que usa el docente en el desarrollo de sus clases y la forma de utilizarlos.
- La asimilación de los estudiantes frente al discurso de los docentes para el desarrollo de pensamiento crítico.

A continuación, se presenta la batería de preguntas establecidas en un primer momento para realizarle a los docentes y estudiantes. Una vez se realizó el trabajo de campo mediante la observación no participante, se delimitaron más preguntas, pues esta observación significó hallazgos que lograron complementarse a través de las entrevistas.

#### **3.4.2.1 Entrevista a docentes en relación a la categoría discurso**

**Las preguntas respondieron a los siguientes objetivos:**

- **Objetivo general**

Analizar el discurso de la docente en el aula de clase en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, caso curso 'Investigación Periodística', del programa Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó.

- **Objetivo específico**

Develar en el discurso docente las características, contenidos y fases empleadas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes.

Preguntas:

1. ¿Cree que el discurso es un elemento que influye en la formación de los estudiantes? ¿Por qué?
2. A través del discurso ¿Qué aspectos educativos puede formar en el estudiante?
3. ¿Qué características debe poseer el discurso en un entorno educativo?

4. ¿Cómo valida que el mensaje transmitido en su discurso es recibido por los estudiantes de la manera que pretendía?
5. ¿Tiene en cuenta el contexto de las palabras a la hora de transmitir el discurso?
6. ¿De qué manera cree que un estudiante puede entender el discurso que transmite en clase?
7. ¿Cuándo construye un discurso tiene en cuenta las propiedades o experiencias sociales de cada estudiante?
8. A parte de emitir un discurso oral en el aula de clase ¿Con qué otro elemento acompaña el mensaje?
9. ¿Cambia la manera de transmitir su discurso de acuerdo al tema a abordar en clase?
10. ¿Emplea herramientas metafóricas en su discurso para lograr la comprensión de un tema?
11. ¿Dentro del discurso que transmite, expresa pensamientos o posturas ideológicas personales?
12. ¿Cómo fortalece los argumentos que incluye en su discurso?
13. ¿Cuál es el resultado final que espera de su discurso?
14. ¿Con su discurso busca tocar al estudiante en su campo emocional?
15. ¿Su discurso busca generar pensamiento crítico en los estudiantes?

#### 3.4.2.2 Entrevista a docentes en relación a la categoría 'Pensamiento crítico'

Las preguntas respondieron a los siguientes objetivos:

- **Objetivo general**

Analizar el discurso del docente en el aula de clase en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, caso curso 'Investigación Periodística', del programa Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó.

- **Objetivo específico**

Identificar las técnicas de enseñanza empleadas por el docente para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

#### Preguntas

1. ¿Cómo define pensamiento crítico?
2. ¿Considera importante que un estudiante desarrolle pensamiento crítico?  
¿Por qué?
3. ¿Qué técnicas de enseñanza utiliza para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes?
4. ¿Cómo evalúa el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes?
5. ¿Emplea posturas ideológicas o aspectos personales para desarrollar el pensamiento crítico?

6. ¿Cómo logra que un estudiante desarrolle pensamiento crítico autónomo, es decir, sin que sus posturas de docente sean las que replique solo por ser la autoridad en el aula de clase?
7. ¿Cómo se articula el discurso y el pensamiento crítico en el campo educativo?
8. ¿Vincula situaciones sociales o noticias de cultura general para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes?
9. ¿Planifica las clases con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico de un estudiante frente a determinado tema o de manera general?
10. ¿Tiene en cuenta el contexto y experiencias personales de un estudiante o el grupo en general para buscar el desarrollo de pensamiento crítico?
11. ¿Cuál es el rol principal que debe asumir el docente en el desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes?
12. ¿Ajusta su discurso y la manera de desarrollar el pensamiento crítico de acuerdo al tipo de estudiante al que se va a dirigir?
13. ¿Cuáles cree que son las principales dificultades a las que se enfrenta un estudiante para desarrollar pensamiento crítico?
14. ¿Qué soluciones propone para afrontar esas dificultades?
15. ¿Cree que se debe desarrollar pensamiento crítico en un estudiante en su área personal o profesional?
16. Al formar un estudiante en pensamiento crítico ¿Es importante educarlo o brindarle acompañamiento en otras áreas? o ¿No es necesario profundizar en otras temáticas?
17. ¿El nivel de participación de un estudiante en clase mide si tiene pensamiento crítico?

### 3.4.2.3 Entrevista a estudiantes en relación a las categorías ‘Discurso’ y ‘Pensamiento crítico’

Las preguntas respondieron a los siguientes objetivos:

- **Objetivo general**

Analizar el discurso del docente en el aula de clase en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, caso curso ‘Investigación Periodística’, del programa Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó.

- **Objetivo específico**

Evaluar la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes para el desarrollo del pensamiento crítico en torno al discurso del docente.

**Preguntas:**

En relación a la categoría Discurso:

1. Para usted ¿Qué es discurso?

2. ¿Cree que el discurso de una persona es un elemento que puede influenciar a quien lo escucha?
3. ¿Cuáles cree usted que son esas características básicas que debe tener un discurso?
4. ¿Cree que el lugar donde una persona da su discurso puede hacer que una persona lo interprete de manera diferente?
5. ¿Si una persona tiene conocimientos previos sobre el tema al que está enfocado el discurso, eso puede hacer que alguien lo asimile diferente?
6. ¿Uno puedo educar a través del discurso?
7. ¿Qué actitudes tiene usted como estudiante, frente al discurso emitido por el docente?
8. ¿Cuándo el docente en el aula de clase va desarrollando su discurso profundiza en temas que les llamen la atención a los estudiantes?
9. ¿Qué actitudes tiene usted como estudiante, frente al discurso emitido por el docente? ¿Cómo le parece?
10. ¿Usted cree que la docente emplea estrategias en su discurso para que ustedes entiendan los temas? ¿Qué observa usted que ella utiliza?

En relación a la categoría Pensamiento Crítico:

1. ¿El docente da respuesta a las opiniones de los participantes que cuestionan o no están de acuerdo con algo de lo que ella dijo en el aula de clase?
2. Cuando el docente explica un tema en la clase, ¿cómo hace para que ustedes los estudiantes lo entiendan mejor? ¿Utiliza ejemplos, debates?
3. ¿Qué cree que es pensamiento crítico?
4. ¿Cree que los docentes fomentan en ustedes los estudiantes desarrollar pensamiento crítico?
5. ¿Le parece importante tener pensamiento crítico en el área profesional y personal?
6. ¿La docente muestra su posición frente a un tema para que los estudiantes lo entiendan mejor?
7. ¿Considera apropiado que un docente transmita sus posiciones ideológicas en el aula de clase? ¿Esto afecta la construcción propia de pensamiento crítico del estudiante?
8. ¿El estado emocional, contexto social, o experiencias personales influyen a la hora de apropiarse o comprender el discurso que emiten los docentes para el desarrollo de su pensamiento crítico?
9. ¿Los estudiantes han encontrado temas interesantes en el aula de clase y han profundizado fuera de la clase sobre esos temas?
10. ¿Cómo varía la metodología del docente en el aula de clase? Es decir, ¿utiliza documentos, videos, fotografías etc.?
11. ¿La docente acepta cuando ustedes tienen una posición diferente a la de ella?
12. ¿El nivel de participación de ustedes como estudiantes en el aula de en clase mide si tiene pensamiento crítico?

13. ¿Usted cree que los temas que se abordan en las clases son buenos para desarrollar el pensamiento crítico?
14. ¿De qué manera cree que es más pertinente que un docente desarrolle el pensamiento crítico en los estudiantes? ¿Cómo le gustaría a usted pensar diferente o tener una visión crítica de los temas?

### **3.4.3. Recolección de la información**

#### **3.4.3.1. Grabaciones**

La función de las grabaciones en video de las clases del curso Investigación Periodística fueron la de ser una estrategia de investigación que posibilitó el análisis y la reconstrucción de la realidad, así como diferentes lecturas de esta<sup>125</sup>.

#### **3.4.3.2. Diario de campo**

Su función fue el registro de lo observado de forma sistemática y veraz.

#### **3.4.3.3. Fichas de observación en Excel**

Su función fue recopilar las observaciones más relevantes de toda la información recogida, con el fin de posteriormente ser utilizados para la triangulación.

## **3.5 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

### **3.5.1 Hermenéutica**

Es la técnica o interpretación de textos, es la filosofía de los métodos cualitativos que busca comunicar, traducir, categorizar y comprender los mensajes y significados no evidentes de los textos y contextos sociales y humanos<sup>126</sup> (Bonilla y Rodríguez, 2005).

El propósito de la ciencia social, dentro del paradigma hermenéutico, es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos. Bajo esta tradición la realidad es un constructo social: la

---

<sup>125</sup> GARCIA Mónica. El vídeo como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación. 2011. Disponible en <http://www.cesfelipesecondo.com/revista/articulos2011/Monica%20Garcia.pdf>

<sup>126</sup> BONILLA, Elsy & RODRÍGUEZ, PEnélope. Más allá del dilema de los métodos [Beyond the dilemma of methods], (3ra. ed.), 2005. Bogotá: Norma.

realidad social no es algo que exista y pueda ser conocido con independencia de quien quiera conocerla, esto según Carr y Kemmis<sup>127</sup>.

El paradigma histórico hermenéutico entonces busca interpretar y comprender los motivos internos de las acciones humanas, y sentidos mediante procesos libres. En este paradigma el investigador hace una interpretación de los motivos internos de la acción humana, de los fenómenos reales. Dilthey dice que “la labor a través de la cual el investigador busca comprender e interpretar un fenómeno o una realidad en un contexto concreto se le llama investigación hermenéutica”<sup>128</sup> y es por esto por lo que la investigación se encamina a interpretar mediante el análisis del discurso de profesores del curso Investigación periodística desde el pensamiento crítico, partiendo del enfoque cualitativo.

### 3.6 PARTICIPANTES

#### 3.6.1. Muestreo intencionado

Para poder aplicar los instrumentos, el muestreo intencionado tuvo las siguientes características:

- Curso Investigación Periodística de la Facultad de Comunicación Social, Universidad Católica Luis Amigo.
- Docentes que dieron su consentimiento para participar en la investigación.
- Alumnos que dieron su consentimiento para participar en la investigación.
- Se hizo una selección de tal forma que los participantes sean de igual número en cuestión de sexo.
- Se hicieron las observaciones no participantes a cada uno de los dos grupos de Investigación Periodística de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigo, tantas hasta que no se halle nada nuevo.

### 3.7. PLAN DE TRABAJO

Tabla 3.1. Plan de trabajo

PLAN DE TRABAJO

---

<sup>127</sup> CARR, Wilfred. y KEMMINS, Stephen. Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona, España: Martínez Roca, 1988.

<sup>128</sup> DILTHEY. Op. Cit.

Número de la actividad	Nombre de la actividad	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo sem.	Octavo sem.	Noveno sem.	Décimo sem.	Responsable
1	Planificación de la realización de la investigación	X		X				Tomas Jaramillo Sebastián Torres
2	Ir a la biblioteca.	X	X	X	X			Tomas Jaramillo Sebastián Torres
3	Buscar los antecedentes, fichas bibliográficas	X		X	X			Tomas Jaramillo Sebastián Torres
4	Revisión del planteamiento del problema.			X				Tomas Jaramillo Sebastián Torres
5	Revisión y corrección de objetivos.			X				Tomas Jaramillo Sebastián Torres
6	Revisión y ajustes del marco teórico.				X			Tomas Jaramillo Sebastián Torres
7	Diseño de la metodología de investigación.				X			Tomas Jaramillo Sebastián Torres

### 3.8. PRESUPUESTO

**Tabla 3.2. Presupuesto**

Recurso	Descripción	Valor
Transporte	Ir a las bibliotecas UdeA, UNIMINUTO, UPB  Ir al canal donde se realiza el trabajo de investigación y también a la Universidad Luis Amigó	<b>70,000</b>
Equipo tecnológico (computador, celular, etc.)	Ir a un café internet y por hora 1,500 en total fueron:	20,000
Papelería,	Esferos, hojas fotocopias	100.000
<b>Otros gastos</b>	Fotografías Gasolina Transporte	80,000

<b>Cursos de la Universidad</b>	Valor de 4 cursos por 2 personas	7'398'116
<b>Total</b>		7'668'116

## 4 SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### 4.1 ORGANIZACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS PARA EL ANÁLISIS

Para el presente trabajo se planteó el objetivo general de ‘Analizar el discurso de la docente en el aula de clase en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, caso curso ‘Investigación Periodística’, del programa Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó’, para alcanzar dicha meta, se implementaron los siguientes instrumentos:

- Observación no participante
- Entrevista

En un primer momento, para realizar el proceso de análisis de los datos de la **observación no participante**, se tuvieron en cuenta los siguientes pasos:

Se diseñó un protocolo de observación que orientaba los aspectos importantes que se iban a considerar dentro de la observación no participante, que se iba a desarrollar durante la clase, la cual por motivos de la pandemia del Covid—19, se llevó a cabo vía virtual a través de la plataforma Zoom.

Para este caso, el enfoque del trabajo estaba orientado a aspectos claves en relación con el discurso y pensamiento crítico, que son los dos ejes que guían la investigación. Para poder identificar las subcategorías inmersas, se realizaron observaciones no participantes a 5 clases, las cuales tenían una duración de 3 horas, sin embargo, en el tiempo de análisis, se observó que para la cuarta clase que se iba a analizar, el desarrollo de la clase seguía la misma línea y no presentaba ninguna novedad respecto a lo analizado en las tres primeras clases.

Lo anterior surge del análisis de la información que fue consignada en fichas de Excel, las cuales sirvieron para hacer la triangulación de los datos obtenidos. Se empleó una ficha para cada clase. Los datos que se almacenaron en las fichas salieron de la transcripción completa de las clases. En cada clase se identificaron los contenidos pertinentes en relación con la presente investigación.

## Organización y categorización de datos obtenidos en observación no participante

Tabla observación no participante

4	Nombre de la docente	Escenario de la observación	Número de participantes		Fecha de la observación	
	5	Lina María Rendón	Zoom	H	M	
6	Según las observaciones visualizadas al momento de realizar la observación no participante en el aula, anotar en la presente ficha los criterios desarrollados.					
7						
8	Descripción	Categoría	Subcategoría	Sí	No	Categorización
9	La docente hace preguntas para confrontar la opinión de los estudiantes.		Discurso para desarrollar el pensamiento crítico	X		P: el incluso lo llamaba el periodismo bien hecho no? a la digamos es investigación de confrontar la fuente de verificar la información verdad y hecho
10	La docente cambia la entonación o maneras de dar su discurso de acuerdo al tema que explica.		Modelos mentales del discurso	X		P: miren eee él digamos una de las de las características oooo bueno, ent y digamos esas esas dos corrientes y que son dos corrientes muy válidas embargo si se ha creado el periodismo de investigación como una eee co entonces no podemos olvidar que todo el periodismo debe ser un period de calidad con unos criterios también en unos elementos de investigación en este ejercicio de clases pues noo vamos es hacer unas técnicas de inve buen periodismo que podemos descubrir cosas claro que si sería muy ch no nos sintamos que entonces todos los temas que tenemos que demostr política no vamos a ver qué podemos hacerlo pues como de muchas otra periodismo de investigación tiene un sello de identidad propio cierto por caracteriza porque busca información que normalmente no circula en los digamos en los medios tradicionales
11	La docente emplea un vocabulario sencillo de entender por los estudiantes.		Dimensiones del discurso oral pedagógico	X		
	La docente adecúa su discurso de acuerdo al		Modelos mentales del	X		

Fuente: Elaboración propia

Luego de realizar la organización y categorización de los datos obtenidos en la observación no participante, se procedió a establecer los parámetros de las **entrevistas**, las cuales se hicieron en segunda instancia, pues el objetivo de estas es contrastar la información obtenida en la observación en un diálogo directo con los actores involucrados: estudiantes y docente. De esta manera, se podría profundizar en aspectos claves que no se lograron identificar en el empleo del primer instrumento.

Para el protocolo de **entrevista**, se estableció una batería de preguntas para la docente y los estudiantes, las preguntas estaban determinadas por cada categoría y sus posibles relaciones. En total, se realizaron 4 entrevistas, distribuidas de la siguiente manera:

- Docente del curso.
- Estudiantes: dos mujeres y un hombre.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 30-35 minutos, se efectuaron vía virtual a través de la plataforma Zoom. Primero se preguntaba a los entrevistados en torno a la categoría discurso, luego pensamiento crítico, cabe anotar que las preguntas en cada categoría tenían elementos que permitían relacionar ambas categorías de tal modo que se lograra sacar análisis competente a las dos y no cada una por separado.

La información de las entrevistas fue transcrita y posteriormente albergada en fichas de Excel: las de los estudiantes en una misma hoja de tal modo que se lograran contrastar las respuestas de todos en cada pregunta; la de la docente en otra ficha.

Las preguntas no eran las mismas para estudiantes y docente. Luego de la transcripción, se procedió con la categorización, en la cual se identificaron las subcategorías que se encontraban inmersas en las respuestas de los participantes.

## Organización y categorización de datos obtenidos en entrevistas

Tabla entrevistas a estudiantes

Análisis Categorial de las entrevistas a estudiantes					
Objetivo General	Objetivo Específico	Fecha	Lugar	Duración	Moderadores
Analizar el discurso de la docente en el aula de clase en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, caso curso 'Investigación Periodística', del programa Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigo.	Evaluar la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes para el desarrollo del pensamiento crítico en torno al discurso de la docente.		Entrevista virtual	35 minutos	Sebastián Torres Mejía y Tomás Jaramillo García
Entrevistados					
N° Participante	Nombres y Apellidos			Género	
1	Valeria Echavarría			Femenino	
2	Diego Rivero			Masculino	
3	Camila Vázquez			Femenino	
Preguntas y respuestas					
Preguntas	Categoría	Participante #1	Participante #2	Participante #3	SubCategoría
1. Para usted ¿Qué es discurso?		Bueno, disculpa, para mí es como una forma de lenguaje, una forma en la que nos podemos comunicar, pues, para estar en un discurso tenemos que estar preparados, pero yo diría que es una forma de nosotros comunicarnos con los demás con ciertas ideas al público.	Pues discurso es como una especie de texto o afirmación breve que tiene como objetivo manifestar, exclamar o por decirlo así, felicitar a una persona o algo en específico. Eso sí si estamos hablando por decirlo así de un evento, o de un evento o por o por decirlo así si estamos hablando de un evento.	Es todo lo que se enuncia en el acto oral o escrito. Sirve para llevar una línea de un tema que se quiere abordar.	Discurso
2. ¿Cree que el discurso de una persona es un elemento que puede influenciar a quien lo escucha?		Sí, Muchísimo, para mí tiene mucha influencia y puede influir, pues, yo pienso, hasta en su comportamiento, en el pensamiento, pero también el comportamiento.	Yo creo que sí, dependiendo si el discurso es muy convincente o si tiene ciertos puntos ideales o ideas que pueden ser completamente respetadas y favorables.	Si, dependiendo de los argumentos que tenga, si son fuertes y tienen una buena base, si influyen mucho.	El discurso como práctica pedagógica
3. ¿Cuáles cree usted que son esas características básicas que debe tener un discurso?		que sea objetivo, cierto, que sea claro, que pueda saber a qué público está llegando, entonces si yo sé a que público voy a transmitir eso, voy a saber	Yo creo que un discurso debe tener un objetivo, estar dirigido a algo o alguien y, sobre todo, una muy buena	Obviamente dependiendo del tema, Por ejemplo si estamos	Dimensiones del discurso oral pedagógico

Fuente: Elaboración propia

A partir de la información recolectada en la observación no participante y las entrevistas, se procedió a realizar el análisis de los datos. Las organizaciones en las fichas de Excel permitieron que la triangulación de datos se realizará con mayor orden para así realizar un proceso profundo en los detalles encontrados. Este proceso se describe a fondo en el siguiente apartado.

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos, se escogieron diferentes categorías en razón a los dos temas principales planteados en la investigación : discurso (DIS) y pensamiento crítico (PC); en cada uno de estos se discriminaron una serie de subcategorías emergentes de la aplicación de los instrumentos de recolección de información, las cuales están directamente relacionadas con los temas principales, los cuales se describen en la tabla 4.1; organización que permitió el manejo de la información recogida durante el transcurrir de la investigación, así como una organizada presentación de resultados de acuerdo a los objetivos propuestos.

Tabla 4.1. Categorías y subcategorías

Categoría	Código	Subcategorías
-----------	--------	---------------

Discurso	DIS	Discurso para desarrollar el pensamiento crítico
		Dimensiones del discurso oral pedagógico
		Modelos mentales del discurso
		Discurso oral pedagógico
		El discurso como práctica pedagógica

Categoría	Código	Subcategorías
Pensamiento crítico	PC	Técnicas de enseñanza para desarrollar el pensamiento crítico
		Dimensiones básicas para la configuración del pensamiento - Actitudes Personales.
		Modelos de instrucción del pensamiento crítico
		Evaluación De Las Habilidades De Pensamiento Crítico
		Dificultades en el uso del pensamiento Crítico
		Pensamiento crítico y formación universitaria
		Procedimientos involucrados en el pensamiento crítico

En lo que respecta a la presentación de los resultados e interpretación de las entrevistas y grabaciones se efectuó el análisis desde la perspectiva de las diferentes categorías profundizando en las subcategorías definidas tal como se especifica a continuación:

**Tabla 4.2. Definición de subcategorías**

Subcategoría	Definición
Discurso para desarrollar el pensamiento crítico	Aquel que posibilita la capacidad de desarrollar una opinión independiente, adquiriendo la facultad de reflexionar sobre la sociedad y participar en ella.
Modelos mentales del discurso	Además de una representación del significado de un texto, los usuarios del lenguaje también construyen modelos mentales de los eventos de los que tratan los textos; en otras palabras, construyen la situación que éstos denotan o a los que se refieren, de ahí el nombre modelos situacionales.
Dimensiones del discurso oral pedagógico	<b>Dimensión comunicativa:</b> el discurso académico oral en su dimensión más amplia, la comunicativa, ha de suponer "un sujeto productor y una relación dialógica locutor - interlocutor (autor-lector, etcétera)" (Lozano, 1982, p.89) en donde esos sujetos participan activamente de la construcción y negociación de sentido, apuesta última de todo proceso comunicacional.
	<b>Dimensión lingüística:</b> secuencia lógica para la consolidar una forma.
	<b>Dimensión paralingüística:</b> los fenómenos paralingüísticos son aquellos que no corresponden a la voz pero que la acompañan. Las posturas y los gestos son otro elemento comunicativo, con ellos se manifiestan sobre todo las emociones.
El discurso como práctica pedagógica	El discurso docente posibilita la construcción de personalidad, pues el maestro bajo su óptica del mundo, guía la trayectoria de los estudiantes. Además, el autor afirma que, el lenguaje empleado por el maestro promueve múltiples elementos en el educando como el desarrollo del campo intelectual, emocional, moral y social.
Discurso Oral Pedagógico	El discurso escolar se desenvuelve en los rituales de contenido, de procedimiento y de control que el docente impone en el aula con un saber descentralizado, personalizado y dependiente

Subcategoría	Definición
Técnicas de enseñanza para desarrollar el pensamiento crítico	Ejercitar las habilidades de pensamiento crítico, aquellas técnicas de enseñanza que ayudan a crear las condiciones para la adquisición y puesta en práctica de las mismas, por ejemplo, exponer claramente la naturaleza de los objetivos de la enseñanza del pensamiento crítico, estructurar el tiempo y la energía en torno a este tipo de enseñanza, adoptar un ritmo de trabajo que permita al alumno desarrollar su pensamiento, favorecer el debate y el intercambio de puntos de vista, hacer preguntas de nivel superior, exigir respuestas elaboradas, favorecer los procedimientos científicos, estimular el trabajo en equipo
	Enseñanza directa de las habilidades de pensamiento crítico, como descomponer las habilidades de pensamiento de nivel superior en elementos más simples, presentar las diferentes etapas de la resolución de un trabajo intelectual, exponer a los alumnos modelos sobre las distintas formas de razonar, pensar en voz alta, facilitar al alumno “encuadres o marcos del pensamiento” que lo ayuden a organizar y a estructurar su proceso de pensamiento de forma sistemática
	Desarrollo de las habilidades metacognitivas, con técnicas que contribuyen a enseñar al alumno a planificar, controlar y a evaluar su propio proceso de pensamiento.
	Transferencia de las habilidades del pensamiento crítico, con técnicas que favorezcan la aplicación de estas habilidades a otras situaciones que no se presenten en los programas, o “diseñar problemas cotidianos que exigen formas de razonamiento o de solución de problemas concretos, de modo que podamos trabajar las diferentes habilidades de pensamiento.
Dimensiones básicas para la configuración del pensamiento	Curiosidad por un amplio rango de asuntos.
	Preocupación por estar y permanecer bien informado.
	Estar alerta para usar el pensamiento crítico.

- Actitudes Personales.	Confianza en el proceso de indagación razonada.
	Confianza en las propias habilidades para razonar.
	Mente abierta para considerar puntos de vista divergentes al propio.
	Flexibilidad para considerar alternativas y opiniones
	Comprensión de las opiniones de otra gente.
	Justa imparcialidad en valorar razonamientos.
	Honestidad para encarar los propios prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas o socio céntricas.
Modelos de instrucción del pensamiento crítico	Asignar a los alumnos trabajos basados en proyectos de investigación independiente.
	Trabajar en un proyecto de grupo.
	Dar una presentación al grupo de clase.
	Examinarse por medio de un ensayo .
Evaluación De Las Habilidades De Pensamiento Crítico	El test HCTAES (Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations), el cual se centra en los procesos de pensamiento y los ítems son situaciones que describen problemas cotidianos que se deben resolver mediante preguntas abiertas y cerradas.
	PENCRISAL consta de 35 ítems que se configuran en torno a 5 factores básicos en las habilidades de pensamiento: razonamiento deductivo, inductivo y práctico, toma de decisiones, y solución de problemas.
Dificultades en el uso del pensamiento Crítico	los estudiantes prefieren socializar que aprender.
	Las asignaturas que cursan los estudiantes, son vistas tan solo para obtener un grado, no tienen significado para sus vidas.
	Los estudiantes no han encontrado desafíos interesantes en el estudio o no les han dado la oportunidad para reflexionar y explicar por ellos mismos sus creencias y posturas.
	Los estudiantes muestran apatía hacia las asignaturas rutinarias

<p>Pensamiento crítico y formación universitaria</p>	<p>Cuando una institución expresa educar de acuerdo con el pensamiento crítico, implica involucrar acciones transformadoras tanto en la etapa de formación universitaria, como en la vida personal y profesional de un individuo, puesto que es una competencia que permite establecer un compromiso de este con la sociedad, con un impacto a largo plazo y posterior a la asistencia a las aulas</p>
<p>Procedimientos involucrados en el pensamiento crítico</p>	<p>Capacidad de hacer elecciones racionales y juicios fundamentados como elementos de las decisiones que se emplean para resolver problemas. Halpern plantea procedimientos como resolución de problemas, argumentación, evitar falacias de interpretación (respecto a la probabilidad o la causalidad/ correlación, etc.). Vieira, Tenreiro y Martins mencionan las capacidades de cuestionar la validez de los argumentos, rechazar conclusiones no basadas en razones válidas, detectar tendencias y errores de pensamiento y evaluar la credibilidad de las fuentes de información.</p>

## 4.2 ANÁLISIS CATEGORIAL

Luego de identificar las categorías y subcategorías que se hallaron en los datos obtenidos de la observación no participante y entrevistas, además de retomar sus definiciones con base en lo plasmado en el marco teórico, se dará cuenta a continuación de los análisis realizados.

La primera técnica empleada para la investigación fue la **observación no participante**, por medio de la cual se observaron tres clases del curso Periodismo de Investigación, orientadas por la docente de manera virtual. Esta observación permitió identificar los procesos discursivos de la docente en su clase en torno al desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes.

La segunda técnica fueron las **entrevistas**, las cuales se realizaron a cuatro participantes, incluida la docente. Por medio de este diálogo se logró contrastar la información recolectada en la observación no participante con el objetivo de contrastar y verificar los datos recolectados en la aplicación de la primera técnica. Las entrevistas se realizaron de manera virtual a través de zoom, con una duración de 30-35 minutos aproximadamente.

A la hora de analizar los instrumentos empleados, se encontraron las categorías y subcategorías mencionadas al inicio de este apartado. Con base a esto, a continuación, se aborda lo analizado de los actores participantes: estudiantes y docente, en primer momento, en torno a la categoría de discurso y sus

subcategorías; posteriormente, en relación con la categoría pensamiento crítico y sus subcategorías.

En relación con la categoría o definición de **discurso**, los estudiantes coincidieron en que es un medio, ya sea oral o escrito, de transmitir un mensaje, manifestar una idea o expresar una emoción. Se destaca que para ellos es vital una preparación previa por parte del emisor, de esto dependerá el éxito en la recepción de la comunicación de quien escucha.

Estas definiciones se aproximan a lo propuesto por diversos teóricos, claramente en palabras más ambiguas, pero que siguen esa línea de entender el discurso como una vía para la transmisión del lenguaje. Comprendiendo también que las personas inmersas en este proceso comunicativo son partícipes de interacciones sociales en los que es posible evidenciar modos distintos en ese diálogo.

Luego de partir de una definición general de discurso dada por los estudiantes, en contraste con lo que plantean autores expertos en el tema, se pasa a una segunda instancia en el análisis en el que se identifican las subcategorías más reiterativas que se presentan en la información recopilada. Para esto, se halló que **el discurso como práctica pedagógica** es el elemento más reiterativo. En esta parte se puede analizar que los estudiantes reconocen el valor o el papel de emplear el discurso como una herramienta pedagógica, incluso hasta el punto de llegar a influir en los comportamientos y decisiones de quien lo recibe, siempre y cuando sea muy convincente.

Por el lado de la docente, esta idea es clara, en el sentido que es lógico la importancia de un discurso como elemento formador, durante las clases se evidencia pues es el medio que utiliza para comunicarse con los estudiantes, vía oral. A través de su mensaje hablado es que facilita o transmite los contenidos propios del curso. De hecho, este sería el principal sentido de un discurso para la docente, pues lo que ella emite y la retroalimentación de los estudiantes incide en la formación de todos.

Desde antes de la clase es el objetivo, preparar un discurso que transforme, que llegue, que motive, pues desde la práctica se ha evidenciado que la enseñanza no solo llega a través de lo teórico, sino también de la búsqueda de una motivación o reflexión sobre los temas abordados en clase.

Para la docente y los estudiantes, el discurso como aspecto formativo debe tener algunas características, independiente de la profesión o rol que asuma dentro del contexto en el que se emite. Estos son los principales detalles mencionados y observados en las entrevistas y observación no participante:

- **Coherente:** un discurso que vaya acorde a los objetivos del tema del que se está hablando.
- **Profundo:** el discurso debe llevar a la reflexión y análisis de quien lo escucha.

- **Novedoso:** que contenga información desconocida o curiosa que le de peso a los argumentos.
- **Objetivo:** que el mensaje que se da no sea parcializado.
- **Claro:** desde la planeación, el discurso debe estar orientado y preparado de acuerdo al público que va dirigido, con un lenguaje acorde a los receptores.
- **Estructurado:** una línea clara que conduzca y lleve el hilo del mensaje.

Lo anterior enmarca lo abordado en el marco teórico, en el que se enfatiza el papel educativo inmerso en el discurso, así mismo, se refleja el rol del docente, quien posibilita la construcción de la personalidad de los estudiantes bajo una mirada formativa, con un lenguaje que promueva el desarrollo del campo intelectual, emocional, moral y social.

Si bien ambos actores coinciden en las características básicas del discurso para que pueda ser exitoso, también se hace necesario acompañarlo de otros componentes que sirvan como soporte para lo comunicado a través del habla. En este caso, se analizó que no necesariamente son herramientas relacionadas con la manera como se da el discurso, sino los apoyos extras que sirven para dinamizar las actividades de clase.

En esta parte, y como segunda subcategoría recurrente, se identificó el subtema '**Discurso oral pedagógico**', en el que se identificaron las estrategias de apoyo del discurso empleadas por la docente, que se lograron percibir en los dos instrumentos usados.

Durante las clases, se observó que la docente utilizaba herramientas que después en las entrevistas eran validadas por los estudiantes. Estas formas de apoyar el discurso son consideradas como buenas vías para facilitar la comprensión de los temas desarrollados en las clases. Desde la docente, se emplean como un refuerzo a lo que se está diciendo, los estudiantes lo asimilan de esta manera y argumentan que les permite hacerse una imagen y se contextualiza un poco más sobre el tema.

Las estrategias de apoyo identificadas son las siguientes:

- **Presentaciones en diapositivas:** ayudas audiovisuales que contienen palabras claves para apoyar el discurso.
- **Lecturas:** lectura de textos referentes al tema abordado que sirve como contexto.
- **Ejemplos:** casos cotidianos que sirvan para ilustrar lo que se habla.
- **Videos:** permiten que desde lo visual los estudiantes se acerquen a otras voces periodísticas.
- **Debates:** espacios de discusión que reflejen la opinión de los estudiantes.

Uno de los estudiantes entrevistados, exaltó una herramienta que la docente utiliza, se trata de la retroalimentación, un proceso implícito dentro de todas las estrategias

mencionadas anteriormente. Durante las observaciones se analizó que la docente constantemente hace retroalimentación de lo que se explica, independiente de las ayudas utilizadas.

“El docente retroalimenta sobre temas pasados o vistos en otras clases o semestres. La retroalimentación es parte importante de la pedagogía y ella utiliza eso”, afirma uno de los estudiantes. Así mismo, la docente corrobora su intención al afirmar que “cuando estoy hablando les pregunto qué piensan, qué opinan, y les voy haciendo preguntas para ver si hay una claridad o estamos en sintonía de lo que estoy diciendo y ese discurso si les está llegando”.

Sin embargo, también se logró identificar que a veces el uso desmedido de estas estrategias puede ser un motivo de cansancio para los estudiantes, especialmente en el caso de las diapositivas. Aunque esto también está condicionado con la hora de la clase y la modalidad con la que se dictan, que, en esta ocasión, por la pandemia del COVID-19, es virtual. De este tema se articula la próxima subcategoría analizada, que son los **‘Modelos mentales del discurso’**.

Según diversos autores abordados en el marco teórico de la presente investigación, las personas pueden construir un significado del discurso de acuerdo al contexto en el que se emite, o el lenguaje que se emplee.

Las observaciones permitieron identificar que el lenguaje usado por la docente en sus clases es sencillo, es decir, usa palabras que son abordadas normalmente por cualquier persona en su diario vivir. No utiliza oraciones que requieran una explicación profunda por el uso de palabras extrañas. Sin embargo, sí hay determinadas palabras que quizás son propias del lenguaje que emplean los profesionales en el área que está enfocada el curso, que es periodismo, palabras como amarillismo, censura, columna, contrastar, entre otras, son utilizadas por la esencia de lo que se explica, pero si se ubican en otro contexto pueden ser motivo de confusión.

A pesar de esto, la entrevista con la docente refleja que “el uso del lenguaje es un lenguaje propio del curso”, pero para esto también tiene en cuenta el nivel en el que se encuentran los estudiantes, sin embargo, considera necesario que se usen estos términos relacionados con la investigación periodística.

“El lenguaje que nosotros hablamos, los periodistas y comunicadores, no es un lenguaje científico ni nada, pero si estamos hablando conceptos propios del periodismo. Sí abordamos esos términos porque ya se deberían saber, pero si alguien no lo sabe, se explica”, afirma la docente en la entrevista.

Además del lenguaje, otro aspecto a considerar en esta subcategoría es el estado emocional con el que llega un estudiante a la clase. Esto puede ser un factor determinante para la interpretación que el receptor de al mensaje recibido. Durante las clases por zoom ningún estudiante activó su cámara, por lo que difícilmente es posible que la docente identifique cuando hay una anomalía en sus educandos con el propósito de hacer seguimiento, en lo presencial, comenta la docente, sí era

posible establecer algún vínculo, por medio de miradas, comportamientos, gestos, entre otros. La participación de los estudiantes se ve limitada solo a temas de clase, siendo difícil percibir algún comportamiento inusual.

Para esta situación, los estudiantes consideran que siempre lo emocional va a afectar cualquier proceso de aprendizaje. Además de esto, se puede analizar que el espacio/tiempo también influye en esa capacidad de recepción, en este caso lo virtual no es el escenario propicio para identificar problemas y así brindar una ayuda personalizada o un esquema de clase incluyente.

Por último, se logró captar que los conocimientos previos también influyen en la manera de como el receptor, en este caso los estudiantes, se apropian o participan en torno al tema abordado. En resumen, estos son los elementos de los modelos mentales del discurso que se identificaron en los datos extraídos de la implementación de los instrumentos:

- Lenguaje
- Estado emocional o psicológico de los actores involucrados en el discurso
- Espacio – tiempo del discurso
- Conocimientos previos

Luego de analizar los elementos encontrados en relación a la categoría discurso, se hará a continuación el mismo ejercicio con la categoría pensamiento crítico, posteriormente se sacarán algunos análisis fundamentadas en la relación que las une.

Como primera instancia en esta categoría, se analizó el concepto de pensamiento crítico y cómo es comprendido por los estudiantes y la docente. Una definición en general muestra que este concepto se define como la cualidad de ir más allá de una idea emitida, tener la capacidad de analizar, interpretar y evaluar esa información comunicada, sin importar el tema que se esté tratando. Así mismo, para estos los participantes resaltan la necesidad de tener un contexto previo para poder tener argumentos que puedan confrontar con el objetivo de crear una postura propia, independiente de lo que se escuche.

Es claro que estas posiciones se alinean con las definiciones teóricas, que afirman que el pensamiento crítico es una capacidad de no someterse a un discurso dominante, por lo contrario, tener una postura alternativa, con argumentos que lleven a la sustentación de una idea.

De la implementación de los instrumentos, se encontró que en esta categoría hay inmersas varias subcategorías, nombradas al inicio del apartado, y que no se puede establecer alguna que se presente con mayor regularidad. Ante esto, se iniciará a analizar cada subcategoría de acuerdo a un hilo que pueda ir conectándolas.

En primer lugar, se analizará la subcategoría '**Pensamiento crítico y formación universitaria**', en esta parte se puede interpretar que ser críticos es algo esencial

para la vida, no solo en el ámbito académico, sino también en la vida personal. Esta afirmación surge de la idea de que van a llegar situaciones cotidianas que requieren de un análisis o una reflexión profunda antes de tomar alguna decisión, y que implica algún cambio respecto al futuro.

Un estudiante realizó una descripción basada en lo histórico, afirmando que “desde un punto de vista filosófico, siempre ha sido importante cuestionarnos a raíz de todo, introduciéndonos, profundizando en todos los campos, no solamente en profesional, también en el campo personal. Es saber que está bien o que consideramos que no está bien, pero que realmente no está tan mal, si es algo nuevo para transformarnos poco a poco”.

Por su parte, la docente asume que este proceso es necesario para la vida porque influye también en las relaciones personales, y la manera que una persona tiene sus relaciones en diferentes contextos: familiares, de amistad, profesional, no sólo es un tema que vincule al área académica.

Ahora, vinculando ese pensamiento crítico desde el lado académico, los estudiantes piensan que es importante que desde el rol del docente se estimule esa habilidad. En su experiencia universitaria han percibido que hay profesores que enfatizan tanto en eso que incluso marcan al estudiante de manera positiva. Esa intención del docente ellos la ven reflejada en todo que se basa y todas las actividades que propicia.

En el caso del curso Investigación periodística se logró analizar que la docente a través de los temas propios del curso, lleva a los estudiantes a pensarse desde la reflexión sobre cierto asunto. Esto lo hace desde la claridad con la que explica y los espacios que posibilita para la comprensión, no solo desde el discurso, esto enfocado a un pensamiento lógico y crítico.

Sin embargo, aunque esto se refleja en las clases de la docente, no es la principal intención de su enseñanza, por lo tanto, no lo planifica, simplemente, es algo implícito que se da como resultado de un propósito común en la educación de que los estudiantes asuman un pensamiento propio y opinen sobre su contexto.

Articulado a este planteamiento es que se presenta la identificación de la segunda subcategoría para analizar: **‘Modelos de instrucción del pensamiento crítico’**, definidas teóricamente como estrategias directas y efectivas para fomentar esta capacidad. También, va articulada con la subcategoría **‘Técnicas de enseñanza para desarrollar el pensamiento crítico’**.

Como se mencionaba antes, se logró percibir que la docente no tiene esto como su meta dentro de la enseñanza. Para ella, el papel va enfocado en generar un conocimiento integral, por lo que brinda herramientas que vayan en esta dirección y no orientadas únicamente a ciertos temas, pues en algún momento es necesario la articulación con otros contenidos.

Sin embargo, se lograron identificar varias estrategias utilizadas por la docente y que también son reconocidas por los estudiantes como elementos que contribuyen a que se fomente su capacidad crítica. Estas estrategias son las mismas enunciadas anteriormente dentro de la categoría discurso: presentaciones en diapositivas, lecturas, ejemplos, videos y debates. También se destaca la retroalimentación, que en este proceso es clave para construir percepciones propias.

Según los diversos autores mencionados en este trabajo, los ejercicios de escritura y retroalimentación son vitales para el desarrollo de pensamiento crítico en los alumnos, pues esto hace parte de una estrategia de construcción crítica por medio de actividades independientes.

Pero ¿Dentro de esas estrategias utilizadas se reflejan también posiciones ideológicas de la docente? Aquí entra en relación a la subcategoría ‘dimensiones básicas para la configuración del pensamiento’, orientado a las actitudes personales de los actores involucrados en el proceso de enseñanza dentro del aula de clase.

Durante la observación, se analizó que la docente deja entrever algunas de sus posturas sobre un tema, pero va más allá de simplemente decir lo que ella piensa y su posición frente a ello. La dinámica que realiza en este caso es la de exponer ambos argumentos sobre el asunto que se trata en clase, para después justificar la posición que ella defiende o se acomoda.

Durante la entrevista, la docente cree que esta manera que emplea no es un elemento determinante que afecte de manera negativa la construcción de pensamiento crítico de los estudiantes, hasta el momento de las observaciones, justificó que “cada quien tiene su propia forma de pensar, lo que se da son espacios en los que uno ve que cada persona refleja su idea. No lo hago con el sentido de que ellos piensen como yo y las clases tampoco se han prestado para que ellos conozcan abiertamente yo que pienso sobre un tema o sobre otro, porque no soy insistente sobre eso”.

Respecto a esto, los estudiantes coinciden en que no hay una intensidad dentro del aula de clase para que ellos se apropien del mismo discurso, pensamiento o ideas de la docente, pues lo que hace es exponer un caso y brinda ejemplos varios que revelen diferentes miradas de un planteamiento, para que así se puede sacar conclusiones.

Adicional a esto, es importante destacar que los estudiantes no encuentran un problema en que la docente revele su posición frente a un tema, eso sí, siempre y cuando no haya un proceso reiterativo de que se note la intención de persuadir a pensar de la misma manera. En general, los estudiantes consideran que esto también hace parte fundamental de ese proceso de construcción crítica, pues en la opinión de los demás está el aprendizaje y el enriquecimiento. También se enmarco que estas posiciones no deben realizarse siempre, solo en momentos determinados que sea propicio, para eso es necesario un tacto por parte del docente que sepa

determinar cuándo es oportuno ejemplificar o apoyar su método de enseñanza a través de los pensamientos propios.

Si, normalmente los ejemplos que trato de traer a clases son propios del país o de la actualidad, cierto, yo les pregunto ustedes conocen este caso, han oído hablar de este tema, conocen sobre eso. Si quiero que en cada encuentro tengan alguna información de actualidad y se actualicen también con la realidad.

Para finalizar esta parte, se identifica que los docentes si influyen con sus posturas en la construcción de pensamiento crítico, pero no necesariamente de manera negativa. Sí se realiza este proceso con mesura puede ser antes un elemento contribuidor de una diversidad de pensamientos basados en la exhibición de contraste sobre un tema que den la potestad al estudiante de sacar conclusiones o posiciones propias.

Para lo anterior, se hace necesario también una actitud de respeto entre todos los involucrados, de tal modo que se puedan compartir o retroalimentar ideas distintas si necesidad de caer en irrespetos o actitudes de rechazo. En este caso, los estudiantes perciben y se refleja en las observaciones realizadas, que la docente es respetuosa para dar respuesta a sus opiniones o preguntas que surgen en el desarrollo de la clase. Así mismo, se identificó una posición de respeto por parte de los estudiantes hacia los planteamientos que la docente emite y que quizás pueden generar alguna reacción en los alumnos.

Este ambiente se propicia también por los temas abordados en clase, desde la investigación periodística se pueden tocar asuntos que pueden susceptibles en la percepción de quien los recibe. El tratamiento que la docente de también influye para que los estudiantes puedan encontrar otros espacios de diálogo en torno a los temas abordados en clase. Esto da cuenta también de la subcategoría '**Dimensiones básicas para la configuración del pensamiento**'.

En congruencia con esto, la docente reflexiona sobre su papel como formadora y más como principal personaje dentro del aula de clase encargada de fomentar capacidades en sus alumnos, incluyendo la parte crítica. Frente a esto, la docente comenta que su rol está dirigido a "guiar y dejar recursos para que el otro lo desarrolle, hacer preguntas, buscar elementos de contexto, que en la clase se haga un análisis, que se hagan reflexiones con los temas propios de la clase. Uno es un facilitador, un guía, un estímulo también desde las preguntas, ejemplos, reflexiones, análisis, para que el otro también lo haga".

Si bien se puede analizar muchas oportunidades en torno al desarrollo de pensamiento crítico dentro del aula de clase, también se presentan dificultades para adquirir esta capacidad. Lo más destacado, y para resumir de manera breve lo analizado en este componente durante los instrumentos implementados, se puede concluir que esas complejidades van relacionadas con las actitudes que tenga cada estudiante. Aquí radica el interés que se pueda tener para profundizar sobre este tema de lo crítico, pues es algo implícito que no se llega a enseñar como tema, sino

que se da como consecuencia de un abordaje en los temas propios en este caso del curso de Investigación. Desde la observación es difícil dar cuenta de esto, pues lo virtual no permite el contacto presencial o la visualización de elementos que pueden dar cuenta si hay un interés. Todo lo anterior se enmarca en la subcategoría **'Dificultades en el uso del pensamiento crítico'**.

Ahora, luego de hacer un diagnóstico detallado en las categorías discurso y pensamiento crítico, ahondando en sus subcategorías de acuerdo a lo encontrado en los datos obtenidos del uso de los instrumentos empleados en la investigación, se procederá con establecer un análisis que pueda vincular o relacionar ambos contenidos.

Como primer momento, se parte de los elementos encontrados en la subcategoría **'Discurso para desarrollar el pensamiento crítico'**, esta parte básicamente estaba orientada a como era el manejo de ese proceso de búsqueda crítica en los estudiantes por parte de los docentes. Ya anteriormente se han dado luces de lo que se presenta en el caso de la docente en el desarrollo de su curso.

Se ha evidenciado que el discurso de la docente no va en línea de fomentar el pensamiento crítico, en el sentido que no está planificado para esto o que se acople de acuerdo al tema que se orienta. Es un proceso implícito para la docente y así lo asimilan los estudiantes, quienes creen que los temas que se abordan son propicios para este propósito.

Así mismo, las estrategias usadas por la docente, propias de la clase, son también fomentadoras de esa capacidad crítica, pues permiten que, de manera independiente o grupal, de acuerdo la actividad, se haga un proceso de introspección y análisis que construyan un argumento propio con base a los planteamientos expuestos.

Frente al discurso como elemento para desarrollar el pensamiento crítico, la docente piensa que "no siempre todos los discursos son para reflexionar, hay unos que son simplemente para tomar información para conocer. Pero sí intento dejar siempre esas preguntas para que se vayan los estudiantes pensando. Pero ya que ellos reflexionen en eso, no sé si ese ejercicio se logra".

Con base a la última parte del comentario de la docente, se analiza a continuación la subcategoría **'Evaluación de las habilidades de pensamiento crítico'**. El curso Investigación periodística es una materia que da para debatir muchos temas sociales. Por ejemplo, se presta para pensar sobre las condiciones económicas del país porque la investigación periodística trata de eso de estar en contacto con las instituciones u otros entes sociales. Pero, aunque se toquen estos temas, es difícil saber si hay una comprensión por parte de los estudiantes en torno al aprendizaje crítico, más aún desde la virtualidad, medio por el cual difícilmente se puede hacer un seguimiento personalizado sobre la adquisición de estas herramientas o conocimientos por parte de los estudiantes.

A pesar de esto, hay algunos medios que se emplean en la clase para tratar de corroborar una comprensión básica de lo que se habla. A continuación, se comparten un listado de los que se identificaron:

- Plantear actividades propias
- Una serie de foros
- Talleres
- Preguntas orientadas
- Escritos

Para la docente, estos pequeños métodos los implementa para saber también que piensan y opinan los estudiantes, aparte de comprobar si están entendiendo su mensaje, de tal modo que después pueda ser aplicado de manera óptima en las actividades planteadas. “Les voy haciendo preguntas para ver si hay una claridad o estamos en sintonía de lo que estoy diciendo y ese discurso si les está llegando”, afirma la docente.

Durante las clases, se observó que hay personas con un mayor grado de participación que otras. Al respecto, en las entrevistas se indagó si esto es reflejo de una mayor capacidad crítica. Los estudiantes en general afirmaron que esto no tiene relación, más bien da cuenta de un tema emocional de cada estudiante, algo que puede influir en su participación, no queriendo decir que sus conocimientos son pocos o tiene menos capacidades que los que si intervienen con más frecuencia. La participación puede dar cuenta más bien de la afinidad con el tema o el interés resultado de una actitud previa.

Una de las estudiantes entrevistadas afirma que “puede estar hablando de un tema súper chévere y yo simplemente no doy mi opinión, pero puede que yo tenga un pensamiento crítico sobre eso, solo que no lo quiero manifestar”.

En esta línea, para la docente tampoco es un elemento contundente de evaluación, por lo que su discurso y su metodología de clase no varía para referirse a ciertos estudiantes que no participen con tanta regularidad. Lo que sí puede determinar esto es “la personalidad, si es extrovertido o no, si se siente cómodo en el grupo para hablar o no. Yo creo que hay gente con pensamiento crítico, pero simplemente no se siente cómodo para expresarlo con sus compañeros”.

Con lo anterior, se da cierre al análisis realizado en el presenta trabajo de investigación. A partir de esto, en el próximo ítem se dejarán las conclusiones que sacan los investigadores sobre lo analizado, al igual que algunas recomendaciones que pueden tenerse en cuenta en este ambiente educativo.

## 5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Luego de realizar el análisis, en este apartado se expondrán las conclusiones inferidas por los investigadores de los datos obtenidos. Posteriormente se harán algunas recomendaciones que pueden ser de utilidad para futuras investigaciones.

En un primer momento, se puede concluir que durante el ejercicio de enseñanza en el aula de clase convergen diversas dinámicas que posibilitan la transmisión del mensaje, estas son implementadas por los docentes de manera implícita o planeada, con las cuales se busca que los receptores, en este caso los estudiantes, asimilen los contenidos planteados para el curso.

La vía por la cual los docentes hacen sus ponencias es a través del discurso oral, este es acompañado de estrategias de aprendizaje como debates, foros, preguntas, talleres, presentaciones, ayudas audiovisuales, entre otras herramientas útiles para la comprensión. Todas estas ayudas están orientadas a ilustrar a los estudiantes sobre los asuntos propios que se abordan, ese es el objetivo planteado y de esta forma lo asumen los estudiantes, como medios muy prácticos para que ellos puedan comprender lo explicado por los docentes.

Sin embargo, estos medios deben utilizarse con mesura, pues, aunque se salen del tipo de explicación normalmente usada que consiste en hablar sobre un tema sin ningún tipo de apoyo, pueden llegar a ser ayudas monótonas o aburridoras por su alta frecuencia de uso. Cabe anotar que estas estrategias no son específicamente implementadas por la docente para ciertos temas, son herramientas generales que sirven para dinamizar cualquier asunto.

Dentro de todas estas estrategias, lo más valorado por los estudiantes son los espacios que puedan brindar los docentes para retroalimentar sus opiniones o mensajes, para ellos, esto es vital en la construcción de un ambiente participativo en el que se pueda contribuir el conocimiento a través de otras percepciones.

Ahora, por encima de lo mencionado anteriormente, tanto para la docente del curso como los estudiantes, es importante la actitud que se asume de todos los actores educativos inmersos dentro de ese ambiente de aprendizaje, pues de este depende la retroalimentación continua del conocimiento. Ya en este punto juega un papel fundamental la manera emocional con la que se llega a la clase, entendiendo que este estado afecta o fortalece los procesos. Eso es algo que desde lo virtual queda en el aire, pues difícilmente se puede hacer seguimiento personalizado de los estudiantes, por lo cual se puede deducir que para el aprendizaje virtual urge medios que puedan atender la manera previa de cómo se encuentra el estudiante al momento de llegar a la clase, sin necesidad de entrometerse en su vida personal, sino con el objetivo de brindar herramientas de apoyo para que su concentración en la clase esté orientada a los contenidos propios del curso.

Dentro de estos contenidos no está planeado por parte de la docente darle un enfoque al desarrollo de la capacidad crítica por parte de los estudiantes, sin embargo, esto no significa que no se promueva, pues a través de las actividades y la manera como desarrolla su clase, implícitamente busca este propósito que está enmarcado en los lineamientos del Ministerio de Educación. A través de preguntas, talleres independientes, entre otras actividades, la docente analiza cómo es la construcción de argumentos propios respecto a un tema, es en este momento donde se determina que tan activos están los estudiantes para apropiarse de los contenidos y asumir una postura independiente.

La docente durante su clase también incurre en la expresión de su postura de manera superficial sobre un tema, sin embargo, esto no es un elemento fuerte de influencia en la construcción de pensamiento crítico por los estudiantes, esto depende de la intensidad o forma en cómo se haga, en el caso del curso, no se han evidenciado espacios profundos donde la docente exprese abiertamente sus posiciones, lo que sí se realiza es exponer varios puntos de vista, mostrar la posición propia y, posteriormente, darle la palabra a los estudiantes para que reflexionen u opinen sobre el tema. Lo importante en este punto es que se generen espacios de participación, en los que los estudiantes se puedan sentir escuchados y que se pueda generar un punto de discusión o conversación sobre el tema abordado. La actitud del docente es fundamental para los educandos expresen abiertamente su postura y, también, cuestionen los puntos de la educadora.

Que se presenten estos espacios de participación no solo son fructíferos para los estudiantes en torno a una formación crítica académica, también, es relevante para su vida personal, pues constantemente se presentan situaciones que conllevan tomas de decisiones que deben estar fundamentadas en conocimientos previos con los cuales se pueda construir una determinación sólida e independiente. Para esto, es vital que, si bien durante las clases se deben cubrir los temas académicos necesarios del curso, también se ilustren o se relacionen esos temas con contextos o casos cotidianos que se presenten en el entorno social, pues en esos vínculos con otros temas es que se pueden establecer recopilaciones de diferentes ideas y llevarlas, ya sea a algo abordado en la clase, o que sean de pertinencia para otros escenarios.

Es importante anotar que el grado de participación de los estudiantes durante la clase no significa una mayor capacidad crítica, sino que es más bien reflejo de la personalidad del estudiante, por ende, es vital que desde la planeación docente, se traten de cubrir diferentes momentos o estados que hipotéticamente pueden presentar sus estudiantes, de tal modo que, sin ellos saber su estado emocional, de pronto puedan anticiparse y abordar un tema de una forma que active o llame la atención de sus estudiantes, para eso, sería esencial un interés del docente por ahondar sobre formas de asimilar los contenidos desde diferentes estados emocionales entre otras estrategias de aprendizaje.

Bajo estas conclusiones, se hacen las siguientes recomendaciones para futuras investigaciones. Primero, es interesante que se defina un tema con base a la construcción de pensamiento crítico, así mismo, el medio por el cual se va a buscar transmitir esos contenidos, en el caso de esta investigación fue por medio del discurso oral, en otras podría variar de manera escrita, visual, entre otros métodos.

De acuerdo a los antecedentes de esta investigación, se evidenció que poco se ha hablado sobre la construcción crítica de los estudiantes, pero pensado en personas con discapacidades, esto sería pertinente abordarlo ya que cambiaría las investigaciones tradicionales y se ampliaría la mirada sobre las maneras de construir y acceder al conocimiento.

Por último, con el fin de contrastar la información entre los actores involucrados en la investigación, sería pertinente implementar como instrumento un grupo focal, que permita contrastar la información que dicen los sujetos de la investigación y así obtener datos más precisos respecto a lo observado mediante otros instrumentos.

## 6 REFERENCIAS

ALCOBA, Santiago. Lengua, comunicación y libro de estilo, 2009, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en [https://www.academia.edu/11286417/Alcoba S. coord. et al. Lengua comunicaci%C3%B3n y Libro de Estilo. 2009 Edici%C3%B3n digital](https://www.academia.edu/11286417/Alcoba_S._coord._et_al._Lengua_comunicaci%C3%B3n_y_Libro_de_Estilo._2009_Edici%C3%B3n_digital)

ALTUVE, Jose. El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. Actualidad Contable Faces, 13(20), 5-18, 2010. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/257/25715828002.pdf>

ARUM, Richard & ROKSA, Josipa. Limited learning on college campuses. Springer Science & Business Media, 48, 203-207, 2011. doi: 10.1007/s12115-011-9417-8. Disponible en <https://link.springer.com/article/10.1007/s12115-011-9417-8>

AVENDAÑO DE BARÓN, Gloria. La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (28), 207-232, 2016. Disponible en <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>

BELTRÁN, Jesus. y GENOVARD Candido. (1998). Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos. Madrid: Síntesis

BELTRÁN, Jesus y PÉREZ, Luz.: "Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo", en Beltrán, J.y Genovard, C. (Eds.): Psicología de la instrucción I. Variables y procesos. (pp. 429-503),1996, Madrid, Síntesis. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1319657>

BEZANILLA, María, POBLETE, Manuel, FERNANDEZ, Donna, ARRANZ, Sonia y CAMPOS Guillermo y LULE Nallely. "LA OBSERVACIÓN, UN MÉTODO PARA EL ESTUDIO DE LA REALIDAD". Revista Xihmai VII (13), 45-60, Enero-junio de 2012. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

CAMPO, Lucia. El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. Estudios Pedagógicos XLIV, N° 1: 89-113, 2018. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>

BONILLA, Elssy & RODRÍGUEZ, PEnélope. Más allá del dilema de los métodos [Beyond the dilemma of methods], (3ra. ed.), 2005. Bogotá: Norma.

BROWN, Ann. "Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition", en Glaser, R. (Ed.): Advances in instructional psychology (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale, NJ., Erlbaum, 1978  
Beltrán, J. y Genovard C. (1998). Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos. Madrid: Síntesis

BETANCOURTH, Sonia. Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 44, 238-252, 2015. Disponible en <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>

BINKER, Karen. PAUL, Richard & WEIL, Daniel. Critical Thinking Handbook: K-Three: A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science. Fundación para el pensamiento crítico. Santa Rosa. California, 1995.

BROOKFIELD, Stephen. Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. San Francisco, CA., Jossey-Bass Publishers, 1987. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/232536968\\_Developing\\_critical\\_thinkers\\_Challenging\\_adults\\_to\\_explore\\_alternative\\_ways\\_of\\_thinking\\_and\\_acting\\_The\\_Jossey-Bass\\_higher\\_education\\_series\\_and\\_the\\_Jossey-Bass\\_management\\_series](https://www.researchgate.net/publication/232536968_Developing_critical_thinkers_Challenging_adults_to_explore_alternative_ways_of_thinking_and_acting_The_Jossey-Bass_higher_education_series_and_the_Jossey-Bass_management_series)

BUTLER, Heather. “Halpern Critical Thinking Assessment predicts real-world outcomes of critical thinking”, en Applied Cognitive Psychology, 26, pp. 721–729, 2012. Disponible en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/acp.2851>

CADAVID, Maria. Autoritarismo, democracia y discurso político. Sanguinetti, Uribe y la nueva fase de reorganización hegemónica en América Latina. Revista Encuentros Uruguayos Volumen XI, Número 1, Julio 2018 pp.: 156 – 186. Disponible en <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10552>

CARR, Wilfred. y KEMMINS, Stephen. Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona, España: Martínez Roca, 1988.

CERDA, HHugo. Los elementos de la Investigación. Bogotá: El Búho, 1991. Disponible en <http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf>

CERNAS, Marcela, MÁRQUEZ, Claudia y ABARCA, Mireya. El arte como herramienta para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en preescolares. Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil Volumen 1, Número 2, 2015. Disponible en <http://encuru.fhuce.edu.uy/images/revistas/numero11/09-MCadavid.pdfhttps://journals.epistemopolis.org/index.php/eduinfantil/article/view/926/491>

COLOMBIA CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 30 de 1992. (diciembre 28 de 1992). Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Disponible en [http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2\\_col\\_ley\\_30\\_sp.pdf](http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf)

COLOMER, Teresa. Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2005.

DE LA FUENTE, Jesus y MARTÍNEZ, Jose. Pro-Regula. Un programa para aprender a regularse durante el aprendizaje. Málaga, Algibe, 2000. disponible en [https://www.researchgate.net/publication/39136103\\_ProRegula\\_un\\_programa\\_para\\_aprender\\_a\\_regularse\\_durante\\_el\\_aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/39136103_ProRegula_un_programa_para_aprender_a_regularse_durante_el_aprendizaje)

DÍAZ, Frida. “Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6(13), pp. 525-554, 2001. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001308.pdf>

DILTHEY, Wilhelm. “The rise of hermeneutics”. En: Connerton, P. (ed), Critical sociology, Penguin, Nueva York, 1976, 1990.

DOMINGO, Jesus & Martos, Jose. Análisis del discurso político en España sobre el fracaso escolar en Twitter. Archivos Analíticos de Políticas Educativas 24(70), 2015. Disponible en <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2357/1790>

DUCROT, Oswald . Le dire et le dit. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

DUCROT, Oswald. L'argumentation dans la Langue. Paris: Mardaga, 1984.

DUFAYS, Jean-Louis; GEMENNE, Louis; LEDUR, Dominique. Pour une lecture littéraire: histoire, théories, pistes pour la classe. Bruxelles: De Boeck, 2005.

ESCANDELL, Maria. *Introducción a la pragmática* . 1993. Barcelona: Anthropos. Disponible en <https://linguno.files.wordpress.com/2013/10/144549186-1-introduccion-a-la-pragmatica-victoria-escandel-p1-1.pdf>

FACIONE, Peter. Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?. 2007. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/237469559\\_Pensamiento\\_Critico\\_Que\\_es\\_y\\_por\\_que\\_es\\_importante/link/5849c27f08ae5038263d89ce/download](https://www.researchgate.net/publication/237469559_Pensamiento_Critico_Que_es_y_por_que_es_importante/link/5849c27f08ae5038263d89ce/download)

FACIONE, Peter. (Dir.) Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae, CA, The California Academic Press, 1990. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/242279575\\_Critical\\_Thinking\\_A\\_Statement\\_of\\_Expert\\_Consensus\\_for\\_Purposes\\_of\\_Educational\\_Assessment\\_and\\_Instruction](https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction)

FRAKER, Daniel. Improving high school students' critical thinking skills. St. Charles, IL, St. Xavier University, 1995. Disponible en <https://eric.ed.gov/?id=ED391725>

GALEANO, Maria. Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa. Universidad EAFIT, 2004. Disponible en <https://books.google.es/books?id=Xkb78OSRMI8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

GARCÍA, María y TORDESILLAS, Marta. La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía. Madrid: Gredos (2001).

GARCIA Mónica. El vídeo como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación. 2011. Disponible en <http://www.cesfelipesecondo.com/revista/articulos2011/Monica%20Garcia.pdf>

GONZALES, Alfredo. Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. ISLAS, 45(138):125-135; octubre-diciembre, 2003. Disponible en <https://docplayer.es/26511059-Los-paradigmas-de-investigacion-en-las-ciencias-sociales.html>

GROS, Begoña y SILVA, Juan. El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. RED. Revista de Educación a Distancia (16), 2006). Disponible en <http://revistas.um.es/red/article/view/24251>

HALL, Edward. La dimensión oculta, 2003. México: siglo XXI Editores.

HALPERN, Diane. Teaching critical thinking for transfer across domains. American Psychologist, 53(4), 449-455, 1998. Disponible en <http://projects.ict.usc.edu/itw/vtt/HalpernAmPsy98CritThink.pdf>

HALPERN, Diane., Y NUMMEDAL, Susan. (Eds.) (1995): "Psychologist teach critical thinking", en Teaching of Psychology (Special Issue), 22 (1), pp. 4-83. Disponible en <https://books.google.com.co/books?id=UskISJqb9MEC&pg=PA246&lpg=PA246&dq=%E2%80%9CPsychologist+teach+critical+thinking%E2%80%9D.&source=bl&ots=37AFaBReJ4&sig=ACfU3U3j8xF2021Xh2ipTENJro2iZ90LuQ&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjCvYTHpVvgAhVLs1kKHfCcC3wQ6AEwCnoECAAQAQ>

HERNANDES, Roberto., FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar.. Metodología de la Investigación 6ª. Edición. Ed. Mc. Graw Hill. 2014. Disponible en <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

HOWE, Robert y DISINGER, John. Environmental activities for teaching critical thinking. Columbus, OH, Eric Clearinghou, 1990. Disponible en <https://eric.ed.gov/?id=ED335232>

JOHNSON, David. Academic Controversy. The National Teaching & Learning, 6 (6) pp. 1-4,1997.

JUSTICIA, Fernando. "Metacognición y currículum", en Beltrán Llera J. y Genovard, C. (Eds.), Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos. Madrid, Síntesis, 1996.

KHUN, Tomas. La estructura de las revoluciones científicas, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.

LIPMAN, Mathew. Pensamiento complejo y educación, 1998 Madrid, De la Torre

LIPMAN, Mathew, SHARP, Ann & OSCANYAN, Frederick. Philosophy in the classroom. Philadelphia, Temple University Press. (Trad. cast.: La filosofía en el aula. Madrid, Ediciones de la Torre, 1998), 1980. Disponible en <https://www.amazon.es/Philosophy-Classroom-Matthew-Lipman/dp/0877221839>

LOPEZ, Byron, GARCIA, Idalmis, HERNANDEZ, Marlene, LOPEZ, Byron A., LOPEZ, Marcel y BARBIES, Amarilis. El pensamiento crítico-analítico en estudiantes del área de Biología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador. EDUMECENTRO 2016;8(3):38-51. Disponible en <https://www.medigraphic.com/pdfs/edumecentro/ed-2016/ed163d.pdf>

LÓPEZ, Guillermo. "Comunicación política y discursos sobre el poder". El profesional de la información, v. 26, n. 4, pp. 573-578, 2017. Disponible en <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2017/jul/01.pdf>

LÓPEZ, Gabriela. Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60. Disponible en [http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\\_22\\_2012.pdf](http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf)

MARTÍ, Juan, MARTÍ, Manuel, VARGAS, Oscar y MONCAYO, Jorge. Reflexión sobre los discursos en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica. Revista de la Educación Superior Vol. xliii (4); No.172, octubre-diciembre del 2014. issn: 0185-2760. (p. 33-55). Disponible en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000515>

MARTINEZ, Valentín. Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN-e 1681-5653, ISSN 1022-6508, Vol. 43, N°. Extra 2, 2007. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2303974>

MAYER, Richard & GOODCHILD, Fiona. The critical thinker, 1990. Santa Barbara, University of California, Wm. C. Brown Publishers.

MCMILLAN, James. (1987): "Enhancing college students' critical thinking: A review of studies", en Research in Higher Education, 26(1), pp. 3-29. Disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/469b/bd4d6d6bb6097141a6c10dbd70ff5656c442.pdf>

McPECK, John. (1990): Teaching critical thinking. Nueva York, Routledge.

MIRAMON, Marco. Michel Foucault y Paul Ricoeur, dos enfoques del discurso. La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México, ISSN 1405-6313, N°. 78, 2013, págs. 53-57. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5492775>

MORENO, Patricia y VELASQUEZ Daisy. ¿Cómo entender hoy el Discurso Académico Oral - DAO?. Revista de Comunicación Educativa. (s.f). disponible en <https://www.cedal.org.co/es/revista-interaccion/como-entender-hoy-el-discurso-academico-oral-dao>

PAUL, Richard, BINKER, A., Martin, Douglas, VETRANO, Chris. & KREKLAU, Heidi. Critical thinking handbook: 6th y 9th grades. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking, 1995. Disponible en <https://www.amazon.com/Critical-Thinking-Handbook-6Th-9Th-Grades/dp/0944583024>

PAUL, Richard. "Teaching critical reasoning in the strong sense: Getting behind worldviews", en Talaska, R. A. (Ed.): Critical reasoning in contemporary culture, 1992 Nueva York, SUNY. Disponible en [https://ojs.uwindsor.ca/index.php/informal\\_logic/article/view/2766](https://ojs.uwindsor.ca/index.php/informal_logic/article/view/2766)

PAUL, Richard y ELDER, Linda. Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Dillon Beach, Fundación para el pensamiento crítico, 2005. Disponible en

[http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPComp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPComp_Standards.pdf)

PIETTE, Jacques. “Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico”, en Gutiérrez, A. (Coord.): Formación del profesorado en la sociedad de la información. Segovia, Diputación Provincial de Segovia y Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Valladolid, 1998. Disponible en [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/biblioteca/l\\_776/enLinea/5.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_776/enLinea/5.htm)

POYATOS, Fernando. La Comunicación No Verbal: Algunas de sus Perspectivas de Estudio e Investigación. Revista de Investigación Lingüística. VI -Nº 2, 67-83, 2003. Disponible en <http://revistas.um.es/ril/article/view/5741>

SAIZ, Carlos y RIVAS, Silvia. “Intervenir para transferir en pensamiento crítico”, en Praxis, 10 (13), pp. 129-149, 2008, disponible en <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/intervensaizrivas.pdf>

SÁNCHEZ, Jose. Participación digital en los partidos políticos. Autonomía y prácticas de militancia en red. Dígitos No. 1, 2015. Disponible en [http://repository.ucc.edu.co/bitstream/ucc/4084/1/2018\\_representaciones\\_sociales\\_homosexualidad.pdf](http://repository.ucc.edu.co/bitstream/ucc/4084/1/2018_representaciones_sociales_homosexualidad.pdf)

SANTIAGO, Jos. La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. Revista Educación y Humanismo, 18(31), 241-256, 2016. Disponible en <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1377>

SEGAL, Judith., CHIPMAN, Susan. & GLASER, Robert. Thinking and learning skills. Hillsdale, NJ, National Institute of Education, 1985. Disponible en <https://www.highperformancelearning.com/thinking-and-learning-skills/>

SMOLIN, Lee. Las dudas de la física en el siglo XXI, 2007 Barcelona: Crítica. Disponible en <https://www.primercapitulo.com/pdf/2016/355-las-dudas-de-la-fisica-en-el-siglo-xxi.pdf>

SOLBES, Jordi. Contribución de las cuestiones socio científicas al desarrollo del pensamiento crítico (I): Introducción. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 10 (1), 1-10, 2013. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92025707009>

SUAREZ, María y TORDESILLAS, Marta. El discurso literario, propuesta teórica y sistematización: entre planos y voces. Revista de Literatura, 2013, enero-junio, vol. LXXV, n.o 149, págs. 15-42. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/270071973\\_El\\_discurso\\_literario\\_propuesta\\_teorica\\_y\\_sistematizacion\\_entre\\_planos\\_y\\_voces](https://www.researchgate.net/publication/270071973_El_discurso_literario_propuesta_teorica_y_sistematizacion_entre_planos_y_voces)

SWARTZ, Robert & PERKINS, David. Teaching thinking: Issues and approaches. Pacific Grove, CA, Midwest Publications, 1990. Disponible en

<https://www.amazon.es/Teaching-Thinking-Approaches-Psychology-Cognitive/dp/113864837X>

TAUVERON, Catherine (Coord.). Lire la littérature à l'école. Paris: Hatier, 2002.

THOMPSON, Claudette. Critical thinking across the curriculum: Process over output. International Journal of Humanities and Social Science, 1(9), 1-7, 2011. Disponible en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.463.5095>

TSUI, Lisa. (1999): "Courses and instruction affecting critical thinking", en Research in Higher Education, 40(2), pp. 185-200. Disponible en <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1018734630124>

VAN DIJK, Teun. El discurso como interacción social, 2000 Barcelona: Gedisa.

VAN DIJK, Teun. Introduction: discourse as a new cross-discipline. En T. Van Dijk (Ed.), Handbook of Discourse Analysis, 1: Disciplines of Discourse (pp. 1-10), 1985. New York: Academic Press. Disponible en <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20Analysis%20as%20a%20new%20Cross-Discipline.pdf>

VELEZ, Carlos. "Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 2, Vol. 9, pp. 11-39. 2013. Manizales: Universidad de Caldas. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134135724002.pdf>

VIEIRA, Rui, TENREIRO, Celina y MARTINS, Isabel. Pensamiento crítico y literacia científica. Alambique, 65, 96-104, 2010. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264972>

WALSH, Debie & PAUL, Richard. The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality. Washington, DC, American Federation of Teachers, 1998. Disponible en <https://eric.ed.gov/?id=ED295916>