

Lectura en la universidad:

Una herramienta para desarrollar pensamiento crítico¹

ANUAR ANTONIO VILLALBA VILLADIEGO²

MYRIAM ESTHER ORTIZ-PADILLA³

CARMEN ELENA COLLANTE CAIAFA⁴

INTRODUCCIÓN

Este documento muestra detalles de una investigación que se realizó con el propósito de generar una propuesta para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios a partir de actividades mediadas por la lectura. La importancia del estudio radica en que con sujetos capaces de pensar y tomar sus decisiones por sí mismos, la sociedad tendría bases sólidas para encontrar la solución a sus problemas de manera acertada y apropiada, lo que podría redundar en una mejor convivencia entre sus miembros y entre estos y su entorno.

-
- 1 Los resultados que se socializan en este documento son producto del trabajo de investigación titulado Diseño de estrategias para el fomento del pensamiento crítico de estudiantes universitarios a partir de la lectura.
 - 2 Doctor en Educación. Magíster en Educación. Licenciado en Lenguas Modernas. Docente investigador de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Miembro del Grupo de Investigación Religación Educativa. avillalba2@unisimonbolivar.edu.co
 - 3 Doctora en Educación. Magíster en Educación. Psicóloga. Investigadora Grupo Sinapsis Educativa y Social, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla-Colombia. Gruppins, Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional “Humberto Velásquez García”. Ciénaga-Colombia. mortiz@unisimonbolivar.edu.co
 - 4 Doctora en Educación. Magíster en Educación. Licenciada en Lenguas Modernas. collantecaiafacarmen@gmail.com

La propuesta consiste en tomar la lectura como punto de partida para generar pensamiento crítico, dando crédito a la idea de que leer es pensar. Se parte también del hecho de que las personas que no han desarrollado su pensamiento crítico son incapaces de analizar, inferir y tomar decisiones de manera responsable, entre otras habilidades mentales, lo que las convierte en presa fácil de quienes quieran manipular su pensamiento y sus acciones. Y lamentablemente, las características anteriores describen a muchos de los jóvenes que hoy reciben clases en los claustros universitarios de nuestro país.

Llevar a cabo proyectos de investigación que busquen el desarrollo del pensamiento crítico en sujetos de diferentes edades y nivel de escolaridad es una labor loable, ya que a través de este noble propósito se está contribuyendo en la formación de una mejor sociedad. Como afirma Betancourt (2010), “Precisamente por eso, desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de hoy es prepararlos para todas esas situaciones del presente y del futuro, colaborando a la construcción de una sociedad justa y democrática” (p.2).

En Colombia, país donde se llevó a cabo este proyecto, se hacen esfuerzos por desarrollar el pensamiento crítico. Es así como el Gobierno lo ha proyectado en las leyes que rigen la educación, como la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, donde se le interpreta como el espíritu o la actitud crítica que deben poseer los estudiantes. Sin embargo, la tarea no es fácil para los docentes, quienes, al fin y al cabo, son los responsables directos de esta misión, pero no están preparados para lograrla. “Sus prácticas se basan en la memorización y no en el razonamiento y la reflexión. Es por ello que se dispone de un camino abierto para la implementación de estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento crítico en dicha población” (Betancourt, 2010, p.2).

La mayoría de los críticos coincide en que es posible facilitar el desarrollo de habilidades de pensamiento, desde muchos entornos, principalmente el académico. Y como indican Villa y Poblete (2007), para mejorar el pensamiento crítico se hace necesario el desarrollo de

otras competencias como: el pensamiento reflexivo, el pensamiento lógico, el analítico, la toma de decisiones, o la innovación.

Para alcanzar el propósito principal del estudio, se establecieron como objetivos específicos: Caracterizar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, describir cuáles son las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en relación al desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes, relacionar las prácticas pedagógicas de los docentes con el nivel de desarrollo de pensamiento crítico que evidencian sus estudiantes y, finalmente, diseñar una propuesta pedagógico-metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios.

FUNDAMENTACIÓN

El soporte teórico de este estudio se basa, principalmente, en los conceptos de pensamiento crítico y lectura. Veamos algunas consideraciones de cada uno de ellos.

A. PENSAMIENTO CRÍTICO

Este ha sido un tema permanente de discusiones e investigaciones, en las que, de alguna manera, los conocedores no logran llegar a un acuerdo sobre su naturaleza, características y bases filosóficas. Sin embargo, en lo que muchos coinciden es que es un acto que involucra las habilidades del pensamiento, la cognición y la metacognición.

Por ejemplo, para Saiz y Rivas (2008), el pensamiento crítico “es un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados” (p.5). Vemos que en esta definición, los autores especifican la actividad intelectual con una finalidad intrínseca a todo proceso mental, a saber, buscar conocimiento, pero que lo relacionan con unas metas puntuales como la solución de problemas. Agregan los mismos autores que “El pensamiento si con algo tiene que ver, más que con otras cosas, es con

derivar algo de algo, inferir, razonar. El proceso fundamental consiste en extraer información nueva, en buscar saber más” (Saiz y Rivas, 2008, p.5). Podríamos decir entonces que, en definitiva, se trata de un mecanismo esencial de adquisición de conocimiento.

Si admitimos que el pensamiento crítico está estrechamente relacionado con las habilidades mentales y su desarrollo y aplicación, entonces aceptamos que puede contribuir en la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar sus propias decisiones y de proponer soluciones a los problemas de su entorno y de la sociedad en general, lo que le puede significar un mayor grado de satisfacción. En ese sentido se expresan Cuendes y González (2011) cuando dicen que “el pensamiento crítico fomenta la autonomía para que el sujeto alcance el mayor grado de libertad posible” (p.4).

Para Paul (1993) el pensamiento crítico es “una manera sistemática de formar y moldear nuestro pensamiento. Funciona deliberada y exigentemente. Es un pensamiento disciplinado, comprensivo, bien razonado y está basado en estándares intelectuales” (p.20). Este autor nos agrega los rasgos de sistematicidad y modelado de nuestro pensamiento, con lo que hace dos aportes sustantivos. Para ser sistemático debe ser organizado, planificado, consciente, y aquí toman gran protagonismo las habilidades cognitivas y las metacognitivas que pueda llegar a desarrollar el individuo. Por otro lado, podemos inferir que nuestro pensamiento puede ser moldeado, es decir, que se puede entrenar a una persona o enseñarle cómo puede llegar a ser un pensador crítico. En este pensamiento se basa el presente estudio.

DIMENSIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Analizar de manera más detallada el pensamiento crítico y sus implicaciones en diferentes contextos, principalmente el académico, nos permite adentrarnos en cinco dimensiones, a saber: la lógica, la sustantiva, la dialógica, la contextual y la pragmática, las cuales son definidas en las siguientes líneas:

Dimensión lógica: El pensamiento tiene una estructura lógica que puede ser analizada sistemáticamente. El conocimiento de la estructura lógica del pensamiento nos permite pensar con claridad, organización y sistematicidad. Sobre todo, nos ayuda a conocer cuáles son las formas que tenemos de apoyar con buenas razones las conclusiones a que queremos llegar.

Dimensión sustantiva. Esta dimensión se refiere a la información que damos de la realidad y que encontramos en las distintas disciplinas del saber humano. “Cuando examinamos esta dimensión sustantiva del pensamiento debemos reparar en si el pensamiento que estamos analizando críticamente ofrece conocimientos sólidos, verídicos y si podemos sustentar metódicamente las afirmaciones que hacemos” (Rojas, 2006, p.3).

Dimensión dialógica. Esta dimensión es la que nos invita a cuestionarnos si tenemos en cuenta el pensamiento de los demás, las otras posiciones, y los otros argumentos que las sustentan.

Dimensión contextual. Esta dimensión se refiere a las fuentes de emergencia del pensamiento. No podemos desconocer que su principal contexto es el social e histórico y que los seres humanos vivimos en sociedades con una cultura determinada, y de esa cultura aprendemos el pensamiento socialmente objetivado.

Dimensión pragmática. Es la dimensión que permite examinar el pensamiento en términos de los fines e intereses que busca y de las consecuencias que produce; analizar las luchas de poder o las pasiones a las que responde el pensamiento (Rojas, 2006, p.5).

Podemos afirmar que el pensamiento crítico es sumamente complejo. Se estructura en múltiples dimensiones que es necesario distinguir y pensar de acuerdo a su finalidad y orden propios. Son varias aristas que confluyen en un mismo proceso, y que cada una de ellas reviste relevancia. “Se trata de dimensiones complementarias que la mente

humana ha descubierto y desarrollado a lo largo de la historia del saber. Pero dimensiones que deben ser nuevamente asumidas en la tarea educativa y sin las cuales esta no puede ser una educación liberadora” (Rojas, 2006, pp.6-7).

B. LECTURA

Comencemos diciendo que la lectura es una de las cuatro habilidades comunicativas, al igual que hablar, escuchar y escribir. Su importancia en contextos académicos es indiscutible ya que es considerada una de las formas en que se amplía el conocimiento y se interactúa con las ideas de otras personas a través de un diálogo que trasciende el tiempo y el espacio. Pero lo anterior es solo una de las ventajas que ofrece la lectura, debido a que su práctica constante nos ayuda a mejorar la expresión oral, y la expresión escrita, ampliar el léxico y desarrollar las destrezas de pensamiento, entre otras bondades comprobadas. Es decir, quien cultiva el hábito de la lectura tendrá no solo un mejor desempeño en las otras competencias comunicativas, sino que también, probablemente, será una persona con un pensamiento crítico, lo que le hará ser autónomo, capaz de tomar sus propias decisiones y de proponer soluciones a los problemas de su entorno y de la sociedad en general.

¿QUÉ ES LEER?

Para responder esta pregunta Solé (2002) afirma que leer es un proceso de interacción que tiene lugar entre el lector y el texto, destacando, que el primero de ellos intenta, a través del texto, alcanzar unos objetivos los cuales tutelan su lectura. Este pensamiento nos lleva a la idea de que cada lector, dependiendo de las razones que tenga para leer el texto y de los objetivos que se haya trazado, podrá dar una interpretación diferente del texto, lo cual no significa que este carezca de sentido, sino que entran varios elementos en juego como los conocimientos previos del lector, sus intereses y motivaciones y, como ya se dijo antes, los objetivos que se haya fijado al momento de leer.

Otra definición de leer nos la brinda Cassany (2006). Para este inves-

tigador, “leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, etc.” (p.22). Vemos cómo este autor asocia el acto de leer con la presencia y desarrollo de procesos cognitivos y de las destrezas de pensamiento, lo cual nos lleva a construir la idea de que *leer es pensar*. Si no se piensa en lo que se lee, no hay tal lectura. ¿Y cómo sabemos que estamos pensando al momento de leer? Precisamente con la presencia de habilidades tales como observar, comparar, clasificar, analizar, inferir, tomar decisiones y solucionar problemas, entre otras destrezas mentales tanto simples como complejas.

La lectura es un proceso receptivo, al igual que la escucha, pero con la información que ingresa al cerebro se deberían generar nuevos datos que pueden ser expresados a través de la escritura o del habla, las cuales, por definición, son procesos productivos. Goodman (1982) afirma que aunque leer y escuchar son actos receptivos, “son procesos en los cuales se intercambia activamente significado. Al utilizar el lenguaje productivamente o receptivamente, tienen lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje. Por así decirlo, hablar, escribir, escuchar y leer son procesos psicolingüísticos” (p.16).

La definición anterior nos lleva a la tesis ampliamente aceptada de que el significado de los textos no radica en los textos en sí mismos, sino en la mente del lector que interactúa con él. Y tiene que ser así. Cada persona tiene sus propias experiencias, las cuales la han llevado a tener su propia percepción de la vida y sus propios intereses y motivaciones. De allí que también le dé su propia interpretación al texto, sin que esto atente contra el concepto de objetividad que pueda yacer en cada manifestación del lenguaje escrito.

En definitiva, para el presente estudio se adoptará la definición de lectura proporcionada por Goodman (1988), ya que resume en gran manera todo lo que hemos discutido antes. Para este autor, quien describe

la lectura como un proceso activo, lejos de ser pasivo, “La lectura es un proceso de lenguaje receptivo. Es un proceso psicolingüístico, ya que inicia con una representación superficial lingüística codificada por un autor y termina con un significado, el cual el lector construye. Hay entonces una interacción esencial entre lenguaje y pensamiento en la lectura” (p.12).

MÉTODO

El estudio estuvo enmarcado en un paradigma hermenéutico, el cual se caracteriza por el uso de múltiples fuentes, métodos e investigadores para estudiar el mismo problema o tema que convergen en torno a un punto central del estudio (triangulación y convergencia). La investigación se basó en el estudio de caso, y la población estuvo comprendida por los estudiantes y profesores de una universidad privada en Barranquilla, Colombia. La muestra poblacional fue constituida por 6 profesores y 3 estudiantes de primer semestre.

Este estudio fue hermenéutico porque se basó en la comprensión e interpretación de un aspecto particular a un grupo determinado de personas (estudiantes y docentes) en circunstancias específicas (aula de clase, ambiente académico de educación superior). En todo este proceso fue fundamental la experiencia, formación y hábitos lectores de los informantes, lo que permitió conocer la realidad de manera directa y de primera mano.

Por otro lado, esta investigación se ubicó en el estudio de caso, dado que era el método más apropiado para responder a la pregunta de investigación porque se debían observar las características de una unidad específica (un grupo de estudio), lo que permitió caracterizar las acciones y actitudes que asumen los estudiantes que recién ingresan a la educación superior frente a la lectura para desarrollar su pensamiento crítico y describir las prácticas andragógicas empleadas por los docentes en relación al desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes.

Para lograr el objetivo de esta investigación se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos para recolectar la información:

TÉCNICA	INSTRUMENTO	CONFIABILIDAD Y VALIDEZ
Entrevistas	Cuestionarios de entrevista	Los instrumentos fueron certificados por 7 Doctores en diferentes áreas, entre ellos la Educación y la Psicología. Además, antes de ser aplicados fueron piloteados.
Encuestas	Cuestionarios de encuesta	
Introspección	Taller de lectura crítica	

RESULTADOS

Como principales resultados de este estudio, a continuación se presentan los siguientes hallazgos.

PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Para atender este aspecto, y teniendo en cuenta que el pensamiento crítico se puede manifestar en múltiples acciones del ser humano, aquí fue observado desde su aplicación en el desempeño de las competencias comunicativas de los informantes, lo cual fue la base del estudio.

En lectura, los estudiantes presentan fortalezas y debilidades. Por un lado, de manera parcial, identifican la información relevante de un texto, llegando en ocasiones a desechar la que no lo es; identifican la intención del autor, extraen conclusiones fundamentales sin dificultad; no aceptan una idea hasta que sea ampliamente sustentada con argumentos sólidos; e, identifican los argumentos que corroboran o refutan una tesis.

Sin embargo, en lectura, los estudiantes también poseen las siguientes características: presentan dificultad para distinguir las opiniones encontradas en un escrito, no les interesa la vigencia de lo que dicen los textos ni su lógica interna. Además, cuando leen la interpretación de un hecho casi nunca se preguntan si hay otras interpretaciones alternativas, es decir se conforman con lo que encuentran. No buscan razones contrarias a las que aparecen en el texto; valoran la utilidad de varias posibles soluciones a un problema, pero no se preocupan por saber si son posibles de poner en práctica. Cuando leen, casi nunca consideran que ellos puedan estar equivocados y que el autor tenga la razón, con lo que muestran que normalmente no están abiertos a contemplar otras posibilidades diferentes a las que ellos mismos plantean.

Los estudiantes universitarios tienden a dar una interpretación correcta al texto leído, pero esto no los hace lectores críticos. En ocasiones aportan al significado del texto desde su conocimiento previo e identifican la intención del autor, sin ninguna dificultad. Sin embargo, estos mismos sujetos presentan dificultades al momento de expresar sus ideas oralmente; y cuando manifiestan su opinión acerca de algo, a veces la sustentan y a veces no. Se pudo constatar que muestran desinterés por hechos de la realidad nacional e internacional, de los que a veces ni siquiera llegan a enterarse por su falta de lectura o motivación. Además, presentan dificultades para parafrasear fragmentos leídos; en ocasiones poseen información errada de los hechos, y la utilizan; no se preocupan por inferir ni averiguar de otra forma el significado de las palabras desconocidas; muy pocas veces acercan el contenido del texto a sus propias realidades; pocas veces consideran opiniones diferentes a la del autor; pocas veces consideran dos posibilidades opuestas de ver el mismo fenómeno; sus procesos metacognitivos no están muy desarrollados y no se preocupan por conocer datos sobre el autor del texto.

En el proceso de escritura con respecto al pensamiento crítico, los estudiantes también evidencian fortalezas y debilidades, inclinándose la balanza hacia las carencias. Entre lo positivo está que, según ellos, siempre muestran las razones a favor y en contra del mismo tema para que los lectores tengan una idea completa del fenómeno y tomen sus propias decisiones; y que, casi siempre, además de la tesis, exponen opiniones alternativas de otros autores.

Sin embargo, entre las debilidades reconocen que cuando presentan las conclusiones al redactar un texto, no las justifican; no siempre distinguen entre hechos y opiniones, lo que representa un nivel de exigencia mayor a los lectores, quienes podrían terminar confundidos; solo a veces juzgan la validez de las fuentes; no son capaces de exponer varias soluciones a un problema mostrando sus ventajas y desventajas, y no se preocupan por mencionar las fuentes de donde tomaron la información.

Con respecto a las habilidades de escucha y expresión oral, vistas

desde la óptica crítica, los estudiantes universitarios a veces saben expresar con claridad su opinión en los debates y justifican por qué aceptan o no una opinión, pero no mencionan la fuente de donde toman las ideas que exponen ni son capaces de mostrar oralmente varias soluciones a un problema teniendo en cuenta sus ventajas y desventajas. Además, casi siempre buscan ideas alternativas a las que ya han sido expuestas y, en los debates a veces se preguntan si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho. La tendencia se mantiene: poseen fortalezas y debilidades en su expresión oral relacionada con el pensamiento crítico. Por ejemplo, ellos consideran que leer críticamente es leer y dar la opinión a favor o en contra, y que para hacerlo simplemente se desglosa el contenido y se da la opinión en cada idea. Los docentes, por su lado, consideran que sus estudiantes no tienen fluidez verbal en sus intervenciones orales y escritas, aunque reconocen que sí son capaces de expresar con sus propias palabras lo aprendido y que, además, en ocasiones, evidencian destrezas metacognitivas.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN RELACIÓN AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE SUS ESTUDIANTES

Para los docentes universitarios, las habilidades de pensamiento que necesitan los estudiantes para tener éxito académico, profesional y personal son: valorar, argumentar, proponer, presentar propuestas, criticar, analizar, sintetizar, concluir, interpretar, buscar y evaluar información, tomar decisiones, solucionar problemas, reflexionar y razonar.

Consideran que sus estudiantes sí tienen esas habilidades, pero en un nivel incipiente, es decir, poco desarrollado, aunque hay algunos casos excepcionales que se destacan por su nivel profundo de intelectualidad.

Para ayudarlos a adquirir dominio y experticia en esas habilidades, los docentes universitarios implementan en el aula de clase estrategias pedagógicas basadas en las siguientes actividades: conversatorios, preguntas abiertas, consultas bibliográficas, talleres de interpretación, lectura de artículos de periódicos, discusiones, debates, mesas

redondas, foros, ensayos y preguntas socráticas. Algunas de estas estrategias y actividades son mediadas por la lectura, lo cual es ideal para que el estudiante proponga soluciones y plantee opciones diferentes a las tradicionales.

Una estrategia generalizada es el trabajo basado en la solución de problemas, ya que consideran que propicia la discusión, la toma de postura y la búsqueda de consenso. También desarrollan actividades de reflexión permanente sobre lo que hacen, piensan y dicen, lo que además de ejercitar la metacognición, ayuda en la búsqueda del sentido de mejoramiento individual y colectivo.

Podemos apreciar que estas actividades son variadas y que se pueden clasificar en dos grupos: las que se hacen de manera colectiva (debates, foros, discusiones y mesas redondas) y las que se trabajan de manera individual (redacción de ensayos, lectura de artículos y talleres de interpretación, entre otras).

El elemento común en la mayoría de estas actividades es que parten de la interpretación de un hecho o fenómeno, luego el participante expresa su opinión y la sustenta con argumentos válidos. En el proceso confluyen aspectos externos como atender y considerar la opinión de los demás, lo que genera un diálogo de ideas en el que simplemente se confrontan tesis opuestas. Aquí es donde se cristaliza la dimensión dialógica del pensamiento crítico.

Durante el desarrollo de la clase, los docentes orientan, apoyan y monitorean las actividades que realizan los estudiantes. También resuelven sus inquietudes, los animan a participar e invitan a la búsqueda de información. Promueven el trabajo en equipo y suscitan la reflexión y la actitud crítica.

Es importante cerrar esta sección reconociendo que las estrategias aquí descritas no son utilizadas por todos los docentes en la universidad. Algunos profesores sí se preocupan por fomentar el pensamiento

crítico en sus estudiantes, mientras que otros no lo hacen. Por eso el llamado una vez más es a involucrarlos en este tipo de actividades que, bien planificadas, contribuyen en gran manera a formar ciudadanos dotados de mejores herramientas intelectuales.

RELACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES CON EL NIVEL DE DESARROLLO DE PENSAMIENTO CRÍTICO QUE EVIDENCIAN SUS ESTUDIANTES

La mayoría de los estudiantes que recién ingresa a la educación superior enfrenta grandes contrastes debido a que son jóvenes que vienen de colegios, los cuales tienen características que difieren de las de la universidad. Por ello, en la etapa inicial de la vida universitaria, es primordial el rol de mediador y guía del docente. Este profesional hace parte esencial del proceso de transición para que se dé una rápida y eficaz adaptación basado en una perspectiva pedagógica, la cual debe considerar las diferencias existentes entre las realidades biológica, psicológica y social de los jóvenes universitarios. Los docentes deben contribuir a que los alumnos adquieran cierta autonomía y responsabilidad que el medio académico les demanda.

Para establecer la relación entre las prácticas pedagógicas y el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios en nuestro estudio, es preciso tener en cuenta algunas consideraciones. Por un lado, es claro que los niveles de criticidad que evidencia la mayoría de jóvenes que recién ingresa a la educación superior son incipientes, lo que puede percibirse, tanto en las creencias y concepciones que tienen, como en su desempeño cuando realizan algunas tareas intelectuales específicas como la lectura crítica.

Por otro lado, aunque todos los docentes de la muestra afirmaron que en el aula de clase proponen muchas estrategias pedagógicas basadas en actividades que fomentan el pensamiento crítico de los estudiantes, estos últimos se expresan en sentido diferente. Sus pupilos dicen que no todos los docentes fomentan el desarrollo de su pensamiento crítico

y que algunos, ni siquiera muestran evidencias de que lo posean y que lo apliquen en su cotidianidad.

Concluimos que sí hay una relación entre lo que hacen los docentes y lo que muestran sus estudiantes en cuanto al pensamiento crítico. Seguramente las dos partes tienen la razón. El problema parece ser entonces que no todos los docentes reflejan el mismo nivel de compromiso frente a la misma causa, la de formar sujetos pensantes, con un nivel de criticidad alto que les ayude a ser autónomos e independientes, es decir, libres.

DISCUSIÓN

En este estudio se buscaba caracterizar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Pero, teniendo en cuenta que este tipo de pensamiento se puede manifestar en múltiples acciones del ser humano, aquí fue mirado desde su aplicación en el desempeño de las competencias comunicativas de los informantes.

En lectura, los informantes estudiantes consideran que poseen y desarrollan el pensamiento crítico en diferentes niveles o grados, desde el más básico o elemental hasta el más avanzado. Es decir, presentan fortalezas y debilidades. Las respuestas al cuestionario permiten ver que ellos, por un lado, identifican la información relevante de un texto, llegando en ocasiones a desechar la que no lo es; identifican la intención del autor, extraen conclusiones fundamentales sin dificultad; no aceptan una idea hasta que sea ampliamente sustentada con argumentos sólidos; e, identifican los argumentos que corroboran o refutan una tesis.

Las características anteriores son propias de un pensador crítico, como lo afirma Campos (2007). Este autor expresa que al pensamiento crítico se le considera “como una combinación compleja de habilidades intelectuales que se usa con fines determinados, entre ellos, el de analizar cuidadosa y lógicamente información para determinar su validez, la veracidad de su argumentación o premisas y la solución de una problemática” (p.19).

Sin embargo, recordemos que en lectura, los estudiantes también poseen deficiencias como por ejemplo, presentan dificultad para distinguir las opiniones encontradas en un escrito, no les interesa la vigencia de lo que dicen los textos ni su lógica interna. Y con respecto a no atender o considerar otras voces, están fallando en lo que se conoce como dimensión dialógica del pensamiento crítico, la cual “hace descubrir cómo la diversidad de puntos de vista de las personas revela la complejidad de la realidad. No todos nos fijamos en los mismos aspectos de la realidad examinada” (Rojas, 2006, p.4).

Por otro lado, lo que muestran los resultados sobre el proceso de escritura crítica de los estudiantes nos permite observar que son más los puntos que hay que reforzar, que los que ya están consolidados, lo que muestra un pensamiento crítico muy deficiente.

La escritura es un proceso que depende en gran medida de la lectura, ya que a través de esta se toman modelos o patrones que luego pueden ser reproducidos. De allí que si alguien no escribe bien, podría pensarse que tampoco lee. Si se tienen dificultades para ser críticos en la escritura, es porque también hay deficiencias en la lectura crítica. En conclusión, conocer la forma en que escribe alguien es conocer también la forma en que lee, lo que refuerza en este estudio que los estudiantes universitarios tienen dificultades en su proceso lector.

Al analizar los resultados obtenidos a través de la observación al desempeño de los estudiantes en un taller de lectura crítica, podemos apreciar que los informantes no evidencian muchas de las características de las que hablan en los cuestionarios, es decir, hay mucha disparidad entre los rasgos críticos que ellos afirman tener, y lo que muestran en el desarrollo de una tarea práctica.

Su desempeño en la tarea asignada dejó ver que su pensamiento y su lectura crítica son muy incipientes, y que incluso ellos no tienen claro el concepto de lo que es ser crítico.

Lo anterior confirma que los estudiantes universitarios representados

en la muestra seleccionada no poseen pensamiento crítico desarrollado. Se alejan mucho de la definición que nos brinda Paul (1993), quien nos dice que el pensamiento crítico es “una manera sistemática de formar y moldear nuestro pensamiento. Funciona deliberada y exigentemente. Es un pensamiento disciplinado, comprensivo, bien razonado y está basado en estándares intelectuales” (p.20).

La entrevista que se les aplicó a los tres informantes permitió comprender algunas razones, desde sus creencias y percepciones, por las cuales se da un nivel tan inicial en su lectura crítica. Por ejemplo, ellos consideran que leer críticamente es leer y dar la opinión a favor o en contra, y que para hacerlo simplemente se desglosa el contenido y se da la opinión en cada idea. A la luz de la teoría, vemos que esa creencia es errada, porque Serafini (1991) dice al respecto que para desarrollar la capacidad propia de lectura crítica hay que determinar algunos aspectos como la comprensión de los objetivos del autor, la valoración de la finalidad de las fuentes del escrito, y la distinción entre hechos y opiniones. O sea que no es solo dar la opinión de lo que se lee y listo.

Aunque en algunos momentos parece que en este estudio equiparamos lectura crítica y pensamiento crítico, es preciso resaltar que a pesar de que tienen una estrecha relación, no son sinónimos. Kurland (2003) hace una distinción entre estos dos conceptos, presentando las siguientes definiciones en las que establece el contraste: “La lectura crítica es una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito, mientras que el pensamiento crítico es una técnica para evaluar la información y las ideas, para decidir qué aceptar y creer” (p.1).

Volviendo a la percepción de los estudiantes universitarios, la mayoría de ellos considera que aún no son lectores críticos ya que les hace falta práctica. Eso puede ser cierto, pero se contradicen un poco cuando afirman que aprendieron a leer críticamente en el colegio, ya que si así fuera no mostrarían tantas deficiencias en la actualidad.

Sobre el rol de los docentes en el fomento del pensamiento crítico, agregan los informantes que no todos sus profesores poseen ni desarrollan el pensamiento crítico, así que no pueden ser ejemplo para los que aún están en formación. Además, no todos los docentes proponen actividades que desarrollen el pensamiento crítico de los estudiantes, información que como veremos más adelante, difiere de lo que respondieron los seis docentes de la muestra.

Conocer la información anterior nos ayuda a comprender por qué, en parte, los estudiantes están deficientes en su pensamiento crítico. Una forma de cambiar la situación sería generando mayor compromiso por parte de los docentes, quienes, seguramente, ellos mismos necesitarán capacitación o intervención al respecto.

Finalmente, los estudiantes universitarios perciben que sus compañeros de clase, en general, no desarrollan su pensamiento crítico. Esto sería peligroso en el sentido de que si el mal es colectivo, puede darse una situación de conformismo y no hay un incentivo para que los sujetos deseen mejorar, sino que simplemente se alineen al promedio del grupo.

El estudio también se enfocó en describir cuáles son las prácticas de los docentes universitarios en relación al desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes. Para obtener esta información, a los informantes docentes se le administró una encuesta y se les hizo una entrevista. Los datos recogidos también fueron comparados con algunos que brindaron los informantes estudiantes. En el cuestionario, los informantes afirman de manera unánime que permanentemente llevan a la clase actividades para generar pensamiento crítico, en las que se facilita la crítica y la argumentación reflexiva (Dewey, 1989), se invita a los participantes a emitir juicios de valor sobre lo que perciben y se les muestra que un mismo tema puede tener diferentes puntos de vista, frente a lo que deben ser tolerantes.

Sin embargo, esta información difiere parcialmente de la que expresaron los informantes estudiantes, quienes en la entrevista dijeron que no todos sus docentes proponen actividades para generar pensamiento

crítico. Esto es lamentable, porque un profesor que no enseñe a sus pupilos a pensar les está cerrando un mundo de posibilidades de vivir libres, emancipados.

Entre las estrategias que los docentes utilizan para generar pensamiento crítico está el uso de la pregunta abierta, la discusión socrática y el empleo de la lectura, tácticas que, según ellos, les han dado los resultados esperados, pero esta idea va en contravía de lo que arrojó este estudio.

Por otro lado, son conscientes de que sus colegas de otras disciplinas en la universidad donde laboran no hacen lo mismo, es decir, no siempre proponen actividades que fortalezcan las destrezas cognitivas de los estudiantes. Esta apreciación sí coincide con la que manifestaron los jóvenes cuando se les consultó al respecto.

Algo que preocupa a los docentes es que creen que sus estudiantes no tienen fluidez verbal en sus intervenciones orales y escritas, aunque reconocen que sí son capaces de expresar con sus propias palabras lo aprendido y que, además, evidencian destrezas metacognitivas. La preocupación es válida, ya que como afirman Paul y Elder (2003), un pensador crítico “aplica estas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha al estudiar historia, ciencia, matemática, filosofía y las artes así como en su vida personal y profesional” (p.2). Vemos que el pensamiento crítico, al igual que prácticamente todas las actividades humanas está permeado por la estrecha relación que hay entre el pensamiento y el lenguaje, lo cual hace que el compromiso de los docentes frente a la formación de los ciudadanos de hoy y del mañana sea mayor.

Para conocer más sobre las estrategias andragógicas empleadas por los docentes para generar pensamiento crítico en estudiantes universitarios, a los informantes de la muestra se les aplicó una entrevista. En ella expresaron algunos conceptos que nos ayudan a comprender mejor su visión sobre la temática.

Para ellos, las habilidades de pensamiento que necesitan los

estudiantes son: valorar, argumentar, proponer, presentar propuestas, criticar, analizar, sintetizar, concluir, interpretar, buscar y evaluar información, tomar decisiones, solucionar problemas, reflexionar y razonar. En este planteamiento coinciden con Saiz y Rivas (2008), quienes afirman que el pensamiento crítico “es un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados” (p.5).

Los informantes docentes agregan también que sus estudiantes sí tienen esas habilidades, pero en un nivel incipiente, es decir, poco desarrollado, aunque hay algunos casos excepcionales. En este punto hay total coincidencia entre varios de los instrumentos aplicados, ya que los estudiantes expresaron lo mismo en el cuestionario y la entrevista y de igual forma lo dejaron ver en la observación que se les hizo. Este hallazgo se convierte en una realidad: los estudiantes universitarios presentan varios niveles de pensamiento crítico, desde el básico o elemental hasta el más avanzado, pero la mayoría se queda en las etapas iniciales.

Por otro lado, el elemento común en la mayoría de las actividades diseñadas por los docentes es que parten de la interpretación de un hecho o fenómeno, luego el participante expresa su opinión y la sustenta con argumentos válidos. En el proceso confluyen aspectos externos como atender y considerar la opinión de los demás, lo que genera un diálogo de ideas en el que simplemente se confrontan tesis opuestas. Aquí es donde se cristaliza la dimensión dialógica del pensamiento crítico, sobre la cual Rojas (2006) expresa: “Cuando analizamos críticamente un pensamiento o una situación bajo la dimensión dialógica tenemos que fijarnos hasta qué punto el autor de dicho pensamiento ha tenido en cuenta el pensamiento de los demás” (p.4).

Sobre las estrategias que utilicen los docentes, lo importante es que respondan a una planeación consciente de cada paso dentro de ellas. Una excelente opción es seguir el modelo andragógico propuesto por INSTIA

(1989), el cual se resume en tres momentos: **planificación** (diagnóstico, objetivos y el diseño de las actividades), la **ejecución** de las actividades de aprendizaje (guía de proyectos, trabajos independientes, elaboración de ensayos, lectura crítica) y la **evaluación** (evidencia recopilada y validada por el mismo estudiante, sus compañeros, el profesor u otros expertos). A propósito de la evaluación, los docentes evalúan el pensamiento crítico a partir de la pertinencia y corrección de las respuestas que den sus alumnos en las diferentes actividades que realicen. Para ellos, la evaluación de este tipo de razonamientos debe ser cualitativa, y les cuesta ceñirse a las políticas institucionales que señalan que todos los procesos deben ser evaluados cuantitativamente.

Finalmente, relacionar las prácticas de los docentes con el nivel de desarrollo de pensamiento crítico que evidencian sus estudiantes, de acuerdo con lo que hemos descrito antes en este análisis no es una tarea difícil, aunque hay informaciones que se cruzan y que muchas veces no coinciden.

Sin embargo, vemos que sí hay una relación entre lo que hacen los docentes y lo que muestran sus estudiantes en cuanto al pensamiento crítico.

Para atender la situación descrita en los párrafos anteriores, y respondiendo al objetivo específico número 4 del diseño del estudio, se presenta a continuación el diseño de una estrategia que busca desarrollar pensamiento crítico en estudiantes universitarios, a partir de actividades basadas en la lectura.

Estrategia: Tu opinión y la mía (Lectura crítica de un texto argumentativo)

Objetivos

Analizar un texto argumentativo identificando los planteamientos que el autor emplea para sustentar su tesis.

Propiciar un diálogo activo entre las ideas del autor del texto con las ideas de los participantes.

Duración: 120 minutos.

Descripción

Esta estrategia toma como insumo principal textos o ensayos argumentativos a través de los cuales su autor quiere convencer a los lectores de alguna idea o posición que tiene en su mente sobre cualquier tema de actualidad. Escritos de esta naturaleza abundan en los medios de comunicación, los cuales pretenden, además de divulgar información, dirigir el pensamiento colectivo hacia algunos intereses específicos.

En el desarrollo de la actividad se han de seguir las siguientes etapas:

Selección del texto. El docente selecciona un texto argumentativo que presente una discusión sobre un tema que pueda ser de interés para los participantes gracias a su vigencia o a la relevancia para la sociedad. Se recomienda que, en lo posible, el contenido del texto tenga alguna relación o acercamiento con el campo de estudio de los participantes.

Lectura silenciosa por parte de los alumnos. Esto se hace para que los estudiantes tengan una idea general de lo que trata el texto. Al finalizar se formulan los siguientes interrogantes:

¿De qué trata el texto?

¿Cuál fue la intención del autor al escribirlo?

¿Por qué creen que esa fue su intención?

¿Qué saben ustedes del autor? (Formación académica y profesional, trayectoria, ideologías).

Análisis del vocabulario. En el pizarrón se hace un listado con todas las palabras que los estudiantes consideran desconocidas. El profesor les ayuda, en cada caso, a inferir el significado de esos términos apoyándose del contexto en el que se encuentran. Si la inferencia no es suficiente, se solicita a los estudiantes que utilicen diccionarios o teléfonos inteligentes para buscar su significado.

Lectura oral del primer párrafo por parte de un estudiante voluntario. Después que un estudiante haya leído en voz alta el primer párrafo, se hace la siguiente ronda de preguntas:

¿Con qué ideas comienza el autor todo el texto?

¿Puede ser esto una introducción? ¿Por qué?

¿Expresa el autor la idea de la que nos quiere convencer, es decir, su tesis? (Si el autor aún no lo hace, se le pide a los estudiantes que estén atentos para identificarla cuando el texto la presente).

Lectura oral del segundo párrafo por parte de un estudiante voluntario. Cuando el estudiante haya leído en voz alta el segundo párrafo, se formula al grupo los siguientes interrogantes:

¿Qué muestra el autor a través de este párrafo?

¿Qué relación tiene el contenido de este párrafo con el párrafo anterior?

¿Encontraste algún argumento que apoye la tesis del autor?
¿Cuál?

Si lo hay...

¿Ustedes qué piensan de ese argumento? ¿Están de acuerdo?
¿Creen que es válido?

Si no lo hay...

¿Por qué creen ustedes que el autor colocó esa información aquí?

Lectura oral de los párrafos subsiguientes, hecha por diversos estudiantes escogidos por el docente. Se trata de repetir el punto anterior con cada uno de los párrafos siguientes. Es decir, al finalizar la lectura de cada párrafo se hacen las mismas preguntas anteriores y otras que surjan dependiendo de las circunstancias y de la evolución de la actividad.

Lectura oral del último párrafo. Al finalizar se hacen las siguientes preguntas:

¿Qué hace el autor aquí? ¿Hace un resumen? ¿Los invita a pensar?

¿Puede esto ser una conclusión? ¿Por qué?

Resumen del contenido del texto. Los estudiantes, con ayuda del docente, relacionan la tesis del autor y los argumentos que este utiliza para sustentarla.

Preguntas finales

¿Ustedes están de acuerdo o en desacuerdo con lo que dice el autor a través de este texto? ¿Por qué?

¿Habían leído o escuchado puntos de vista similares sobre esta temática? ¿Dónde? ¿Cuándo?

Compromiso. Se les solicita a los estudiantes que busquen otro texto argumentativo sobre la misma temática, pero que si es posible, sea con una tesis opuesta a la del autor que acaban de leer. Además, se les pide que hagan de manera independiente un análisis similar al que acaban de hacer, identificando la tesis y los argumentos del autor y que al final ellos den a conocer su postura personal.

CONCLUSIONES

Definitivamente hay que fomentar el hábito de la lectura entre nuestros niños y jóvenes, ya que ellos están ingresando a la universidad sin saber lo que sucede a su alrededor, ni a nivel local, regional, nacional y mucho menos internacional. Se ven apáticos frente al conocimiento del mundo que le rodea, el que fácilmente pueden encontrar en cualquier tipo de textos. A partir de los resultados obtenidos en la investigación y del análisis que se les hizo, se confirmó la necesidad latente de contar con materiales de apoyo para los docentes universitarios de todas las áreas, que les ayuden a fomentar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. La principal recomendación que surge es la utilización, por parte de los docentes de lineamientos y estrategias en general que les ayuden a formar pensadores críticos. Aquí aparece la lectura como una gran alternativa que ha demostrado dar resultados excelentes, por su estrecha relación con el desarrollo de las destrezas de pensamiento, y del fortalecimiento de prácticas como la metacognición, la cual se basa en la autorregulación y la autoevaluación para que el sujeto sea consciente de sus propios procesos y formas de actuar y responder ante las situaciones que se le presenten.

Para finalizar, se presentan algunas recomendaciones que generó el estudio sobre pensamiento crítico y lectura:

- Las instituciones de educación superior deben fomentar la capacitación de sus docentes, para que adquieran herramientas efectivas que ayuden a orientar mejor a sus estudiantes en los procesos, no solo de lectura crítica, sino en las demás competencias comunicativas.

- Definitivamente hay que diseñar e implementar estrategias que fomenten el hábito de la lectura. Si leer es pensar, entonces con individuos lectores tendremos sujetos pensantes.
- Los docentes deben canalizar la actividad pedagógica para estimular en sus estudiantes la aplicación de estrategias cognitivas, en especial, desarrollar las tres habilidades más complejas del pensamiento crítico que son: la argumentación razonada, la toma de decisiones y la resolución de problemas.
- Los docentes deben estimular en sus estudiantes la aplicación de estrategias metacognitivas.

REFERENCIAS

- Betancourt, S. (2010). *Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de la ciudad de San Juan de Pasto*. Recuperado el 14 de julio de 2013 desde http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/METAS2021/R0846b_Betancourt.pdf
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Magisterio.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cuendes, J. & González, F. (2011). *La evaluación en las clases de filosofía*. Recuperado el 25 de septiembre de 2013 desde http://www.dfpd.edu.uy/ipa/materiales/mat_varios/abero/eval_pensamiento_critico_fil.pdf
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez (1982), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1988). The Reading Process. En P. Carrell, J. Devine y D. Eskey, *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 11-21). Cambridge: Cambridge University Press.

- INSTIA (1989). *Bases Teóricas de Iandragogía*. Caracas, Venezuela: Publicaciones INSTIA.
- Kurland, D. (2003). *Lectura crítica versus Pensamiento crítico*. Recuperado el 12 de marzo de 2014 desde <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>
- Paul, R. (1993). *Critical thinking*. Dillon Beach, California: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Paul, R. & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Dillon Beach, California: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- República de Colombia (1994). Ley General de Educación 115 de febrero 8 de 1994. Artículo No. 1.
- Ritchie, J. & Lewis, J. (Eds.) (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage.
- Rojas, C. (2006). *¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos*. Tomado de: Materiales en línea. Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento www.pddpupr.org. Recuperado el 12 de noviembre de 2013 desde <http://iealbertolebrun.files.wordpress.com/2013/01/que-es-pensamiento-critico.pdf>
- Saiz, C. & Rivas, S. (2008). *Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar*. Recuperado el 1 de abril de 2014 desde <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf>
- Santiuste, V. (coord.), Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J. & Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Serafini, M. T. (1991). *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Villa Sánchez, A. & Poblete Ruiz, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.