

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



Concepciones docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio público de Cusco

Tesis para optar el grado académico de Maestra en Educación con mención en Currículo que presenta:

Yeni Veronica Sanchez Dominguez

Asesora:

Edith Soria Valencia

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, Edith Soria Valencia, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de Investigación titulada “Concepciones docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio público de Cusco”, de la autora Yeni Verónica Sánchez Domínguez, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 13 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 03/07/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 12 de julio, 2023

<u>Soria Valencia Edith</u>	
DNI: 10126093	Firma: 
ORCID: 0000-0002-2249-7826	

AGRADECIMIENTO

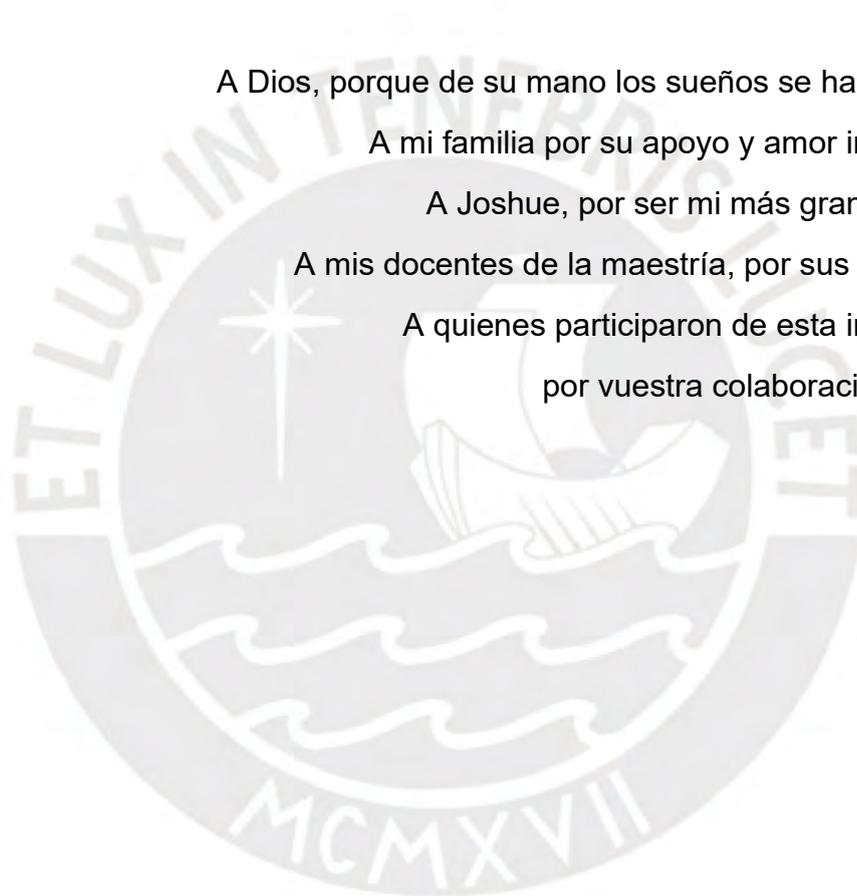
A Dios, porque de su mano los sueños se hacen realidad.

A mi familia por su apoyo y amor incondicional.

A Joshue, por ser mi más grande fortaleza.

A mis docentes de la maestría, por sus enseñanzas.

A quienes participaron de esta investigación,
por vuestra colaboración y ánimos.



RESUMEN

El presente estudio tiene como eje central el tema del desarrollo del pensamiento crítico, para lo cual se indagó en las concepciones docentes. El objetivo general es analizar las concepciones docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico. Este se debe formar desde dos dimensiones: la afectiva y cognitiva.

Los objetivos específicos son los siguientes: 1) describir las concepciones docentes sobre el desarrollo de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio público en la ciudad del Cusco y 2) describir las concepciones docentes sobre el desarrollo de la dimensión afectiva del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio en la ciudad del Cusco.

El estudio abordado responde al tipo cualitativo; nivel de investigación, descriptivo; método, estudio de caso múltiple. Esto permite abordar y comparar situaciones sui géneris. En tal sentido, el caso, en esta investigación, es de tres docentes quienes tienen a su cargo la enseñanza de asignaturas de nivel superior, además que atienden a estudiantes con un nivel intelectual alto. El colegio está ubicado en la región Cusco. El instrumento utilizado en el recojo de información es la entrevista semiestructurada.

Entre los hallazgos más preponderantes, tenemos que hay una necesidad del desarrollo del pensamiento crítico desde ambas dimensiones, también que hay una predominancia de dominio la dimensión cognitiva sobre la afectiva.

Palabras clave: Pensamiento crítico, dimensión afectiva y cognitiva

ABSTRACT

The present study has as its central axis the theme of critical thinking development, to achieve that, teaching conceptions were investigated. The general objective is to analyze the teaching conceptions on the development of critical thinking, for whom critical thinking must be formed from two dimensions, the affective and cognitive.

The specific objectives are: 1) to describe the teaching conceptions about the development of the cognitive dimension of critical thinking in students of a public school in the city of Cusco and 2) to describe the teaching conceptions about the development of the affective dimension of critical thinking in students of a school in the city of Cusco.

The study addressed responds to a qualitative study, level of descriptive research, multiple case study type, which allows addressing sui generis situations, the case in this research is of three teachers who are in charge of teaching subjects of higher level. In addition, to serving students with a high intellectual level, a school located in the Cusco region. The investigation tool used in the collection of information is the semi-structured interview.

Among the most preponderant findings is that there is a need for the development of critical thinking from both dimensions, also that there is a dominance of the cognitive dimension over the affective one.

Key words: Critical thinking, affective and cognitive dimension

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	13
CAPÍTULO I: NATURALEZA DE LAS CONCEPCIONES	13
1.1 Formación de las concepciones como un constructo social.....	13
1.1.1. Comprensión global de la naturaleza de las concepciones	13
1.2 Componentes de las concepciones: intervención de las creencias y teorías implícitas en la construcción de concepciones	16
1.2.1 Naturaleza y formación de las creencias	17
1.2.2 Naturaleza y formación de las teorías implícitas.....	21
1.3 Conceptualización de concepciones docentes y su relación sobre la acción pedagógica	23
1.3.1 Significancia de las concepciones docentes.	23
1.3.2 Implicancias del estudio de las concepciones docentes..	24
CAPÍTULO II: PENSAMIENTO CRÍTICO	27
2.1. Naturaleza del pensamiento crítico	27
2.2 Pensamiento crítico en el campo educativo	30
2.3. Dimensiones del pensamiento crítico.....	33
2.3.1 Dimensión afectiva.....	38
2.3.2 Dimensión cognitiva.....	46
2.4 Interdependencia de la dimensión cognitiva y afectiva	55
2.5 Pensamiento crítico y su inclusión en el diseño curricular	57
2.6 Enfoques sobre la enseñanza del pensamiento crítico y su inclusión en diseños curriculares	59
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	64
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	64
3.1 Enfoque metodológico de la investigación	64

3.2 Problema y objetivos de la investigación.....	65
3.3 Categorías de estudio	66
3.4 Método de investigación.....	66
3.5 Técnicas e instrumentos de recojo de información	68
3.5.1 Diseño y validación del instrumento.....	69
3.5.2 Aplicación del instrumento.	75
3.6 Procedimiento para el procesamiento, la organización y el análisis de la información recogida.....	76
3.7 Procedimiento para asegurar la ética de la investigación	79
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	80
4.1 Concepciones de los docentes entrevistados sobre el pensamiento crítico.....	81
4.2 Concepciones de docentes entrevistados sobre la dimensión afectiva del pensamiento crítico	84
4.2.1 Disposiciones de la dimensión afectiva del pensamiento crítico.....	84
4.2.2 Concepciones docentes sobre el desarrollo de la dimensión afectiva del pensamiento crítico.....	90
4.2.3 Significatividad de la dimensión afectiva del pensamiento crítico.....	94
4.2.4 Concepciones docentes sobre la inclusión de la dimensión afectiva del pensamiento crítico en el desarrollo de los Diseño Metodológicos.....	95
4.3 Concepciones de los docentes entrevistados sobre la dimensión cognitiva del pensamiento crítico	96
4.3.1 Concepciones de los docentes entrevistados sobre estrategias de desarrollo de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico..	99
4.3.2 Concepciones de los docentes entrevistados sobre la significatividad de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico.....	105
4.4 Concepciones de los docentes entrevistados sobre la inclusión de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico en Diseño Curricular.	106
CONCLUSIONES	108
RECOMENDACIONES	110

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	119
ANEXO I: Proceso de evaluación de la tesis	119



INTRODUCCIÓN

El siglo XXI demanda una serie de competencias inherentes a todo individuo que le permita desenvolverse de manera competente en una sociedad cambiante que exige de nuevos patrones de pensamiento y conocimientos (Gidley, 2013). Es en esa línea, que se desarrollan investigaciones en diferentes niveles que identifican competencias básicas a desarrollar desde el sistema educativo. La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO], 2015, el Foro de Cooperación Económica de Asia Pacífico [APEC] 2008 son organismos que reconocen el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico como una competencia a desarrollar en los sistemas educativos. Bajo esa mirada, el sistema educativo peruano considera también primordial el desarrollo del pensamiento crítico en todos sus niveles educativos (Ministerio de Educación, 2016).

En un contexto internacional, en España, Menárguez (2021) cuestiona los bajos resultados obtenidos en la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos). Dicha evaluación de comprensión de textos, demanda la localización de información, comprensión, evaluación y reflexión, en especial los dos últimos procesos cognitivos, evaluación y reflexión, pertenecen a la categoría de habilidades de orden superior por lo mismo que demanda el uso del pensamiento crítico. En el mismo año, en Perú, sólo el 50% de estudiantes reflexionan y evalúan un texto en un nivel satisfactorio y las cantidades se elevan potencialmente en las zonas rurales reduciendo inclusive hasta en un 13%. Otro estudio peruano evidencia que, de 110 estudiantes del nivel secundario de la ciudad de Lima, 88 se ubicaron dentro del nivel inicio y proceso en el desarrollo de sus habilidades cognitivas del pensamiento crítico y sólo 22 lograron un nivel satisfactorio (Álvarez, et al., 2020). En un contexto local, el Gobierno Regional del Cusco (2007), trasluce los siguientes datos alarmantes en relación a los niveles de análisis de los docentes. Así del total de docentes evaluados en comprensión lectora en un nivel inferencial, nivel que demanda el uso de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico, sólo el 24.3% logró un nivel satisfactorio. De los datos estadísticos antes evidenciados, se asume que, en nuestro país el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes y docentes de la EBR es mínimo. Los factores para dicha realidad son diversos. Entre estos, el desconocimiento de estrategias de enseñanza, la

pasividad de los estudiantes, diseños curriculares y prácticas pedagógicas con enfoque academicista. Se suma también a ellos, las concepciones poco claras o erróneas en relación al pensamiento crítico por parte de los docentes.

De modo que, desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes es esencial en virtud de que involucra el desarrollo de dimensiones cognitivas y afectivas, considerado también como el nivel más complejo del pensamiento (Facione, 2020; Paul y Linda, 2020). Por lo que, para la presente investigación, se define pensamiento crítico como ese proceso complejo, riguroso, sistemático e intencionado que conlleva a la toma de decisiones responsables en relación a qué posición tomar o qué acción realizar de la mano de una conducta disciplinada regulada por la autoevaluación y autodirección, considerando a las dos dimensiones afectivas y cognitivas como interdependientes, (Facione, 1990; Campos, 2004; Ennis, 1985; Paul, 1992 y Boisvert, 2004).

La dimensión afectiva para esta investigación es la tendencia de comportamiento que un sujeto posee ante cualquier eventualidad (Alexander, 2014). Asimismo, el pensador crítico que tiene desarrolladas tanto las disposiciones genéricas como específicas, demuestra fortaleza en su razonamiento. Por otro lado, la dimensión cognitiva, compuesta por habilidades, es entendida como una práctica de raciocinio y juicio que, involucra el manejo de capacidades de interpretación, inferencia, análisis, evaluación, explicación y autorregulación, habilidades que permiten un estudio meticuloso del objeto de estudio para apropiarse, retener, recuperar, o argumentar sobre la veracidad de un conocimiento (Ennis, 1987; Facione, 1990). Por lo expuesto, estudiar las concepciones docentes sobre el pensamiento crítico es de suma relevancia siendo esta una determinante para la toma de decisiones al diseñar e incluir el pensamiento crítico en la planificación de los documentos curriculares o en su implementación pedagógica (Benavides y Ruíz, 2022).

El trabajo de investigación toma como antecedentes a Kanik (2010). Él, en su tesis doctoral, realiza una evaluación sobre las concepciones docentes del pensamiento crítico y la relación de estas con su práctica. Dicha investigación evidencia la relación próxima existente entre los enfoques de enseñanza y las concepciones docentes que este aplica. Miranda (2003) y Howe (2000) llegan a la conclusión de que la creencia o concepto que tiene el docente en relación al pensamiento crítico

es trascendental puesto que recae en él, la planificación, organización y orientación del desarrollo cognitivo del estudiante. En la misma línea, Solbes y Torres (2013) señalan que los docentes desdoblan el pensamiento crítico con las habilidades de análisis, interpretación, razonamiento, discusión, y la toma de decisiones; sin embargo, no se conceptualiza el pensamiento crítico desde su integralidad.

Por lo antes expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las concepciones docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes en un colegio público, en la ciudad del Cusco?

En tanto, el estudio se ubica dentro de la Maestría en Educación con mención en Currículo, y establece una contribución a la línea de investigación, evaluación curricular, la misma que tiene por eje a la calidad educativa y evaluación curricular estableciendo a la evaluación de elementos, procesos y niveles de concreción del currículo como subeje, estando consideradas las concepciones dentro de este último.

La investigación tiene como objetivo general analizar las concepciones docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de un colegio en la ciudad del Cusco. También considera dos objetivos específicos, describir las concepciones docentes sobre el desarrollo de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio público en la ciudad del Cusco y, describir las concepciones docentes sobre el desarrollo de la dimensión afectiva del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio en la ciudad del Cusco.

La investigación se realiza desde el enfoque cualitativo debido a que busca la comprensión de manifestaciones educativas y sociales. Parte de esta manifestación social son las concepciones docentes que tienen los maestros en relación al pensamiento crítico (Hidalgo y Murillo, 2016; König, 2012; Vechiu, y Popa, 2022; Solís, 2015; 2018 y Piñero, 2013). Además, permite indagar en profundidad contextos socioeducativos para transformar las prácticas educativas. Una investigación de corte cualitativa permite apo

rtar a la teoría, práctica, y a la sensibilización de los actores educativos. Igualmente, los estudios cualitativos se dan en un determinado contexto desde una perspectiva

integral permitiendo una comprensión holística del fenómeno (Butina, 2022 y Kumar, 2018).

En relación al nivel de investigación, se encuentra enmarcada dentro del nivel descriptivo debido a que incluye el análisis, registro, interpretación y descripción de la condición actual del objeto de estudio, estando en conformidad con los fines de esta investigación debido a que se pretende describir a profundidad la concepción actual que tienen los docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico. Por otro lado, las investigaciones descriptivas permiten tener un conocimiento profundo de una investigación con el método estudio de caso (Creswell, 2013). Esto está representado por 3 docentes de un colegio público, quienes enseñan asignaturas de nivel superior. Las mismas que se trabajan en amplitud y profundidad. Además, los docentes imparten enseñanza en el único colegio de la región Cusco que alberga en sus aulas a estudiantes con capacidades sobresalientes. Adicionalmente, en la región Cusco, es el único colegio público que trabaja bajo un enfoque de enseñanza y aprendizaje basados en el pensamiento crítico, creativo y la comprensión conceptual. Todo lo anterior lo convierte en un caso bastante singular que amerita ser investigado.

Por esta particularidad, la investigación se analiza empleando el método de estudio de caso. Creswell (2013) indica que se trata de un método del enfoque cualitativo que permite el diagnóstico, la evaluación y el conocimiento profundo del objeto de estudio. Adicionalmente, examina un problema humano y social poco común, respondiendo a los fines de esta investigación siendo un caso con particularidad. Yin, (2001) agrega que el método de estudio de casos es recomendable cuando se requiere identificar características significativas y holísticas in situ del objeto de estudio y, para fines de esta investigación, es preponderante comprender las representaciones mentales que tienen los maestros en relación al desarrollo del pensamiento crítico. Con respecto a la tipología de estudio de caso de Stake (1999) este es de condición múltiple porque la investigación tiene interés en analizar, contrastar, identificar y comprender las concepciones docentes acerca del desarrollo del pensamiento crítico en una institución pública de la región Cusco.

La técnica para el recojo de información es la entrevista. Esta es considerada como una herramienta utilizada para la recolección de datos en la investigación cualitativa

(Troncoso y Amaya, 2016). Para fines de esta investigación, se hace uso del subtipo entrevista semiestructurada debido a la flexibilidad de las preguntas permitiendo su adaptabilidad a cómo los entrevistados emiten sus respuestas. El instrumento de recojo de información es el guion de entrevista de tipo semiestructurada, debido a que permite contar con una lista de posibles preguntas al momento de la entrevista (Díaz y Sime, 2009). Para el análisis de la información se realiza la codificación de las entrevistas, luego se elabora la transcripción de las mismas para, finalmente, realizar el análisis y procesamiento de la información a través de la teoría fundamentada.

Entre las conclusiones más relevantes a las que se arribaron son, primero, que los docentes reconocen al análisis, la interpretación, la evaluación y la explicación, como procesos cognitivos que desarrollan el pensamiento crítico; no obstante, la inferencia y la autorregulación son habilidades no evidenciadas. Tampoco se hace referencia a alguna de las subhabilidades, salvo a las de análisis e inferencia. Segundo, las concepciones docentes sobre la dimensión afectiva son un tanto ambivalentes y su implementación es sobrepuesta por la dimensión cognitiva, a pesar de una interdependencia entre ambas, no se la asigna la debida atención.

En relación a las limitaciones del estudio, se debe puntualizar que, debido a la carga laboral que tienen los docentes entrevistados, fue complicado desarrollar las entrevistas durante días de semana, por lo que se tomó la decisión de desarrollar las entrevistas durante los fines de semana o después del horario de trabajo.

El informe está estructurado en dos partes. La primera comprende dos capítulos. El primer capítulo abarca el marco conceptual sobre las concepciones; el segundo, aborda las dimensiones del pensamiento crítico. En la segunda parte, se halla el diseño metodológico y el análisis e interpretación de resultados.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: NATURALEZA DE LAS CONCEPCIONES

1.1 Formación de las concepciones como un constructo social

Las concepciones son un constructo complejo que se establecen a raíz de las experiencias que el individuo alberga, y que las va desarrollando por intermedio de las interacciones (Hidalgo y Murillo, 2016). En otros términos, las concepciones tienen una sustancia netamente social y, es, en ese contexto, donde se desarrollan estas estructuras mentales configurando un esquema mental. En ese mismo marco de referencia, manifiestan que las concepciones se establecen a partir de las ideas, opiniones, creencias, filosofía, sentido común, folklore y toda manifestación social que, dependiendo del nivel de cognición y dominio, tendrá preponderancia sobre sus actuaciones. Por tanto, las concepciones se construyen sobre el contacto social, cultural e ideológico a la cuales el individuo está expuesto de manera constante. Finalmente, estas representaciones mentales configuran un mapa mental las cuales direccionan el comportamiento humano frente a una realidad.

1.1.1 Comprensión global de la naturaleza de las concepciones. Las concepciones son entendidas como un término complejo, subjetivo y particular por todas las connotaciones que estas implican, sean estas en forma de opiniones, pensamientos, postulados teóricos, aprehensiones, conocimientos implícitos, conocimientos explícitos (Simarra y Cuartas, 2017; Calderón, 2017). Se trata de términos que forman parte de los constructos complejos y son parte de la mente de un individuo. Por lo que, los elementos antes mencionados permiten el

entendimiento de la realidad, eso sí, basadas en vivencias individuales, pero que, sin duda, estas no dejan de ser producto de fenómenos sociales e intersubjetivos; es decir, las concepciones son producto de las vivencias sociales de los individuos con su medio y de las interpretaciones que este tenga sobre la realidad.

Por otro lado, las concepciones desde una postura epistemológica, se definen como ese conjunto de ideas o formas de actuar que luego se hará manifiesta en el desempeño sobre una determinada realidad (Simarra y Cuartas, 2017). Además, se debe entender que, mientras más profundo sea el manejo teórico de un tema por parte del sujeto, será una oportunidad para apropiarse de un comportamiento mucho más sistemático y reflexivo. Dicho de otra manera, hay una clara reciprocidad entre cómo uno concibe la realidad y el proceder. Por lo que se puede afirmar que, desde esta postura, las concepciones tienen un asidero en el constructivismo, tal como lo manifiestan Lin y Tisai, (2011) al considerar al ser humano como un ser social y, como tal, es partícipe de una permanente construcción de estructuras mentales. En esa misma línea, como afirman Arancibia et al. (2016) y Arancibia y Badia (2015), las concepciones son descifradores de mensajes que se enajenan del contexto por lo que son considerados como un elemento significativo.

En relación a las denominaciones que se les atribuyen a las concepciones son diversas, al respecto, López et al. (2017) advierten los siguientes términos: “concepciones caseras, conocimiento informal, creencias ingenuas, teorías intuitivas, ciencia de los niños, marcos o concepciones alternativas, concepciones erróneas, preconcepciones o conocimiento previo” (p. 184). En suma, todos los términos considerados se resumen a ser constructos producto de la interacción social y es a través de esa conjugación que las concepciones se nutren. Por ende, las concepciones son “dispositivos decodificadores de la información que proviene del contexto” (Arancibia et al. 2016, p. 108); esto es, las concepciones son descifradores de la actividad empírica a la cual el individuo se enfrenta cotidianamente en un determinado marco.

1.1.1.1 Relación de las concepciones sobre el comportamiento de los seres humanos. De lo planteado por Arancibia et al. (2016) y Calderón (2017), las concepciones tienen relación directa sobre nuestro desempeño ante una situación o contexto. Por otra parte, como lo afirman Simarra y Cuartas (2017) conocer las

concepciones de una determinada población permite aventajar determinados comportamientos, pensamientos, y decisiones. Por lo tanto, se debe afirmar que las concepciones establecen patrones de conducta predecibles, en cuanto tienen una estrecha relación con aspectos culturales y sociales de su entorno; es decir, se “fundamentan e interrelacionan en espacios y situaciones culturalmente compartidos” (Hidalgo y Murillo, 2016, p. 109).

Por lo que no cabe duda que, un determinado grupo cultural comparte las mismas creencias, opiniones, comportamientos, percepciones sobre un determinado fenómeno. Debemos aclarar que estas dependen del nivel de dominio que el individuo posea. Ello explica y da sentido a la forma de actuar de un determinado grupo social. En tal sentido, se concibe a las concepciones como elementos funcionales dentro de una sociedad, debido a que permiten el desarrollo de una convivencia armoniosa. Es preciso aclarar que, dicha funcionalidad es permanente, por lo que, la generación de un cambio implica todo un proceso profundo, complejo, lento y gradual.

1.1.1.2 Relación de las concepciones sobre la percepción y conceptualización del entorno social. Como se hizo referencia anteriormente, las concepciones son consecuencia de una exposición social del individuo con su contexto en su diario vivir. Por lo que es evidente que las concepciones evidencian una relación directa con la realidad, en razón de que expresan características propias del contexto en el cual se desenvuelve el individuo, en este sentido, las concepciones que posea una persona determinan de sobremanera el tipo de interacciones o comportamientos que establezca con su contexto (Hidalgo y Murillo, 2016). Esto explica la diversidad de comportamientos y actitudes que los miembros de la sociedad ostentan convirtiéndolas en grupos únicos. Resaltando que las concepciones son resultado de la exposición de un individuo con un contexto o con otras personas por lo que es preciso afirmar que, las concepciones se gestan y forjan en ámbitos sociales, en tanto que nuestras estructuras mentales son reflejo de la realidad.

Las concepciones son determinantes para la toma de decisiones, comportamientos, y actitudes que uno pueda adoptar. Estas varían de una persona a otra conforme a las experiencias individuales; en tanto, cada individuo interpreta, comprende y erige la realidad en función a sus propios intereses y necesidades,

teniendo una influencia directa sobre el comportamiento. Según lo indicado por Simarra y Cuartas (2017) y López et al. (2017), las concepciones tienen como elementos intervinientes a las creencias, percepciones, conocimiento formal e informal, teorías intuitivas, los mismos que, configuran un marco de comportamiento frente a una determinada realidad.

En el mismo orden de ideas, Arancibia et al. (2016), coinciden en afirmar que las concepciones guían las prácticas, acciones o comportamientos que el individuo pueda adoptar. En otro orden de ideas, las concepciones tienen una relación directa sobre nuestra manera de actuar. Por lo que se plantea que los niveles de dominio tienen una influencia directa sobre el comportamiento siendo éstos de diversos grados cualitativos, uno que acepta de manera acrítica toda manifestación y, otra, que más bien, genera cambios en el comportamiento de los individuos. Dentro de este último se encuentra a la ideología que, es considerada como poseedora de un nivel de conocimiento de la clase hegemónica tiene por tarea universalizar comportamientos que buscan algún interés en particular para este grupo. No obstante, la clase proletaria se apropia de estas sin reproche alguno.

Dentro del ámbito social, es así cómo se formulan y direccionan las concepciones; en otras palabras, los elementos sociales son mecanismos de manejo del comportamiento humano. Si bien es cierto construyen las concepciones de una sociedad, también son herramientas de manejo político, económico, moral y cultural de estos dos estratos sociales para no generar una lucha de ideologías (Alvarez, 2016).

1.2 Componentes de las concepciones: intervención de las creencias y teorías implícitas en la construcción de concepciones

Siguiendo esa misma línea, Calderón (2017) sostiene que las concepciones poseen un almacén de significaciones y representaciones diversas, los que, a su vez, están estructurados por un continuo implícito y explícito. Por lo tanto, ambos juegan un papel preponderante en la construcción de concepciones sobre la realidad. Abordando la naturaleza de las estructuras implícitas, se debe resaltar la preeminencia de estos sobre los segundos, por lo mismo que, actúan como filtro en la adquisición de un nuevo conocimiento; no obstante, las estructuras explícitas se adaptan a las implícitas, reestructurando el fenómeno aprendido con base en lo ya encajado en la estructura mental. Resultando en un nuevo concepto de la

realidad, es de esta manera como las concepciones atraviesan por un proceso de transformación parsimonioso.

Para una mejor aprehensión de las concepciones en la presente investigación, es preciso hacer referencia a dos ejes fundamentales: las creencias y las teorías implícitas. Por un lado, las creencias acogen significados, nociones, afirmaciones, normas, representaciones, preferencias, etc. que modelan el comportamiento del ser humano teniendo un alto grado de relación con la realidad, por lo que, para Hidalgo y Murillo, (2016) utilizar el término concepciones involucra a las creencias humanas. También remarcar que las creencias se dan origen sobre la base de conocimientos poco elaborados y carentes de articulación con la naturaleza del propio conocimiento.

Y, por otro lado, las teorías implícitas según Loo, (2013) son producto de las experiencias individuales que posee el sujeto producto de la interrelación con su medio sociocultural; sin embargo, estos a diferencia de las creencias se encuentran restringidos por principios o supuestos que determinaran la forma de desenvolverse, o de actuar frente a determinadas situaciones. En ese sentido, el siguiente apartado desarrollará cada uno de estos elementos para una comprensión más exhaustiva de cada elemento.

1.2.1 Naturaleza y formación de las creencias. Las creencias son complejas de ser definidas, debido a la variedad de conceptualizaciones que se le atribuye, primero se las define como "... teorías o sustentaciones que, las personas generan para adaptarse al entorno, interpretar hechos, dar explicaciones a situaciones y guiar su comportamiento" (Solís, 2015, p. 230) y segundo se le considera como un elemento del conocimiento poco elaborado y subjetivo que carece de un fundamento racional y que cuenta con un fuerte grado de afectividad (Solís, 2018). De modo que, ambos autores, manifiestan que las creencias tienen su cimiento en las verdades personales que pueden ser factuales o ficticias. Estas pueden ser expresadas de diversas maneras, de palabra, transcritas o comportamentales, los que están determinados por el grupo cultural al cual se pertenece (Solís, 2015; 2018). De lo manifestado por los autores, significa que las creencias son, por regla general, suposiciones individuales que no necesariamente se construyen sobre una base científica; no obstante, le permiten vivir en armonía dentro de un contexto.

En relación a la influencia que ejercen las creencias sobre el ser humano, estas tienen una relación directamente proporcional sobre la toma de decisiones y acciones, que el individuo pueda tomar; en otras palabras, actúan como destiladores de la nueva información (Tondeur et al., 2016). En ese mismo orden de ideas, Ortega et al. (2001), aseveran que las creencias son la plataforma sobre la cual nos desenvolvemos, de tal forma que es sobre esta que “vivimos, nos movemos y somos” (citado en Garritz, 2014, p. 89). Cabe resaltar que, bajo esta concepción, las creencias decretan nuestros ritmos y estilos de vida. Estas precisan hasta dónde se puede llegar y finalmente forman nuestra manera de ser, ver y actuar frente a un contexto en particular. En consecuencia, no tenemos conciencia expresa de nuestras reacciones, comportamientos, pensamientos; sino, son las creencias quienes de manera subyacente o expresa demarcan las pautas del comportamiento humano.

En relación a la construcción de las creencias implícitas, se debe comprender, en primer lugar, que éstas se forman en el inconsciente de manera natural. Entonces, esto explica la forma en cómo se reacciona frente a un fenómeno, aun cuando no se pueda explicar la razón, por lo que los individuos no tienen un control sobre este tipo de creencias, y que, por tal motivo, no pueden ser expresadas a través del lenguaje. En ese sentido, las creencias implícitas toman forma en el desarrollo de aprendizajes implícitos. Cabe decir, este aprendizaje se da ajeno a una intención real de formación del individuo, por lo cual, él mismo no es consciente de poseer dichas creencias. Agregar también que estos modelos mentales implícitos funcionan como un sistema coherente que le permite al individuo explicar diversos fenómenos involucrados en una demanda particular (Pacheco, 2019). Lo que el autor explica a través de este pasaje es que las creencias implícitas no son antagónicas al conocimiento explícito.

En referencia a la formación de las creencias, según López et al. (2014), plantean que las creencias se forman de tres maneras diferentes. Siendo la primera la observación directa denominada creencia descriptiva, es decir, el sujeto extrae las creencias tal y cual se le presenta en la realidad como una copia fiel. Una segunda forma, es la creencia inferencial que tiene su origen en las creencias descriptivas que se da como producto del razonamiento e interacción del sujeto con otros sobre

una creencia y finalmente la creencia informacional; es decir, las creencias se forman solicitando datos a otros sobre el objeto de manera intencional (Reyes, 2007). Por lo expuesto, es evidente que las creencias se internalizan de diferentes maneras; sin embargo, todas evidencian necesariamente una relación del sujeto con el objeto.

A continuación, para un mejor entendimiento de las creencias, es necesario realizar una revisión conceptual sobre el cual es el rol de las creencias implícitas en la construcción de las creencias explícitas, dado que las primeras son la base sobre la cual se edifican a las segundas.

1.2.1.1 Naturaleza de las creencias implícitas. Cuando abordamos conceptualmente a las representaciones implícitas, estas suelen caracterizarse por ser intuitivas e inconscientes, “que no siempre pueden ser transformadas en conocimiento declarativo dada su naturaleza encarnada” (Pacheco, 2019, p. 49). Estas representaciones han de ser activadas por métodos indirectos como los dilemas, analogías, metáforas, etc. En otros términos, se realiza una actividad porque ya se sabe, naturalmente, el procedimiento, aunque, no se sepa dar razón de ello. Pacheco (2019), añade que las creencias implícitas son modelos mentales preestablecidos que no involucran mayor esfuerzo cognitivo, pero que garantizan un comportamiento coherente frente a una tarea. En todo caso, el individuo es consecuente entre la representación mental que tiene y el comportamiento que asume en un determinado contexto.

Las creencias implícitas son una forma de conocimiento que, en su carácter tácito, organizan, comprenden, predicen y enfrentan a situaciones del entorno aun en la inconsciencia permanente del individuo (Solís, 2015; Pacheco, 2019). Esto significa que, los individuos que pertenecen a un mismo grupo cultural, comparten creencias muy semejantes entre sí, las mismas que sirven de estímulo a la toma de decisiones similares. Siendo prueba suficiente que los miembros de una comunidad lo consideren válidas para regir el comportamiento del individuo. Dado que, su formación se da a muy temprana edad las creencias tienden a extenderse en el tiempo y en el espacio, generando una influencia directa sobre el

comportamiento de todo un grupo humano. Cabe aclarar que, gana legitimidad por esa naturaleza.

1. 2.1.2. Naturaleza de las creencias explícitas. Las creencias explícitas tienen su origen en la descripción o representación que se hace de manera consciente sobre un fenómeno, predispuesto de consciencia al momento de su adquisición y, por lo general, se adquiere en espacios de educación e instrucción formal (Pacheco, 2019), en razón de que está se origina por una razón en particular. Dicho de otra manera, se produce para atender a una necesidad que tomarán lugar en un determinado contexto, respondiendo a una “lógica más pragmática que viene a subvenir determinadas necesidades del sujeto” (Diez, 2017, p. 141). Entonces, estas se configuran en esa exteriorización que el sujeto realiza con su medio. Asimismo, estas se construyen sobre la plataforma de las creencias implícitas, las cuales actúan como un filtro para las creencias explícitas, por ende, están condicionadas, aunque de manera tácita.

Las creencias explícitas son observables y evidentes ya sea en el discurso o en el comportamiento del individuo. También poseen una fuerte carga valorativa y no requieren de una prueba epistemológica para ser aceptadas como existentes al igual que las concepciones implícitas. De la misma forma, son consideradas como réplicas a una demanda por lo mismo que se demuestra un alto nivel de conciencia para actuar con un determinado comportamiento en la interacción con su medio; aunque carezca de una relación lógica para su aceptación (Rodrigo et al., 1993, citado en Solís, 2015); sin embargo, esa propiedad no es un punto de debate, lo significativo es que estos valores, opiniones, prejuicios, ideologías, y teorías personales sean compartidos y aceptados por un determinado grupo social.

En correspondencia a la influencia que las creencias implícitas y explícitas ejercen entre sí, se afirma que las creencias implícitas tamizan a la formación de las creencias explícitas; no obstante, el comportamiento del individuo no necesariamente expresa lo que albergan las estructuras mentales. Tal evento se produce debido a que, las creencias explícitas, si bien es cierto, son un factor determinante en la toma de decisiones y en el comportamiento del sujeto. Es

preciso resaltar que, no son las únicas; ambas tienen una fuerte influencia del conocimiento práctico y el conocimiento experiencial, por lo que pueden resultar contraproducentes en determinadas circunstancias ya que el sujeto tiene una manera idiosincrática de interpretar un fenómeno basado en sus propias experiencias, opiniones, y predisposición. En resumidas cuentas, cabe precisar que ambas creencias, tanto implícitas como explícitas suponen garantizar una funcionalidad holística a pesar de tener una fuerte carga emotiva (Rodríguez y López, 2020; Pacheco, 2019 y Solís, 2015).

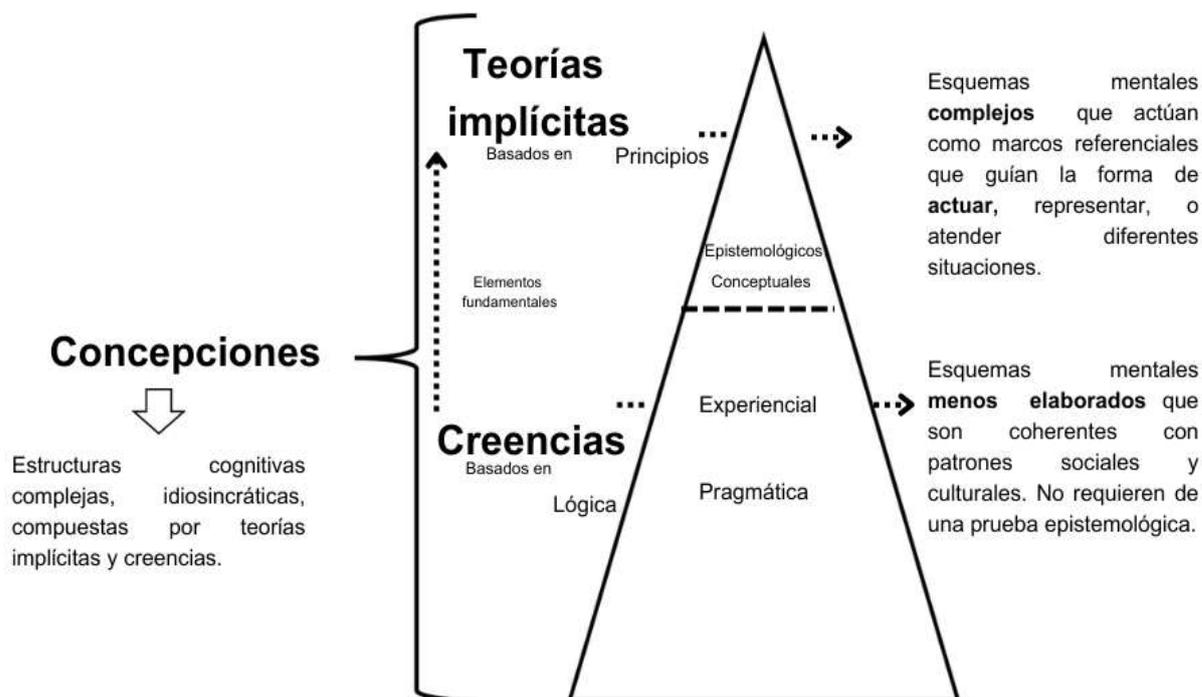
Entonces, antes de dar inicio al siguiente acápite es esencial especificar el rol de las creencias en la formación de teorías implícitas. En tal sentido, se asumen a las creencias como elementos fundamentales en la formación de teorías implícitas y consecuentemente, estos dos componentes integran a las concepciones.

1.2.2 Naturaleza y formación de las teorías implícitas. Ryan et al. (2012) precisan que, las teorías implícitas son mapas mentales de condición compleja originados en base a la experiencia y el contacto con el entorno sociocultural. Estas, conocidas también como representaciones implícitas, son reflejo de los atributos que se tiene como ser humano que por un lado “tienen una gran influencia sobre la motivación y el comportamiento de forma permanente a través del tiempo” (Carr et al., 2012, p. 129) y, por el otro, son variables de largo alcance. Comprendiendo ampliamente este apartado, las teorías implícitas son sólidas en el corto plazo llegando a modificar conductas, por ejemplo, después de una capacitación sobre un tópico es probable que el conocimiento adquirido tenga un impacto, aunque en un largo plazo al no ser sistemático tiendan a cambiar a lo largo del tiempo. Ambas características son instrumentos que le permiten al individuo desenvolverse de manera categórica en un espacio de intercambio social puesto que implica un *saber hacer* (conocimiento procedimental) (Mathur. et al., 2012; Loo, 2013) basados en representaciones individuales que toman una estructura en la praxis y en la interacción social.

Para profundizar en el entendimiento sobre la construcción de las teorías implícitas es preciso mencionar que estas, se construyen sobre la base de las experiencias

idiosincráticas que cada individuo experimenta las cuales se rigen por principios básicos o supuestos (Piñero, 2013; Vechiu y Popa, 2022; Huck, 2019; Loo, 2013, Pozo et al, 2006), y éstas se dan de dos formas, la estable y la incrementable que a continuación se desarrolla.

Figura. 1 componentes de las concepciones docentes



Elaboración propia

Concluimos este apartado, recapitulando que comprender la esencia de las concepciones implica un análisis profundo y para intereses de este estudio se compone de creencias como el elemento fundamental en la construcción de teorías implícitas y conjuntamente éstas dos, establecen la formación de las concepciones. Siendo las creencias, estructuras mentales poco articuladas y subjetivas que uno posee y las teorías implícitas, consideradas como estructuras mentales complejas dominadas por supuestos o principios epistemológicos.

A partir de lo señalado líneas arriba, corresponde ahora presentar como el marco conceptual de las concepciones en general permite definir la relevancia de estudiar las concepciones docentes.

1.3 Conceptualización de concepciones docentes y su relación sobre la acción pedagógica

Los primeros estudios sobre las concepciones docentes datan desde mediados de los años 70. Entre las investigaciones más relevantes se pueden considerar a las de Marton y Säljö (1976) quienes prestan una especial atención a como las concepciones docentes poseen una relación directa sobre la calidad de la tarea educativa que el maestro imparta. Igualmente, Rodríguez y López (2019) señalan que las concepciones personales de los docentes en relación a la enseñanza y aprendizaje tiene relación con la construcción de actividades pedagógicas.

Debido a que responden a las situaciones de aprendizaje de dos maneras, dependiendo del nivel de concepciones que estos tengan. Una denominada procesamiento de nivel superficial, en la que el estudiante solo es un mero receptor de información y otro, enfoque profundo en la que el sujeto participa en un análisis y producción de conocimientos nuevos en su estructura mental (citado en Soler et al., 2017). Igualmente, la construcción de actividades pedagógicas tiene influencia de las concepciones personales en relación a la enseñanza y aprendizaje (Rodríguez y López, 2019) y por las razones antes mencionadas, aún persisten las practicas docentes tradicionales.

1.3.1 Significancia de las concepciones docentes. Abordar la temática de las concepciones docentes implica hacer una aproximación a todos los componentes sociales y culturales que actúan en la construcción de un cuerpo cognitivo y, para ello, evocamos a lo abordado en la sección de concepciones, creencias y teorías implícitas. Las concepciones docentes tienen origen en todas las experiencias educativas, las experiencias previas a esta, los intereses políticos, aproximaciones cognitivas con un alto grado emotivo, interpretaciones de su práctica educativa en base a su propia experiencia de vida, verdades personales o idiosincráticas (Hidalgo y Murillo, 2016; König, 2012; Solís, 2015; 2018, Piñero, 2013; Vechiu y Popa, 2022) las cuales respaldan sus decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Todos los estudios realizados, aunque varían en uno u otro aspecto, coinciden en que el estudio de las concepciones docentes debe ser una prioridad en el ámbito educativo, puesto que conocerlos representa por un lado una oportunidad

de concebir las dificultades por las cuales atraviesa el sistema educativo y por otro, poder implementar cambios educativos de manera adecuada. Inversamente, si no se tiene alcance suficiente a estas estructuras cognitivas muy poco se podrá realizar para cambiarlas si estas fueran obsoletas.

Asimismo, en el apartado de concepciones, se puntualizó la naturaleza compleja de las concepciones indicando que, lo trabajado en el apartado de concepciones ilustra en detalle las implicancias del estudio de estas, resaltando que su composición se da sobre la base de experiencias a las que el sujeto esté expuesto y son los que determinan su actuación frente a un determinado evento. En el caso de las concepciones docentes también ocurre un fenómeno similar, esta vez, dentro del marco educativo. En tanto las concepciones docentes abarcan aspectos mentales, contextuales, comunitarios y culturales, además de las competencias profesionales del personal docente (Simarra y Cuartas, 2017; Calderón, 2017), los mismos que son la materia prima con la que el docente interprete y actúa frente a tareas pedagógicas.

1.3.2 Implicancias del estudio de las concepciones docentes. En concordancia con lo anteriormente expuesto, estudiar las concepciones docentes representa indefectiblemente una oportunidad de acceso a los procesos cognitivos complejos que utiliza el docente en su tarea pedagógica (Simarra y Cuartas, 2017). A su vez, es preciso resaltar que dicha afirmación se relaciona con los objetivos de la presente investigación que busca describir a detalle dichas configuraciones pues permite redireccionar las acciones docentes ya que de ello se desprende la intencionalidad del docente en el aula, en virtud de que actúan como destiladores de los sentidos y significados sobre el proceso educativo (Calderón, 2017).

Finalmente, por lo desarrollado en apartados anteriores, para esta investigación se asume el marco conceptual de concepciones docentes como: estructuras cognitivas complejas, idiosincráticas, compuestas por teorías implícitas y creencias que poseen los docentes sobre la tarea educativa y que tiene una relación directa en la comprensión de los fenómenos educativos y que configuran esquemas mentales bajo los cuales se llega a la toma de decisiones que orientan la práctica educativa docente (Hidalgo y Murillo, 2016; Simarra y Cuartas, 2017; Calderón,

2017; König, 2012; Solís, 2015; Pacheco, 2019; Mathur et al., 2012; Loo, 2013; Pozo et al., 2006).

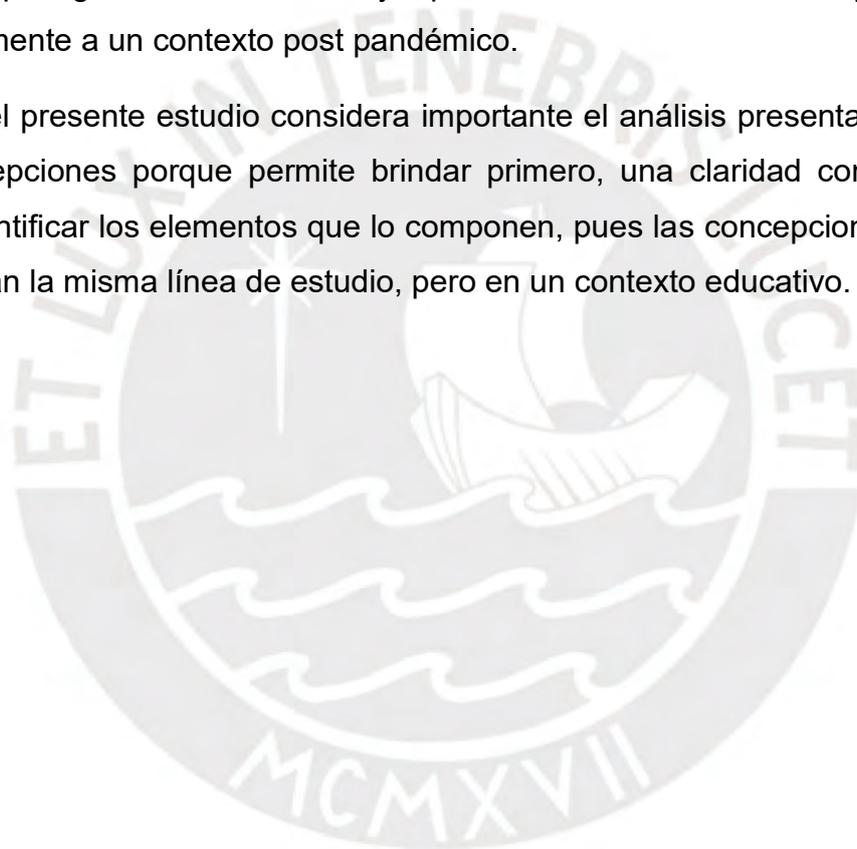
Cabe aclarar que, diversos autores utilizan una variedad de términos de manera indistinta e intercambiable para nombrar a las concepciones; sin embargo, para fines de esta investigación asumimos a las concepciones docentes como la suma de dos elementos, creencias y teorías, (Pozo et al., 2006; Hidalgo y Murillo, 2016; Simarra y Cuartas, 2017 y López et al., 2017) es decir, por un lado, son verdades individuales, poco formales, cimentadas en un determinado contexto, que a medida que se van estructurando, se convierten en teorías implícitas y éstas resultan siendo estructuras cognitivas condicionados a supuestos y principios epistemológicos.

Pozo et al. (2006), sostienen que las concepciones docentes son variadas y complejas a la vez. Esto, en vista de que implica una transformación de bases epistemológicas, ontológicas y conceptuales, que están relacionados a la historia individual, al entorno sociocultural y formativo los cuales tienen un impacto directo sobre las concepciones de los docentes (Pozo et al., 2006; Ryan et al., 2012; Piñero, 2013; Vechiu y Popa, 2022; Hidalgo y Murillo, 2016; Arancibia et al., 2016). Por lo tanto, el accionar educativo de un docente tiende a variar en base a las experiencias individuales y sociales a las que ha estado expuesto, adicionándose a ello, las creencias que ha formado en su diario vivir y que se traduce en comportamientos automáticos que muchas veces carece de una explicación científica. Todos estos elementos confluyen en la formación de concepciones en un sujeto, para este caso en particular, en los docentes.

La significatividad del estudio de las concepciones docentes, representa una oportunidad de acceso a estas estructuras mentales complejas, tomando en consideración la relación que tienen en orientar la practica educativa (Shehzadi, et al., 2021). De allí que, las concepciones docentes intervienen en la interpretación y concreción de principios pedagógicos que rigen a una comunidad educativa. Por supuesto, que de tener acceso a dichas concepciones configuran una herramienta valiosa para la toma de decisiones correctas frente a una demanda educativa, ya que prescindir de estas, podría conducir al fracaso de un sistema educativo.

De forma similar, poner de relieve las concepciones docentes tiene una repercusión directa en una mejor intervención del currículo porque es el docente el responsable directo de garantizar una educación que forme ciudadanos globales procurando que esta sea inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Bajo esa misma dirección, la Organización de las Naciones Unidas (2016) indica que “son los docentes quienes deciden y adaptan el contenido, las actividades y el ritmo del aprendizaje que necesitan los niños” (p. 34). De allí que es urgente tener acceso a las concepciones docentes con la intención de fortalecer y gestionar el currículo de manera eficiente, considerando que este es el nexo de un proyecto educativo y lo que se persigue como nación y que sea una herramienta y responder eficientemente a un contexto post pandémico.

Por ello el presente estudio considera importante el análisis presentado sobre las concepciones porque permite brindar primero, una claridad conceptual, así como identificar los elementos que lo componen, pues las concepciones docentes consideran la misma línea de estudio, pero en un contexto educativo.



CAPÍTULO II: PENSAMIENTO CRÍTICO

2.1. Naturaleza del pensamiento crítico

El pensamiento crítico es de naturaleza compleja debido a la variedad de definiciones que se le asigna y a las áreas bajo las cuales ha sido estudiado, puesto que, ello determina los propósitos y la línea de estudio en los diferentes campos del conocimiento (Spector y Ma, 2019). Por lo tanto, es fundamental elaborar un análisis pormenorizado de todos aquellos elementos que lo componen, características distintivas y fundamentos teóricos frente a otros tipos de pensamiento (Paul y Linda, 2006). Por lo que, pretender tener una única definición resultaría un tanto evasiva, en consecuencia, es considerado como un término multidimensional y multifacético, estudiado ampliamente en diversas áreas de estudio como educación, psicología, ingeniería, negocio y epistemología (Paul et al., 2010 y Paul, 2007 citado en Alexander, 2014 y Spector y Ma, 2019).

Una primera condición del pensamiento crítico es la de ser complejo, en tanto que involucra una variedad de habilidades y subhabilidades que permitirán reflexionar sobre la naturaleza del propio conocimiento. En otro orden de ideas, Alexander et al., 2014; Paul y Linda 2006 y López et al., 2022 manifiestan que estas subhabilidades son habilidades mucho más sencillas de obtener y el conjunto de estas permitirá crear redes de conocimiento mucho más complejas, son este tipo de conexiones lo que caracteriza al pensamiento crítico. Por su parte, la Asociación Filosófica Americana (APA) -por sus siglas en inglés-, advierte que el pensamiento crítico, además de considerar habilidades y subhabilidades cognitivas, el pensador

crítico ha de contar con disposiciones, que fundamentalmente son actitudes de predisposición a pensar críticamente, dicha data fue producto de un profundo análisis en un panel de discusión denominado *Delphi Project* en el que participaron 46 profesionales expertos en el tema (Facione, 1990; Facione, 2011; Facione, 2000 y Paul y Linda, 2008).

En segundo lugar, el pensamiento crítico es de carácter intencionado y reflexivo. De ahí que, el pensador crítico hace uso de su juicio racional previo a la toma de decisiones. En ese sentido, el conocimiento debe pasar por un proceso de reflexión y análisis detenido caracterizado por la duda y la indagación metódica. En esa línea, Emir (2013) manifiesta que “pensar críticamente involucra hacer uso de las tendencias analíticas y sistemáticas” que se aplica a un conocimiento sobre el que se reflexiona críticamente (citado en López et al., 2022, p. 836). Al respecto, cabe decir que, el conocimiento es producto de un análisis concienzudo, por lo que no podría ser producto de decisiones apresuradas e inintencionadas. Adicionalmente, el proceso de adquisición de conocimiento desde el enfoque del pensamiento crítico incluye la metacognición y la autorregulación. La metacognición involucra ser consciente del nivel de comprensión del conocimiento y la destreza de moldear el proceso cognitivo en función de los resultados obtenidos y deseados.

Una tercera particularidad lo trabaja Facione (2011), quién indica que el pensador crítico utiliza argumentos para sustentar las decisiones adoptadas. A su vez, debe haber apertura de prestar atención a los contraargumentos que se plantean, “este proceso es fundamental debido a que permite la valoración de la credibilidad de los anuncios o de otras representaciones que redefinen o detallan la percepción de, experiencia, situación, juicio, creencia, u opinión que una persona haya valorizado” (López et al., 2022). Este proceso de poner en duda el conocimiento es una oportunidad para identificar fortalezas y debilidades de los argumentos y contraargumentos. Por lo que todo conocimiento para ser aceptado como verdadero, previamente es sujeto de un proceso de valoración y verificación.

Paul y Linda (2008) abordan una cuarta característica. Para ellos, el pensar de manera crítica involucra considerar un propósito. Es en función a ello que, las decisiones que toma el pensador crítico, se hacen útiles a los intereses. Lo que se

busca es el alcance de un objetivo o la solución de un problema es en ese entender que se debe garantizar altos niveles de conocimiento y experticia de la situación abordada (Spector y Ma, 2019). De tal forma que, en este intercambio de condiciones, el conocimiento teórico se convierte en un conocimiento mucho más concreto y observable. Halpern (2014) complementa este razonamiento señalando que, el pensador crítico utiliza “habilidades cognitivas o estrategias que aumentan la probabilidad de un resultado deseable” (p.8). Es decir, la acción de pensar críticamente responde a un propósito u objetivo.

Y como una quinta característica, el pensar críticamente involucra actuar con justicia, con base en principios morales y éticos que rigen a determinada comunidad, brindando un juicio de valor basándose en la objetividad. Involucra también actuar con honestidad al identificar las tendencias personales y a no perjudicar con esto los intereses de los que le rodean por satisfacer los propios. Agregar también el actuar con cautela, al considerar las posibles consecuencias de la toma de decisiones o al emitir juicios de valor. Por lo que, corresponde evaluar los posibles riesgos que esta pueda acarrear en su entorno, y de acometer una posible confusión. Paul y Linda (2008), plantean que para evaluar la calidad de nuestro pensamiento se debe aplicar los siguientes estándares intelectuales tales como la “claridad, acuciosidad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, significancia y justicia” (p. 24). Dichos estándares intelectuales permiten una evaluación de la calidad del pensamiento que los sujetos puedan tener.

Para concluir este apartado, el pensar críticamente involucra el manejo de dos tipos de pensamiento de manera simultánea: del pensamiento crítico y el creativo. Estos dos para Paul y Linda (2008) “tienen una unión natural entre ellos” (p. 5). En vista de que, en la solución de una problemática o el abordaje de un tópico se requiere un cierto nivel de creatividad, ya sea enunciando, bosquejando, o legitimando un conocimiento para el logro un objetivo.

Figura 2. Naturaleza del pensamiento crítico



Elaboración propia

Por lo expuesto en el gráfico, el pensador crítico necesariamente requiere de una formación sistemática, al ser considerado complejo, direccionado, determinado al logro de un objetivo y constituido en función a fundamentos axiológicos para lo cual se vale de argumentos debidamente comprobables. En suma, pensar críticamente demanda en el pensador crítico el manejo de habilidades de pensamiento de orden superior.

2.2 Pensamiento crítico en el campo educativo

La comunidad educativa en general reconoce la necesidad de desarrollar pensamiento crítico en los diferentes niveles educativos; sin embargo, es debatible la efectividad con la que se implementa en las diversas propuestas curriculares, ya que los grados o formas de implementación no son socializados y el cuerpo estudiantil tiende a conceptualizar el pensamiento crítico de manera diversa y poco clara (Huber y Kuncel, 2016). Esto evidencia que, aún hay brechas que no permiten su inclusión, sumándose a ello los enfoques tradicionales que aún persisten en el

ámbito de la educación; sin embargo, la sociedad de hoy demanda nuevos retos por lo que, es inevitable hoy en día referirse al proceso de enseñanza y aprendizaje desligado del desarrollo del pensamiento crítico.

La sociedad actual evidencia la imperante necesidad de incluir la enseñanza del pensamiento crítico en el ámbito educativo, por considerarla fundamental. En esa misma línea, Tamayo et al. (2015) enfatizan que, el desarrollar el pensamiento crítico juega un papel significativo en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, fusionar el pensamiento crítico en la praxis educativa consolida un aprendizaje elocuente y asegura desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas y disposiciones que demanda el pensamiento crítico.

Los beneficios que representa incluir el pensamiento crítico en el sistema educativo son diversos. En primera instancia, ayuda a la resolución de problemas dentro de las escuelas, teniendo un impacto directo en la formación de ciudadanos capaces de dar solución a problemáticas que la sociedad le pueda advertir (Murawski, 2014); por lo tanto, las experiencias de aprendizaje deben estar basadas en problemas que aquejan constantemente a la sociedad y este sea un punto de partida para que puedan cambiar el rumbo de una sociedad para bien y las estructuras cognitivas construidas dentro de los espacios educativos puedan resultar beneficiosas para la solución de problemáticas futuras (Van Peppen, et. al 2021).

En segundo término, los estudiantes que reciben una formación en pensamiento crítico se desenvuelven de manera activa, resuelven problemas con mayor prontitud al disgregarlo en partes sistemáticamente. Luego de tomar conocimiento de una situación, analizan antes de tomar una decisión, confían en su propio conocimiento y experticia lo que mejora de sobremanera su confiabilidad y mantiene una actitud crítica durante todo el proceso al logro de un objetivo (Murawski, 2014), en ambos contextos, fuera y dentro de los salones de clase en vista de que el pensar críticamente involucra transformar las estructuras cognitivas en el comportamiento de la mano factores emocionales que coadyuven al logro del objetivo.

De acuerdo con lo expuesto, para lograr un cambio educativo y lograr una inclusión holística del pensamiento crítico, Kanik (2010) plantea que, los sistemas educativos necesitan, “reconceptualizar el currículum a un modelo mucho más crítico, que implique un enfoque de enseñanza y aprendizaje de un nivel superior, que requiera la formación en filosofía, objetivos, estándares, evaluación y una instrucción basada en resaltar el pensamiento crítico en la adquisición de un conocimiento” (p. 8). Considerando al estudiante como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, que busca el desarrollo de habilidades de autonomía, entonces, el estudiante está en la capacidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y toma estos como punto de partida para reconocer sus logros y debilidades.

Las estrategias para incluir el pensamiento crítico en el proceso de enseñanza han de ser diversas, pero siempre con la única finalidad de buscar el desarrollo integral de los estudiantes (Tamayo et. al, 2015) y ello implica, la consideración de programas curriculares que vayan de la mano con prácticas pedagógicas coherentes que coadyuven al desarrollo del pensamiento crítico. En ese sentido, todos los procesos pedagógicos han de guardar una estrecha relación de sus partes, desde el diseño de las programaciones curriculares y la evaluación de los aprendizajes hasta la implementación de cambios en la metodología de los docentes (Paul y Linda, 2005). De lo contrario, no se brindan las oportunidades ni condiciones necesarias para el desarrollo cognitivo de los estudiantes a pesar de ser considerado como un elemento crucial.

Finalmente, el incluir la formación del pensamiento crítico en los sistemas educativos, representa brindar herramientas necesarias a los estudiantes y estos puedan desenvolverse en su vida adulta de manera competente, ya sea solucionando problemas, tomando decisiones, reflexionando sobre sus propias actitudes o comportamientos. Una educación basada en la reflexión es fuente de libertad, y son estos ciudadanos capaces de promover cambios positivos en una sociedad que avanza a pasos agigantados, lo cual lo expone constantemente a nuevos retos.

2.3. Dimensiones del pensamiento crítico

Las dimensiones planteadas por la literatura son diversas y van acorde al área de conocimiento en el cual se estudia, ya sea en la filosofía o psicología; aunque, para fines de esta investigación centraremos nuestra atención en las dimensiones trabajadas en el campo educativo. Antes, aclaramos el uso de términos que se utilizan de manera indistinta para nombrar tanto a las dimensiones cognitivas como afectivas. En referencia a la dimensión cognitiva, en la literatura revisada se le conoce como capacidades, habilidades, estrategias cognitivas, habilidades cognitivas, estrategias cognitivas (Paul, 1989, et al; McPeck, 1981; Menkes, 2005 citados en Kanik, 2010 y Boisvert, 2004). Entre tanto, a la dimensión afectiva se le asigna los nombres como estrategias afectivas, disposiciones afectivas, disposiciones y actitudes (Paul, 1995; Facione, 1990; Ennis, 1987 citados en Kanik, 2010); sin embargo, para fines de esta investigación las denominaremos como dimensión afectiva y cognitiva.

Kanik (2010), plantea que el pensamiento crítico se integra de dos componentes: “un conjunto de habilidades que permiten la generación, procesamiento de información y creencias, y el segundo elemento, la disposición de hacer uso de esas habilidades para guiar el comportamiento” (p.19). Según este planteamiento, el pensamiento crítico va más allá de una mera adquisición de conocimientos aislados, estos se caracterizan por crear conexiones complejas y crean una comprensión profunda del conocimiento, lo que involucra el uso de habilidades de orden superior. Adicionalmente, considera que el pensamiento crítico incluye también disposiciones que son básicamente, actitudes de predisposición a pensar críticamente.

Facione (1990), consolida el reporte elaborado por 46 especialistas en un panel discusión, el informe final considera, por un lado, la dimensión cognitiva que consta de un total de 6 habilidades y 16 subhabilidades como muestra el siguiente cuadro.

Tabla 1. Principales habilidades y subhabilidades cognitivas del pensamiento crítico consensuadas por Asociación Filosófica Americana (APA)

Habilidades	Subhabilidades
1. Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> ● Categorización ● Decodificación de significado ● Clarificación de significado
2. Análisis	<ul style="list-style-type: none"> ● Examinación de ideas ● Identificación de argumentos ● Análisis de argumentos
3. Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluación de afirmaciones ● Evaluación de argumentos
4. Inferencia	<ul style="list-style-type: none"> ● Solicitud de evidencia ● Conjetura de alternativas ● Elaborando conclusiones
5. Explicación	<ul style="list-style-type: none"> ● Declarando resultados ● Justificando procedimientos ● Presentando argumentos
6. Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> ● Autoevaluación ● Autocorrección

Tomado de Facione (1990, p.15)

Los expertos consideran que, para el dominio de estas habilidades cognitivas, es necesario un conocimiento profundo del marco conceptual, metodológico, y contextual del área estudiado. También aclaran que, para ser un buen pensador crítico, no es necesario el dominio todas las habilidades cognitivas ni tampoco el de utilizarlos de manera simultánea. Cada pensador crítico desarrolla su criticidad de diferente manera. En relación a las disposiciones afectivas del pensamiento crítico, los expertos afirman que un buen pensador crítico evidenciará en su comportamiento una o más disposiciones afectivas, no siendo considerada como condición el manejo de todas las disposiciones a la vez, pero una persona que ha desarrollado estas disposiciones afectivas, tiene grandes probabilidades de emplear sus habilidades de pensamiento crítico de manera adecuada.

Tabla 2. Disposiciones afectivas del pensamiento crítico consensuadas por la Asociación Filosófica Americana (APA)

<p>I. <u>Enfoques de la vida y del vivir en general</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● curiosidad con respecto a una amplia gama de temas, ● preocupación por estar y permanecer generalmente bien informados, ● alerta a las oportunidades de usar pensamiento crítico, ● confianza en los procesos de indagación razonada, ● confianza en sí mismo en la propia capacidad de razonar, ● mentalidad abierta con respecto a visiones divergentes del mundo, ● flexibilidad en la consideración de alternativas y opiniones, ● comprensión de las opiniones de otras personas, ● imparcialidad en la apreciación del razonamiento, ● honestidad al enfrentar los propios sesgos, prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas o socio céntricas, ● prudencia al suspender, dictar o modificar sentencias, ● voluntad de reconsiderar y revisar puntos de vista cuando sea honesto la reflexión sugiere que se garantiza un cambio.
<p>II. <u>Enfoques de cuestiones, preguntas o problemas específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● claridad al plantear la pregunta o inquietud ● orden en el trabajo con la complejidad ● diligencia en la búsqueda de información relevante ● razonabilidad en la selección y aplicación de criterios ● cuidado en centrar la atención en la preocupación en cuestión ● persistencia, aunque se encuentran dificultades ● precisión al grado permitido por el tema y las circunstancias

Tomado de Facione (1990, p.28)

Concluyendo con la propuesta de la Asociación Filosófica Americana, los expertos manifiestan que se requiere un desarrollo equilibrado, tanto de las habilidades y sub habilidades cognitivas como de las disposiciones afectivas del pensamiento crítico, en virtud de la importancia que ambas representan en el desenvolvimiento de un pensador crítico.

Boisvert (2004) destaca tres dimensiones importantes del pensamiento crítico. Estos son: los estándares intelectuales universales, los elementos del pensamiento y las disposiciones o rasgos intelectuales. Los estándares intelectuales universales son los criterios mínimos requeridos para evaluar un conocimiento, entre los que tenemos: “claridad, veracidad, relevancia, lógica, amplitud, precisión, significancia, integridad, y profundidad” (Paul y Elder, 2005 p. 59). Estos estándares intelectuales universales son aplicados a los elementos de todo pensamiento entre los cuales se tiene a: “propósitos, preguntas, información, inferencias, conceptos, suposiciones, implicaciones y puntos de vista” (Paul y Linda, 2008 p.21). El objetivo

fundamental es fomentar en los estudiantes las características de comportamiento o disposiciones los cuales se evidencian en desarrollar las siguientes disposiciones intelectuales en el pensador crítico, “justicia de pensamiento, humildad intelectual, valor intelectual, autonomía intelectual, empatía intelectual, perseverancia intelectual, integridad intelectual, y confianza en la razón” (Paul, 1992 p. 19). Por lo tanto, un pensador crítico con un *sentido fuerte (Strong-sense critical thinking)* evidencia disposiciones intelectuales que finalmente lo convertirán en un pensador crítico justo (*fair minded critical person*).

Ennis (2011) identificó dos dimensiones o categorías: las disposiciones y habilidades. Estas actúan como dos ejes centrales y complementarios, según el autor que ofreció una taxonomía del pensamiento crítico a ser utilizada en el campo educacional (Kanik, 2010). Bajo esta óptica el pensamiento crítico “no se limita para él a sus habilidades, sino que también incluye sus actitudes (Boisvert, 2004, p. 32)” promoviendo la formación del aspecto cognitivo y de comportamiento. La concepción planteada, considera una variedad de criterios como operaciones cognitivas y actitudes inherentes al proceso de pensar críticamente. Sobre la base de lo expuesto, precisa resaltar en la propuesta la consideración de evaluar el propio conocimiento y el comportamiento que se adopta en el proceso de pensar críticamente, “y no corresponde a la crítica en su sentido peyorativo” (Boisvert, 2004, p. 35)

Con este planteamiento y especificaciones, el autor propone está útil herramienta para la enseñanza del pensamiento crítico, el desarrollo de planes curriculares y su respectiva evaluación, siendo considerada esta como una guía general que puede ser utilizada atendiendo a las necesidades propias de quien lo utiliza.

Tabla 3. Capacidades y actitudes propias del pensamiento crítico

Capacidades propias del pensamiento crítico

1. Centrarse en la pregunta
1. Analizar los argumentos
2. Formular las preguntas de clarificación y responderlas
4. Juzgar la credibilidad de una fuente
5. Observar y juzgar los informes derivados de la observación
6. Deducir y juzgar las deducciones
7. Inducir y juzgar las inducciones
8. Emitir juicios de valor
9. Definir los términos y juzgar las definiciones

10. Identificar los supuestos
11. Decidir una acción a seguir e Interactuar con los demás
12. Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión. (habilidades auxiliares, 13 a 15)
13. Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación
14. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros.
15. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).

Actitudes características del pensamiento crítico

1. Procurar una enunciación clara del problema o de la postura.
2. Tender a buscar las razones de los fenómenos.
3. Mostrar un esfuerzo constante por estar bien informado.
4. Emplear fuentes verosímiles y mencionarlás.
5. Considerar la situación en su conjunto.
6. Mantener la atención en el tema principal.
7. Procurar conservar el ánimo inicial.
8. Examinar las diversas perspectivas disponibles.
9. Manifiestar una mente abierta.
10. Mostrar una tendencia a adoptar una postura (y a modificarla) cuando los hechos lo justifiquen o existen razones suficientes para hacerlo.
11. Buscar precisiones en la medida en que el tema lo permita.
12. Adoptar una forma ordenada de actuar al tratar con varios actores que forman parte de un conjunto complejo.
13. Procurar la aplicación de las capacidades del pensamiento crítico.
14. Considerar los sentimientos de los demás, así como de su grado de conocimientos y madurez intelectual.

Tomado de Ennis (1987, p.54- 57 citado en Kanik, 2010)

Considerando que el pensador crítico debe de empoderarse de la dimensión cognitiva y de la dimensión afectiva (Facione, 1990 y Ennis, 1987), ambas consideradas como dos pilares fundamentales e igual de significativas a ser desarrolladas para ser considerado como un buen pensador crítico, por lo que para propósitos de esta investigación se trabajará bajo el planteamiento de American Philosophical Association, el Proyecto Delphi por considerarse una de las propuestas más integrales además de estar actualmente vigente y respaldada por expertos. (Heard et al., 2020).

2.3.1 Dimensión afectiva. Son predisposiciones de comportamiento llamadas, también, atributos personales, actitudes, características, hábitos de la mente o características únicas (Alexander, 2014), que al igual que el componente cognitivo orienta la toma de decisiones o la realización de una actividad en particular, por lo que radica allí la importancia de buscar espacios en los cuales se desarrollen estas actitudes. El disponer de habilidades afectivas asegura juicios de valor justos, convirtiéndose en una herramienta poderosa para sobreponerse a situaciones problemáticas de manera efectiva, respetando puntos de vista diferentes a las propios. Bajo ese mismo orden de ideas, Facione (2021) indica que la dimensión afectiva determina la personalidad de un pensador crítico, unos serán valientes, justos, tenaces, de mentalidad abierta, solidarios, y otros serán pusilánimes, egoístas, de mentalidad cerrada. Ello dependerá de la formación que reciba el pensador crítico. Esto explicaría porque algunos tienen desarrollada algunas dimensiones afectivas más que otras.

2.3.1.1 Importancia de la dimensión afectiva. Del manejo de las disposiciones de la dimensión afectiva se determina el nivel y calidad de aporte que el pensador crítico tendrá en el proceso de construcción de una estructura cognitiva, el pensador crítico, que tiene desarrollado *las disposiciones*, reconoce sus limitaciones y potencialidades (Uribe et al., 2017), y que luego de todo el proceso esté en la posibilidad de tomar decisiones razonables. Alexander (2014), complementa que las disposiciones se estructuran en dos: las disposiciones afectivas con un *Enfoque de vida y convivencia en general y el Enfoque de cuestiones, preguntas o problemas específicos*.

2.3.1.2. Estrategias de desarrollo de la dimensión afectiva del pensamiento crítico. A continuación, con la finalidad de clarificar la comprensión del uso de la dimensión afectiva en el campo pedagógico, y tomando en consideración la relevancia de esta dimensión en el desarrollo del pensamiento crítico se facilita una serie de estrategias que permiten desarrollar disposiciones, con la aclaración de que una estrategia pueda desarrollar más de una disposición de manera simultánea.

En ese sentido se plantea las siguientes estrategias: formular preguntas frente a un conocimiento, elaborar gráficos o mapas, plantear preguntas socráticas (Paul et al.,

1990), participar en discusiones, investigar sobre los argumentos de una determinada posición, investigar sobre el planteamiento de una pregunta retadora, buscar información en fuentes confiables, evaluar la validez de una o varias afirmaciones, cuestionar afirmaciones con argumentos válidos, formular preguntas lógicas, considerar argumentos diversos y analizarlos (Paul y Linda, 2006).

También se considera el resolver problemas con el uso de fuentes que defiendan una posición personal; generar actividades grupales de argumentación; generar espacios de investigación autónoma; elaborar una lluvia de ideas frente a una temática seguida de una discusión de posiciones; formular nuevas creencias; analizar afirmaciones de autoridades y debatir; discutir problemáticas y exponer las posibles soluciones y plantear actitudes que difieren en contextos, por ejemplo: en ocasiones utilizar algo sin pedir permiso es considerado correcto y en qué otras es incorrecto.

Asimismo, analizar el estilo de vida de diferentes comunidades, identificar similitudes y diferencias sobre un aspecto de diversos grupos sociales, reconsiderar afirmaciones, reevaluar contraargumentos, asumir roles contrarios en una segunda ronda de debate, escribir el argumento central de un texto no literario, analizar títulos de las unidades o sesiones, solicitar argumentos a favor y en contra a un extracto, emitir una opinión frente a un tema en base a evidencias, analizar situaciones de coyuntura política, social y económica y discutir los argumentos presentados, analizar las propias conclusiones desde diferentes perspectivas, contrastar posturas diversas y evaluar como el nuevo aprendizaje cambia la propia perspectiva (Paul et al.,1990; Piirto J, 2011; Facione, 2020; Paul y Elder, 2002; APA,1990 y Facione y Facione, 2016).

Puntualizar que las actividades antes mencionadas desarrollan tanto la dimensión cognitiva como la dimensión afectiva, en virtud de que, para la aplicación de estas, necesariamente se requiere un nivel de desarrollo cognitivo por parte del pensador crítico, así como de disposiciones de comportamiento. En referencia a ello, Kanik, (2010) destaca que el uso de estas estrategias demanda el manejo de conceptos críticos, es decir, habilidades cognitivas, además de actitudes.

En el siguiente acápite se desarrolla cada una de las disposiciones o hábitos de la mente, aclarando si, que el uso de una disposición involucra a su vez el uso de

otras de manera simultánea, ya que por su naturaleza son interdependientes las unas a las otras, por lo mismo que son incluyentes.

2.3.1.3 Tipos de dimensiones afectivas. Estas se subclasifican en dos enfoques, el primero, enfoques de la vida y del vivir en general, y el segundo Enfoques de cuestiones, preguntas o problemas específicos

1. Enfoques de la vida y del vivir en general

a. Curiosidad con respecto a una amplia gama de temas. La curiosidad intelectual es una característica relevante en el pensador crítico (Jhon, 2005). Dicha singularidad, también va de la mano con el deseo de aprender aun cuando el conocimiento no sea de fácil comprensión; aun en contextos como ese, el pensador crítico demuestra principalmente disposición y apertura, lo cual facilita el proceso de aprendizaje. Esta misma peculiaridad, sumerge al sujeto en un vasto abanico de tópicos lo que, sin duda, genera un aprendizaje multitemático, lo que resulta siendo provechosa.

b. Preocupación por estar y permanecer generalmente bien informados. Disposición que pone en tela de juicio nuestras propias subjetividades, en la medida en que el conocimiento adquirido tiene como origen experiencias idiosincráticas y sesgadas a lo que Schmaltz et al. (2017) denominan como *realismo ingenuo*, entonces se asume el conocimiento como una realidad objetiva, dicha situación resulta siendo contraproducente porque de hecho nuestras subjetividades dan pie a una alta dosis de error de no ser corroboradas con el conocimiento científico. Un pensador crítico que tiene desarrollada esta disposición evalúa todo conocimiento desde la objetividad, disuadiendo inclusive sus propias tendencias personales en la validación de conocimientos.

c. Alerta a las oportunidades de usar pensamiento crítico. Los estudiosos lo reconocen como ese *espíritu crítico* en su connotación positiva (Facione, 2020), de allí que el pensador crítico posee la necesidad innata de la exploración lo que lo conduce indefectiblemente a cuestionarse sobre: “¿Por qué?” o “¿Cómo?” o “¿Qué pasa sí?”, dejando constancia siempre de esa abnegación

vehemente por filosofar sobre el fundamento de lo aprendido. Una mínima oportunidad es a bien aprovechada para la búsqueda de la verdad, aunque queda claro que pensar críticamente no conduce inexorablemente a esta.

d. *Confianza en los procesos de indagación razonada.* La indagación es un punto de partida para apropiarse de una mayor comprensión y como resultado de estas, promover nuevas estructuras cognitivas. Esta disposición genera la utilización básicamente de dos tipos de pensamiento, el reflexivo y el metacognitivo (López, 2013). La reflexión resulta en una redirección del aprendizaje, en tanto el proceso de indagación o interrogación es un soporte a profundizar las habilidades de pensamiento, elucidar en la interpretación de un conocimiento, concatenar ideas sencillas y traducirlas en otras más complejas, conferir desafíos y despertar la intriga a nuevas experiencias de aprendizaje. Mientras que la metacognición, se plasma en el pensamiento sobre el pensamiento, lo que conduce a una mejor identificación de las fortalezas y debilidades personales frente al conocimiento.

A continuación, se suministra de una serie de preguntas socráticas propuesta por Paul, 1993, que de ser aplicadas correctamente dinamizan el proceso de indagación.

Tabla 4. Clasificación de preguntas socráticas

Tipo	Preguntas
1. Clarificación	¿Qué quieres decir con eso? ¿Podrías darme un ejemplo?
2. Explora suposiciones y fuentes	¿Cuál es el supuesto? ¿Por qué alguien diría eso?
3. Investiga razones y evidencias	¿Qué razones tienes para decir eso? ¿En qué criterios basas ese argumento?
4. Investiga las implicaciones y consecuencias	¿Cuáles serían las consecuencias de ese comportamiento? ¿No crees que estarías sacando conclusiones precipitadas?
5. Acerca de puntos de vista o perspectivas	¿Qué otra forma habría para decir eso? ¿En qué se diferencian las ideas de María y las de Pedro?
6. Sobre preguntas	¿De qué manera nos puede ayudar esa pregunta? ¿Podrías pensar en cualquier otra pregunta que pueda ser útil?

Tomado de López (2013, p. 49)

Las preguntas expuestas, requieren de un análisis profundo del pensador crítico, ello en consideración a que este tipo de preguntas tienen una amplia

posibilidad de respuestas o posibilidades, conduciendo a una posible discusión o debate basada en la exploración de contenidos o conceptos.

- e. *confianza en sí mismo en la propia capacidad de razonar*. Esta dimensión consiste en rechazar todo tipo de tendencias y sobreponer a ello la objetividad (Paul et al., 1989). Si bien el pensador crítico reconoce la potencia del razonamiento; no utiliza tal poder para sus propios beneficios, procurando con ello la construcción de una política que pone de relieve y por sobre todo la racionalidad.
- f. *mentalidad abierta con respecto a visiones divergentes del mundo*. El planteamiento de esta disposición acarrea deliberar toda la diversidad de posibilidades aun siendo estas contrarias a la posición de uno mismo (Da silva, 2011); no obstante, se da un intervalo para analizar las múltiples perspectivas con detenimiento. Del mismo modo, hay una apertura inequívoca para considerar ideas nuevas, así como la atención por la búsqueda de un conocimiento certero.
- g. *flexibilidad en la consideración de alternativas y opiniones*. Contemplar un conocimiento críticamente compromete considerar los aspectos positivos y negativos, abordadas ambas posiciones, el pensador crítico tiene la posibilidad de adoptar una postura más conciliadora que egocéntrica (Paul et al., 1989) visto que conoce las dos caras de la misma moneda. Todo lo expuesto confirma que conocer en minuciosidad lo analizado es condición necesaria para asumir una posición flexible.
- h. *comprensión de las opiniones de otras personas*. Paul, 1992 la denomina *intelectual empathy* que grafica eminentemente que el pensador crítico toma la posición de los demás antes emitir cualquier juicio de valor, y en esta interacción toma conocimiento de otras posiciones lo que lo remite a documentar otros puntos de vista, es en razón a ello que el pensador crítico es prudente al emitir un juicio de valor.

- i. imparcialidad en la apreciación del razonamiento.* Todo proceso de razonamiento crítico se origina sobre la base de autenticidades (Paul y Linda, 2008); llegar a la certeza de las afirmaciones o hechos objeto de conocimiento, debe configurarse cumpliendo ciertos requerimientos predeterminados, haciendo uso de estos se evita todo tipo de subjetividades. De tal manera que en un contexto social un individuo que posee esta disposición necesita desprenderse de sus propios intereses para tomar decisiones transparentes.
- j. honestidad al enfrentar los propios sesgos, prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas o sociocéntricas.* Abarcar una determinada problemática o investigación incorpora pues un sentido de búsqueda de información de calidad (Jhon, 2005) y con esto, hace referencia a evitar la influencia de las ideas preconcebidas, clichés, o sesgos aceptados culturalmente, y que a pesar del resultado de este bosquejo no beneficie al investigador, lo que prima por sobre todo es la integridad.
- k. prudencia al suspender, dictar o modificar sentencias.* La toma de decisiones para un pensador crítico no es resultado de acciones apresuradas o poco reflexivas; contrariamente a ello, son producto de creencias que tienen como base, el razonamiento y evidencia asegurando que estos posean consistencia (Solbes y Torres, 2013). Entre tanto, ser prudentes les permite identificar discursos dominantes pero que carecen de sustento y fácilmente localizan argumentos falsos.
- l. voluntad de reconsiderar y revisar puntos de vista cuando sea honesto.* La reflexión sugiere que se garantiza un cambio. La posibilidad de revalorar los juicios de valor emitidos en una primera instancia debe de ser factible (Facione, 1990), esto con la finalidad de mejorar la calidad de los razonamientos y porque no modificarlos en caso se identifique irregularidades e imprecisiones. Lógicamente, el proceso de revalidación ha de ser sistemático y objetivo.

II. Enfoques de cuestiones, preguntas o problemas específicos

m. claridad al plantear la pregunta o inquietud. Formular una pregunta exige tener claridad sobre los requerimientos mínimos como precisión, completitud y fiabilidad (Paul et al., 1990), considerando que estos serán elementos determinantes para dar solución a una situación problemática o clarificar alguna inconsistencia. De ahí que esta disposición admite distinguir hechos de interpretaciones, opiniones, juicios personales o teorías.

n. orden en el trabajo con la complejidad. La presente disposición requiere del pensador crítico un trabajo eminentemente sistemático, estructurado y orientado al logro de objetivos. Sistemático, al considerar una línea de trabajo ordenada y metódica, y es como consecuencia de ello que se da la construcción de premisas sólidas y firmes. Concretamente, la disposición realiza una invitación abierta a segmentar actividades o tareas complejas en otras más sencillas para el logro de objetivos.

o. diligencia en la búsqueda de información relevante. Paul (1989) afirma que el asentimiento de una fuente de información es sujeto de procesos rigurosos de evaluación, por ejemplo, frente a una gran cantidad de información, se recurre a la comparación o contrastación de las mismas, esto, habida cuenta que urge hacer una revisión de la confiabilidad de la data, visto que este, será un insumo para la formulación de directrices.

p. razonabilidad en la selección y aplicación de criterios. Paul y Linda, 2020 realizan una propuesta interesante en relación a la utilización de criterios para la evaluación de la calidad de la información puesto que, a opinión de ellos, nuestros pensamientos tienden a ser sesgados por nuestra mala información o convenciones personales. En ese sentido, Paul y Linda (2020) plantean una serie de criterios para evaluar la calidad de nuestros pensamientos denominada "*Intellectual Standards*" el mismo que comprende a: La claridad, precisión, exactitud, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, significado y equidad.

q. cuidado en centrar la atención en la preocupación en cuestión. Una vez identificada la tarea a realizar, apremia emprender líneas de acción orientadas

al logro del objetivo (Da Silva y Rodrigues 2011). Conjuntamente con estas acciones el pensador crítico reflexiona sobre las habilidades cognitivas, recursos y las destrezas que se ponen en juego.

- r. *persistencia, aunque se encuentran dificultades*. La persistencia es otra disposición característica del pensador crítico, dado que la solución de un problema demanda compromiso y persistencia, considerado también como un aspecto fundamental en el éxito o fracaso en la solución de una problemática. Halpern (2014), agrega respecto al tema que pensar críticamente no es una mera actividad sencilla; opuestamente a ello, es considerada como una operación compleja que, de materializarse, trae consigo sentimientos de satisfacción.
- s. *precisión al grado permitido por el tema y las circunstancias*. Evaluar críticamente una evidencia involucra establecer niveles de precisión, en otras palabras, el pensador crítico abraza la posibilidad de considerar cuantificadores de grados de certeza como: “altamente probable, probable, no muy probable, altamente improbable, con frecuencia, usualmente, rara vez, tengo la duda que, yo sospecho que, la mayoría, muchos y algunos” (Paul, 1989 p. 414), ello para evitar la sobre simplificación y perfeccionar las generalizaciones. Mientras que, quien carece de esta disposición tiende a manejar posiciones cerradas frente a un evento, o es positivo únicamente o es negativo en su totalidad, no hay posibilidad entre estas dos.

Recapitulando lo trabajado líneas arriba sobre actitudes que evidencia un pensador crítico con disposiciones afectivas con un enfoque de la vida y del vivir, se perfila de la siguiente manera: toma con seriedad situaciones que requieren atención, presta un profundo interés a los acontecimientos, es perspicaz, aplica el razonamiento para la solución de problemáticas, valora la propia habilidad de pensamiento, acepta otras alternativas de solución, reevalúa sus decisiones, evidencia intenciones de colaborar, facilita la comprensión de un razonamiento, es razonable al evaluar la calidad de otros argumentos, es persistente en sus propias afirmaciones, elabora conclusiones y juicios sólidos, y reevalúa su postura.

Igualmente, un pensador crítico con *disposiciones afectivas con un enfoque en asuntos, preguntas o problemas específicos*, se caracteriza por tener ideas claras respecto a lo que está haciendo, es organizado y extremadamente cuidadoso, sistemático respecto a comprender hechos, propenso a aplicar criterios razonables, atento a los detalles, listo para proseguir frente a la adversidad, y empeñado en buscar soluciones.

2.3.2 Dimensión cognitiva. La dimensión cognitiva viene a ser el pensamiento lógico, analítico y reflexivo que tiene como tarea la toma de decisiones. Esto, para Ennis desemboca en qué hacer o qué posición tomar. Lo cual conlleva a un procesamiento de conocimiento complejo y se desarrolla un “proceso cognoscitivo eficaz, organizado y funcional que va a permitir a una persona comprender sus pensamientos, entender las posiciones de los demás y mejorar su disposición para expresarse” (Delgado, et al., 2019 p. 68) sosteniendo un razonamiento lógico de la mano de la dimensión afectiva. Para tal efecto, La Asociación Filosófica Americana (1990) describe 6 habilidades y 16 subhabilidades para el desarrollo del pensamiento crítico.

2.3.2.1. Importancia de la dimensión cognitiva. La importancia del desarrollo de la dimensión cognitiva radica en que estas habilidades permiten elaborar inferencias y producir juicios reflexivos en relación a qué cree o qué hace el pensador crítico (Facione, 2015). En otro orden de ideas, el pensador crítico al uso de las habilidades de interpretación, análisis, inferencia, evaluación, explicación y autorregulación, sistematiza la información desde diferentes perspectivas. Además, que todo ese análisis desemboca en emitir un punto de vista o acción razonable, aunque se aclara que el buen pensador crítico, no necesariamente utiliza todas las habilidades de manera simultánea en la resolución de una situación problemática.

Adicionalmente, la Asociación Filosófica Americana (APA, 1990) considera que el manejo de la dimensión cognitiva es fundamental, llegando inclusive a determinar el fracaso o éxito de la vida de una persona. Por lo mismo que, una decisión o un proceder erróneo pueda afectar la convivencia del pensador crítico con su entorno, y contrariamente a ello, de tomarse decisiones correctas se afianza una convivencia armónica (Facione, 2011 y Heard, 2020).

Por lo antes expuesto, urge su desarrollo en el campo educativo, Facione (2015) utiliza la semejanza de las actividades físicas, mientras éstas se practiquen más, mayores posibilidades de mejora se evidenciarán. Algo similar sucede con las habilidades y subhabilidades mientras estas se pongan en práctica con mayor frecuencia, se garantiza un mayor manejo proficiente de estas, y se sugiere popularizar su inclusión, en vista de que estas son un medio que permite al pensador crítico comunicar sus ideas de manera eficiente, e igualmente, al manifestarse el mensaje, sea persuasivo y determinante.

El planteamiento de la Asociación Filosófica Americana (APA, 1990), considera en su propuesta las siguientes habilidades y subhabilidades en la dimensión cognitiva: la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Cada una de ellas considera tres subhabilidades, exceptuando la autorregulación y evaluación, que consideran dos, en el siguiente apartado se describe cada habilidad y subhabilidad. (APA, 1990; Paul, et al., 1990; Piirto, 2011; Jhon, 2005; Facione, 2020; Paul y Elder, 2002; Facione y Facione, 2016 y Heard, 2020).

- a. *Interpretación.* Considerada como una habilidad central (Facione, 1990), la misma que implica comprender en profundidad el propósito real de los textos, pudiendo ser estos cuestionamientos, axiomas, juicios, presentaciones. Esto se almacena en las construcciones mentales a través de, “creencias, juicios, experiencias, razones, reglas, información, u opiniones” (APA, 1990). Heard et al. (2020), manifiesta que esta habilidad está compuesta por tres subhabilidades, la categorización, la decodificación de significados y clarificación de significados.

La categorización: Esta habilidad captura o aclara diversas jerarquías, también evidencia prerrogativas o campos para explicitar, comprender a cada elemento en su singularidad. Para tal propósito, se sugiere, abordar un problema sin ideas preconcebidas, que eviten una posible orientación sesgada a la problemática y su indagación al respecto se vea truncada. En tanto, corresponde a esta habilidad organizar y subclasificar información en un reporte, redactar informes sobre una experiencia personal, y emitir una

opinión frente a una propuesta de esquematización (APA, 1990 y Facione, 2016).

La decodificación de significado: Con esta habilidad se puede describir en detalle el contenido de un informe, así como identificar con claridad el contenido afectivo de un mensaje y los objetivos que se persiguen a través de este, inferir los criterios establecidos en un sistema de lenguaje, y para ello se realiza una observación cuidadosa al nivel lingüístico, ilustraciones, cifras cuantitativas, gráficos, croquis y planos, o plantear preguntas retóricas o la ironía (Facione, 2020).

La clarificación de significado: Subhabilidad que demanda de los pensadores críticos el descubrimiento de información implícita (Heard, 2020). Esto se da mediante, expresiones figurativas, las convenciones de lenguaje verbal y no verbal. Se evita confusiones mediante el esclarecimiento de posibles ambigüedades. Para ello se utiliza el parafraseo, la ejemplificación de un hecho haciendo uso de situaciones parecidas en la identificación de ambigüedades que no permitan un claro entendimiento de un evento.

- b. *Análisis.* Esta habilidad central comprende establecer relaciones de consecuencias posibles y factuales entre aseveraciones, exposiciones, cuestionamientos, nociones, afirmaciones o en relación a un punto de vista (Facione, 2020 y Shekarabi, 2017). La habilidad de análisis está compuesta por 3 subhabilidades que se desarrollan en amplitud a continuación.

Examinación de ideas: Se utiliza al momento de solicitar definir una locución, comparar o contrastar ideas, aseveraciones o puntos de vista, determinar la composición de una problemática y finalmente resolver cómo estas partes se vinculan entre sí para conformar una idea central (Facione, 2011). Para procurar su uso, se plantea las siguientes actividades: identificar la oración principal o la oración estimulante que despierta curiosidad en los pensadores críticos, identificar afirmaciones afines o divergentes respecto a una problemática, simplificar actividades complejas en tareas sencillas y abstraer conceptos complejos (APA, 1990).

Identificación de argumentos: Esta habilidad se utiliza para determinar los argumentos a favor o en contra, ya sea de afirmaciones, interrogantes, esquemas gráficos. Por ejemplo, de una lectura inferencial el estudiante deduce cómo y dónde se expuso el texto, de la lectura de un artículo periodístico reconoce si el autor claramente comprendió sus argumentos a favor o en contra, o de la exposición de un anuncio publicitario se determine el reclamo que de este se depende (APA, 1990).

Análisis de argumentos: Mediante esta subhabilidad Heard et al. (2020) sugieren que, el pensador crítico identifica ideas primarias y secundarias, y cómo estas ideas secundarias son soporte de la idea principal, ubicando con claridad las conclusiones intermedias. Para concretizar su uso se desarrolla las siguientes actividades: plantear un párrafo que contenga un argumento controversial, solicitar al estudiante determinar cuál es la posición a favor o en contra que asume el autor frente a lo expuesto, identificar el conocimiento previo utilizado en su elaboración, desarrollar una representación gráfica que pueda plasmar lo planteado por el autor (Facione, 1990).

- c. *Evaluación.* Es valorar la validez de una afirmación u otra representación gráfica, los mismos que al ser detallados sufren cambios de nivel perceptivo influenciado por diversos factores, entre estos, experimental, situacional, creencia u opinión y de esa misma manera determinar la fuerza lógica existente entre las inferencias establecidas a través de una valoración (Jhon, 2005 y Heard, 2020). Esta habilidad está constituida por 2 subhabilidades.

Evaluación de afirmaciones: Es pertinente para poder examinar una valoración de una fuente de información, del mismo modo, define la relevancia de cuestionamientos, data, axiomas, normas o instrucciones de procedimiento frente a un determinado contexto, igualmente, evaluar el nivel de confianza de una fuente (APA, 1990). Para ello se puede, reflexionar sobre los criterios que se toma al momento de considerar a un sujeto por testigo frente a un hecho, evaluar la pertinencia de una actuación frente a un evento, y puntualizar la probabilidad de certeza de una afirmación.

Evaluación de argumentos: Consiste en evaluar la aceptabilidad de un argumento a través de la deducción o inducción, plantear preguntas o réplicas frente a un argumento, determinar la fortaleza de un argumento a través de suposiciones o sospechas, estimar la razonabilidad de afirmaciones verdaderas o falsas, agregar información a una texto oral o escrito ya existente y valorar su fortaleza o debilidad. Lo antes manifestado se puede evidenciar a través de las siguientes estrategias: juzgar si una conclusión se deduce con alta credibilidad de un argumento, objetar argumentos planteados, evaluar si un argumento es pertinente a la situación en cuestión, agregar nueva información a lo ya expuesto y determinar si este refuerza o debilita una tesis (APA, 1990).

- d. *Inferencia.* Con esta subhabilidad indican Jhon (2005) y Shekarabi (2017) se garantiza que, en la elaboración de conclusiones, supuestos, se cuenta con los componentes necesarios de tal forma que permita identificar de manera clara las consecuencias provenientes de afirmaciones, axiomas, evidencias, dictámenes, opiniones, nociones, explicaciones u otras formas de expresión. La solicitud de evidencia, conjetura de alternativas, y elaboración de conclusiones, (APA, 1990) se encuentran dentro de sus subhabilidades.

Solicitud de evidencia: Para desarrollar esta subhabilidad se planifica la búsqueda de información que apoye una tesis, revisar también si la estrategia de indagación es verosímil a los intereses de un cuestionamiento, tópico, axioma, o aseveración asentida. Por lo que esta subhabilidad se evidencia al producir un argumento razonado y como las ideas secundarias apoyan a la idea central, además de verificar si, en efecto, tal información está disponible, también esta habilidad se concreta al considerar la elaboración de un plan para corroborar si la información considerada es factible de disponibilidad, al analizar sobre información faltante, evaluar la solidez de las opiniones emitidas sean a favor o en contra y determinar su razonabilidad.

Conjetura de alternativas: El desarrollo de la subhabilidad considera formular una variedad de alternativas frente a una problemática, plantear hipótesis variadas y desarrollar diversidad de planes para el logro de un objetivo y elaborar suposiciones frente a posibles consecuencias de una problemática. En ese sentido, la APA (1990) plantea las siguientes estrategias: abordar la resolución de un problema desde diferentes alternativas de solución, tomando en consideración el marco técnico, presupuestario, o ético, categorizando en orden de preferencia alternativas de solución de una problemática.

Elaborando conclusiones: Radica en aplicar diferentes tipos de inferencia ello determinará qué posición asumir, del análisis de diversos enunciados, aprobar aquellos que evidencian fortaleza lógica, utilizar diversos tipos de razonamiento analógico, matemático, dialógico y axiomático, de una serie de conclusiones tipificar la más sólida y el menos impreciso. En ese orden de ideas, se propone realizar experimentos para comprobar hipótesis, frente a tópicos controversiales considerar posturas informadas, analizar posturas contrarias a un argumento y analizar su composición, compendiar una serie de opiniones en relación a un tema y emitir un juicio personal.

- e. *Explicación.* Habilidad que involucra enunciar los resultados de un proceso de razonabilidad y justificar este con pruebas fácticas y dar a conocer los resultados a través de un discurso persuasivo (John, 2005; Heard, 2020 y Facione, 2020). Esta subhabilidad está compuesto de 3 subhabilidades.

Declarando resultados: Mediante esta subhabilidad el pensador crítico, valora, juzga y deduce los resultados de una actividad de razonamiento, para luego informar al respecto a través de una afirmación, exposición o disertación. En tal sentido, se hace uso de argumentos sólidos para la defensa de una opinión propia, en diferentes contextos tales como: informar sobre los resultados de una exposición, evaluar una obra de arte, entre otros, y como consecuencia de ese proceso se emite un juicio de valor.

Justificando procedimientos: Realizar la presentación de descripciones, valoraciones, deducciones, anotaciones utilizando pruebas, teóricas, criteriológicas, contextuales y procedimentales, y que permitan aclarar vacíos de comprensión. Para lo cual se puede desarrollar lo siguiente: registrar los pasos en la resolución de un problema, explicar la elección de un determinado instrumento de análisis de resultados, constituir criterios de evaluación de obras literarias, explicar conceptos centrales en la resolución de un problema, informar sobre estrategias de toma de decisiones razonables.

Presentando argumentos: Habilidad utilizada para brindar razones analíticas, deductivas, evaluativas sobre una afirmación, presentar réplica a una evidencia, concepto, criterio, método (Tamayo et al., 2015). Por ejemplo, se podría redactar de un artículo con argumentos a favor o en contra de una tesis y planificar posibles contraargumentos que pudieran plantearse, garantizar la existencia de evidencias y contra- evidencias de un tema debatible.

- f. *Autorregulación.* Consiste en evaluar los propios procesos cognitivos, los elementos intervinientes, y los resultados obtenidos, mediante el análisis y la evaluación a los propios juicios (Jhon, 2005), considerado también como uno de los procesos más importantes (Tamayo et al., 2015). A su vez esta habilidad está compuesta por la autoevaluación y la autocorrección.

La autoevaluación: Radica en reflexionar sobre el propio razonamiento, evaluar por ejemplo, los resultados de ese razonamiento, así como las implicancias de este, e identificar si el pensamiento de uno tiene un contenido estereotipado, prejuicioso, emotivo y de qué manera dichos elementos suprimen la subjetividad de un pensamiento (Facione, 1990). Para lo cual, se puede revisar los puntos de vista emitidos frente a un tema controversial e identificar posibles errores, revisar si la opinión personal considera información relevante basada en la objetividad.

Autocorrección: Es la capacidad de autoevaluarse diseñando procedimientos razonables (APA, 1990), en ese marco de autoevaluación cabe la posibilidad de identificar probables deficiencias. Por ejemplo, de ubicar un error en alguna presentación hecha, se enmienda el error y luego se verifica si el cambio realizado representa una mejora.

Para culminar este apartado, es preciso manifestar que el uso de una habilidad no excluye el uso de disposiciones del pensamiento crítico, en tanto éstas son consideradas como complementarias, ni tampoco excluye a otras dimensiones afectivas (APA, 1990) debido a que, estas intervienen de dos formas, directa e indirectamente. A continuación, se dispone preguntas orientadas al uso de habilidades de la dimensión cognitiva.

Tabla 4. Preguntas de la dimensión cognitiva para promover el pensamiento crítico

Habilidades de dimensión cognitive	Preguntas
a. Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa esto? • ¿Qué está pasando? • ¿Cómo debemos entender eso (p. ej., lo que acaba de decir)? • ¿Cuál es la mejor manera de caracterizar/categorizar/clasificar esto? • En este contexto, ¿qué se pretendía al decir/hacer eso? • ¿Cómo podemos darle sentido a esto (experiencia, sentimiento o declaración)?
b. Análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Díganos nuevamente sus razones para hacer ese reclamo. • ¿Cuál es su conclusión/Qué es lo que afirma? • ¿Por qué piensas eso? • ¿Cuáles son los argumentos a favor y en contra? • ¿Qué suposiciones debemos hacer para aceptar esa conclusión? • ¿Cuál es su base para decir eso?
c. Inferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Dado lo que sabemos hasta ahora, ¿qué conclusiones podemos sacar? • Dado lo que sabemos hasta ahora, ¿qué podemos descartar? • ¿Qué implica esta evidencia? • Si abandonáramos/aceptáramos esa suposición, ¿cómo cambiarían las cosas? • ¿Qué información adicional necesitamos para resolver esta pregunta? • Si creyéramos estas cosas, ¿qué implicarían para nosotros en el futuro? • ¿Cuáles son las consecuencias de hacer las cosas de esa manera? • ¿Cuáles son algunas alternativas que aún no hemos explorado? • Consideremos cada opción y veamos a dónde nos lleva. • ¿Existen consecuencias indeseables que podamos y debamos prever?

d. Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuán creíble es esa afirmación? • ¿Por qué creemos que podemos confiar en lo que dice esta persona? • ¿Qué tan fuertes son esos argumentos? • ¿Tenemos nuestros datos correctos? • ¿Cuán confiados podemos estar en nuestra conclusión, dado lo que sabemos ahora?
e. Explicación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron los hallazgos/resultados específicos de la investigación? • Díganos cómo realizó ese análisis. • ¿Cómo llegaste a esa interpretación? • Explícanos tu razonamiento una vez más. • ¿Por qué crees que (fue la respuesta correcta/fue la solución)? • ¿Cómo explicaría por qué se tomó esta decisión en particular?
f. Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> • Nuestra posición sobre este tema es aún demasiado vaga; ¿Podemos ser más precisos? • ¿Qué tan buena fue nuestra metodología y qué tan bien la seguimos? • ¿Hay alguna manera de reconciliar estas dos conclusiones aparentemente contradictorias? • ¿Qué tan buena es nuestra evidencia? • Bien, antes de comprometernos, ¿qué nos estamos perdiendo? • Estoy encontrando algunas de nuestras definiciones un poco confusas; ¿Podemos revisar lo que queremos decir con ciertas cosas antes de tomar cualquier decisión final?

Tomado de Facione (2020, p.8).

El siguiente esquema expone de manera ilustrativa los dos ejes centrales para desarrollar habilidades de un buen pensador crítico. Se debe resaltar que el pensador crítico no necesariamente pone en juego todas las dimensiones cognitivas o afectivas de manera conjunta. Esto en razón, de que algunas actividades demandan ciertas dimensiones cognitivas o afectivas en mayor medida. De la misma manera se aclara que en el proceso de pensar críticamente inevitablemente un buen pensador crítico utiliza ambas dimensiones.

Figura 3. Dimensiones del pensamiento crítico



Elaboración propia

El esquema, en resumidas cuentas, evidencia la correspondencia de ambas dimensiones y como la operacionalización de estas se da de manera conjunta. No obstante, es conveniente ratificar que en el desarrollo de pensar críticamente no es condición necesaria hacer uso de todas las habilidades de la dimensión cognitiva o de las disposiciones de la dimensión afectiva. Aunque, el pensador crítico que demuestre el manejo de mayor cantidad de habilidades o disposiciones, lógicamente manifestará una mejor calidad de pensamiento.

2.4 Interdependencia de la dimensión cognitiva y afectiva

Es preciso abordar la relación que existe entre estos dos elementos y determinar el rol que cumplen en el proceso de pensar críticamente. Otro aspecto a desarrollar es cómo la dimensión cognitiva y afectiva son parte de un armazón que resulta en ser funcional si se hace uso de ambas dimensiones de manera asociada. Bajo tales

ideas, resulta, necesario caracterizar el comportamiento de un buen pensador crítico que tenga desarrollado ambas dimensiones y determinar de lo expuesto qué dimensión prevalece sobre la otra.

Ahora bien, Dowd, (2018) y Ng et al., (2022) consideran que el pensamiento crítico se compone de dos elementos fundamentales, compuesta por la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva. En lo referido a la dimensión cognitiva, Alexander (2014) supone a su vez el progreso habilidades y subhabilidades, por lo tanto, es producto de un procedimiento complejo en sí mismo, en otras palabras, la dimensión cognitiva demanda de un trabajo sistemático, que considera el uso de las habilidades y subhabilidades de manera incluyente. Esto es, que el uso de una habilidad con sus respectivas, subhabilidades no excluye el uso de otra (APA, 1990); muy contrariamente, el pensador crítico tiene la posibilidad de utilizar varias habilidades de manera simultánea.

En relación a la dimensión afectiva, Spector y Ma (2019), estiman que dicha dimensión se compone de disposiciones internas a pensar críticamente. Se comprende a las disposiciones con una variedad de términos entre ellos, actitudes, características de comportamiento, hábitos de la mente o rasgos que el pensador crítico utiliza para regular su comportamiento y de ser utilizado de manera eficiente, garantiza en el pensador crítico un comportamiento acertado frente a un determinado contexto.

De acuerdo al planteamiento adoptado para el presente estudio el pensamiento crítico se integra de dos componentes centrales, las habilidades y las disposiciones (Spector y Ma, 2019; APA, 1990 y Facione, 2020), los mismos que son considerados como bases fundamentales en el desarrollo del pensamiento crítico. (Dowd et al., 2018; Fikriyati et al., 2021 y Ng et al., 2022), reconocen a esta dualidad como sustancial al ser consideradas como interdependientes e igual de importantes.

Ambas dimensiones son consideradas como complementarias. Ello debido a que ninguna tiene mayor relevancia que la otra y como lo resaltarían Uribe et al. (2017), el desarrollo de ambas dimensiones ha de darse de manera gradual y conjunta.

Cabe necesario aclarar que la omisión de una de ellas, implica un riesgo en el proceso de formación del pensamiento crítico por lo que es esencial la consideración de ambas dimensiones.

Finalmente, el desarrollar la dimensión cognitiva y afectiva en el ámbito educativo juega un rol fundamental en la formación del pensamiento crítico. Fikriyati et al. (2021) resalta que un estudiante que tiene desarrollado la dimensión afectiva, además de la cognitiva, destaca frente a un pensador crítico que no tiene desarrollado ambas dimensiones. Adicionalmente, convivir en un espacio donde se desarrolla el pensamiento crítico desde sus dos ejes troncales, determina el nivel de criticidad de los miembros de una comunidad educativa teniendo un impacto directo sobre el ritmo, calidad de vida y niveles de reflexividad que estos posean.

2.5 Pensamiento crítico y su inclusión en el diseño curricular

El diseño curricular es una herramienta de suma significatividad puesto que cumple un rol fundamental al ser el paso inicial de todo proceso formativo (Fonseca y Gamboa, 2017), en el que se estructura y organiza los diversos elementos curriculares atendiendo indudablemente a los requerimientos educativos que el grupo social demanda. En esa misma línea de pensamiento todos estos elementos curriculares al efectuarse y articularse en el sistema educativo han de formar ciudadanos capaces de solucionar la variedad de problemáticas que los rodea, además el diseño curricular debe de procurar. Según Nájera (2012):

Una educación con un horizonte hacia el futuro, se debe ser generoso con las futuras generaciones, legarles los mejores recursos que tenemos para que puedan moverse bien en la vida, para que puedan hacer cosas que nosotros por allí no imaginamos, que esperamos que sean mejores que la que nosotros hicimos, me parece que todo esto tiene que estar presente en esa selección cultural de contenidos. (22:40-24:15)

Es evidente entonces la importancia de la formulación de un diseño curricular que coadyuve a la formación de estudiantes autónomos y que estén dispuesto a aprender a aprender, y que el conocimiento adquirido le permita proyectarse al

porvenir de su sociedad. También, es aprovisionar a los estudiantes de mecanismos que les permitan ser competentes en diferentes contextos, tanto dentro como fuera del sistema educativo. Por ello la selección de contenidos curriculares por parte de los involucrados se debe de dar de manera meticulosa.

Es así, que el sistema educativo peruano para el colegio objeto de estudio, adopta el enfoque curricular constructivista (Bachillerato Internacional [IB], 2021), caracterizado por brindar una educación de calidad para todos en igualdad de oportunidades formando ciudadanos capaces de reconocer sus deberes y defender sus derechos, con valores sólidos, que vela por su propio bienestar y el de sus semejantes por intermedio del trabajo colaborativo e intercultural, investigador sobre su entorno, de mentalidad abierta, y caracterizado por sus ganas de aprendizaje permanente, lo que se traduce en el perfil de egreso del estudiante de Bachillerato Internacional (IB). Ello en respuesta a los desafíos de la sociedad y a las variadas demandas, requerimientos, ambiciones, posturas axiológicas, formas de pensar y de interrelacionarse con su entorno. Además, el enfoque curricular constructivista involucra el manejo concomitante de una variedad de conocimientos, actitudes y raciocinio que le permitan desenvolverse de manera competente y ética en un determinado contexto.

En esa misma línea, en un contexto nacional, la Ley General de Educación (2003) en su artículo 8, considera 8 principios de la educación peruana: calidad, equidad, ética, democracia, consciencia ambiental, interculturalidad, inclusión, creatividad e innovación y su concreción se da a través de los 7 enfoques transversales (MINEDU, 2016). Tanto la ley General de Educación peruana como el Perfil de egreso de estudiante de Bachillerato Internacional, procuran la formación de ciudadanos éticos con un gran sentido de servicio a la sociedad, donde los valores y actitudes juegan un rol fundamental, para lo cual evidentemente necesita desarrollar estructuras cognitivas complejas, razón por la cual, uno de los enfoques fundamentales de enseñanza y aprendizaje es “el desarrollo de las habilidades de pensamiento, incluido el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento ético” (Bachillerato Internacional [IB], 2017 p. 8).

El programa educativo objeto de estudio, tiene como visión formar “alumnos que sean capaces de contribuir a crear un mundo mejor, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural” (IB, 2017 p.1). Por lo tanto, se asume al currículo como una propuesta educativa que facilita de todas las herramientas necesarias y el estudiante por consecuencia actúe de manera competente en un contexto real.

El siguiente apartado tiene la intención de, primero, realizar una revisión de propuestas pedagógicas y curriculares resaltantes sobre la enseñanza del pensamiento crítico, y segundo, a partir de la revisión de la literatura, generar un aporte sobre estructuras y modelos de enseñanza del pensamiento crítico y de qué manera este se puede implementar en el diseño curricular. Esta investigación asume el planteamiento de Ennis, (1989) por ser un modelo ampliamente examinado, en atención a la cual, el autor expone cuatro modelos: genérico, infusión, inmersión y el mixto.

2.6 Enfoques sobre la enseñanza del pensamiento crítico y su inclusión en diseños curriculares

Las propuestas sobre los enfoques de enseñanza del pensamiento crítico en los planes curriculares son diversas. Iniciando con la propuesta de Lipman, 1994, que considera las habilidades de pensamiento específicas, como “comparar, ordenar, clasificar, y predecir que, además, cuentan con una amplia generalización y aplicabilidad por todas las áreas curriculares” (citado en Kanik, 2010 p. 31). Para lo cual plantea dos enfoques, la primera el *enfoque orientado a la habilidad del desarrollo del pensamiento crítico* y el segundo *el enfoque orientado al contenido*. El enfoque orientado al desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico, sugiere que las habilidades del pensamiento crítico se enseñan de manera directa en unidades exclusivas en las diferentes áreas curriculares, en consecuencia, las habilidades de pensamiento crítico se adquieren con la práctica de manera explícita. Aunque, este enfoque ha tenido serias observaciones porque se corre el riesgo de que las habilidades críticas se adquieran de manera técnica, en otro orden de ideas, hay grandes posibilidades de que los estudiantes apliquen dicho aprendizaje de manera mecánica, repetitiva y sin posibilidades de poder emplear un pensamiento crítico en un contexto o problemática real.

El segundo *enfoque orientado al contenido*, basa su planteamiento en que la enseñanza de las habilidades del pensamiento crítico no puede desligarse del contenido por lo que debe fusionarse en las diversas áreas curriculares (Barak, et al., 2007). Por otro lado, Zohar y Dori (2003), resaltan la importancia y los beneficios que podría tener la inserción de la enseñanza de habilidades de pensamiento crítico en todas las áreas curriculares, en virtud de que, los estudiantes podrán apropiarse de estas habilidades en contextos reales y ello generará aprendizajes mucho más amplios y profundos.

Dentro del segundo enfoque, se hallan dos vertientes, una que indica que este proceso ha de darse de manera implícita y otra explícita. Los que sostienen la línea implícita indican que hacer explícito la formación de habilidades de pensamiento crítico generaría un efecto contraproducente en vista de que se pierde la atención del estudiante al área curricular. Por el contrario, los que defienden la vertiente explícita manifiestan que la integración de una instrucción de habilidades de pensamiento directa al ser habilidades que los estudiantes necesitan desarrollar, esta vertiente ha tenido gran acogida porque los estudiantes aprenden ambas, las habilidades propias del área curricular y habilidades de pensamiento crítico, en el que las habilidades se complementan en el proceso de aprendizaje.

Y un segundo planteamiento, que ha sido ampliamente investigado es la de Ennis (1989), el *enfoque para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico y las disposiciones*. El cual considera 4 modelos, genérico, infusión, inmersión y el mixto. Para propósitos del presente estudio se trabaja con esta moción, por ser una propuesta que acoge una variedad de propuestas.

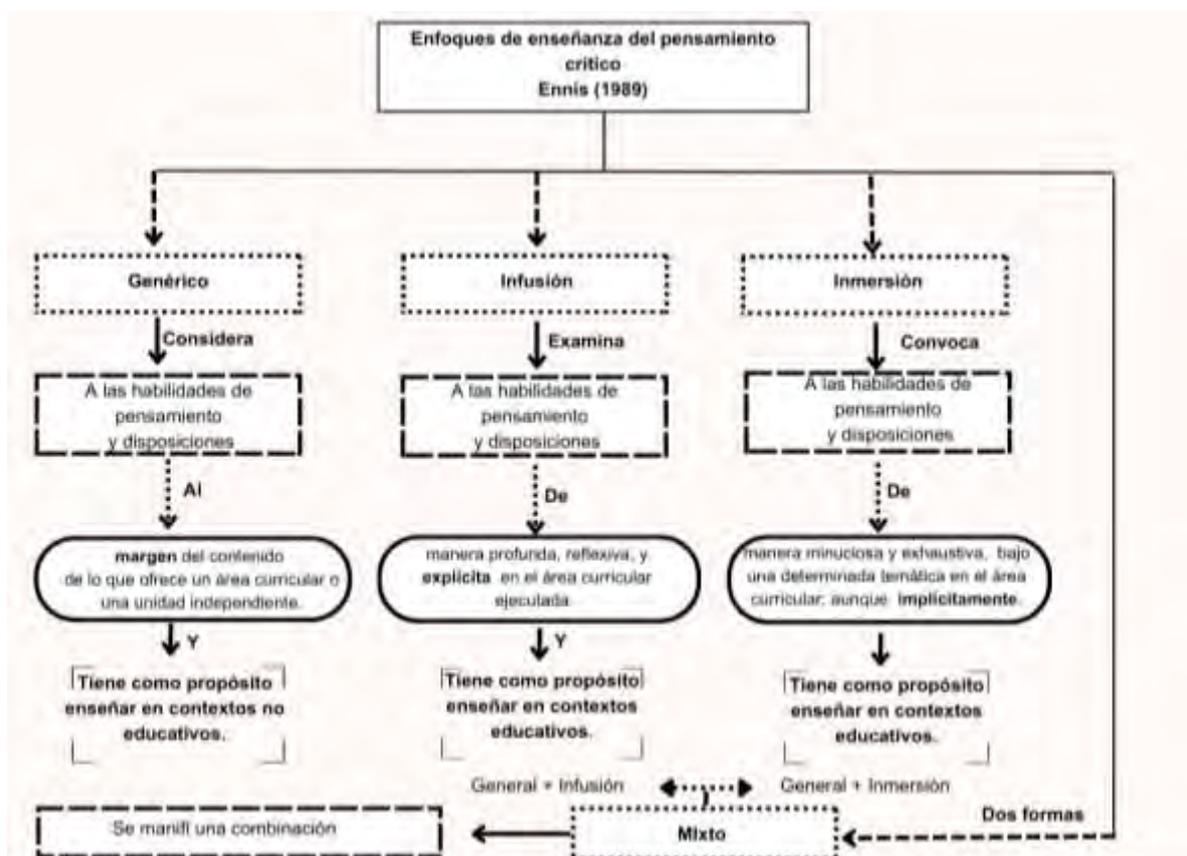
El enfoque genérico, considera que el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico se da de manera general y es aplicable a todas las áreas curriculares (Abrami et al., 2008). Así pues, Abrami et al. (2015) adiciona que, bajo este enfoque, todas las áreas educativas adoptan la enseñanza de las habilidades y disposiciones a través de una unidad curricular en particular; sin embargo, la enseñanza se da por separado y no se considera los contenidos curriculares trabajados en el área (Ennis, 2016). En ese orden de ideas, este enfoque no precisa en su propuesta una temática en específico por lo tanto se puede aplicar principios abstractos, y el

balance entre la enseñanza de habilidades y disposiciones se determina empíricamente.

Tanto en los *enfoques de inmersión e infusión*, los contenidos curriculares abordados son determinantes. Abrami et al. (2008) manifiesta que el enfoque de infusión, explicita las habilidades y disposiciones trabajadas para lo cual se desarrollan bases teóricas generales. En tal sentido, demanda una temática profunda, analítica y sobre todo una comprensión completa de la temática por lo que los objetivos que desarrollan las habilidades y dimensiones se seleccionan e instruyen intencionalmente. En el enfoque de inmersión, en cambio, se adopta una metodología similar a la aplicada en el área curricular, “pero en el que los principios generales del pensamiento crítico no se hacen explícitos” (Ennis, 2016 p. 4).

Y, finalmente, el *enfoque mixto* es una conjugación “del enfoque general con ya sea el enfoque de infusión o inmersión” (Abrami et al., 2009, p.1106). En este enfoque los estudiantes desarrollan las habilidades y dimensiones como un área curricular explícitamente, asimismo, el desarrollo se da en las diferentes áreas curriculares ya sea de manera explícita o implícita, en otros términos, los estudiantes son informados de manera clara y precisa sobre los propósitos o estos ya están inmersos dentro de los propósitos curriculares.

Figura 4. Enfoques sobre la enseñanza del pensamiento crítico



Elaboración propia

Ahora bien, el cuadro registra los modelos bajo los cuales el docente concreta su tarea pedagógica de la mano del pensamiento crítico. Por lo que, para el modelo genérico, el diseño curricular incluye muy particularmente una unidad didáctica de desarrollo de habilidades y disposiciones del pensamiento crítico; aunque, la temática curricular se encuentra de manera aislada a lo abordado por el área curricular. El modelo de infusión, considera que, el pensamiento crítico se incluye de manera expresa dentro de la temática curricular, esto es, el docente explicita la disposición o habilidad a desarrollar intencionadamente.

El modelo de inmersión considera que las disposiciones y habilidades de pensamiento crítico se abordan de manera implícita dentro de la temática del área curricular, de manera que el docente contextualiza el desarrollo del pensamiento crítico. Y finalmente, el modelo mixto, que resulta de la combinación del modelo genérico ya sea con el modelo de infusión o inmersión. Recapitulando lo expuesto, la propuesta de Ennis en relación al desarrollo del pensamiento crítico en el diseño

curricular es sin duda una guía propicia a ser implementada de manera expresa en una propuesta curricular que busca formar ciudadanos con pensamiento crítico.



SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se desarrolla el diseño metodológico. Este se encuentra en estricta consonancia con el problema y los objetivos de investigación planteados inicialmente. En esa línea, los siguientes apartados abordarán en detalle, el enfoque metodológico, el nivel y método de investigaciones adoptados para intereses del presente estudio. De la misma manera, se abordará conceptualmente las técnicas y sus correspondientes instrumentos de recojo de información. Por otra parte, este capítulo también aborda el proceso de diseño y validación del instrumento de recojo de información, así como, el procedimiento a seguir para el procesamiento de información y finalmente, examina los principios éticos que regirán la presente investigación.

3.1 Enfoque metodológico de la investigación

Por las características de esta investigación se asume el enfoque cualitativo, debido a que este permite la comprensión de la naturaleza humana y su correspondiente contexto social y cultural mediante una descripción e interpretación del objeto investigado (Toloei et al. 2014 y Lietz, 2010). En relación a ello, Díaz- Bazo (2019) agrega que, la investigación cualitativa analiza las particularidades de los objetos de estudio configurados dentro una estructura social, ubicándose el sector educacional dentro de este alcance, es propicio el uso del enfoque cualitativo. Adicionalmente, este tipo de estudios elaboran una investigación profunda a través de la recolección de datos de manera sistemática (Butina, 2022 y Kumar, 2018); es decir, se respetan los procedimientos establecidos en aras de garantizar la mayor objetividad posible.

Las investigaciones de corte cualitativo buscan también comprender, identificar e interpretar a profundidad “experiencias humanas, significados, y relaciones” (Kumar, 2018, p. 25) que caracteriza a un determinado grupo social. Es bajo esa línea de pensamiento que, las concepciones docentes sobre el pensamiento crítico se enmarcan como producto de esta convivencia entre la sociedad y el objeto de estudio analizado en su contexto de origen.

En relación al nivel de investigación, se halla dentro del nivel descriptivo, en vista de que este tipo de investigaciones permite una exposición pormenorizada del comportamiento del objeto de estudio (Valle et al., 2022). Para esta investigación en particular, se pretende conocer a detalle y en profundidad las concepciones docentes sobre el pensamiento crítico. Además, que mediante esta investigación no se persigue dar explicaciones ni interpretar el porqué del fenómeno sino la finalidad principal es la de describir con la mayor ecuanimidad posible el objeto de investigación (Guevara et al., 2020).

3.2 Problema y objetivos de la investigación

La pregunta que guía el presente estudio es:

¿Cuáles son las concepciones docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de un colegio público de la ciudad del Cusco?

Partiendo de esta pregunta de investigación, se dispone de los siguientes objetivos.

Objetivo General:

Analizar las concepciones docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio público, en la ciudad del Cusco.

Objetivos específicos

- Describir las concepciones docentes sobre el desarrollo de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio público, en la ciudad de Cusco.
- Describir las concepciones docentes sobre el desarrollo de la dimensión afectiva del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio público, en la ciudad de Cusco.

3.3 Categorías de estudio

Para fines de esta investigación, se considera una categoría y dos subcategorías, los mismos que se encuentran en estrecha congruencia con los objetivos de investigación planteados, a continuación, se evidencia estos en la siguiente tabla.

Tabla 5. Categorías y subcategorías de la investigación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Las concepciones docentes sobre el pensamiento crítico Las concepciones docentes sobre el pensamiento crítico son estructuras cognitivas complejas, idiosincráticas, compuestas por teorías implícitas y creencias que poseen los docentes sobre la enseñanza y que influyen de manera significativa en la comprensión de los fenómenos educativos y que configuran los esquemas mentales bajo los cuales se llega a la toma de decisiones que orientan la práctica educativa docente.	Las concepciones docentes sobre el desarrollo de la dimensión afectiva del pensamiento crítico Son estructuras cognitivas complejas e idiosincráticas de los docentes sobre las predisposiciones de comportamiento o atributos personales que desembocan en la acción.
	Las concepciones docentes sobre el desarrollo de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico Son estructuras cognitivas complejas e idiosincráticas de los docentes sobre el pensamiento lógico, analítico y crítico que conlleva a la toma de decisiones y que desemboca en el que hacer.

Elaboración propia

3.4 Método de investigación

La metodología utilizada para fines de esta investigación es el estudio de caso. Este se caracteriza por su naturaleza única y particular, en la presente investigación el colegio objeto de análisis es la única institución educativa pública en la región, que forma parte de una red de colegios del bachillerato internacional, el mismo que brinda atención a estudiantes con necesidades especiales de alto rendimiento, siendo un eje central el desarrollar el pensamiento crítico. Naturalmente, el estudio de casos es considerado como una metodología ampliamente utilizada en investigaciones cualitativas de naturaleza social, situación que se presenta claramente en el contexto educativo (Creswell, 2013).

Además, el estudio de caso permite una comprensión profunda y a detalle del objeto de estudio (Creswell, 2018). Esta comprensión profunda se obtendrá del recojo de información de las entrevistas realizadas, para este caso en particular,

será la entrevista de tipo semiestructurada, el cual permitirá indagar de manera minuciosa, aspectos relevantes en relación a las concepciones docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico.

De acuerdo a la tipología de tipo de caso, y por el tamaño de la muestra se ubica dentro de la tipología de caso único (Yin, 2014). Para fines de esta investigación, los docentes a cargo de la enseñanza de áreas de nivel superior dan a conocer sus concepciones en relación al pensamiento crítico. Adicionalmente, el proceso de recojo de información del objeto de estudio es el mismo para todos los docentes.

La institución educativa donde se aplicó la investigación pertenece a una red de 25 colegios de alta exigencia, el mismo que cuenta con un colegio por cada región del país, exceptuando Lima debido a que cuenta con dos colegios una para Lima provincias y otro en Lima Metropolitana. La institución se encuentra ubicada en la Carretera Cusco Abancay Km. 16,20 Noroeste, distrito de Pucyura, provincia de Anta, departamento Cusco y cuenta con 8 años de fundación y 6 desde la implementación del Modelo Educativo del Bachillerato Internacional. Dicho programa educativo adopta la formación integral del estudiante como una prioridad. Por un lado, busca el desarrollo de 5 habilidades básicas, las de comunicación, autogestión, investigación, sociales y por último la habilidad del pensamiento y, en particular, el pensamiento crítico y; por otro lado, el progreso de estas cinco habilidades desemboca en estudiantes con el perfil del bachillerato internacional evidenciando los atributos de mentalidad abierta, indagadores, buenos comunicadores, informados, íntegros, solidarios, audaces, equilibrados, y reflexivos.

Sucede pues que, la institución educativa, responde al sistema educativo del Bachillerato Internacional el mismo que contempla tercero, cuarto y quinto de nivel secundario. Estos dos últimos pertenecen al Programa de Diploma del Bachillerato Internacional. También agregar que, la población estudiantil se caracteriza por estar conformada por estudiantes con un alto rendimiento académico, quienes, para formar parte de la institución, atravesaron por un proceso riguroso de evaluación de su historial académico. En relación a la cantidad de estudiantes, este asciende a un total de 267 estudiantes y un total de 35 docentes.

En relación a los participantes de la investigación, se encuentra conformado por 3 docentes que enseñan cursos de nivel superior dentro del Programa del Diploma en el Bachillerato Internacional, se debe precisar que, por criterios de inclusión y exclusión, se considera a docentes que enseñan en el primer o segundo año del programa de diploma, es decir, docentes de 4to. o 5to. de secundaria, además de enseñar asignaturas de Nivel Superior.

Tabla 6. Características de los docentes entrevistados para la entrevista semiestructurada

DOCENTE ENTREVISTADO	SEXO	GRADO DE ENSEÑANZA	ASIGNATURA DE NIVEL SUPERIOR	AÑOS DE SERVICIO
Docente 1 (D1)	Femenino	Primer año del Programa Diploma	Historia de las Américas	7
Docentes 2 (D2)	Femenino	Primer año del Programa Diploma	Lengua A	7
Docente 3 (D3)	Masculino	Segundo año del Programa Diploma	Lengua B	5

Elaboración propia

Se considera a docentes que enseñan asignaturas en nivel superior en vista de tener mayores oportunidades de desarrollar el pensamiento crítico por la cantidad de horas asignadas, por la amplitud y profundidad con las que abordan y enseñan los temas dentro de las asignaturas.

3.5 Técnicas e instrumentos de recojo de información

Para el recojo de información, se hará uso del instrumento, de la entrevista de tipo semiestructurada la misma que está orientada a dar respuesta a los objetivos de la investigación, en relación al instrumento de recojo de información, se utiliza el guion de entrevista semiestructurada.

La entrevista, sea grupal o individual, desde la mirada de una investigación cualitativa, permite la comprensión y explicación profunda (Ryan et al., 2009) del fenómeno estudiado, en tanto, busca comprender las experiencias, historias, creencias, puntos de vista, conocimiento, e ideas que el docente pueda tener sobre el desarrollo del pensamiento crítico. En otro orden de ideas, el diálogo también es una oportunidad para obtener información de fuente directa (Knapik, 2006), por lo que, la aplicación de esta a los docentes garantiza el recojo de información de

primera mano siendo estos considerados uno de los agentes más importantes dentro del proceso educativo. Arancibia (2012) agrega que la exteriorización de las concepciones se da a través de la manifestación oral de nuestros pensamientos. Entonces, la entrevista resulta siendo una técnica sustancial para fines de esta investigación. Por su parte Stake (2006), agrega que, las entrevistas son técnicas de recojo de información preponderantes en una investigación de metodología de estudio de caso.

El investigador, en la participación de una entrevista, evita todo tipo de influencia, ya que, esta se encuentra mediado por pautas, las mismas que conducen la entrevista de manera sistemática, garantizando en lo posible, la objetividad de la información obtenida (Edwards y Holland, 2013) y una de las motivaciones de esta investigación es que en un diálogo empático, sistemático, neutral y se evite todo tipo de predominio del investigador sobre el investigado.

Con respecto al tipo de guía de entrevista esta será de tipo semiestructurada, debido a que este tipo de entrevista está enmarcada dentro de una temática en particular; sin embargo, es flexible en cuanto en el proceso puedan surgir nuevas categorías y cabe la posibilidad de abordarlas a través de repreguntas hechas por el investigador con la finalidad de profundizar, por lo que no es ajena a contar con una entrevista bien organizada desde un inicio (Ruslin et al., 2022). De igual forma, es preciso clarificar que es tarea del investigador garantizar el encuadre de la entrevista bajo el propósito de la investigación.

3.5.1 Diseño y validación del instrumento. El objetivo de la entrevista semiestructurada:

- Recolectar información sobre cómo se concibe la dimensión cognitiva y afectiva del pensamiento crítico en su desarrollo.

De estas dos subcategorías de estudio se disgregó en los contenidos a ser presentados continuación en la tabla.

Tabla 7. Subcategorías y contenidos del guion de entrevista

SUBCATEGORÍAS	TÓPICOS
Concepciones docentes sobre la dimensión afectiva del pensamiento crítico	- Concepciones sobre la naturaleza del pensamiento crítico

	<ul style="list-style-type: none"> - Concepciones sobre atributos personales y fundamentales del pensador crítico - Concepciones sobre el rol de los atributos personales y fundamentales del pensamiento crítico en la toma de decisiones - Concepciones sobre la inclusión de la dimensión afectiva en los Diseños metodológicos de aprendizaje
Concepciones docentes sobre la dimensión cognitiva del pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Concepciones sobre la significatividad de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico - Concepciones sobre las habilidades del pensamiento crítico - Concepciones sobre la inclusión de la dimensión cognitiva en los diseños metodológicos de aprendizaje

Elaboración propia

Los tópicos direccionaron la elaboración de las preguntas para el guion de entrevista semiestructurada.

El diseño del instrumento consideró la aplicación de una prueba piloto, el mismo que, permitió evaluar la claridad, relevancia y coherencia de las preguntas planteadas. Posteriormente, el instrumento de investigación pasó por la validación a cargo de tres expertos, Mg. Yannina Yaniré Saldaña Usco, Mg. William Andahua Arellan y el Dr. Christian Troncoso Castillo. Para lo cual se envió a los expertos una carta de presentación, que contenía los siguientes documentos: matriz de consistencia, diseño del instrumento de la entrevista semiestructurada, guion de entrevista semiestructurada y el formato de evaluación del instrumento.

Los expertos realizaron la valoración a cada pregunta del guion de entrevista semiestructurada. Para ello, emplearon tres criterios de evaluación, la claridad, la coherencia y la objetividad:

- **La claridad:** La pregunta es de fácil comprensión.
- **La coherencia:** La pregunta planteada presenta una clara relación a las subcategorías y dimensiones planteadas.
- **La objetividad:** La pregunta no condiciona o predetermina una respuesta.

Todo este proceso tuvo una duración de tres semanas, el cual incluye el envío de los documentos y su respectiva recepción con las valoraciones hechas por los expertos. Cabe destacar que, las observaciones más resaltantes hechas por el Mg.

William Andahua Arellan (**Experto 1**) fueron, Incluir una pregunta previa que permita al docente dar una breve definición de la variable y replantear las preguntas 3, 4, 5, 6, y 8 e incluir antes de la pregunta nueva un par de preguntas más. De la misma forma, la Mg. Yannina Yaniré Saldaña Usco (**Experto 2**), sugiere modificar según sugerencias todas las preguntas, como también profundizar las preguntas para ambas dimensiones. Por su lado, el doctor Christian Troncoso Castillo (**Experto 3**) realizó sugerencias para las preguntas, 1, 2, 5 y 6 quién también considera relevante agregar una última pregunta sobre el alcance de otra dimensión que ellos puedan tener.

Tabla 8. Observaciones de los expertos respecto al guion de entrevista

SUBCATEGORÍAS	TÓPICOS	NÚMERO DE PREGUNTA	OBSERVACIONES		
			EXPERTO 1	EXPERTO 2	EXPERTO 3
Las concepciones docentes sobre el desarrollo de la dimensión afectiva del pensamiento crítico.	Concepción sobre atributos personales del pensador crítico.	Pregunta 1	APROBADO	Parcialmente aprobado: Se sugiere direccionar la pregunta a identificar características de esta dimensión.	Parcialmente aprobado: El experto sugiere clarificar la pregunta utilizando un verbo más concreto, por ejemplo, se podría utilizar el verbo cumple o tiene.
	Concepción sobre el desarrollo de la dimensión afectiva del pensamiento crítico.	Pregunta 2	Parcialmente aprobado: Considerar la palabra <i>características</i> en lugar de	Parcialmente aprobado: Reformular la pregunta por propuesta, ¿Qué comportamientos	Parcialmente aprobado: No se debe confiar del todo en el

			<i>comportamiento.</i>	evidencia un estudiante con habilidades afectivas para el desarrollo del buen pensador crítico?	conocimiento pragmático que tiene el docente, por lo que se sugiere utilizar la frase "habilidades de pensamiento crítico".
	Concepción sobre la significatividad del desarrollo de la dimensión afectiva del pensamiento crítico.	Pregunta 3	Parcialmente aprobado: Considerar cambiar la palabra es por <i>considera</i> , y agregar al final de la pregunta, <i>en sus estudiantes</i>	Parcialmente aprobada: La experta sugiere considerar la siguiente pregunta ¿Por qué es importante que un buen pensador crítico desarrolle actitudes/disposiciones afectivas?	APROBADO
	Concepción sobre la inclusión de la dimensión afectiva del pensamiento crítico en el desarrollo de los diseños metodológicos de aprendizaje.	Pregunta 4	Parcialmente aprobado: Se sugiere cambiar la palabra <i>actitudes</i> por la frase <i>capacidades de.</i>	Parcialmente aprobada: Se sugiere reformular la pregunta, solicitando al maestro poder brindar ejemplos específicos.	APROBADO
Las concepciones docentes sobre el desarrollo de la dimensión cognitiva	Concepción sobre las habilidades cognitivas del pensamiento crítico	Pregunta 5	Parcialmente aprobado: Reformular la pregunta utilizando la palabra <i>cuando</i> y complementar la pregunta	Parcialmente aprobado: La pregunta debe profundizar en qué habilidades cognitivas posee el maestro, por	Parcialmente aprobado: El experto sugiere reformular la pregunta utilizando

del pensamiento crítico.			con la frase, <i>Precise características personales y académicas</i>	ejemplo: ¿Qué habilidades cognitivas debe poseer/tener el pensador crítico?, ¿Cómo se presentan/evidencian estas características en el desarrollo de su curso?	“cuando en lugar de “que”.
Concepción sobre actividades de desarrollo de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico.	Pregunta 6	Parcialmente aprobado: Reformular la pregunta, con la frase, <i>Contribuyen al desarrollo del,</i> eliminando la palabra <i>desarrollan</i>	Parcialmente aprobado: Se sugiere reformular la pregunta según sugerencia, además solicitar ejemplos específicos desde las áreas curriculares que el maestro enseña	Parcialmente aprobada: El experto considera que se debe eliminar los signos de interrogación.	
Concepción sobre la significatividad de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico.	Pregunta 7	APROBADO	Parcialmente aprobado: La pregunta sugiere la pregunta debe de estar direccionada a la importancia.	APROBADO	
Concepción sobre la inclusión de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico en el desarrollo de los diseños metodológicos de aprendizaje.	Pregunta 8	Parcialmente aprobado: Reformular la pregunta con la frase, <i>Qué estrategias usa para.</i>	DESAPROBADA	APROBADO	

	<p>Algún otro aspecto que usted considere importante mencionar.</p>	<p>Pregunta 9</p>	<p>APROBADO</p>	<p>Parcialmente aprobado: La experta sugiere precisar la pregunta e indicar el tema propiamente, por ejemplo: Algún otro aspecto sobre el pensamiento crítico que usted considere importante mencionar</p>	<p>Parcialmente aprobado: El experto considera que es necesario delimitar la pregunta, por ejemplo: ¿hay algún otro aspecto sobre el pensamiento crítico que usted considere relevantes y no hayan sido abordados hasta ahora?</p>
<p>Otras sugerencias</p>			<p>Se sugiere poder incluir las siguientes preguntas:</p> <p>10. Mencione una experiencia propia de éxito en el desarrollo de capacidad de pensamiento crítico en sus estudiantes.</p> <p>11. Refiera una experiencia de fracaso en el desarrollo de capacidad de pensamiento</p>	<p>Desde la fuente asumida para esta investigación es necesario profundizar en particularidades propias de cada dimensión.</p> <p>Diferenciar claramente las preguntas para cada dimensión, y precisar qué es lo que se quiere recoger.</p>	

	crítico (propia o ajena) y mencione cómo revertirá dicho resultado a través de sus diseños metodológicos		
--	--	--	--

Elaboración propia

En suma, ambos procesos de validación permitieron reestructurar las preguntas planteadas en función a los objetivos de la presente investigación y de la retroalimentación obtenida se continuó con levantar las observaciones para la obtención de la versión final del diseño del instrumento.

3.5.2 Aplicación del instrumento.

Previo a la aplicación de la entrevista, se solicitó de manera escrita mediante un correo electrónico el permiso correspondiente a Dirección General y a la Coordinación del Programa del Diploma de la Institución Educativa objeto de estudio. Para lo cual, previamente se sustentó con el envío del proyecto de tesis del tema abordado en la investigación, así como, el objetivo general, objetivos específicos, además de la justificación de la importancia de la temática investigada a la institución. Una vez obtenido el permiso correspondiente, se dispuso a coordinar las fechas para la aplicación del instrumento.

Tabla 9. Fecha y duración de las entrevistas a los docentes

Docente	Fecha de la entrevista
Docente 1	05/11/2022
Docente 2	05/11/2022
Docente 3	07/11/2022

Elaboración propia

Las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial y el registro de éstas se dio mediante un dispositivo de grabación de audio.

3.6 Procedimiento para el procesamiento, la organización y el análisis de la información recogida

Se inicia el procesamiento de la información con la transcripción de las entrevistas, que para los fines de la presente investigación se conservan en lo posible registros que corresponden a lo manifestado por el entrevistado (Mcmullin, 2021). Adicionalmente, la transcripción se elaboró bajo una estricta línea ética de respeto por las ideas manifestadas en las entrevistas, esto, con la intención de garantizar la objetividad en el procesamiento de la información.

Tabla 10. Codificación de los entrevistados

DOCENTE	CÓDIGO DE LA ENTREVISTA
Docente 1	D1
Docente 2	D2
Docente 3	D3

Elaboración propia.

Para el procesamiento de la información se trabajó con la propuesta de Glasser y Strauss, la Teoría Fundamentada o Grounded Theory, el cual considera en primera instancia, trabajar con la materia prima o información en bruto y que a través de esta se logra construir los conceptos claves para luego construir teoría (Chun Tie et al., 2019). Continuando con un procedimiento sistemático, comparativo y activo de análisis de información obtenida en investigaciones cualitativas, en la presente investigación, se recaba datos de las transcripciones de las entrevistas.

Para tales fines, se inicia el análisis de la información obtenida en las transcripciones, mediante la codificación inicial o también denominada abierta (Chun Tie et al., 2019 y Charmaz et al., 2018), que consiste básicamente en segmentar la información en su estado natural, en categorías y realizar una revisión minuciosa de la información recolectada. Para luego, en un segundo momento, proceder con la codificación axial, el cual involucra reagrupar o reorganizar la información obtenida en categorías centrales, además de señalar con claridad las relaciones que estas connotan.

Todo el proceso antes descrito, se da en un análisis comparativo de información emergente de las transcripciones (Chun Tie et al., 2019), es decir, se trabaja en hallar una correspondencia entre sí, proceso que también es denominado como codificación teórica. Dichos códigos, deben entenderse como unidades de análisis que permitirán una comprensión global de la teoría.

Para la categorización inicial se elaboraron tres matrices de codificación abierta, una por cada transcripción, para el segundo momento de la codificación se consideró una matriz en función de cada objetivo específico y sus respectivas subcategorías de investigación.

Codificación abierta

- Matriz cualitativa de codificación abierta Docente 1
- Matriz cualitativa de codificación abierta Docente 2
- Matriz cualitativa de codificación abierta Docente 3

Codificación axial

1. Matriz cualitativa de codificación axial sobre concepciones docentes de la dimensión afectiva del pensamiento crítico.
2. Matriz cualitativa de codificación axial sobre concepciones docentes de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico.

Seguidamente, se evidencian extractos de las matrices de codificación abierta y codificación axial.

Tabla 11. Matriz cualitativa de codificación abierta Docente 1

Contenido lexical	Codificación Abierta
<p>1. ¿Cuál es su comprensión sobre el pensamiento crítico?</p> <p>Bien... umm, <u>el pensamiento crítico es la manera o el proceso que un estudiante tiene al momento de dar una opinión o tener una postura respecto de un tema.</u> Entonces, no es una respuesta sobre un conocimiento previo; sino, <u>es una respuesta sobre una opinión que tiene sobre el tema.</u></p>	<p>Proceso</p> <p>Emisión de una opinión</p> <p>Manejo de una perspectiva propia</p>

--	--

Elaboración propia

Tabla 12. Matriz cualitativa de codificación axial sobre concepciones docentes del pensamiento crítico

Categorías	Subcategorías	Codificación emergente	Citas textuales
Desarrollo de la dimensión cognitiva	Habilidades cognitivas del pensamiento crítico	Análisis y argumentación crítica como habilidad superior	<p>Primeramente, el de análisis... eh... para poder luego argumentar obviamente (D1, P.6)</p> <p>"Analizar digamos un texto, porque la historia del pasado le viene a través de los textos, sino también el análisis de imágenes que es importante, una fotografía como fue tomada en ese momento, como fue tomada la foto de un rey, qué cosa transmite esa pintura, que elementos contiene" (D2, p.6)</p> <p>"la capacidad de analizar el texto... busca el mensaje que le está dando... este...la fuente al igual que le está dando la fuente escrita con la fuente gráfica y de la fuente gráfica tenemos pues una infinidad, hasta un mapa, analizar caricaturas que van más allá de un tema frío; sino más bien un aporte crítico, jocoso, pero una denuncia de la realidad social en la que ese periodo se estaba viviendo a través de la caricatura" (D2, p.6)</p> <p>"Las que más incidimos en el trabajo diario es en el análisis, síntesis y evaluación." (D3, p.6)</p> <p>"El estudiante tiene que a través de esas perspectivas del valor y limitación del análisis sacar su propia conclusión y luego él hace su propio... propio punto de vista crítico"(D2, p.6)</p> <p>"Posteriormente, todo ese conglomerado de análisis que realizó debo realizar una síntesis para poder expresar, obviamente, tiene muchos elementos que reconocemos en el plano literario."</p> <p>"Entonces, al analizar todo ese aspecto yo tengo que ser capaz de sintetizar todo lo que he realizado. Que es lo que hace de estudiante, a través de pocas palabras" (D3, p.6)</p>

Elaboración propia

La elaboración de las matrices se dio bajo un trabajo sistemático de análisis de la información en múltiples oportunidades, debido a que el proceso se dio bajo las

disposiciones de la teoría fundamentada que en un principio demanda una revisión continua de la información con una orientación comparativa.

3.7 Procedimiento para asegurar la ética de la investigación

El presente estudio se dirige por lo establecido en la Pontificia Universidad Católica del Perú a través del Comité de Ética de la Investigación, el cual plantea cinco principios: “Respeto por las personas, Beneficencia y no maleficencia, Justicia, Integridad científica y Responsabilidad” (Millán, 2017 p. 18). Es en esa línea que la presente investigación garantiza el respeto a los principios en todos sus extremos.

Para la elaboración del Protocolo de Consentimiento Informado, se utilizó como un ejemplar de plantilla el modelo del Comité de Ética de la Investigación de la PUCP, contextualizando a los intereses, naturaleza y demandas de la presente investigación (Anexo 6). Cabe aclarar que, todos los informantes tuvieron acceso a un formato escrito previo a la participación de las entrevistas, también se tuvo un espacio de socialización y aclaración sobre algún aspecto que contiene el documento para una mejor comprensión de este. Luego de ese proceso, los informantes autorizaron la grabación de las entrevistas, de igual modo autorizan que éstas sean utilizadas de manera confidencial y únicamente para fines del presente estudio.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El capítulo en curso da a conocer los resultados obtenidos a través de los instrumentos, en la investigación, las entrevistas realizadas a los docentes, están relacionadas a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las concepciones docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de un colegio público de Cusco?, además de estar en consonancia con los objetivos planteados en la investigación.

En tal sentido, el siguiente análisis se estructura en tres apartados: se inicia con el primer objetivo, concepciones docentes sobre el pensamiento crítico; el segundo, relacionado a las concepciones docentes sobre la dimensión afectiva del pensamiento crítico y finalmente, se concluye con las concepciones docentes sobre la dimensión cognitiva del pensamiento crítico. Sin embargo, cabe precisar que al considerar la dimensión afectiva interdependiente de la dimensión cognitiva el análisis de ambas se dará de manera simultánea cuando el caso lo amerite. De la misma manera, se debe resaltar que los apartados tienen una evidente relación con las categorías abordadas en la investigación.

Para iniciar con el análisis es preciso considerar que, para propósitos de este estudio, se asume a las concepciones docentes como estructuras mentales complejas, individuales, compuestas por teorías implícitas y creencias que poseen los docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico que influyen de manera significativa en la comprensión de los fenómenos educativos y que configuran los esquemas mentales bajo los cuales se llega a la toma de decisiones que orientan la práctica educativa docente (Hidalgo y Murillo 2016; Simarra y Cuartas, 2017;

Calderón, 2017; König, 2012; Solís, 2015; Pacheco, 2019; Mathur et al., 2012; Loo, 2013 y Pozo et al., 2006).

4.1 Concepciones de los docentes entrevistados sobre el pensamiento crítico

Para desarrollar este apartado, se les dispuso a los docentes dar respuesta a la pregunta: ¿Qué representa para usted el pensamiento crítico en el desarrollo de su curso?, en respuesta a ello es que los docentes (D2) y (D3) conciben al pensamiento crítico como la aptitud de construir ideas complejas a través de la indagación:

[La]...capacidad de poder construir un mensaje más sólido (D2, p.1)

Profundizar más allá de solamente lo que aprendo." (D3, p.1)

Esta forma de concebir el pensamiento crítico tiene afinidad con lo afirmado por Alexander et al., (2014) y López et al., (2022), para quienes el pensar críticamente se configura sobre la base de conexiones cognitivas complejas. En otro orden de ideas, el pensador crítico hace uso de habilidades, subhabilidades, y disposiciones (APA, 1990) y son estos elementos que le dan la posibilidad de generar estructuras de conocimiento consistentes; aunque los docentes entrevistados no utilicen dichos términos propiamente, son estos dos componentes los que intervienen en la transformación de un conocimiento conceptual a otro más concreto.

En un segundo momento, las concepciones docentes sobre el pensamiento crítico puntualizan que el pensamiento crítico se reduce a ese espacio en el cual el estudiante estructura su respuesta; o en su defecto, es el procedimiento que se adopta para el desarrollo de ideas. Al respecto, el docente entrevistado (D1) menciona:

El pensamiento crítico es la manera o el proceso que un estudiante tiene al momento de dar una opinión o tener una postura respecto de un tema (D1, p.1)

Sin embargo, dicha concepción es un tanto inconclusa, dado que la condición suficiente desde el punto de vista del docente es que el pensador crítico emita un juicio de valor o un punto de vista; cuando lo que demanda el pensar críticamente para Emir, 2013 es que previamente a dar a conocer su postura utilice habilidades analíticas y de organización. Y, por lo tanto, es una oportunidad de componer

construcciones teóricas mucho más sólidas, es decir, no son producto de un pensamiento ordinario y vago; antagónicamente, parten de una reflexión alrededor de este, lo que permite una exploración a profundidad. Entonces, el pensar críticamente; contrariamente a lo manifestado por el entrevistado, abarca un análisis concienzudo, no sobre la temporalidad o duración de pensar críticamente, sino sobre la reflexión del propio conocimiento.

Otra apreciación que tiene el docente, sobre el pensamiento crítico es afirmar que este, no tiene raíces en la información preexistente que el pensador crítico posee; más bien, el docente deja entrever que, pensar críticamente es emitir un juicio de valor espontáneo.

[Pensamiento crítico] no es una respuesta sobre un conocimiento previo; sino, es una respuesta sobre una opinión que tiene sobre el tema (D1, p.1).

López et al. (2022) al particular indica que, pensar críticamente involucra modificar nuestro punto de vista sobre juicios, creencias, opiniones o experiencias que una persona haya albergado previamente y en el contacto con la nueva información y luego de haber razonado juiciosamente sobre el contenido de esta, deriva en un conocimiento de mayor calidad. Continuando con esa línea de pensamiento, resulta discordante indicar que el pensar críticamente no involucre el uso de configuraciones mentales previas.

En otro momento el docente entrevistado (D2), concibe que el pensar críticamente, involucra realizar un análisis situacional del contexto o evento. Si bien el análisis es una habilidad, no logra ser visualizado en el discurso docente, que otras subhabilidades involucra un proceso de análisis.

[...] a partir de un análisis de los acontecimientos del pasado.

También el docente entrevistado (D2), concibe que el desarrollo del pensamiento crítico involucra al cuestionamiento como una forma de construir conocimiento.

Siempre cuestionando el aprendizaje, siempre cuestionando el conocimiento, siempre cuestionando o construyendo su conocimiento poco a poco, así de significativo para él. (D2, p.1)

Y en efecto, el docente hace referencia a las preguntas como una herramienta valiosa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese orden de ideas, Paul y Linda (2006) consideran que una pregunta bien elaborada tiene su fundamento en “términos clave”. Esto sugiere en el pensador crítico emitir respuestas lógicas a las interrogantes planteadas y ello se realiza según Facione (2011) mediante los argumentos que sirven de sustento a una postura.

El informante D3 concibe que pensar críticamente implica una valoración ética del objeto de aprendizaje, desembocando luego en una toma de decisiones responsable y que indudablemente tendrá un impacto sobre las personas que rodean a este.

Poder tomar decisiones correctas en la vida, que impliquen el no perjuicio por ejemplo del otro, ese es un pensamiento crítico.

Tal concepción está relacionada con la dimensión afectiva *comprensión de las opiniones de otras personas*, tener la capacidad de empatizar o de ubicarse en la posición de otra persona considerada para Facione (1990) como una cualidad inaplazable de todo pensador crítico.

Por último, el docente entrevistado D3 concibe que el pensador crítico debe poseer la habilidad de utilizar el conocimiento teórico en un contexto concreto.

Tener la capacidad de poder concretar ese aprendizaje en situaciones reales (D3, p.1).

Lo mencionado por el docente está relacionado con lo que Spector y Ma (2019) indican: todo conocimiento teórico se convierte en un conocimiento concreto y observable. El docente entrevistado (D3), claramente reconoce que el pensamiento crítico resulta en un producto, para Paul y Linda (2008) en objetivos. En un ámbito pedagógico este se puede constatar ya sea dando respuesta a una pregunta compleja, validando la veracidad de la información o brindando solución a una problemática.

Sintetizando este apartado, evidentemente los docentes no definen en su integralidad el pensamiento crítico, pero lo relacionan con la acción de analizar profundamente un conocimiento, ello con la intención de construir mensajes sólidos. Asignan también al pensamiento crítico una clara relación con los principios

éticos que busque el bienestar general de todos los miembros de una sociedad, para lo cual es ineludible tener conocimiento a cerca de las características propias de un determinado contexto. Sin embargo, uno de los docentes entrevistados afirma que el pensamiento crítico es la forma en como el estudiante emite una opinión de momento sin establecer correspondencia con el conocimiento previo. En consecuencia, hay un consenso fragmentado sobre la conceptualización del pensamiento crítico.

4.2 Concepciones de docentes entrevistados sobre la dimensión afectiva del pensamiento crítico

4.2.1 Disposiciones de la dimensión afectiva del pensamiento crítico. Para el desarrollo de la siguiente sección, los docentes entrevistados dieron respuesta a la siguiente interrogante: ¿Qué comportamiento evidencia un estudiante con habilidades críticas?

Reflexión

Los docentes entrevistados conciben a la reflexión como un comportamiento a evidenciar en un pensador crítico, al particular, el docente entrevistado (D1) hizo referencia a “la reflexión profunda” como un comportamiento que todo pensador crítico debe de evidenciar. Lo mencionado por el docente entrevistado tiene coherencia con lo que afirman la Asociación Filosófica Americana (1990) y Alexander et al (2014) para quienes la reflexión está presente de manera constante.

Yo he notado es que son muchos más reflexivos... ya no tiene solamente reflexiones someras; sino mucho más profundas (D1, P.3).

Los buenos pensadores críticos utilizan un análisis sistemático (López et al., 2022), proceso además al que se le agrega la metacognición y la autorregulación. En ese mismo contexto, cabe recalcar que, para un proceso de reflexión necesariamente se requiere de habilidades analíticas acompañada de disposiciones de comportamiento como: la mentalidad abierta, el proceder de manera ordenada y la consideración de la perspectiva de los demás, así como la madurez intelectual y especial atención al grado de cognición sobre un tema.

Mentalidad abierta

El docente entrevistado D1 concibe también a la mentalidad abierta como una característica que el pensador crítico posee, por ello sostiene que un pensador crítico demuestra flexibilidad en la consideración de alternativas y opiniones, esto es, tener la apertura a considerar otras perspectivas en un marco de respeto a posiciones inclusive contrarias a las propias. En ese sentido, Facione (2020) indica que un pensador crítico se perfila por ser de mentalidad abierta. Entonces, considerar otras opiniones no representa una dificultad.

Un pensamiento reflexivo y un pensamiento de mente abierta que considere varios puntos de opinión para tener una posición final sobre lo que se le pregunta. (D1, p.3)

[Los pensadores críticos están] abiertos también a nuevas ideas, opiniones que de repente ellos no están de acuerdo, pero que en algún momento sí se podrían considerar y que podrían ser valederas para... una postura final. (D1, P.5)

Del discurso del docente se revela que poseer esta disposición supone tener respeto por la postura de otro.

Replantea posturas

La disposición de mentalidad abierta también tiene un alto grado de afinidad con replantear posturas. El docente entrevistado (D1), concibe que un pensador crítico reformula con facilidad sus estructuras mentales ya existentes, es por ello que, luego de examinar el nuevo conocimiento, pueda crear una nueva postura final.

Puedan cambiar su forma de pensar y sobre eso, finalmente, va a formular una opinión final (D1, P.3).

Va a tener una postura final del tema que se esté explorando, va a estar dispuesto a recibir mucha información (D1, P.3).

Entonces, el docente concibe que una característica resaltante del pensador crítico es que en su proceso de aprendizaje fusiona conceptos previos con el nuevo aprendizaje resultando en un conocimiento emergente, lo desarrollado da cuenta que el pensador crítico está en un constante aprendizaje, en tal sentido, tiene una constante voluntad de reconsiderar y revisar puntos de vista, el cual es una disposición de un enfoque para la vida (Facione, 2015).

Acucioso en la búsqueda de información

Los docentes entrevistados D1 y D2 conciben que el pensador crítico es diligente en la búsqueda de información, lo que implica revisar minuciosamente las fuentes de información antes de considerarla como verdadera, la acuciosidad; por lo tanto, tiene estrecha relación con lo planteado por la Asociación Filosófica Americana, diligencia en la búsqueda de información, (Facione, 2020; Paul, 1989). En otro orden de ideas, el pensador crítico tendrá sumo cuidado al considerar o rechazar una afirmación, y por el otro, no ser un receptor pasivo de la información, contrariamente, involucra un análisis profundo de la data Murawski (2014).

Va a buscar más información, va a tratar de encontrar muchos más detalles o cuestiones (D1, P.3).

O sea, ver los detalles, no solamente observación como la técnica de ver la realidad; sino, también, tener ese ojo del pasado, comprender el pasado, situarse en el pasado...lo primero que tenemos que hacer es ponerse en el tiempo del pasado, comprender, ser acucioso, ser observador de los detalles de ese periodo histórico" (D2, p.2)

Empatía

Los docentes entrevistados D2 y D3 manifiestan que la empatía es un rasgo característico de un pensador crítico, al cual reconocen con gran notoriedad, en la propuesta de la Asociación Filosófica Americana, se halla una estrecha relación con la disposición, comprender la posición de otras personas.

Tener esa empatía con el pasado, tener esa empatía con su realidad, nosotros mucho de que los chicos, si bien es cierto, tenemos un modelo IB; que no vayan a pensar que la sociedad es así, o sea, solamente es todo esto que de alguna manera tienen algunas personas privilegiadas; sino que también hay clases sociales en una sociedad fragmentada y más en la nuestra (D2. p.2).

Soy capaz de empatizar con él, soy capaz de ponerme en el lugar de él, soy capaz de... en la calle o donde esté... y decir yo quiero trabajar para ellos, quiero apoyar en ello porque son parte de su país, eso es lo más importante son parte de su sociedad (D2, p3).

Otro atributo a parte de la valoración del otro, de repente es ser muy... obviamente, que tiene mucha relación, la empatía, la solidaridad; el hecho de ser una persona equilibrada íntegra en cuanto a valores... valores humanos, valores personales y que tenga bien clara sus cuestiones de ética personal, de...ética personal (D3, p.3).

Entonces, el estudiante tiene que tener habilidades de empatía, de sensibilidad para ponerse en el caso de un esclavo, en el caso de un rey, en el caso no sé... de un vasallo, entonces, es importante para nosotros. (D2, p.3)

Según lo manifestado por los docentes, es necesario ponerse en el lugar de otros para genuinamente lograr comprenderlos y en esa línea, Paul (2008) también

considera a la empatía es un rasgo fundamental. Agregar también que, en el discurso de los docentes la empatía es considerada bajo tres vertientes, primero, como una práctica de valoración al prójimo. Asimismo, la proyección de servicio a la sociedad a través de la reflexión constante de hechos históricos, de la misma forma, el poder reflexionar desde la mirada del prójimo es un aspecto que los docentes consideran muy relevante.

Respeto

Los docentes entrevistados (D2 y D3), conciben al respeto como un atributo, que fundamentalmente consiste en promover la libertad de expresión, cultura, género, raza. Es la aceptación y convivencia armónica de todos, también involucra asumir con deferencia los espacios del prójimo y los propios, de más está decir que promueve un ambiente de convivencia pacífica en su entorno.

Vamos hablar un poco de nociones de derecho y de libertad uno respeta al otro en su plena libertad, porque sabe que mientras se tome el espacio o invade el del otro ya está atentando contra el derecho del otro individuo. (D3, p.2)

Respetar nuestras culturas, identificarnos como seres humanos, respetarnos en un enfoque de género, en un enfoque de igualdad, que no haya discriminación social, discriminación racial y otro tipo de situaciones que hagan que vivamos en una sociedad inequitativa de desigualdad. (D3, p.3)

Lo manifestado por los docentes, está en conformidad con lo que plantean Paul y Linda (2008) quienes consideran que el pensador crítico basa sus juicios en principios morales y éticos.

Solidaridad

El docente entrevistado (D2), concibe que el pensador crítico evidencia en su comportamiento sentimientos de protección e identificación con las vivencias del prójimo, mostrando disposición de prestar ayuda de manera incondicional.

El estudiante al ponerse en un hecho histórico, estamos apelando a su humanismo, el área de historia no es tanto matemático, racional, exacto, no es una ciencia exacta (D2. p.3).

Asimismo, desde la teoría, también se asume que el pensador crítico ha de caracterizarse por el principio de humanidad (Paul, 1992), en otras palabras, es reflexionar sobre como un juicio de valor o acción que pueda afectar a los demás miembros de una comunidad, por lo que, bajo ese panorama se necesita la

comprensión de otras personas, disposición que es considerada como un enfoque de la vida y del vivir en general.

Justicia y valoración al prójimo

Otro rasgo que concibe el docente entrevistado (D3), es que la toma de decisiones de un pensador crítico, no debe vulnerar ningún derecho del otro, se debe actuar bajo justicia. Entonces cada uno ha de recibir lo que por derecho le corresponde, y el individuo con sentido de justicia garantiza dicho escenario.

Para pensar en que no perjudique o no haya perjuicio del otro que también conforma parte de su sociedad. (D3, p.2).

Cuando tú valoras al otro también te estás valorando a ti mismo."(D3, p. 3)

Lo manifestado por el docente se relaciona con lo propuesto por Facione (2011), a este aspecto indica que una disposición del pensador crítico es que el pensador debe ser imparcial en la apreciación del razonamiento. Es decir, el pensador crítico que tiene intenciones de garantizar esta disposición debe desprenderse de sus propios intereses para tomar decisiones basadas en la objetividad, y ello está relacionado con lo asegurado por Paul et al. (2008) para quienes nuestras acciones tienen que estar orientadas por los principios éticos y morales que rige una determinada sociedad.

Investigador

Al respecto, el docente entrevistado (D2) concibe a la habilidad investigativa como una característica del pensador crítico, el cual se caracteriza por esa curiosidad de profundizar en la temática abordada.

Siempre ellos, los investigadores los que buscan la verdad, comprenden su realidad sólo así pueden proyectarse a un futuro que ellos mismos digan, que necesita nuestro país (D2, p1).

Lo mencionado por el docente se encuentra alineado con la teoría sobre la disposición la curiosidad por una amplia gama de temas, que propone la Asociación Filosófica Americana, 1990, que asume a la curiosidad como un rasgo distintivo de un buen pensador crítico, quien, además evidencia apertura y disposición en el proceso.

Comunicación de perspectivas

Otro atributo concebido por los docentes entrevistados (D3 y D2) es saber comunicar las opiniones y que en su decodificación identifique claramente las causas, consecuencias, finalmente el propósito comunicativo ya sea este oral o escrito.

Entonces, para eso él necesita documentarse y eso es muy importante en clase, para poder comunicar sus ideas que el propósito básico, comunicar sus ideas en el plano oral, en el plano escrito" (D3, p. 4)

Si hay perspectiva o ha habido causas, consecuencias o importancia de este acontecimiento que él pueda verlo ahora y decir, bueno, esto no vuelve a suceder y analizarlo críticamente (D2, p.2).

Lo mencionado por los docentes guarda relación con lo que indica Alexander (2014) y Da Silva, 2011 para quienes el pensador crítico delibera todas las posibilidades con objetividad, lo que comprende también respetar los puntos de vista contrarios. Desde la teoría, evidentemente, esta característica está relacionada a la disposición *mentalidad abierta con respecto a visiones divergente del mundo*, y esta revisión exhaustiva de varias perspectivas se realiza con la sola finalidad de obtener información precisa.

Creatividad

La creatividad es otra concepción que tienen los maestros sobre las características de un buen pensador crítico, al respecto, el docente entrevistado (D3) sugiere que un atributo inherente a un pensador crítico es la creatividad.

[Pensar] de forma crítica, indica, que yo sea aparte de cuestionador, creativo, constructor, ¿verdad? porque implica que yo voy a inferir, yo voy a asumir, yo voy a ver las implicancias según la actitud que yo tenga." (D3, p.4)

Bajo ese orden de ideas, si bien la maestra reconoce a la creatividad como disposición; no obstante, no clarifica lo que implica la creatividad. Mientras que la teoría del presente estudio asume a la creatividad como esa capacidad de solucionar una problemática (Murwaski, 2014), puesto que al solucionar situaciones adversas el pensador crítico pone en juego su creatividad y criticidad. Paul et al., (2008), reconocen a estos dos tipos de pensamiento como ejes centrales en el desarrollo del pensamiento crítico.

4.2.2 Concepciones docentes sobre el desarrollo de la dimensión afectiva del pensamiento crítico. A través del discurso de los participantes sobre el desarrollo de la dimensión afectiva del pensamiento crítico, los docentes entrevistados expresan que lo realizan mediante preguntas, denominadas, preguntas básicas, iniciales, literales y descriptivas, las preguntas trasladan al estudiante a la reflexión y análisis, por lo que son una gran herramienta (Facione, 2020 y Paul 1992), por ejemplo, los docentes entrevistados (D1 y D3) manifiestan:

Una pregunta básica inicial para poder desarrollar el pensamiento crítico es simplemente preguntando ¿Por qué? (D1, p.5)

Hay algunas preguntas que a mí me permiten generar para empezar el interés para que al estudiante yo pueda orillararlo a ser pensador un pensador acucioso (...) las preguntas de motivación, por ejemplo, cuándo motivamos, puede ser a través de videos a través de fragmentos y esas preguntas de motivación básicamente, ven tres aspectos, la parte literal o descriptiva de lo que voy a ver de repente, ese lado que se menciona hace un momento no y ese lado afectivo. (....)" (D3, p.5)

Las preguntas de motivación, por ejemplo, [...] esas preguntas de motivación básicamente, ven tres aspectos, la parte literal o descriptiva de lo que voy a ver de repente, ese lado que se menciona hace un momento no y ese lado afectivo. Cómo es que yo conecto lo que yo presento inicialmente para poder enganchar al estudiante en la temática que yo voy a abordar a través de la literatura, entonces, puedo plantear preguntas como: ¿qué es lo que ves?, ¿qué escribes?, para luego ir subiendo el nivel de complejidad y ya puedo irme a lo específico de mi área. De repente, ¿qué recursos literarios observas?, ¿Qué recursos visuales podemos ver? (D3, p.5).

Entonces, se asume que los docentes entrevistados (D1 y D2) conciben que las preguntas son un medio para promover el desarrollo del pensamiento crítico; aunque, el docente entrevistado (D1) admite que es suficiente preguntar el porqué de un evento y desde su perspectiva se estaría generando pensamiento crítico. En cambio, la (D2) es un poco más exhaustiva al resaltar a las preguntas de motivación como generadoras de pensamiento crítico y también señala a las preguntas de mayor complejidad y desde su perspectiva, se encuentran orientadas al desarrollo del área en particular.

En esa misma relación la teoría abordada para el presente estudio considera también a las preguntas. Paul y Linda (2006) hacen referencia a las conocidas como preguntas "socráticas", estas son ideales, porque según los autores demandan el uso de estructuras cognitivas conjuntamente con disposiciones, tal como: la curiosidad con respecto a un tópico, mentalidad abierta frente a la variedad

de respuestas que se puedan obtener, empatía, entre otros. Y desde luego que, estos atributos o disposiciones se evidencian en el comportamiento del pensador crítico. Clarificar que las preguntas “socráticas” no son una herramienta exclusiva de desarrollo de la dimensión afectiva, pues por esa interdependencia, permiten también el desarrollo de la dimensión cognitiva.

Casuísticas

Ambos docentes, (D2 y D1), consideran que el uso de casuísticas es un medio, muy importante para el desarrollo de la dimensión afectiva del pensamiento crítico. Esto en razón a que, a través de estas situaciones, los estudiantes experimentan diversas situaciones los cuales involucra la toma de decisiones basadas en sus propios valores.

Luego, son expuestos a una situación real en que pongan a prueba sus opiniones y en una parte final los alumnos van a tener una conclusión final y van a hacer una comparación de lo que previamente pensaban y lo que ahora piensan (D1. p.2).

El entendimiento de su realidad y luego finalmente al finalizar la sesión nos proyectamos (D2. p.4).

En consonancia con lo mencionado por los docentes, las casuísticas son una herramienta por excelencia para la solución de problemáticas que afectan a una determinada sociedad (Murawski, 2014), es en esa exposición a la realidad que el individuo hace uso de diversas habilidades ya sean cognitivas o afectivas.

Fuentes documentales y literarias

Los docentes entrevistados (D2 y D3), conciben a las fuentes documentales y literarias como una herramienta para el desarrollo de la dimensión afectiva, debido a que fomentan la exposición del estudiante a contextos reales estimulando el uso de sus habilidades de análisis e interpretación de hechos.

[Se trabaja] con muchos fragmentos de carácter literario y no literario y cada uno tiene una naturaleza, pero después del análisis e interpretación de cada una de esos de esos fragmentos, por ejemplo: extraemos enseñanzas de vida, hay una valoración estética porque el autor planteó esa temática, porque utilizó o aplicó esas decisiones, recursos literarios, pero después de todo eso también hay una valoración social, una valoración filosófica, hay una trascendencia de la lectura que va a implicar una forma o...transformación del pensamiento de aquel que lee ese fragmento (D3, p.4). En la didáctica le echamos mano de un testimonio de una carta, echamos mano de un testimonio desgarrador, por ejemplo: del hijo de Túpac Amaru (D2, p.4).

Analizan fuentes escritas y orales, pueden analizar fuentes primarias, secundarias, (...) y empieza a engarzar poco a poco con el conocimiento actual y la realidad actual (D2, p.5).

Bajo la comprensión de los docentes entrevistados (D2 y D3), las fuentes literarias o históricas son un mecanismo con las cuales el estudiante a través de la lectura asume el papel de los personajes, lo que le permite llevar consigo aprendizajes significativos para sí mismo. Dichas fuentes para ser comprendidas, requiere de un análisis, por mejor decir, examinan la situación histórica o literaria, luego identifican los argumentos (hecho histórico o literario) y finalmente, analizan como es que este evento histórico o fragmento literario está en concordancia con la realidad actual. Por lo que, sin duda dicha concepción va de conformidad con lo expuesto por Murawski, 2014 para quien las experiencias de aprendizaje deben de partir de contextos reales.

En esa misma línea, (D2) considera que las fuentes contienen narraciones de situaciones históricas que generan en el estudiante sentimientos de fraternidad e identificación con su pasado, en tanto crea espacios de comprensión de las vivencias u opiniones de otras personas, además de fomentar una mentalidad abierta a posiciones divergentes (APA, 1990).

Entre la variedad de fuentes mencionado por los docentes se puede identificar también a la crónica histórica o literaria y que demanda en el estudiante cambio y reflexión, especialmente, en situaciones en las que involucra, el abuso de los Derechos Humanos como lo evidencia en su discurso el docente entrevistado (D2), y también complementa esa noción la docente entrevistada (D3) indicando que, el aprendizaje de una fuente literaria trasciende a un mero aprendizaje conceptual; sino que lo utiliza para configurar su realidad. El docente entrevistado (D2) por otro lado, advierte que no serían las únicas fuentes, sino una variedad de fuentes; aunque no describe en detalle al respecto.

Pueda buscar la información a través de la investigación propia de él, y para eso están las variadas fuentes que nosotros tenemos y manejamos." (D2, p.5)

En suma, las fuentes en su diversidad de tipologías son un medio para desarrollar el pensamiento crítico, dado que, el estudiante está expuesto a problemáticas que lo rodea, relaciona el contenido de las fuentes con sus propias experiencias y plantea soluciones.

Noticias

El docente entrevistado (D2), manifiesta que otra de las formas de desarrollar la dimensión afectiva del pensamiento crítico es teniendo acceso a la información de diferentes medios, ya sean estos a través de la prensa escrita o hablada.

Se puede poner una impactante noticia actual, una caricatura que nos pueda mostrar, un testimonio (D2, p.5)

Las noticias exponen a los estudiantes a diversas realidades y estas representan una oportunidad para que el estudiante pueda tomar un rol activo y contribuir con una posible solución, comportamiento que precisa un pensador crítico (Van Peppen et al., 2021), desde luego que para dicha actuación se debe de aplicar la disposición de la razonabilidad objetiva (Facione, 1990).

Finalmente, para culminar con este apartado el docente (D2), indica que la dimensión afectiva está relacionado a esta conexión entre lo afectivo y físico, por lo que menciona lo siguiente:

Activarlo emocionalmente al estudiante el hablarle de él de su cuerpo que se reconozca así mismo, levanta tu mano la mano derecha, la mano izquierda, porque son activadores pequeños que lo ubican, es importante el sentimiento definitivamente (D2, p.9).

Esto último mencionado por el docente (D2) se considera que está más relacionado a las actividades de motivación y activación hacia el aprendizaje por lo que desvía un tanto la intencionalidad del pensamiento crítico; puesto que contrariamente a ello, involucra un proceso de reflexión y análisis sistemático orientado logro de objetivos.

Ya concluyendo este apartado, el desarrollo de las disposiciones afectivas no se dan de manera aislada de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico, por lo que una estrategia que aplica para el desarrollo de las disposiciones, de la misma manera tiene grandes posibilidades de ser útil para desarrollar las habilidades y subhabilidades de pensamiento crítico (Paul et al., 2008, APA, 1990 y Facione, 2011).

4.2.3 Significatividad de la dimensión afectiva del pensamiento crítico. Al abordar aspectos relacionados a la significatividad los docentes responden a la pregunta de investigación, ¿Por qué es relevante desarrollar actitudes de un buen pensador crítico? y al respecto los tres docentes entrevistados (D1, D2 y D3) reconocen el alcance de esta en la formación de los estudiantes, por lo que no cabe duda que su inclusión ha de darse de manera inminente. Alexander, (2014) y Facione (2021), afirman que éstas también orientan la toma de decisiones. Considerándolo como un medio para formar estudiantes, más humanos, comprometidos con su propio bienestar y el común, y que estos estén en la capacidad de sobreponerse frente a una dificultad.

Repercusión en el proceso de enseñanza

En la misma línea que Uribe et al., (2017) los docentes entrevistados (D1, D2 y D3) reconocen claramente la preponderancia de su inmersión en su práctica educativa reparándola como sustancial en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El pensamiento crítico es fundamental en la enseñanza (...) nosotros trabajamos bastante el pensamiento crítico para que nuestros jóvenes pudieran entender el presente, analizando los acontecimientos del pasado (D2, p.1).

El proceso de pensamiento ahora es muy importante (D1, P.4)

Sin embargo, del discurso de los docentes entrevistados (D1 y D2) se comprende que los docentes asumen su importancia, aunque desde la óptica de la dimensión cognitiva y no tanto desde la dimensión afectiva; esto es, los docentes reconocen su valía, si fomentan en los estudiantes la comprensión y análisis de una temática abordada; más no se reconoce su importancia por el desarrollo de atributos o actitudes que ellos como docentes deberían tener en cuenta para fortalecer o desarrollar en sus estudiantes.

4.2.4 Concepciones docentes sobre la inclusión de la dimensión afectiva del pensamiento crítico en el desarrollo de los Diseño Metodológicos.

En relación a la pregunta ¿Cómo desarrolla actitudes de un buen pensador crítico en sus sesiones de aprendizaje?, el docente entrevistado (D1) manifestó que, la presencia de actividades que desarrollan la dimensión afectiva del pensamiento crítico se da de manera permanente, en los diferentes momentos de la sesión. También aclara que para su inclusión se da a través de estrategias específicas por lo que estaría dentro de un enfoque de infusión según el planteamiento de Ennis, (2016); sin embargo, el docente no puntualiza si informa a los estudiantes la habilidad y dimensión crítica a trabajar de manera expresa.

Por otro lado, los docentes (D2 y D3) indican que ellos consideran el desarrollo del pensamiento crítico de manera permanente. Lo cual, según los enfoques planteados por Ennis, (1898) aplicaría el enfoque de inmersión.

Bien, en mis sesiones el desarrollo del pensamiento crítico cumple un rol muy importante (D1, p.4).

El pensamiento crítico siempre está presente en el desarrollo de las sesiones (D1, p.4).

Más bien incluir estrategias para que se puedan desarrollar esas actitudes (D1, p.5).

Finalmente, de lo expuesto por los docentes entrevistados en relación al desarrollo de la dimensión afectiva se evidencia que, los docentes desarrollan esta dimensión de manera permanente, aunque de manera poco sistemática motivo por el cual no se evidencia una claridad conceptual en sus discursos, ya que hacen uso de estrategias que desarrollan las habilidades cognitivas como prioridad. A lo referido líneas arriba, cabe aclarar que, si bien las estrategias están orientadas al desarrollo de ambas dimensiones, la que aventaja de lo afirmado por los docentes es la dimensión cognitiva.

Del discurso de los entrevistados, se concluye que los docentes identifican las siguientes disposiciones afectivas, como la comunicación de perspectivas, justicia y valoración al prójimo, acuciosidad en la búsqueda de información, la mentalidad abierta, la solidaridad, la empatía, el respeto y la investigación. Aunque, no se pudo hallar evidencia directa para las siguientes disposiciones consideradas por la Asociación Filosófica Americana, (1990) como:

La preocupación por estar y permanecer generalmente bien informado, alerta a las oportunidades de utilizar el pensamiento crítico, confianza en los procesos de indagación razonada, confianza en sí mismo en la propia capacidad de razonar, claridad al plantear la pregunta o inquietud, orden en el trabajo con la complejidad, cuidado en centrar la atención en la preocupación en cuestión, y precisión al grado permitido por el tema y las circunstancias” (p. 25).

Si bien la teoría asume que las disposiciones son interdependientes, estas últimas en mención, no tiene mayor presencia en el discurso de los maestros.

4.3 Concepciones de los docentes entrevistados sobre la dimensión cognitiva del pensamiento crítico

Para el desarrollo de este apartado se les formuló la pregunta, ¿Qué habilidades cognitivas debe poseer/tener el pensador crítico?, a lo expuesto los docentes (D1, D2 y D3) reconocen que la dimensión cognitiva del pensamiento crítico involucra la habilidad de análisis, variando el objeto de análisis por la naturaleza de las asignaturas que cada docente imparte. Igualmente, aunque en menor énfasis es considerada las habilidades de evaluación, y la argumentación.

Análisis

La concepción de los docentes frente a esta habilidad varía, ello debido que su uso se impulsa desde la necesidad y naturaleza de cada asignatura, por ejemplo, el docente (D1) asume el análisis como una capacidad previa a la argumentación, mientras que el docente (D2 y D3), relacionan dicha capacidad con el estudio de textos, la observación de imágenes, la identificación de elementos que compone una imagen, la valoración y limitación de las fuentes gráficas.

Primeramente, el de análisis para poder luego argumentar obviamente (D1, P.6)

La capacidad de analizar el texto (...) la fuente gráfica tenemos pues una infinidad, hasta un mapa, analizar caricaturas que van más allá de un tema frío; sino más bien un aporte crítico, jocoso, pero una denuncia de la realidad social (...). El estudiante tiene que a través de esas perspectivas del valor y limitación del análisis sacar su propia conclusión y luego él hace su propio punto de vista crítico”(D2, p.6).

Las que más incidimos (...) es en el análisis, síntesis y evaluación. (...) Posteriormente, todo ese conglomerado de análisis que realizó debo realizar una síntesis para poder expresar, obviamente, tiene muchos elementos que reconocemos en el plano literario (D3, p.6).

Así como los docentes entrevistados (D1, D2 y D3) reconocen al análisis como una habilidad cognitiva del pensamiento crítico, la APA, (1990) y Facione, (2020) consideran al análisis como una habilidad central que posibilita establecer conexiones entre diversos elementos y es a través de la habilidad de análisis que se establecen relaciones.

Asimismo, los docentes entrevistados (D2 y D3) precisan a la síntesis como un proceso que relaciona elementos dispersos en una sola idea; sin embargo, desde el planteamiento de Facione (2020), la síntesis se encuentra dentro de la habilidad de *Inferencia*, precisamente, en la subhabilidad *elaborando conclusiones*, que consiste en aplicar el razonamiento a una serie de afirmaciones, representaciones, data, y que se demuestre en el proceso una fortaleza lógica y al ser sujeto de evaluación, se afirme su veracidad con evidencias (APA. 1990).

Explicación

Una segunda habilidad mencionada por los docentes entrevistados (D2 y D3) es la explicación y Facione (2020) afirma que esta habilidad se fundamenta sobre evidencias de diversa naturaleza ya sean estas, teóricas, procedimentales, principios, y contextuales (APA, 1990). Dicha consideración le permite al pensador crítico tener un panorama mucho más claro al momento emitir un juicio personal basado en argumentos contundentes. En otro orden de ideas, el pensador crítico para socializar resultados ha de justificar con argumentos comprobables su posición personal.

Analizan fuentes escritas y orales, pueden analizar fuentes primarias, secundarias, entonces a través de que el mismo analiza las fuentes va dándose cuenta y descubre el aprendizaje y empieza a engarzar poco a poco con el conocimiento actual y la realidad actual y dice (...) ahora entiendo porque lo está descubriendo él (D2, p.5).

Entonces, al analizar todo ese aspecto yo tengo que ser capaz de sintetizar todo lo que he realizado (D3, p.6).

Interpretación

Esta capacidad se evidencia con claridad en el discurso del docente (D2), para quien enfrentarse a una fuente, cae en la cuenta de comprender apropiadamente los detalles entorno a este, para lo cual necesariamente el pensador crítico tiene

que desarrollar tres sub procesos, la categorización, la decodificación y la clarificación de significado (Heard, 2020).

"Una vez que el estudiante reconoce lo que dice el mensaje de la fuente, pues tiene que enfrentarse también a las perspectivas." (D2, p.6)

En ese sentido, el docente hace referencia a la palabra "reconocer" como sinónimo de interpretación, puesto que, en el ejemplo brindado por el docente, primero categoriza el mensaje de la fuente, para luego descifrar el mensaje y por último asume una perspectiva, todo este proceso se le conoce como interpretación (APA,1990).

Evaluación

En relación a la habilidad de evaluación, el docente entrevistado (D2) reconoce que esta se basa en una mirada objetiva de diversas fuentes y bajo criterios específicos y en ese marco de trabajo se establece la fortaleza de una versión como lo manifiesta Jhon (2005), se da una *evaluación de afirmaciones*.

Para fines de la *evaluación de afirmaciones* es preciso girar la mirada a aspectos que circundan al pensador crítico como: el aspecto sociocultural, experiencia que tenga el pensador crítico en relación a la temática, los juicios a priori con los que el pensador crítico cuenta, y las presunciones (Facione, 2021). Lo anteriormente desarrollado, son elementos que deben ser valorados para determinar la objetividad de una posición.

Si bien el docente entrevistado (D2) abriga la evaluación como una habilidad a desarrollar de manera constante, se aclara de la misma manera que, no se brinda que aspectos en particular se debería evaluar para determinar la fortaleza de una fuente.

[El estudiante] hace lo que es importante, hace el valor y la evaluación de la fuente porque no toda fuente puede ser real u objetiva porque tiene un sesgo (D2, p.6).

De lo manifestado por los docentes, se puede afirmar que se identifican a las dimensiones cognitivas de la siguiente manera: evaluación (D2), Interpretación (D2), explicación (D2 y D3), y análisis (D1, D2 y D3), además que éstas habilidades se utilizan en actividades concretas. Desde la propuesta bajo la cual se aborda en el presente estudio (Facione, 2020), la autorregulación es una habilidad que no se

pudo identificar, y en relación a la inferencia, sólo se hace referencia a la subhabilidad elaborando *conclusiones* por los docentes entrevistados (D2 y D3), Por lo expuesto, de todas las habilidades la que más se evidencia es el análisis; mientras que la autorregulación y la inferencia son las menos abordadas por los docentes entrevistados.

4.3.1 Concepciones de los docentes entrevistados sobre estrategias de desarrollo de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico. Las actividades de desarrollo de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico son consideradas actividades complejas, sistemáticas que incrementan en gran probabilidad el alcance los objetivos deseados (Hallen, 2014). Para lo cual los docentes brindaron sus respuestas a la pregunta, ¿Mencione actividades que realiza usted para desarrollar el pensamiento crítico dentro de su asignatura?, en respuesta a ello, los tres docentes entrevistados reconocen claramente las siguientes actividades como promotoras de pensamiento crítico en su tarea pedagógica.

En ese sentido, se trabaja con la propuesta de Paul et al., (2008), quien sugiere una serie de actividades que desarrollan el pensamiento crítico.

a. Ensayo

Una actividad ampliamente reconocida por los docentes entrevistados (D1, D2 y D3) son los ensayos, al respecto los docentes (D1 y D2) manifiestan que el estudiante pone en juego una serie de habilidades cognitivas al producir un ensayo, y como lo manifiesta (D3) de manera implícita, el estudiante tiene que construir estructuras de información sólidas como analizar, categorizar, valorar la perspectiva, para finalmente a través de este, emitir su punto de vista (APA, 1990).

Cuando ellos escriben un análisis o un ensayo (D1, p.7)

El culmen de todo este proceso de pensamiento crítico que el estudiante hace, manejando las habilidades como: analizar, el valorar, el sacar la perspectiva de los autores, se define en una redacción y en la redacción, él da a conocer su punto crítico, su análisis crítico, entonces, nosotros buscamos la redacción de un ensayo" (D2, p.7)

Por ejemplo, escribimos ensayos obviamente, tiene una estructura tripartita introducción, desarrollo y cierre; pero cada una de estas estructuras tiene pues una particularidad, dependiendo del tipo de texto que escriba, puede escribir ensayos de carácter literario, puede escribir ensayos de carácter sociológico, puede escribir artículos de opinión (D3, p. 4).

Por otro lado, las docentes entrevistadas (D3 y D2), advierten que hay diversos tipos de ensayos, esto dependiendo al propósito que cumplen, por ejemplo, los ensayos históricos, ensayos literarios, ensayos sociológicos y ensayos de opinión.

Al respecto, Facione (2020) reconoce a la interpretación, al análisis y a la evaluación como habilidades que desarrollan la argumentación, ya sea identificando, analizando, y evaluando argumentos. Por lo tanto, el ensayo desde la óptica de los docentes es una actividad que demanda el uso de estructuras cognitivas complejas.

b. Investigaciones

Según Paul et al., (1990), otra estrategia para generar habilidades de pensador crítico son las investigaciones, actividad mencionada por los docentes entrevistados (D2 y D3). Ambos docentes hacen referencia a la investigación monográfica como una tarea que inicialmente involucra el planteamiento de una pregunta o problema de investigación, para proseguir con el desarrollo de ideas, es en este proceso dónde menciona el docente entrevistado (D3) en el cual la investigación de fuentes toma lugar, y concluyendo está actividad se establecen conclusiones.

Trabajamos investigaciones históricas y en algunas ocasiones cerramos con una monografía (D2, p.7).

La canción, el mito, la costumbre y bueno llega a nosotros luego de una investigación minuciosa y llega a nosotros a través de estos aportes, nuestra cultura, las canciones, las danzas y todo ello que enriquecen lo actual que tenemos (D2, p.8).

Apelamos a la investigación personal, tenemos un trabajo de investigación monográfica, en el que estudiante decide hacer en un área determinada... desde el planteamiento de la pregunta o el problema, hasta el establecimiento de sus categorías de investigación... Posteriormente, hay un desarrollo de la investigación, hay una indagación de sus fuentes y finalmente establecer conclusiones (D3, p. 10).

Cuando el estudiante es capaz de... por ejemplo: cómo es que realiza un análisis obviamente fichas de análisis, y él puede identificar los elementos. " (D3, p.6)

Los docentes entrevistados (D2 y D3) conciben que la investigación en la construcción de un ensayo pone en juego una serie de habilidades como el planteamiento de una pregunta, el establecimiento de categorías de investigación, desarrollo de ideas, indagación de fuentes hasta llegar a las conclusiones, y según la teoría abordada dichas actividades están estrechamente relacionadas al

desarrollo del pensamiento crítico (Paul y Linda, 2006; Facione y Facione, 2016 y Facione, 2020).

c. Análisis de textos literarios y no literarios

Literarios

Es evidente que hay una clara relación de esta estrategia con la habilidad cognitiva de análisis principalmente, pero también interviene otras habilidades cognitivas como la reflexión y la interpretación (Facione, 2020; Paul, 1990; Paul, 2008). Los docentes entrevistados (D1, D2 y D3) mencionan que, se inicia con una exploración de textos, que indica, por ejemplo, determinar a qué época o locación corresponde el texto, a quienes está dirigido, y quién lo escribió. Todo ello, en base a extractos de un libro o fragmentos. Produciéndose según el docente (D3) los análisis guiados, que consisten en básicamente descubrir el propósito detrás de cada personaje, para luego reflexionar sobre el rol que uno asume frente a tal situación y cuál sería la proyección social detrás de cada fragmento. Por otro lado, (D2) asegura que se trabaja el análisis desde la valoración de diferentes perspectivas frente a un mismo tópico y el docente (D1) lo utiliza para emitir un juicio de valor.

Cuando yo aplico estas habilidades cognitivas... es decir al escribir y al momento de hablar. Cuando ellos escriben un análisis o un ensayo, o cuando tienen la oportunidad de dar una opinión, o cuando tienen la oportunidad de dar una crítica a diversas cosas no sé... una película, un libro, un artículo. (D1, p.7)

Analizar, el valorar el sacar la perspectiva de los autores, se define en una redacción (...) Trabajamos investigaciones históricas (D2, p.7).

Tenemos el área de exploración de textos, entonces, qué es lo primero que hago (D3, p.9).

Tenemos, área de tiempo y espacio, lectores y escritores de texto, y tenemos la otra área que se llama intertextualidad, entonces como yo relaciono, también, lo que leo, lo que trabajó, con otro que veo (D3, p.10).

[El análisis guiado], es como el estudiante a partir de un fragmento desconocido esboza un texto (...) un ejemplo de análisis guiado de un texto periodístico denominado: El Puente de Bijelo Polje, por ejemplo, (...) se plantea, como unos periodistas narran una historia donde había una especie de guerra y como el relato va como si fuera una cámara fotográfica o una cámara filmadora, cómo se ve al muerto, cómo le revisan, por los huecos de la nariz, como si fuera una cámara y el estudiante tenía que reconocer, ¿qué simbolizaba la cámara?, ¿qué simbolizaba el muerto? (D3, p.7).

Por lo expuesto es claro que, los tres docentes conciben que los textos literarios promueven el análisis desde la naturaleza de sus áreas, los tres desarrollan actividades desde la lectura de textos literarios; sin embargo, el análisis solicitado

tiende a variar. Por ejemplo, el (D1) solicita una crítica al contenido del texto, docente (D2) trabaja desde el análisis de diversas fuentes para luego evaluar dichas perspectivas y el (D3) solicita a los estudiantes el análisis de las simbologías y la intertextualidad.

No literarios

La docente (D3) concibe que los textos no literarios intervienen a lo largo de su actividad pedagógica para desarrollar el análisis e interpretación, entre ellos, caricaturas, personajes de obras, fotografías, y simbolismos. Insumos que le permiten al estudiante espacios de reflexión de su propia realidad.

Sí voy a analizar una caricatura, por ejemplo, yo voy a analizar los personajes, ¿A qué contexto político hace referencia? de repente en el caso de... hemos estudiado las Caricaturas de Carlos Tovar Samanez (D3, P.6).

Vimos una fotografía... eh... Lavandera y cómo esta emula, por ejemplo: (..) si no me equivoco la Segunda Guerra Mundial, cuando los soldados están con el cañón (D3, p.10).

Asimismo, desde el marco conceptual abordado los textos no literarios cumplen un rol importante en el desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis, ya que se solicita al estudiante decodificar el mensaje detrás de lo evidente y formular argumentos sólidos (APA, 1990).

d. Preguntas controversiales

Otra estrategia que conciben los maestros son las *preguntas controversiales*, que según los docentes entrevistados son preguntas retadoras y que generan curiosidad por tener mayor alcance sobre el objeto de aprendizaje. Ambos docentes entrevistados (D1 y D3) confluyen en que estas preguntas generan reflexión, y el docente (D3) inclusive manifiesta que este tipo de preguntas promueven acción en el pensador crítico.

También vas a ser expuestos a preguntas controversiales, temas controversiales, o temas que los saquen de su sitio de confort, de comodidad y empiecen a cuestionar muchas más cosas. (D1, p.7)

Esta pregunta me tiene que generar acción, esa pregunta me tiene que generar reflexión, esta pregunta tiene que hacer que el estudiante plantee su perspectiva, esa pregunta me tiene que permitir que cuestión, esa pregunta me tiene que poner al estudiante en una situación alterna, en la que tiene que hacer alguna determinada actitud o tomar una decisión (D3, p.8).

A continuación, el docente entrevistado (D3) plantea algunas preguntas que podrían ser utilizadas con la finalidad de promover el desarrollo de la dimensión cognitiva. Para ello, el maestro primigeniamente simula una situación en el cual la organización social carece de la supervisión de un adulto. También el docente entrevistado (D3) sugiere utilizar la simbología de los diversos elementos presentes en una obra literaria el cual se les solicite a los estudiantes interpretar.

¿Qué pasaría si no existieran los profesores?, ¿Qué pasaría si no existiera seguridad? no hubiera lavandería. Obviamente, la primera semana sería fiesta ¿verdad? (...), ¿cómo se organizarían si con adultos muchas veces no se respetan entre ellos? (D3, p.8).

¿Qué significaba los lentes?, ¿qué simbolizan los lentes?, ¿Qué puede simbolizar una cabeza de jabalí en una estaca? y que estaba llena de moscas (...) entonces, ellos decían los lentes significan inteligencia, el jabalí de repente, puede significar sangre y violencia, dolor, porque no habían leído nada solamente el fragmento, entonces eso es una forma de cómo me acerco al análisis y un poco de síntesis, eso para empezar (D3, p.7).

e. Debates

Los debates también son una forma de generar pensamiento crítico, en dicha estrategia los estudiantes ponen en juego habilidades de reflexión, síntesis, explicación, y diligencia en la búsqueda de información a ser considerada en los argumentos de un debatiente y definitivamente, se necesita de claridad en el planteamiento de ideas.

Bueno, tenemos muchas. Las más comunes que puedo mencionar son, puede ser un debate (D1, P7).

Lo abordado por el docente (D1) se relaciona con varias de las actividades que promueven pensamiento crítico, ya que el ser partícipe de un debate el estudiante tiene que plantear preguntas, investigar sobre sus argumentos, escribir sus propios argumentos, buscar información en fuentes confiables, cuestionar afirmaciones con argumentos válidos (Paul y Linda, 2006). Por las actividades antes mencionadas, el docente (D1) concibe que los debates son una herramienta pedagógica que demanda el uso de la dimensión cognitiva y afectiva ya que sería difícil imaginar un debatiente que carezca de mentalidad abierta con respecto a las diversas perspectivas frente a la temática del debate o que le cueste reconsiderar y revisar sus puntos de vista.

f. Círculos socráticos

Del discurso del docente entrevistado (D1), el círculo socrático es una estrategia dialógica que permite el intercambio de ideas y en ese intercambio de preguntas y respuestas de los participantes ponen en práctica la evaluación de posibles respuestas, así como la consideración de opiniones contrarias a las propias.

Los círculos socráticos son maneras directas y donde se puede evidenciar de manera más rápida este tipo de procesos (D1, p.7).

La actividad mencionada por el docente entrevistado guarda estrecha relación con lo que proponen (Paul et al., 1990 y Paul, 1993) para quienes las preguntas socráticas de ser aplicadas adecuadamente permiten: clarificar, explorar suposiciones, investigar sobre razones y evidencias, investigar sobre implicaciones y consecuencias, reconocer diferentes perspectivas de un tema y cuestionar inclusive sobre las mismas preguntas.

g. Resolución de situaciones problemáticas

Desde la disertación de los docentes entrevistados (D1 y D3), se desarrolla habilidades de pensamiento crítico a través de la exposición de los estudiantes a situaciones problemáticas, brindando al estudiante la oportunidad de autoreflexionar sobre su rol frente a este tipo de eventos.

Son expuestos a una situación real en que pongan a prueba sus opiniones (D1, p. 2).

Entonces, es una es una situación que sí se podría vivir, no sabemos en qué momento, nosotros no somos eternos, no sabemos si vamos a tener algún desastre natural, entonces el estudiante se pone a pensar, cuántos serían capaces de poder ser libres y guiar a una sociedad justa, equitativa. ¿Y cuántos serían?, (...), aquellos que solo quieren alimentarse y son totalmente individualistas (D3, p.8).

Lo mencionado por los docentes está relacionado con lo propuesto por Murawski, (2014) quien menciona que las situaciones reales son valiosas en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que expone al estudiante a situaciones que enfrenta en su diario vivir, el cual lo conduce a analizar y evaluar una situación.

Sin embargo, el docente entrevistado (D2) considera que los estudiantes no necesariamente están expuestos a este tipo de estrategia, puesto que, al vivir en un sistema de internado, considera que hay habilidades que no desarrolla, por lo que teme como los estudiantes vayan a responder en una eventual realidad.

Algo que no hemos tocado mucho por el modelo de colegio que tenemos que es ponerlos en la realidad, más contacto con la realidad, nuestros jóvenes viven en un residentado que, a nosotros como curso, no les permite socializar y es como una burbujita que todavía está cerrada y de repente una vez terminado quinto año de secundaria se enfrentan a una realidad cruda (D2, p.11).

Lo mencionado por el docente (D2), es parcialmente cierto, dado que, los estudiantes conviven con sus compañeros y esto también representa una pequeña sociedad en el cual enfrenta retos a resolver y es probable que las problemáticas sean las mismas a las que enfrenta cualquier otro estudiante.

h. Argumento razonado

Según el docente (D2), el argumento razonado abre la posibilidad de compartir un punto de vista sobre un tópico, sea a favor o en contra, el estudiante organiza un esquema de razonamiento para defender su posición.

Entonces, si aterrizamos por lo general en una opinión, en un argumento razonado, totalmente académico, formal (D2, p.7).

Dicha concepción está ligada a lo que manifiesta Facione (2021), quien asegura que en este tipo de actividades el estudiante pone en práctica la evaluación de argumentos y claro está, que hará uso también de la disposición imparcialidad en la apreciación del razonamiento.

4.3.2 Concepciones de los docentes entrevistados sobre la significatividad de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico. Para conocer las concepciones docentes sobre la importancia de la dimensión cognitiva, los docentes respondieron a la pregunta: ¿Por qué es importante que un buen pensador crítico desarrolle habilidades cognitivas?, frente a lo planteado, los docentes (D1, D2 y D3) le atribuyen una notable importancia, aunque por lo mencionado por el docente entrevistado (D2), las dimensiones cognitivas tienen una estrecha relación con las dimensiones afectivas, dicho de otro modo, al desarrollar habilidades de pensamiento crítico también se desarrolla las disposiciones afectivas, lo manifestado por el docentes (D2) va en relación a lo que mencionan Ennis (2011) y Fikriyati, et al., (2022), quienes consideran a las dimensiones como complementarias.

Es importante, nosotros sin las habilidades que le menciono de pensamiento crítico cómo es analizar el valor y la limitación... ubicarse y ser, este... de alguna manera empático con

el tiempo histórico no se podría trabajar, muy poco podríamos hacer porque el estudiante pueda comprender, no solamente comprender; sino situarse, sentir (D2, P.9).

No obstante, los docentes entrevistados (D1 y D3) no hacen referencia a tal interdependencia; empero, mencionan que, la significancia de las habilidades del pensamiento crítico radica en que éstas permiten tener una mayor comprensión de los acontecimientos vividos en nuestra sociedad, esto a través de las habilidades y subhabilidades (Facione, 2020), coadyuvando a tal afirmación el docente (D2), quien agrega que el involucrarse en la solución de una problemática es también característico de un pensador crítico, y Paúl y Linda, (2008) agregan que para la solución de problemas sociales definitivamente, se requiere de la creatividad.

"Es importante, porque sólo así puede comprender qué pasó" (D1. p. 9)

Lo que nosotros queremos con el pensamiento crítico es que ellos sepan porque ocurren las cosas y luego digan, que hago, que hacemos, (...) es importante para nosotros trabajar estos aspectos (D2, p. 10).

Un rol muy importante, definitivamente porque para poder tener (...) un pensamiento final (...) si vamos a poner una escala del 1 al 10 ¡Procuró siempre que sea 10! (D3, p.9).

En suma, los tres docentes entrevistados conciben que el desarrollo de la dimensión cognitiva es fundamental toda vez que involucra el análisis de una situación real e involucra el planteamiento de soluciones frente a esta.

4.4 Concepciones de los docentes entrevistados sobre la inclusión de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico en Diseño Curricular. Para indagar sobre la inclusión de la dimensión cognitiva en el Diseño Curricular, los docentes entrevistados responden al cuestionamiento: ¿De qué manera incorpora usted el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico? y de las respuestas brindadas por los docentes (D1 y D2) se infiere que, la inclusión de estas se da manera permanente.

Considero que cualquier momento por más detallado o específico no, que esté o no esté en una parte o al final de una actividad creo que el desarrollo del pensamiento crítico se puede desarrollar en cualquier momento de la sesión, al principio, al final de una actividad (D1, P9).

Por un lado, es explícita, cuando el inicio de los diseños metodológicos, se emprende con una pregunta que crea curiosidad en relación al tema a ser abordado en la sesión y también al final, al momento de desarrollar la evidencia de aprendizaje, aunque no se manifiesta de manera expresa la habilidad cognitiva o

disposición. Y por el otro, es implícita cuando se da a lo largo de la sesión, y las actividades de desarrollo de la dimensión cognitiva de pensamiento crítico se van dando a las necesidades y demandas de los estudiantes.

En esa primera parte, y considero que también en la última parte, le llamamos nosotros de "reflection" (...) sí, al principio cuando se les muestran las sesiones, cuando se les muestra el tema, ¿Qué es lo que sienten?, ¿Qué es lo que piensan sobre eso?, ¿qué les hace presentar esta pregunta, este tema o esta frase? (...) Entonces, dependiendo del grupo, dependiendo de la necesidad, dependiendo del momento, claro que sí podemos tener momentos específicos (D1, p.9).

"Trabajamos permanentemente, sé que nuestro Diseños hoy en día, por ejemplo: son muy cargados en fuentes, pero eso se ha ido dando porque hemos estado en una coyuntura de pandemia y la coyuntura de pandemia." (D2, p.9)

La inclusión de los enfoques de enseñanza del pensamiento crítico dentro del Diseño Curricular según el planteamiento de Ennis, (1989) se da de dos maneras, infusión e inmersión. Infusión cuando se le solicita al estudiante analizar, interpretar, evaluar de manera explícita en el área curricular abordada e inmersión porque las actividades propiamente desarrollan habilidades de pensamiento crítico de manera permanente.

Finalmente, por lo expuesto en este apartado, se concluye que los docentes reconocen el uso de las habilidades de análisis, evaluación, explicación e interpretación; sin embargo, es necesario evidenciar en su tarea pedagógica, las habilidades de autorregulación e inferencia, también es necesario tener un mayor alcance sobre las subhabilidades que involucra cada habilidad.

Asimismo, los docentes son conocedores de una múltiple variedad de estrategias de desarrollo de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico; aunque, estas mismas estrategias pueden a bien ser utilizadas para el desarrollo de la dimensión afectiva no se da de manera homogénea por lo que se puede afirmar que hay una mayor propensión al desarrollo de la dimensión cognitiva más que la afectiva.

CONCLUSIONES

1. Los docentes entrevistados de áreas de nivel superior conciben al pensamiento crítico como una actividad que involucra el uso de habilidades cognitivas complejas y esta construcción se da sobre la valoración profunda del objeto de aprendizaje para lo cual es necesario reconocer las características del contexto o evento. Asimismo, el pensador crítico según los docentes tiene la facilidad de movilizar el conocimiento teórico a un conocimiento concreto y observable. Los docentes también reconocen que el pensador crítico es cuestionador de su propio conocimiento. Esta concepción está relacionada a lo manifestado por la Asociación Filosófica Americana respecto al pensamiento crítico.
2. Las concepciones halladas sobre la dimensión afectiva del pensamiento crítico en el discurso de los docentes, se encuentra alineado a la flexibilidad en la consideración de alternativas y replantear su postura inicial. Otra cualidad concebida por los maestros es la acuciosidad en la búsqueda de la información dado que es producto de una investigación profunda, igualmente, consideran a la empatía y el sentido de justicia en la apreciación de un razonamiento ya que este se da bajo estricto respeto de los principios morales y éticos culturalmente aceptados. Entre las actividades que desarrollan la dimensión afectiva los maestros consideran a las preguntas de motivación, las casuísticas, las fuentes documentales, así como las noticias, y todas compatibilizan en la búsqueda de la reflexión sobre la realidad expuesta, aunque uno de los entrevistados lo relaciona con actividades de motivación al aprendizaje. A partir de lo expuesto sobre la dimensión afectiva el propósito de esta, es formar estudiantes íntegros y comprometidos en la solución de las problemáticas de su comunidad.
3. Los docentes entrevistados conciben a la dimensión cognitiva como el uso de las habilidades de interpretación, explicación, evaluación y análisis, está última es ampliamente abordada para examinar textos literarios y no literarios. Por otro lado, las habilidades de inferencia y autorregulación se evidencian en menor medida. Asimismo, los informantes conciben a la

dimensión cognitiva como sustancial en la formación de los estudiantes en virtud de que permite una comprensión profunda de la realidad. Aunque los docentes no hacen referencia a las subhabilidades que involucra cada habilidad. Respecto a las actividades que promueven el uso de habilidades cognitivas, se evidencia la presencia de ensayos en sus diferentes tipologías, debates, círculos socráticos, y preguntas controversiales, demandando para la elaboración de ideas complejas, la presencia del argumento razonado. Sobre la base de lo expuesto, los docentes conciben que las habilidades son elementos necesarios para la formación de ciudadanos competentes tanto dentro y fuera del contexto educativo.

4. Los docentes entrevistados conciben que la interdependencia de las dimensiones es evidente; no obstante, no son conscientes de ello, con excepción de un docente quien manifiesta de manera explícita la correlación existente entre la dimensión cognitiva y afectiva. Los docentes consideran a la investigación, a las preguntas como actividades que desarrollan ambas dimensiones. No obstante, hay una clara predisposición del desarrollo de la dimensión cognitiva por sobre la afectiva.
5. Los docentes entrevistados evidencian en su discurso la inclusión del pensamiento crítico en el diseño curricular, dicha inclusión se revela de dos formas, primero, bajo el enfoque de inmersión, en la cual, los estudiantes desarrollan actividades orientadas al desarrollo de habilidades y disposiciones a trabajar las mismas que se desarrollan dentro de la temática del área curricular de manera explícita. La segunda, también desarrolla tanto habilidades como disposiciones; aunque, está se da de manera implícita dentro del avance curricular de área, por lo que se omite informar al estudiante la habilidad o dimensión abordada. Esta concepción evidencia que el diseño curricular planificado por los docentes está orientado al desarrollo del pensamiento crítico bajo el enfoque de inmersión; con la salvedad de considerar un balance en la inclusión de ambas dimensiones.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda socializar la presente investigación con el Equipo Directivo, Equipo Académico y el área de Bienestar y Desarrollo Social; puesto que, representa una oportunidad para la reflexión sobre las concepciones docentes del desarrollo del pensamiento crítico por parte de la comunidad educativa, ello con la finalidad de establecer estrategias de trabajo colegiadas transversales. Asimismo, sería valioso poder compartir el presente estudio con colegios que a nivel nacional comparten el mismo modelo educativo aquí estudiado.
2. En la región Cusco, son muy pocas las investigaciones hechas sobre el modelo educativo de la institución objeto de estudio y específicamente en la temática del pensamiento crítico. Se sugiere abordar investigaciones sobre las concepciones que tienen los estudiantes. También sería de mucha significancia poder realizar una investigación que pueda medir el nivel de desarrollo de pensamiento crítico de los docentes y estudiantes.
3. Se sugiere a los maestros ahondar sus conocimientos sobre la dimensión afectiva y su desarrollo dentro y fuera de los espacios del avance curricular; ya que, estas dimensiones del pensamiento crítico son aplicables en el desenvolvimiento dentro de una sociedad. Visto la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, también es preciso familiarizarse con todas las habilidades y subhabilidades de alta demanda cognitiva e implementar dentro del trabajo pedagógico tanto las disposiciones como las habilidades.
4. Se recomienda a la institución generar talleres de formación docente en el desarrollo del pensamiento crítico desde el trabajo colegiado, para luego institucionalizar el manejo del pensamiento crítico a todas las demás áreas. Esto tendrá un impacto positivo en los niveles de pensamiento de los estudiantes y por ende contarán con mejores herramientas para la solución de problemáticas de su contexto educativo.

Referencias bibliográficas

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamim, R. y Zhang, D. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis, *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134. [10.3102/0034654308326084](https://doi.org/10.3102/0034654308326084)
- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, A., y Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis, *Review of Educational Research*, 85 (2), 275-314. [10.3102/0034654314551063](https://doi.org/10.3102/0034654314551063)
- Alvarez, N. (2016). El concepto de Hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política, *Estudios Sociales Contemporáneos*, 1(15), 150-160. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9093/08-alvarez-esc15-2017.pdf
- Alexander, M. (2014). *Critical Thinking in Public Health: An Exploration of Skills Used by Public Health Practitioners and Taught by Instructors* [Tesis de doctorado]. Georgia State University.
- Álvarez, M., Menacho, I., Esquiagola, E. y Camarena, J. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria de Lima, Perú, *Innova Research Journal*, 5(3), 97-110. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1551>
- American Philosophical Association. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Arancibia, M. y Badia, A. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender historia con TIC, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 62-76.
- Arancibia, M., Casanova, R., Soto, C. (2016). Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías, *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(52), 106-126.
- Bachillerato Internacional. (2017). *¿Qué es la educación del IB?* Organización del Bachillerato Internacional.
- Bachillerato Internacional. (2021). *Principios y prácticas de evaluación del IB:* Organización del Bachillerato Internacional.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- Butina, M. (2022). A Narrative Approach to Qualitative Inquiry, *Clinical Laboratory Science*, 28 (3), 190-196. <http://hwmaint.clsjournal.ascls.org/>
- Calderon, C. (2017). Concepciones Educativas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje en docentes universitarios en contextos de Diversidad Socioeducativa, *Revista Electrónica de Educación Superior*, 66-87. <https://docplayer.es/129122989-Innovare-revista-electronica-de-educacion-superior.html>
- Campos, A. (2004). *Pensamiento Crítico. Técnicas para su desarrollo*. Magisterio.

- Carr, P., Rattan, A., y Dweck, C. (2012). Implicit Theories Shape Intergroup Relations, *Advances in Experimental Social Psychology*, 45(1), 165. 10.1016/B978-0-12-394286-9.00003-2
- Charmaz, K., Thornberg, R y Keane, E. (2018). Evolving Grounded Theory and Social Justice Inquiry, en N. Denzin, y Y. Lincoln. (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 720-760). SAGE Publications.
- Chun Tie, Y., Birks, M., Francis, K. (2019). Grounded theory research: A design framework for novice researchers. *SAGE Open Med*, 1(7), 1-8 10.1177/2050312118822927.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks,CA:Sage.
- Creswell, J. (2018). *Qualitative inquiry research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los angeles: Sage Publications,inc.
- Da Silva, L.y Rodrigues, A. (2011). Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. *Revista de psicología*, 29(1), 175-195. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829518007>
- Delgado, A., Escurra, L., Atalaya, M., Pequeña, C., Solis, R., Alvarez, D., Torres, W., Cuzcano, A. y Rodriguez, T. (2019). Disposición hacia el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana, *Vicerrectorado de Investigación y el Consejo Superior de Investigaciones*, 22(2), 67-92.
- Diaz- Bazo, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. El caso de los artículos publicados en revistas de educación. *Revista Lusófana de Educación*, 44(1), 29-45. 10.24140/issn.1645-7250.rle44.02
- Diaz, C. y Sime, L. (2009). Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación e instrumentos de investigación. Pontificia Universidad Católica del Perú, Cultura Investigadora. [Diapositivas].
- Diez, A. (2017). Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias, *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq*, 37(131), 127-143. 0.4321/S0211-57352017000100008
- Dowd, J., Thompson, R., Schiff, L. y Reynolds, J. (2018). Understanding the complex relationship between critical thinking and science reasoning among undergraduate thesis writers, *Life Science Education*, 1(10), 1-8.
- Edwards, R. y Holland, J. (2013). *What is qualitative research?*. University of Edinburgh https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/3276/1/complete_proofs.pdf
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills, *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. *Teaching Thinking Skills*, 9-26.
- Ennis, R. (2011). Critical Thinking: Reflection and perspective, Part I. *Inquiry*, 26(1), 4-18.
- Ennis, R. (2016). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research, *Educational Researcher*, 18(3), 4-70.
- evaluaciones de calidad en la era digital*. Organización del Bachillerato Internacional.
- Facione, P. (1990). The Delphi Report. Executive Summary—Critical Thinking. A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction an Executive Summary. *Millbrae, Academic Press*.

- <https://www.qcc.cuny.edu/socialsciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf>
- Facione, P. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84. <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Facione, P. (2015). 2015 Update on the critical thinking mindset from Delphi Report principle investigator, Dr. Peter Facione. <https://insightassessment.com/wpcontent/uploads/ia/pdf/Delphi-ResearchTable-1-Ideal-Critical-Thinker.pdf>
- Facione, P. (2020). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts, Insight assessment, (pp.1-31.) Insight Development Program.
- Facione, P., Facione, N. (2016). Critical Thinking for Life: Valuing, Measuring, and Training Critical Thinking in All Its Forms, *Inquiry All*. 28 (1), 5-25. https://www.researchgate.net/publication/269738688_Critical_Thinking_for_Life/link/5849b79708aed5252bcbe56f/download
- Fikriyati, A., Agustini, R., y Suyatno, S. (2021). Pre-service Science Teachers' Critical Thinking Dispositions and Critical Thinking Skills, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 1(627), 176-181. 10.1108/S1572-6304(2012)0000024014
- Fonseca, J. y Gamboa, M. (2017). Aspectos teóricos sobre el Diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Revista Boletín Redipe*, 6(3), 83–112. <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/211>
- Foro de Cooperación Económica de Asia Pacífico. (2008, 15 de enero). Education to Achieve 21st Century Competencies and Skills for All: Respecting the Past to Move Toward the Future. <http://www.seiservices.com/APEC/ednetsymposium/downloads/OVERVIEW%20OF%201ST%20CENTURY%20COMPETENCIES%20AND%20SKILLS.pdf>
- Garritz, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas, *Scientific Electronic Library Online*, 25(2), 88-92. <http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v25n2/v25n2a1.pdf>
- Gidley, J. (2013). *Futuros de la educación para una sociedad global en rápido cambio*. Open Mind BBVA.
- Gobierno Regional Cusco. (2007). *Proyecto Educativo Regional al 2021*. COPARE-Cusco.
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4 (3), 163-173.
- Halpern, D. (2014). *Thought and Knowledge, An Introduction to Critical Thinking*, (5th ed.). Psychology Press.
- Heard J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D., y Teo, I. (2020). *Critical thinking: Skill development framework*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/ar_misc/41
- Hidalgo, A. y Murillo, J. (2016). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes, *Revista Iberoamericana sobre Calidad*,

Eficacia y Cambio en Educación, 15(1), 107-128.
10.15366/reice2017.15.1.007

- Howe, E. (2000). *Secondary school teachers' conceptions of critical thinking in British Columbia and Japan: a comparative study* [Doctoral thesis, University of British Columbia] <https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/831/items/1.0055484>
- Huber, C. y Kuncel, N. (2016). Does College Teach Critical Thinking? A Meta-Analysis, *Review Educational Research*, 86(2), 431-468.
- Huck, R. (2019). *The Role of Implicit Theories in Psychological Flexibility and Mental Health* [Tesis de maestria, Southern Illinois University Edwardsville] Dissertation and thesis. <https://www.proquest.com/openview/052f3929696b7698e7c3f263b211f89e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Jhon, T. (2005). *Affective Dispositions and Cognitive skills in Critical Thinking: Implications for Measurement, Training, and Team Performance* [Thesis for Masters, University of South Florida]. Archivo digital.
- Kanik, F. (2010). *An assessment of teachers' conceptions of critical thinking and practices for critical thinking development at seventh grade level* [Doctoral thesis, The graduate school of social sciences of middle east technical university]. Archivo Digital. <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12612523/index.pdf>
- Knapik, M. (2006). The Qualitative Research Interview: Participants' Responsive Participation in Knowledge, *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 77-92.
- König, J. (Ed.). (2012). *Teachers' pedagogical Beliefs: Current and Future Research, Definition and operationalisation connections to knowledge and performance development and change*. Wamann. 10.25656/01:21030
- Kumar, H. (2018). Qualitative Research Methodology in Social Sciences and Related Subjects, *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1), 23-48. https://mpra.ub.uni-muenchen.de/85654/1/MPRA_paper_85654.pdf
- La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2015). *The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century?* *UNESDOC Biblioteca Digital*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996>
- Ley General de Educación 28044 de 2003. (2003, 29 de Julio). Congreso de la República. Diario oficial El Peruano N°8437. <https://unj.edu.pe/wp-content/uploads/2021/09/LEY-28044-LEY-GENERAL-DE-EDUCACION.pdf>
- Lietz, C. & Zayas, L. (2010). Evaluating Qualitative Research for Social Work Practitioners, *Advances in Social Work*, 11(2), 188-202.
- Lin, H. & Tsai, Ch. (2011). College students' conceptions of learning management: the difference between traditional (face-to-face) instruction and Web-based learning environments, *Learning, Media and Technology*, 36(4), 437-452.
- Loo, C. (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula*, [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Archivo

- digital.[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14311/66887_Lo o%20Corey%20Claudio.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14311/66887_Lo%20Corey%20Claudio.pdf?sequence=1)
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula, Docencia e investigación,. 1 (22), 41-60. https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- López, M., Merlo, M., Fuentes, A., Piccioni, R., y López-Vernengo, A. (2017). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes de carreras de salud, *Fundación Educación Médica*, 20 (4), 183-190.
- López, R., Rodríguez, L., Ramos, H., y Ramos, L. (2022). Disposición al pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(98), 831-850. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.28>
- Mathur, P., Jain, S., & Maheswaran, D. (2012). Consumers' implicit theories about personality influence their brand personality judgments, *Sciverse ScienceDirect*, 22(2012), 545-557.
- McMullin, C. (2021). Transcription and Qualitative Methods: Implications for Third Sector Research, *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11266-021-00400-3>
- Menárguez, A. (2021). Los alumnos españoles, peor preparados para detectar textos sesgados y evaluar las fuentes que la media de la OCDE. El País. <https://elpais.com/educacion/2021-05-04/los-alumnosespanoles-peor-preparados-para-detectar-textos-sesgados-y-valorar-las-fuentes-que-la-media-de-laocde.html>
- Millán, A. (2017). *Módulo 1: ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos?* Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica.
- Miranda, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: Un estudio de impacto. *Estudios pedagógicos*, 29 (1), 39-54.
- Murawski, L. (2014). Critical Thinking in the Classroom and Beyond, *Journal of Learning in Higher Education*, 10(1), 25-30.
- Nájera, E. (12 de septiembre 2012). El currículum escolar, Explora Pedagogía [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NIGMOu-YuA4>
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Qué hace a un currículum de calidad*. United Nations Educational, Scientific Cultural organization. [https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4256/Qu %c3%a9%20hace%20a%20un%20curr%c3%adulo%20de%20calidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4256/Qu%c3%a9%20hace%20a%20un%20curr%c3%adulo%20de%20calidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pacheco, L. (2019). *Representaciones explícitas e implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza en una muestra de docentes del departamento de Córdoba – Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad del Norte] [https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8801/138919.pdf? sequence=1&isAllowed=y](https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8801/138919.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Paul, R. & Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Financial Times Prentice Hall. <https://asset-pdf.scinapse.io/prod/72277116/72277116.pdf>
- Paul, R. & Linda, E. (2006). *The teacher's guide to the art of Socratic questioning*. Foundation for Critical Thinking.

- Paul, R. & Linda, E. (2020). *The Miniature Guide to The Foundation for Critical Thinking*. The foundation for Critical thinking.
- Paul, R. (1992). "Critical Thinking: What, Why, and How", *New directions for community Colleges*, 1(77), 3-24.
- Paul, R. y Linda, E. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*, Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Paul, R., Binker, A. & Weil, D, (1990). *Critical Thinking Handbook: K - 3 A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies, & Science. Foundation for Critical Thinking*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED325803.pdf>
- Paul, R., Binker, A., Martin, D y Adamson, H. (1989). *Critical Thinking Handbook: High School A Guide for Redesigning Instruction*, Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Paul, R., y Linda E. (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools* (4th ed.). Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., y Linda E. (2008). *Critical and Creative Thinking*. Foundation for Critical Thinking.
- Piirto, J. (2011). *Creativity for 21st Century Skills How to Embed Creativity into the Curriculum* (2nd edition). SensePublishers.
https://www.researchgate.net/publication/263374102_Creativity_for_21st_Century_Skills_How_to_Embed_Creativity_Into_the_Classroom
- Piñero, M. (2013). Interpretación de las teorías implícitas acerca del aprendizaje de un grupo de profesores de Educación Básica Secundaria de tres colegios rurales del departamento de Boyacá [Tesis de grado, Universidad Católica de Colombia] Archivo digital.
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/87510>
- Pozo, J., Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez, P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, J., Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez, P. (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Graó.
- Reyes, L. (2007). La teoría de la acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación educativa*, 7 (1), 66-77.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358919.pdf>
- Rodríguez, R. y López, J. (2020). Creencias y prácticas curriculares de docentes chilenos de Física en Educación Secundaria, *Enseñanza de las ciencias*, 38(2), 121-139. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2777>
- Ruslin, R., Saepudin, M., Muhammad, S., Firdiannyah, A. & Hijrah, S. (2022). Semi-structured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitative Research Instrument in Educational Studies, *IOSR Journal of research and Method in Education*, 12(1), 22-29.
- Ryan, F., Coughlan, L. & Cronin, P. (2009). Interviewing in qualitative research: The one to one interview, *International Journal of therapy and rehabilitation*, 16(6), 308-314. [10.12968/ijtr.2009.16.6.42433](https://doi.org/10.12968/ijtr.2009.16.6.42433)
- Ryan, S., Mercer, S. (2012). *Implicit Theories: Language Learning Mindsets*. In: Mercer, S., Ryan, S., Williams, M. (eds) *Psychology for Language Learning*.
https://doi.org/10.1057/9781137032829_6

- Schmaltz R., Jansen, E. & Wenckowski, N. (2017). Redefining Critical Thinking: Teaching Students to Think like Scientists, *Frontiers in Psychology*, 459 (8), 1-4. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00459
- Shehzadi, K., Bibi, H., Akhtar, K. (2021). Linking Teachers' Conceptions to Students' Achievement: A Study Involving High School Teachers and Students in Pakistani Context, *Journal of Educational Research*, 24(10), 17-33. http://pu.edu.pk/images/journal/history/PDF_FILES/24_57_3_20.pdf
- Shekarabi, Z. (2017). Cognitive skills for critical thinking and second language academic writing, *CORE*, 2(66), 155-164.
- Simarra, R. y Cuartas, L. (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza, *Revista Científica Virtual de Pedagogía*, 8(1), 198- 216. 10.22519/2145888X.1081
- Solbes, J., Torres, N. (2013). ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico? *Scientific Electronic Library Online*, 1(33), 61-85.
- Soler, M., Cárdenas, F., Hernández-Pina, F. y Monroy, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y Educadores*, 20(1), 65-88. 10.5294/edu.2017.20.1.4
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios: Revisión de algunos estudios, *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Solis, C. (2018). *Creencias de los docentes universitarios sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad de Piura] https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3493/MAE_EDUC_Ty_GE-L_001.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Spector, J. & Ma, S. (2019). Inquiry and Critical Thinking skills for the next generation: from artificial intelligence back to human intelligence, *Smart Learning Environments*, 6(8), 1-11.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford.
- Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Tondeur, J., Braak, J., Ertmer, P. & Ottenbreit-Leftwich, A. (2016). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence, *Education Tech Research Dev*, 65(3), 555-575. DOI 10.1007/s11423-016-9481-2
- Troncoso, C. y Amaya A. (2016). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud, *Researchgate*. 65(2), 329-332. https://www.researchgate.net/publication/320206573_Entrevista_guia_practica_para_la_recoleccion_de_datos_cualitativos_en_investigacion_de_salud
- Uribe, O., Uribe, D. & Vargas, M. (2017). Critical reflection and its importance in Education: Some Reflections, *Rastros Rostros*, 19(34), 78-88.
- Valle, A., Manrique, L. y Revilla, D. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú

- Van Peppen, L., Verkoeijen, P., Heijltjes, A., Janseen, E. & Van Gog, T. (2021). Enhancing students' critical thinking skills: is comparing correct and erroneous examples beneficial? *Instructional Science*, 49(1), 747-777.
- Vechiu, A. & Popa, N. (2022). 5 Implicit theories of intelligence and school performance. A systematic review. *Sciendo*, 24(1), 272-285. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1031990>
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2da ed.). Bookman.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods*. CA: Sage.

ANEXOS

ANEXO 01

PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA TESIS

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Gimena Burga Villacorta	15 de noviembre 2021
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Lileya Villavicencio Manrique	12 de abril 2022
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Monika Nelly Camargo Cuellar Luzmila Gloria Mendivil Trelles de Peña	14 de junio 2022
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Monika Nelly Camargo Cuellar Carmen del Pilar Díaz Bazo	20 de setiembre 2022
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Christian Troncoso Castillo	22 de noviembre 2022
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Edith Soria Valencia	27 de enero
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Edith Soria Valencia	27 de febrero
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1: Christian Troncoso Castillo	14 de abril
	Jurado 2: Lileya Manrique Villavicencio	23 de junio