

PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL DISCURSO DOCENTE¹

CRITICAL THINKING IN THE TEACHING SPEECH

Magda Liliana Moreno²

Daniel Palacios Alba³

Beatriz Silva García⁴

Resumen

Esta investigación de carácter cualitativo con un enfoque hermenéutico-interpretativo pretende exponer la importancia, eficiencia y eficacia de desarrollar y fomentar un pensamiento crítico en la educación superior. Por medio del análisis de discurso como herramienta metodológica y conceptual, se presenta un breve recorrido histórico de la noción de pensamiento crítico haciendo énfasis en Paulo Freire y Maritza Montero como mayores representantes del pensamiento latinoamericano.

Palabras clave

Pensamiento crítico, educación superior, psicología, transformación y cambio

1. Trabajo final de la materia Diseños y Métodos de Investigación Cualitativa asesorado por el profesor Lenin Yair González.
2. Psicóloga de la Universidad Piloto de Colombia. Correo electrónico: magditamoreno@hotmail.com
3. Psicólogo de la Universidad Piloto de Colombia. Correo electrónico: dedanielpalacios@gmail.com
4. Psicóloga de la Universidad Piloto de Colombia. Correo electrónico: silvagarcia.beatriz@gmail.com

Abstract

This qualitative research with a hermeneutic-interpretative approach aims to expose the importance, efficiency, and effectiveness of developing and promoting critical thinking in higher education. Through discourse analysis as a methodological and conceptual tool, we present a brief historical overview of the notion of critical thinking, emphasizing Paulo Freire and Maritza Montero as significant representatives of Latin American thought.

Key words

Critical thinking, higher education, psychology, transformation and change

Introducción

El pensamiento crítico ha sido objeto de interés de diversos investigadores durante gran parte del siglo XIX y todo el siglo XX. La mayoría de definiciones de este fenómeno coinciden en que es una inclinación de los sujetos por ver más allá de lo aparente, de no conformarse con la información que está a la vista, en la superficie, descubriendo representaciones y conceptos que se ocultan en los sucesos de la cotidianidad (Mejía, Orduz, y Peralta, 2006). Un pensamiento crítico es la necesidad de encontrar una satisfacción cognitiva⁵,

que se caracteriza por investigar a profundidad distintas fuentes de información, para conocer, asumir una posición y proponer.

De igual forma, el pensamiento crítico es uno de los componentes más relevantes para la formación, desarrollo y transformación de la conciencia, por lo que es necesario desarrollarlo y fortalecerlo, recurriendo a la psicología (alternativa principal), como ciencia significativa para el cambio y la concientización; principalmente desde de la

5. Según Mejía, Orduz, y Peralta (2006) se entiende como la satisfacción con el conocimiento que se tiene de un determinado acontecimiento.

psicología educativa, pues dentro del aula, y con base en los interrogantes de los estudiantes, se puede estimular la curiosidad y la capacidad de cuestionarse por aquello que se ve y se vive.

Así pues, ¿son acaso los docentes los responsables de generar un pensamiento crítico en sus estudiantes, o son los estudiantes quienes deben buscar el fortalecimiento de

sus opiniones? Las respuestas a estas preguntas, aunque puedan parecer simples, no lo son, dado que en ellas se implica la responsabilidad de los actores en el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico. Una posible respuesta sería afirmar que se trata de una responsabilidad conjunta de docentes y estudiantes, incentivando el deseo de saber más, y esforzándose por ello, respectivamente.

Noción de pensamiento crítico

En principio, el término “pensamiento crítico”, conocido y trabajado por variedad de autores, no tiene una total y clara definición. De acuerdo con lo anterior, puede decirse que “es un pensamiento de calidad, es casi el opuesto de un pensamiento ilógico o irracional” (Facione, 2002, citado en Fëdorov, 2005, p. 9). Igualmente se entiende que el pensamiento crítico es el antónimo del “conformismo”, en tanto pone en cuestión un orden establecido (o una institución de dicho orden) en nombre de determinados valores (justicia, verdad y libertad) (Altamirano, De Sousa Santos, Rivas, y Miró, 2011). En suma, Arango (2003, citado en Fëdorov, 2005) comenta que se trata del pensamiento más allá del pensamiento mismo, es racional, reflexivo e interesado, capaz del dominio de diversas ideas y conceptos a través de evaluaciones y revisiones de los mismos, busca repensar lo que se entiende, se

procesa y se comunica; “es un intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas y argumentos de los otros y los propios” (Arango, 2003, citado en Fëdorov, 2005, p. 9).

Por otro lado, Chaffe (2002, citado en Sarmiento, 2009) añade que el pensar críticamente es un proceso complejo, emotivo y sumamente racional, es “pensar en lo que se está pensando”, lo que implica, por tanto, imaginar y explorar alternativas para asumir finalmente una postura cuestionadora, objetiva y descentrada. Igualmente, está sumamente vinculado al aprendizaje, dado que, con la estimulación del pensamiento estudiantil autónomo, a mediano y largo plazo, se genera en el estudiante un deseo, casi una necesidad por “conocer más”, a la vez que se desarrollan competencias para reconocer y diferenciar argumentos sólidos y bien justificados, de otros menos confiables (Mejía, et al., 2006).

A medida que el estudiante es crítico, aprende a trasladar los conocimientos del campo teórico al aplicado. El hacer uso de un pensamiento crítico, o un “pensar críticamente” (Gallardo, 2009), nos permite identificar explicaciones no reales o “escondidas”, es por eso que el pensamiento crítico se desarrolla a partir de los intereses de cada persona, porque cuando alguien gusta de algo, indaga, lee, investiga; en otras palabras, es capaz de abrir cualquier puerta para ver qué hay de fondo, es capaz también de analizar cuáles son las circunstancias, implicaciones, consecuencias, sesgos o teorías.

Este proceso de análisis de la información tiene, según Wade (1995), ocho características: 1) la formulación de preguntas, 2) la definición de problemas, 3) el examen de evidencia, 4) el análisis de las premisas y sesgos, 5) el evitar razonamientos emocionales, 6) evitar también la sobre simplificación, 7) considerar diversas alternativas, y 8) tolerar la ambigüedad. En suma, Bayer (1995, citado en Herrera, 2012) menciona en su libro seis aspectos fundamentales

Perspectiva histórica del pensamiento crítico

El actual contexto globalizado, de gran complejidad y cambio constante, enmarcado por el surgimiento de nuevos conceptos a gran velocidad, demanda y necesita de profesionales

del pensamiento crítico. En primer lugar, la caracterización del pensador crítico como escépticos, de mente abierta y justa, que respetan la evidencia, el razonamiento, la claridad y la precisión; además de analizar una situación desde distintas perspectivas. En segundo lugar, los criterios que se aplican para juzgar algo como creíble (una afirmación debe estar basada en hechos relevantes y ciertos), y los argumentos que permiten identificar, analizar y construir juicios con bases sólidas.

A lo anterior, Bayer (1995, citado en Herrera, 2012) añade que el razonamiento es la habilidad de derivar una conclusión de una o más premisas, para lo que se requiere enunciar y examinar una relación lógica entre los enunciados o datos y el punto de vista. Éste último entendido como la forma en la que se ve y entiende al mundo, que modela la construcción que se hace de significados, en la búsqueda de la comprensión. Cabe anotar igualmente que el pensar crítico es un proceso que se desarrolla paulatinamente, requiere de una participación activa, es intencional, y se dirige a obtener conclusiones.

de alta calidad que vayan más allá de la memorización de teorías, en ocasiones ya desactualizadas, y que, por el contrario, como dice Fëdorov (2005), desarrollen un pensamiento

crítico. En ese sentido, el pensamiento crítico es uno de los componentes más relevantes para la transformación de la conciencia, además de ser un concepto clave para la formación profesional y humana.

Teniendo en cuenta el recorrido de la sección anterior, puede decirse que el concepto de *pensamiento crítico* ha existido siempre, pero recientemente recibe mayor atención y se hace más visible en la vida política. Las primeras formas de este pensamiento se remontan a la filosofía antigua, la lógica, la retórica y la dialéctica, caracterizadas por el interés del rol de la “racionalidad” (Sarmiento, 2009), como es el caso del pensador griego Sócrates, que se caracterizó por desafiar las ideas y los pensamientos de los hombres de su época, creando un nuevo método de raciocinio y análisis, determinado por el sello propio de cada individuo, una autenticidad en actos y acciones (Aparicio, 1989).

Durante toda su vida, Sócrates se apasionó por cuestionar a la sociedad, a fin de que visualizaran la realidad desde otro punto de vista, comportamiento que no sólo le causó serios inconvenientes con las autoridades, sino que lo llevó a la muerte. Sin embargo, los postulados de Sócrates no desaparecieron, puesto que su alumno Platón defendió los ideales de su maestro y los transmitió, posteriormente, a

Aristóteles. De acuerdo con la presentación que hace Arenas (2007) de estos tres pensadores griegos, sólo la mente entrenada está preparada para ver debajo de las apariencias de la vida, pues “la vida no examinada no vale ser vivida” (Sócrates). Para Aristóteles (citado en Campos-Arenas, 2007) toda acción debe juzgarse según lo verdadero. En otras palabras, el pensamiento crítico es la unión de experiencias intelectuales, que necesariamente implica el análisis cuidadoso y lógico de la información, con el fin de asegurar la autenticidad argumentativa y sustentarla.

Más recientemente, hacia 1924 en Alemania nace la primera teoría crítica con la escuela de Frankfurt, cuyos integrantes fueron investigadores discípulos de las teorías de Hegel, Marx y Freud, de diversas procedencias, como soñadores, artistas, antropólogos, filósofos, críticos literarios, víctimas, sociólogos, entre otros (Gallardo, 2009); reunidos bajo el objetivo de “abrir los ojos” a los hombres que se desenvuelven por debajo de sus posibilidades, tanto espirituales como materiales. La teoría crítica procura entonces recuperar y continuar la tradición clásica, a partir de la reconstrucción del pensamiento “filosófico-histórico”, sobre la base de que todos los postulados son en la actualidad obsoletos (Bello, 2008). Entre

los participantes más reconocidos de esta escuela destacan Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm y

sus aportes a la investigación de la libertad, junto con Jürgen Habermas y sus estudios acerca de la teoría de la acción comunicativa.

El pensamiento crítico latinoamericano

Hablar de pensamiento crítico latinoamericano implica mencionar una tradición enmarcada por la diversidad, la evolución conceptual alrededor de injusticias sociales y la búsqueda de libertad e igualdad. Desde esta perspectiva, en América Latina el pensamiento crítico se ha desarrollado en torno a dos temas: la opresión social y racial, y la dependencia a los países del subcontinente; caracterizados por los conflictos y movimientos colectivos locales y la recepción de las diferentes corrientes del pensamiento social moderno —esencialmente el liberalismo y la denuncia social— (Altamirano, et al., 2011).

No obstante, Latinoamérica atraviesa una crisis conceptual, puesto que el pensamiento crítico se desenvuelve en una constante crítica al eurocentrismo y la tradición monocultural; que, de hecho, ha caracterizado, y continúa caracterizando, la producción teórica del continente (Altamirano, et al., 2011). La abundancia y riqueza de la experiencia y las construcciones populares, campesinas e indígenas han sido, y son abandonadas.

Históricamente, el cambio social como pensamiento crítico latinoamericano comenzó con la revolución cubana, con el movimiento izquierdista para derrocar la dictadura del general Fulgencio Batista; y “terminó” con el fracaso sandinista, es decir, el proyecto de una sociedad socialista en Nicaragua. Desde entonces, todo aquello que apoyaba una lectura revolucionaria de la necesidad de cambio ha retrocedido (Altamirano, et al., 2011). Actualmente se hace referencia a una tradición crítica discontinua acompañada de un discurso contra los sistemas establecidos, con movimientos socioculturales y luchas populares por la tierra, la democracia y el poder, con el fin de crear una identidad latinoamericana.

A manera de síntesis, el pensamiento crítico latinoamericano ha estado siempre definido a partir de la oposición a un “pensamiento único” y a un sistema capitalista-neoliberal de injusticias.

El pensamiento crítico, por su parte, plantea que la fuente más importante de reflexión y conocimiento

sobre lo social, lo económico y lo político radica en los conflictos inherentes al desarrollo de la propia sociedad, que incluye por supuesto a los ámbitos universitario, gubernamental y empresarial. (Altamirano, et al., 2011, p. 4)

En otras palabras, el pensamiento crítico latinoamericano ha estado permeado por un constante enfrentamiento entre lo privado y lo público, una profunda lucha entre ideologías políticas, y recursos económicos y humanos. A este respecto, aparece en la literatura el nombre de Paulo Freire (1921-1997), educador brasileño y prestigioso teórico de la educación; quien, desde pequeño, abogó por condiciones sociales dignas para toda la población, al igual que una educación integral, *educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad* (Freire, 1996) (cursivas de los autores).

Hablar de Freire es garantía de creatividad en teorías educativas, ya que fue uno de los teóricos más respetados y conocidos en educación del siglo XX. Su trabajo abarca temas como la educación informal, la necesidad de diálogo y las reivindicaciones de los sectores menos favorecidos. Al mismo tiempo, vinculó las prácticas educativas con la liberación personal, una nueva conciencia de las masas que, a partir de la educación correcta, que permitiera

la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio (Freire, s. f.), con el fin de que los sujetos evolucionen de simples espectadores a actores y autores de los hechos, es decir, que participen activamente de la historia. Así pues, la pedagogía de Freire es, por excelencia, una pedagogía del oprimido, que define a la educación como arma de transformación social.

Se suma también a la lista Maritza Montero, como pensadora crítica latinoamericana y precursora de la psicología social en Latinoamérica. Montero es reconocida por la diversidad de premios que ha ganado; entre ellos, el premio de la Sociedad Interamericana de Psicología (1995), y el Premio Nacional de Ciencias en el área de Ciencias Sociales de Venezuela (2000) (Montero, 2016). Igualmente se destaca a través de su más representativo libro, "Hacer para transformar" (2006), en el cual expone a la comunidad como red de relaciones psicosociales. También reflexiona acerca de la intervención, que no debe quedarse sólo en la descripción, sino que incluye discusiones y reflexiones para tomar decisiones, aplicando el método cualitativo, utilizando diarios de campo. Además, señala que las transformaciones se logran desde la identidad de hombres y mujeres en la valoración como ciudadanos, con lo cual la experiencia adquiere un carácter político en una sociedad

que construye sociedad. Finalmente, presenta la investigación-acción

participativa, que busca desarrollar la realidad que se transforma y crea.

Psicología, pensamiento crítico y universidad

El pensamiento crítico, entendido como una reflexión profunda de lo social (todos aquellos contextos en los que estamos inmersos) implica para la psicología múltiples transformaciones, porque amplía el espectro de conocimientos, estudios, formas de ver y entender la realidad; a la vez que le permiten participar de forma más activa, en aspectos antes ajenos y poco o nada desarrollados, aceptando la construcción de nuevos discursos y la inmersión en problemáticas de orden económico y sociocultural.

Uno de los campos por reestructurarse dentro de la psicología es el campo educativo, puesto que sus procesos de intervención tenían la concepción clásica de enseñanza-aprendizaje de orientación y evaluación, pero que jamás se vieron atravesados por el concepto de pensamiento crítico, el cual sugiere dinamismo, participación constante, diversidad de perspectivas que buscan construir discursos y transforman la realidad de sujetos inmersos en estos contextos.

A primera vista es poca, casi nula, la existencia de literatura teórica sobre el pensamiento crítico en contextos universitarios; no obstante,

al realizar una búsqueda más profunda, encontramos autores como Jacques Delors (1996, citado en Fëdorov, 2005) quienes ponen a discusión, en la conferencia mundial de la UNESCO, organizada en París (1998), el particular desafío al que se afronta la educación superior, con la necesidad de "potenciar la comprensión, despertar la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico y adquirir al mismo tiempo autonomía de juicio" (Fëdorov, 2005, p. 6). En suma, la iniciativa para la promoción del pensamiento crítico que expone Fëdorov (2005) hace evidente la importancia del materialismo filosófico, los métodos científicos de investigación, y el pensamiento crítico para el avance y progreso de la humanidad.

A partir de lo anterior, y de toda reflexión existente acerca del pensamiento crítico, su desarrollo y fortalecimiento en contextos universitarios, conviene plantear las políticas y los objetivos de la docencia y las cátedras universitarias (desde lo social como planteó Freire); para que sean acordes con la necesidad creciente de que el pensamiento crítico forme parte del futuro profesional. Asimismo, se hace evidente la necesidad de

crear espacios (formales y no formales) para el desarrollo de habilidades comunicativas, investigativas, de observación y sensibilidad ante realidades (propias y ajenas);

Metodología

El presente artículo es resultado de un proyecto de investigación de carácter cualitativo con un enfoque hermenéutico, puesto que consiste en la interpretación de la realidad social, histórica, político-económica y cultural de una población específica, con el fin de dar sentido al mundo con y en el que interactúan (Freeman, 2008). Para ello, se realizó un análisis de discurso a una entrevista semiestructurada, que permitió profundizar en las experiencias, ideas, pensamientos e influencias externas que el participante expresa en su narrativa.

Instrumento y Participantes

La entrevista se compone de siete preguntas abiertas que responden a los objetivos específicos de esta investigación:

- ¿Qué es para usted “pensamiento”?
- Desde su posición como docente, ¿qué significa ser crítico?

atravesadas por la crítica que promuevan en los estudiantes curiosidad y gusto por lo desconocido, o “escondido” (características de un pensador crítico).

- Tomando en cuenta lo anterior, ¿qué es pensar críticamente?
- ¿Cuáles son algunas de las características de un pensador crítico?
- ¿Cuál es para usted el rol de la educación en la formación de pensadores críticos?
- ¿Cómo adecuar el pensamiento crítico al contexto?
- ¿Cuáles son algunos de los problemas que enfrenta la educación en la formación de pensadores críticos?

Se contó con la participación de una docente de la Universidad Piloto de Colombia, quien se identificó *a priori* por tener conocimiento acerca del pensamiento crítico.

Aspectos éticos y bioéticos

El presente proyecto se rige por la Ley 1090 de 2006, en la que se dicta el Código Deontológico y Bioético, y otras disposiciones que reglamentan el ejercicio de la profesión.

Resultados y discusión

Para este proyecto se establecieron únicamente dos categorías con una subcategoría organizadas de la siguiente manera, respectivamente:

Categoría 1: Características del pensamiento crítico en el discurso docente.

1. Resistencia.

Categoría 2: Influencia del pensamiento crítico docente en el discurso académico de los estudiantes.

1. Educar para la transformación.

Se estableció la categoría *característica del pensamiento crítico en el discurso docente* que se relaciona con el primer objetivo específico. Esta pretende indagar acerca de la influencia del pensamiento crítico sobre el discurso de docentes universitarios; más precisamente, de una docente de psicología de la UPC. Esta categoría se planteó a partir del interés de profundizar sobre del pensamiento crítico, su desarrollo histórico, desde la antigua Grecia hasta la actualidad; pasando por la escuela de Frankfurt, sus mayores exponentes, y su carácter social, enfatizando en el actuar psicológico, dentro del cual se encierran lo comunitario y lo social crítico aplicado a la educación. Adicionalmente, al partir del discurso

de la docente, surge una gran subcategoría, *resistencia*.

A lo largo del discurso de la docente, la resistencia es un concepto que se presenta en repetidas ocasiones, igualmente, se aborda como una manera favorable de actuar. Por ello, sugiere a sus estudiantes que, desde la cotidianidad, hagan de su libertad algo práctico y no algo majestuoso o formal. Que se trate más bien de la realización de actos pequeños, pero con creatividad, que salen del estilo de vida estándar, común, donde existan las intersubjetividades y se evite el modelo individualista impuesto. La resistencia es la manifestación del pensamiento crítico, porque permite la expresión de la inconformidad, que también tiene como responsabilidad el proponer nuevas experiencias que transforman. Por ello, la participante hace énfasis en que sus estudiantes tengan la capacidad de modificar su contexto por pequeños actos, desde el entablar una charla que resulta de la informalidad hasta el convertirla en un espacio que aporte a la reflexión.

En cuanto a la segunda categoría, *influencia pensamiento crítico docente en el discurso académico de los estudiantes*, que concierne al segundo objetivo específico que busca identificar la incidencia del pensamiento crítico en la educación. Primordialmente se

traza la incidencia del discurso crítico de los docentes en sus cátedras a través de asesorías y retroalimentación constante, y de la formación de profesionales éticos e íntegros interesados por conocer, analizar y transformar la realidad a partir de su cotidianidad. A este respecto, emerge una gran subcategoría, *educar para la transformación*.

En primera instancia, la subcategoría de educar para la transformación emerge en el discurso de la docente a partir de la participación en una comunidad educativa, al igual que la necesidad de formar profesionales críticos e íntegros, puesto que desde su experiencia evidencia poca participación e interés de sus estudiantes en temas relacionados con la crítica; además de cierta apatía por el estudio y falta de proposición. La transformación es un componente de gran relevancia dado que hace parte del pensamiento crítico como una característica fundamental, y una posible consecuencia que se refleja en el desempeño del profesional.

En el discurso de la docente, la transformación ocupa un rol vital, en tanto que hace énfasis en este, como una invitación constante a cambiar esquemas tradicionales dentro de la realidad. La transformación permite y exige un pensamiento crítico profundo, dado que implica salirse de una estructura

preestablecida para dar paso a nuevas propuestas, nuevos retos. Dentro del discurso, se puede ver como la participante es consciente de que la realidad es complicada, pero da cuenta que, poco a poco, es posible transformar la realidad, si y sólo si cada quien empieza el cambio desde adentro, desde lo personal, analizando y visionando cada situación desde diferentes puntos de vista.

Cuando se tiene claridad de que las cosas no pueden ni deben seguir sucediendo de la misma manera, cuando se crea la posibilidad de generar una duda, de pensar “que pasaría si no se siguiera haciendo todo al pie de la letra” como se ha hecho siempre, sino, por el contrario, que se hiciesen las cosas de manera diferente, con propuestas y bases contundentes que permitan la transformación, se llegaría a la conclusión de que se requiere de una duda y acción para transformar la realidad, y crear mejores entornos para la vida.

Al partir de los postulados pedagógicos de liberación del oprimido de Freire (1996), la integralidad constituye un factor fundamental en la educación. Igualmente representa la posibilidad de ser un miembro activo de una comunidad, en donde se posibilite el empoderamiento de y para los actores. Adicionalmente, se destaca la necesidad de conocerse y descubrirse, de pensarse como un sujeto

participativo inmerso en un contexto sociohistórico específico, que lo transforma y modifica. A manera de ejemplo, un estudiante menor no va a la escuela únicamente para aprender que “2 + 2 = 4”, sino que desarrolla habilidades para su vida personal y profesional, brindándole la oportunidad de pensar, indagar, oponerse, transformar y proponer siendo crítico y ético.

De igual forma, los postulados de Freire se enmarcan en una Latinoamérica oprimida, necesitada de grandes cambios sociales, por lo que sus postulados, aunque acertados, están significativamente influenciados y sesgados por la teoría Marxista y la lucha de clases: el educador de las clases populares necesita entender las formas de resistencia de a quienes enseña para desempeñar su labor, comprender sus celebraciones, sus relatos y leyendas, su manera de expresarse, sus ritos y religiosidad (Freire, 1989); apartando y excluyendo a demás sectores de la sociedad.

Otra gran exponente de la teoría crítica latinoamericana, como se menciona previamente, es la psicóloga venezolana Maritza Montero, quien, desde la psicología clínico-social comunitaria, establece e incorpora innovadoras formas de terapia a sectores vulnerables y ofrece múltiples acotaciones teóricas al respecto en sus obras. Allí

presenta de manera insistente que la intervención, más que la descripción, es también la discusión y reflexión acerca de la toma de decisiones (Montero, 2006).

Asimismo, cabe mencionar la crítica que surge de los supuestos de Montero hacia la psicología por añadir métodos de recolección de información propios de la antropología, como son los diarios de campo (entre otros), que si bien representan un aporte, pueden ser, o convertirse también, en un obstáculo al no ser utilizados por profesionales propios de la antropología, que hacen de esta herramienta una verdadera y válida fuente de información.

A este respecto, Ignacio Martín Baró (psicólogo y sacerdote jesuita español) toma como punto de partida “la psicología de la liberación” (Baró, 1998), la cual representa progreso para la psicología como ciencia social y humana, en tanto se replantea el verdadero propósito de la profesión. Se disponen conceptos teóricos en torno a la comunidad y a la sociedad, se hace del sujeto un participe en la aparición de una visión distinta, de un proceso de cambio en pro de un mejoramiento continuo, de una profundización, de un “ir más allá”; retomando a Freire. Así, en la académica se destaca la necesidad de docentes críticos e integrales, capaces de generar un

pensamiento distinto en los jóvenes (Freire, 1996).

Finalmente, es de suma importancia que los estudiantes, sin importar su edad o su clase social, involucren en sus procesos de raciocinio competencias cognoscitivas: saber-saber, praxiológicas: saber hacer en contexto, axiológicas: saber-valorar

Conclusiones

La psicología en el campo educativo, entre sus múltiples funciones, tiene la responsabilidad de orientar y acompañar los procesos de aprendizaje, así como brindar herramientas para la enseñanza y fomentar la inquietud de los estudiantes para el desarrollo de competencias que le permitan conocer, argumentar, y proponer.

Una de las herramientas que debe movilizar la psicología educativa es el pensamiento crítico, cuyas características se reflejan en el discurso de docentes, estudiantes y demás sujetos inmersos en el contexto educativo. En este caso universitario, tenemos la necesidad de no seguir una realidad plana, con componentes críticos y de crítica insuficientes, de no pertenecer al montón y seguir a la masa. Dicho

y comunicativas: saber-argumentar; con el propósito de que no adapten la teoría a la realidad, sino lo contrario, que partan de la realidad, que indaguen, averigüen, investiguen, profundicen y propongan mejoras para la calidad y condiciones de vida. Como dice Baró (1998), que sea la realidad la que genere los conceptos y no al contrario.

de otro modo, no dejar que los demás piensen, hagan y decidan, sino, por lo contrario, ser participantes activos de una realidad sociohistórica particular, proponer nuevos proyectos, nuevos procesos, nuevos ideales; ser agentes de cambio y de transformación que rompan estereotipos y falsos esquemas sociales de uniformidad.

Encaminada hacia este propósito, la enseñanza en la academia viene a ser un aspecto transversal de gran importancia, debido a que es en ella donde se crean espacios que permiten al estudiante desarrollar un pensamiento crítico que este sujeto a realidades sociales diversas, a través de la cuales se entiende una época, un periodo histórico concreto, del cual surge la investigación.

Referencias

- Altamirano, C. De Sousa Santos, B. Torres Rivas, E y Miró, C. (2011). Interrogando al pensamiento crítico latinoamericano. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, 4(43), 1-4. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/cuadernos/46/46.Altamirano\[et.al.\].pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/cuadernos/46/46.Altamirano[et.al.].pdf)
- Aparicio, L. (1989). *Tucídides. Historia de la Guerra de Peloponeso*. Madrid: AKAL.
- Campos-Arenas, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Bello, E. (2008). Pensamiento crítico: hacia una reconstrucción del Discurso Pedagógico Universitario. COHSIREMI, *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 4(1), 1-17. Recuperado de <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000026.pdf>
- Baró, I. (1988). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Fëdorov, A. (2005). Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual. *Innovación Educativa*, 5(27), 5-15.
- Freeman, M. (2008). Hermeneutics. En L. Given. (Ed.). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 385-388). Thousand Oaks, CA: Sage
- Freire, p. (s. f.). *La Educación como práctica de la Libertad*. Disponible en: <http://img28.xooimage.com/files/b/d/9/la-educaci-n-como...libertad-1ff07ed.pdf>
- Freire, P. (1989). *Alfabetización: ¿a favor de quién?* Quito: Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Comunicación.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo xxi editores
- Gallardo, H. (Octubre de 2009). Ciencias sociales y pensamiento crítico. En Dussel, E. (Presidencia), *V Semana de Ciencias Sociales llevado a cabo en la Facultad de Ciudad Sociales de la Universidad Nacional*, Bogotá, Colombia.

- Herrera, A. y Villalba, A. (2012). Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. (Tesis de maestría). Universidad de Sucre, Sincelejo.
- Mejía, J., Orduz, M. y Peralta, B. (2006). ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(6), 1-15
- Montero, V. (2016). Maritza Montero Rivas: vida y obra. *PsiqueMag*, 4(1), 81-95.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la Psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós
- Sarmiento, P. (2009). *La enseñanza de la historia y el pensamiento crítico*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/32/2010/01/EL-PENSAMIENTO-CRITICO.pdf>
- Wade, C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 24-28. https://doi.org/10.1207/s15328023top2201_8