



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

CENTRO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR PARA EL DESARROLLO UNIVERSITARIO



---

---

**MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Título de la tesis

El pensamiento crítico en la Educación Superior: una problemática

**T E S I S**

Que para obtener el grado de

Maestro en Investigación Interdisciplinaria en Educación Superior

**P r e s e n t a**

Oscar Barragán Solís

**Directora de tesis**

Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero

Cuernavaca, Morelos.

Mayo del 2024

## **Agradecimientos**

Agradezco el apoyo y la confianza para la elaboración de este trabajo a mi directora de tesis, la Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero.

A mi comité tutorial integrado por:

A la Dra. Teresa Yurén Camarena, por su apoyo y valioso tiempo para leer mi trabajo, hacer observaciones, recomendaciones, comentarios y sugerencias. Y la Dra. Citlali Romero Villagómez por sus observaciones y recomendaciones.

A mi comité dictaminador integrado por:

La Dra. Aurea Rojas Mendoza y la Dra. Eloisa Rodríguez Vázquez, gracias por sus observaciones y recomendaciones.

A la directora del CIIDU, la Dra. Elisa Lugo Villaseñor.

A los docentes que me impartieron clases durante la maestría: al Dr. Jorge Ariel Pérez Ramírez y a la Dra. Miriam de la Cruz Reyes.

A la Mtra. Flor Angélica Bautista Bahena

A mis padres, hermanas y hermanos.

A mi amigo y compañero de maestría, Miguel Ángel.

A mi amiga Nash y mis amigos, Juan, Israel, Joel, Eduardo y Héctor Hidalgo.

Al CONACyT, pues esta investigación fue elaborada en un programa del Sistema Nacional de Posgrados de Calidad, con el apoyo de la rectoría y secretaría académica de la UAEM

<b>Índice</b>	
<b>Resumen .....</b>	<b>1</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1. Exploración de la literatura alrededor del pensamiento crítico.....</b>	<b>8</b>
1.1 Antecedentes del pensamiento crítico en los informes de la UNESCO, la ANUIES y el Modelo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.....	8
1.2 Replanteamiento de la educación: UNESCO.....	11
1.3 Concertaciones de la ANUIES en su Visión y Acción 2030 para el desarrollo de competencias .....	13
1.4 El pensamiento crítico en el Modelo universitario de la UAEM .....	16
1.5 Estado de la cuestión .....	21
1.5.1 La importancia del pensamiento crítico en el contexto actual.....	22
1.5.2 Utilidad del pensamiento crítico en los distintos ámbitos sociales .....	23
1.5.3 Obstáculos para el desarrollo del pensamiento crítico.....	26
1.5.4 Propuestas y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico .....	32
1.5. 5 Conclusiones del Estado de la cuestión.....	37
1.6 Planteamiento del problema .....	39
1.6.1 Objetivo general.....	42
1.6.2 Objetivos específicos.....	42
<b>Capítulo 2. Problemática: condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de licenciatura.....</b>	<b>44</b>
2.1 La concepción de la crítica en el proyecto ilustrado.....	44
2.2 Significado de la palabra crítica.....	47
2.3 El origen de la crítica en la filosofía.....	49
2.4 La crítica como cualidad esencial de la filosofía.....	51
2.5 Condiciones que posibilitaron desarrollar pensamiento crítico a los filósofos griegos.....	55
2.6 El capital cultural como condición de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de licenciatura .....	58
2.7 El capital lingüístico como condición de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de licenciatura .....	62
2.8 La clase social como condicionante del capital cultural y del capital lingüístico .....	66
2. 9 Éxito escolar y pensamiento crítico.....	71
<b>Capítulo 3. Diseño metodológico.....</b>	<b>77</b>
3.1 Metodología .....	77

3.2 Características de la investigación social .....	79
3.3 Momentos de la investigación .....	82
3.3.1 Revisión de la literatura alrededor del pensamiento crítico.....	82
3.3.2 Exploración empírica, escenario de estudio y participantes de la investigación.....	82
3.3.3 Construcción de la problemática .....	84
3.4 Método de acopio de datos .....	84
3.5 Tipo y diseño de las entrevistas .....	84
3.6 Proceso de recolección y análisis de datos .....	86
<b>Capítulo 4. Análisis de entrevistas exploratorias .....</b>	<b>89</b>
4.1 Análisis de entrevista a docente universitario .....	90
4.1.1 Percepción del pensamiento crítico docente.....	90
4.1.2 Tipo de aprendizaje docente.....	91
4.1.3 Preferencias académicas docente.....	92
4.1.4 Enseñanza del pensamiento crítico docente .....	93
4.1.5 Origen social, capital social-emocional familiar, económico y capital cultural docente .	97
4. 2 Análisis de entrevistas a estudiantes de licenciatura.....	99
4. 2.1 Percepción del pensamiento crítico en estudiantes de licenciatura .....	99
4.2.2 Preferencias académicas en estudiantes de licenciatura .....	102
4.2.3 Percepción de la investigación en estudiantes de licenciatura.....	106
4.2.4 Origen social, capital cultural, capital económico, capital social-emocional familiar, estudiar una licenciatura como expectativa familiar y capital social en estudiantes de licenciatura.....	114
4.3 Comentarios de cierre del análisis de las entrevistas exploratorias.....	120
<b>Conclusiones.....</b>	<b>123</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>127</b>

## Resumen

Este trabajo aborda de forma exploratoria el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior. El objetivo es explorar las condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos universitarios. Para arribar a este objetivo, primero se realizó una revisión en un conjunto de investigaciones acerca del desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior (estado de la cuestión), y en los documentos de la UNESCO (2015), la ANUIES (2018) y el Modelo Universitario de la UAEM (2022), con el fin de identificar el lugar que ocupa la competencia en sus concertaciones y en sus objetivos. Y en un segundo momento, se aplicaron entrevistas exploratorias para analizar la experiencia de los entrevistados en su desarrollo del pensamiento crítico y rastrear la incidencia del desarrollo sociocultural y escolar en dicha competencia. Para abordar el objetivo, en el capítulo de la problemática, a la luz de un referencial teórico (Duque, Kant, Gomperz, Guthrie, Aristóteles, Ortega y Gasset), se realiza una exploración en los orígenes de la crítica, pasando por la Ilustración alemana y por la filosofía presocrática. Con base en este recorrido, se infiere que el pensamiento crítico pese a que es multifactorial, su desarrollo está estrechamente relacionado con una alta acumulación de capital cultural y capital lingüístico. Se apela a perspectivas sociológicas de Bourdieu (la reproducción, las formas del capital, sociología y cultura) para explicar desde un ángulo sociocultural la escasez de dichas condiciones, y se desprende la noción de que éstas como el tipo de licenciatura que se elige, se encuentran condicionados por el *habitus* del alumno adquirido socioculturalmente. Dado que cada disciplina propicia una formación cultural y lingüística especializada, se considera que el tipo de licenciatura es un factor más que en algunos casos posibilita u obstaculiza la formación de la competencia a lo largo de la licenciatura.

**Palabras clave: pensamiento crítico, educación superior, capital cultural, capital lingüístico.**

## Summary

This thesis explores the development of critical thinking in higher education. The objective is to explore the conditions of possibility of the development of critical thinking in university students. To reach this objective, first a review was carried out on a set of research about the development of critical thinking in higher education (state of the question), and in the documents of UNESCO (2015), ANUIES (2018) and the University Guidelines of UAEM (2022), with the aim to identify where competence stands in their agreements and objectives. Secondly, exploratory interviews were carried out in order to analyse the experience of the interviewees in their development of critical thinking and to trace the impact of socio-cultural and school development on this competence. In order to approach the objective, in the chapter on the problematic, in the light of a theoretical referential (Duque, Kant, Gomperz, Guthrie, Aristotle, Ortega y Gasset), an exploration is made of the origins of criticism, passing through the German Enlightenment and pre-Socratic philosophy. On the basis of this overview, it can be inferred that although critical thinking is multifactorial, its development is closely related to a high accumulation of cultural capital and linguistic capital. Bourdieu's sociological perspectives (reproduction, forms of capital, sociology and culture) are used to explain the scarcity of these conditions from a sociocultural angle, and the notion that these, like the type of degree chosen, are conditioned by the student's socioculturally acquired habitus.

**Keywords: critical thinking, higher education, cultural capital, linguistic capital.**

## Introducción

Esta investigación es una fase exploratoria acerca del desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de educación superior. La investigación no parte de una hipótesis ya que, justamente, este trabajo se orienta a la construcción de un conjunto de supuestos con el apoyo un referencial teórico y la investigación de campo, utilizando técnicas de enfoque cualitativo. En ese sentido, la problemática no es propiamente un apartado para defender teóricamente una tesis, sino un capítulo de la investigación en el que, a partir de un conjunto de referentes teóricos, se aborda la pregunta: ¿Cuáles son las condiciones que posibilitan u obstaculizan el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos universitarios? Y se persigue el objetivo central del trabajo: explorar las condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, a través de los orígenes de la crítica.

¿Por qué seleccionar las condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico como parte del problema de investigación? Porque son un conjunto de elementos intelectuales y prácticos con los que un sujeto es capaz de realizar correctamente un trabajo y resolver problemas en un determinado ámbito. Y si bien, a partir de la exploración de la literatura alrededor del pensamiento crítico en la educación superior se destaca que la competencia es multifactorial, no se mencionan cuáles podrían ser las condiciones de posibilidad más decisivas en el desarrollo del pensamiento crítico.

El interés de explorar las condiciones de posibilidad del pensamiento crítico nos remite a sus antecedentes, a la crítica, al surgimiento del término, en la Ilustración alemana y en su génesis, en la filosofía griega<sup>1</sup>. La crítica se concibe

---

<sup>1</sup> Esto no quiere decir que en este trabajo se asimile necesariamente todo pensamiento crítico con el pensamiento filosófico o con la filosofía. Sólo se sostiene, con base en los datos que nos ofrece la exploración, que, a través de los años, la filosofía ha sido reconocida como una actividad cuya característica principal es su capacidad crítica y que su génesis está en la filosofía. Sin embargo, una revisión superficial de la historia del origen de la filosofía bastaría para mostrar cómo es que las condiciones materiales de muchos filósofos permitieron que tuvieran el tiempo suficiente para el ocio y para tener acceso a los conocimientos de su época. Entonces, lo que interesa remarcar no es la capacidad crítica de la filosofía y mucho menos encumbrarla como la actividad crítica por excelencia, sino, más bien, recuperar la importancia de las condiciones materiales de existencia que permitieron, en parte, el desarrollo de las reflexiones filosóficas o vislumbrar las condiciones de posibilidad del pensamiento crítico.

como el principal instrumento de análisis de la filosofía, bajo la forma de cuestionamiento, arte de enjuiciar, de tener buen juicio, de discriminación, argumentación racional, etc. que se emplea en cualquier esfera; es una capacidad que no se especializa. De ahí se desprende que el pensamiento crítico mantenga una íntima conexión con una alta competencia cultural en la que se encuentra inmersa una sólida familiaridad con la filosofía, y una competencia lingüística. La falta de estos capitales podría ser un obstáculo para que los estudiantes en el transcurso de la licenciatura forjen un pensamiento crítico (de primera categoría), y podría ser una posible explicación a la escasez que presenta la competencia en el mundo laboral, según el informe del Committee for Economic Development (2015).

Desde la perspectiva sociológica de Bourdieu y Passeron se expone una posible razón a la ausencia o escasez de las condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico. Dicha perspectiva sugiere que esta escasez estaría fuertemente vinculada a un condicionamiento de origen social, ya que los significantes (los padres), a través de lo que Bourdieu denomina relaciones de sentido no conscientes, transmiten al agente social un *habitus* (disposiciones o esquemas de acción y percepción) que le programa una singular forma de ser y de actuar.

La perspectiva sociológica ayuda a tomar distancia a la tendencia a concebir a las y los alumnos como individuo singular; al margen de la sociedad, y a tener presente el hecho de que es parte de una estructura social; se encuentra vinculado y depende recíprocamente de diversas formas de otros individuos o agrupaciones (Elias, 2008) e insoslayablemente su construcción sociocultural tiene implicaciones en sus metas culturales, en su desarrollo escolar y en sus preferencias o elecciones académicas. Las que finalmente pueden contribuir más o menos al desarrollo del pensamiento crítico, puesto que, por efecto mismo de una disciplina, se tiende a especializar a la y el alumno.

No obstante, dado que cada disciplina tiene sus propios conocimientos, actividades y objetos de estudio que se persiguen, a lo largo de este trabajo se discute la posibilidad de que cada licenciatura desarrolla un tipo o nivel de pensamiento crítico, sin que todos prescindan necesariamente del mismo nivel de



capital cultural y capital lingüístico. Por lo mismo, se puede señalar que no en todas las licenciaturas que se estipula el pensamiento crítico como competencia genérica se concibe necesariamente como crítica o como un pensamiento filosófico intelectual, que es como finalmente se asimila el pensamiento crítico en este trabajo.

Es importante entonces recalcar dos puntos: primero, que cualquier tipo de pensamiento crítico es multifactorial y, segundo, que no se afirma que tanto las condiciones materiales como las condiciones de posibilidad: capital cultural y capital lingüístico, sean determinantes para cualquier tipo de pensamiento crítico. Sin embargo, considerando las ventajas que tienen dichos capitales en la formación intelectual, resultarían más decisivos para aquellas licenciaturas en donde sus objetivos principales se propongan formar profesionales con capacidad crítica (por ejemplo, en filosofía). Puesto que crítica, como veremos, no se trata sólo de tener la habilidad de solucionar problemas prácticos urgentes o reflexión estratégica para obrar en un ámbito específico o la capacidad de tener éxito escolar en la licenciatura, sino también, se trata de una actitud, es decir, un estado de ánimo frente a ciertos fenómenos, hechos o circunstancias, de una aptitud que se resiste aceptar ciertos discursos de verdad, de control y del dominio de un conjunto de habilidades prácticas-intelectuales y conocimientos de orden superior.

La estructura de la investigación se encuentra desarrollada de la siguiente forma. En el primer capítulo se expone una revisión de los antecedentes del pensamiento crítico en los documentos de la UNESCO (2015), la ANUIES (2018), el Modelo Universitario de la UAEM (2022) y en la parte final de este, se presenta el Estado de la Cuestión. Como complemento de esta incursión se efectuó una serie de entrevistas exploratorias que se analizan en el cuarto capítulo. A partir de la información e inferencias resultantes de la revisión de la literatura (antecedentes del pensamiento crítico) y de dicha exploración empírica se configura el planteamiento del problema y se determina lo que es pertinente realizar en el siguiente capítulo: la problemática.

En el segundo capítulo, la problemática, se realiza una incursión en la crítica para tratar de develar las condiciones de posibilidad del pensamiento crítico en alumnos de licenciatura. Este recorrido nos instala primero en la Ilustración

alemana, que es el momento en que, de acuerdo con el filósofo Duque, en su *Historia de la filosofía moderna, la era de la crítica*, se designa a la crítica como capacidad de enjuiciar, de sacar a la luz cualquier anomalía, o, como liberación de la razón en términos kantianos. Crítica es también reconocida como la característica del periodo de la Ilustración y un elemento fundamental del designio del movimiento ilustrado. En este capítulo, también se exponen las distintas acepciones de la palabra crítica, el primer momento del uso del término crítica y su origen en la filosofía presocrática. Con los trabajos de los filósofos Guthrie y de Ortega y Gasset, se muestra la correlación entre la filosofía y la crítica y en qué consiste el carácter esencialmente crítico de la filosofía.

A continuación, se realiza una retrospectiva en la Antigua Grecia para localizar las condiciones materiales que permitieron algunos filósofos presocráticos tener acceso a cierto tipo de educación y generar las condiciones que les posibilitaron desarrollar la crítica, y enseguida, se reflexiona en qué medida ambas condiciones aplican para alumna(o)s de licenciatura. Para lo primero se recurre a la *Metafísica* de Aristóteles y a los trabajos de Guthrie y Gomperz, mientras que, para lo segundo, nos sustentamos en los casos particulares de vida de algunos filósofos. Con Duque, Morente, Schwanitz, Vygotsky, Wittgenstein, Bourdieu y Passeron, se explicita el capital cultural y el capital lingüístico como condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico. Con Bourdieu y Passeron se presenta la clase social como el posible factor condicionante de dichas condiciones en estudiantes de licenciatura.

Finalmente, en este segundo capítulo, se discierne el éxito escolar del pensamiento crítico y se discuten las razones del por qué un estudiante de éxito escolar no necesariamente ha desarrollado pensamiento crítico al finalizar una licenciatura en donde se estipula como competencia genérica.

En el tercer capítulo se expone el diseño metodológico y el procedimiento de la investigación de principio a fin. Se presenta la descripción y la justificación de la metodología empleada, la selección de la perspectiva empleada, el enfoque y el alcance de la investigación. Así mismo, se describe el proceso de la exploración empírica, la selección del escenario de estudio y los participantes de las entrevistas

exploratorias, los métodos de acopio de datos, el tipo y diseño de entrevista. Y finalmente se enuncia el proceso de recolección y análisis de datos.

El cuarto capítulo lo integra el análisis de las entrevistas exploratorias que, como se ha dicho, es un complemento de la exploración inicial. Por consiguiente, no es propiamente un pilotaje de un instrumento de evaluación, se trata de una serie de preguntas informales. El orden del análisis se establece por medio de un conjunto de categorías que permiten reconstruir los testimonios respecto a sus conocimientos y experiencias de su desarrollo del pensamiento crítico, y rastrear la incidencia de la formación sociocultural y escolar en el desarrollo de dicha competencia. Algunos datos resultantes de las entrevistas sirven para la delimitación del problema y la problemática, otros se consideran para la elaboración de una investigación a futuro. El capítulo termina con una serie de comentarios y reflexiones que se desprenden del análisis de las entrevistas. Finalmente se presentan las conclusiones de toda la investigación.

## **Capítulo 1. Exploración de la literatura alrededor del pensamiento crítico.**

### **1.1 Antecedentes del pensamiento crítico en los informes de la UNESCO, la ANUIES y el Modelo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos**

La incursión en los antecedentes del pensamiento crítico en el *replanteamiento de la educación* de la UNESCO (2015), en la propuesta de la ANUIES, *Visión y Acción 2030 para renovar la Educación Superior en México* (2018) y en el Modelo Universitario de la UAEM (2022), tienen por finalidad conocer la forma en que se conceptualiza y se valora el pensamiento crítico como competencia en la educación superior a nivel internacional, nacional y estatal.

El interés en las directrices de la UNESCO y la ANUIES está en que son los máximos organismos especialistas en el tema de la educación superior y en las transformaciones sociales, muchas instituciones de educación superior se basan en los modelos educativos o propuestas para el desarrollo de competencias provenientes de ellos. Los postulados de dichos organismos no sólo son descripciones o reportes detallados sobre diversas actividades que cada uno han realizado en un cierto periodo, también son informes oficiales elaborados por expertos en educación encargados de procurar el futuro educativo. Por consiguiente, estos contienen objetivos, propuestas, medidas, concertaciones, políticas y metas específicas para la educación, paradigmas educativos, es decir, marcos conceptuales que priorizan problemas que pueden afectar la organización del aprendizaje, así como métodos y técnicas con que se intenta orientar y, sobre todo, mejorar las prácticas y las funciones sustantivas de la educación, como la enseñanza de calidad para la formación de profesionistas y ciudadanos que contribuyan satisfactoriamente al mundo laboral y social de su respectivo país (UNESCO, 2015).

Respecto a la inmersión en el Modelo Universitario de la UAEM, se justifica en que constituye el escenario de estudio de este trabajo y es menester conocer qué es lo que se concibe en esta universidad por pensamiento crítico, qué tipo de

competencia es, el enfoque de formación de los estudiantes que pretende y cómo éste supone que beneficia el desarrollo de las competencias.

Las competencias tanto para la UNESCO (2015), para la ANUIES (2018) y para el Modelo Universitario de la UAEM, ocupan un lugar preeminente en la educación superior en nuestros días. Aunque el tema de las competencias data desde los años 70s en Europa, y en México aparecen a finales de la década de los ochenta en el Colegio Nacional de Formación Profesional (CONALEP) (Díaz, 2006), en la actualidad “la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica” (Díaz, 2006, p. 8). Que tengan como resultado profesionistas más competentes que puedan afrontar eficazmente una nueva era marcada por la evolución y el progreso de los avances tecnocientíficos. La educación, para la UNESCO (2015), debe fomentar las competencias que las sociedades y las economías necesitan en la actualidad.

En las competencias, las aptitudes (disposiciones) y las habilidades (pericia que se ha desarrollado a partir de las disposiciones) en se encuentran entrelazadas (Díaz, 2006). Pero, de acuerdo con la UNESCO (2015), con frecuencia las aptitudes y competencias se utilizan como si fueran correlativas, siendo que hay una diferencia entre ellas. “Las competencias son de mayor alcance, ya que denotan la capacidad de utilizar el conocimiento – entendido grosso modo como la información general, el entendimiento, las aptitudes, los valores y las actitudes que se precisan para actuar en contextos concretos y atender demandas (UNESCO, 2015, p. 40). Hoy por hoy, el mundo laboral exige profesionistas que posean más que destrezas para saber tratar el conocimiento, aplicar dispositivos para buscar y obtener información, capacidad para adquirirla y retenerla y más que un conocimiento restringido a una especialización (UAEM, 2010). Pues el conocimiento que se adquiere y que se necesita para sobresalir en un mundo en constante transformación, no sólo es el que se impone en las escuelas y el que transmiten los docentes; también es el que circula en las comunidades, el investigado, el coexperimentado y creado en las comunidades que responde a las necesidades humanas (UNESCO, 2015).

Lo anterior propone a la educación superior a rehuir a la tendencia a reutilizar conocimientos y modelos de enseñanza que proporcionan al estudiante el desarrollo de competencias restringidas a su área profesional, dejando al margen o desatendiendo el empleo de otros conocimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorecen el desarrollo de competencias también eficaces en otros escenarios de la vida del estudiante logrando un desenvolvimiento versátil. Y aunque, desde el punto de vista de la UNESCO (2015), existe un interés por el desarrollo de todo tipo de capacidades ('blandas', 'transferibles', 'no cognitivas' o 'del siglo XXI') en la educación superior, la razón principal gravita en torno al aumento de la competitividad y la producción laboral. Sin embargo, no se debe soslayar la necesidad de desarrollar las competencias que los individuos y las comunidades requieren para los múltiples aspectos de la existencia humana que pueden contribuir a dar mayor empoderamiento a unos y a otras. La capacidad más importante para un estudiante sería precisamente la que le permite acceder a la información y procesarla de forma crítica (UNESCO, 2015).

En simetría con las observaciones de la UNESCO (2015), Freire (2002) al analizar las relaciones educador-educandos, insiste en superar la sonoridad de la palabra que ha caracterizado la educación; conduce a los educandos a una memorización mecánica; a repetir sin que perciban lo que realmente significa el contenido de la narración que el educador deposita en ellos como si fuesen un recipiente que se llena de información. El educando, en términos de Freire (2002), debe transitar de un objeto paciente u oyente, que guarda, archiva y colecciona información, a un sujeto que aprende a aprender. Es decir, un sujeto que se apropia del conocimiento, descubre el mundo, se inserta en él y lo transforma, desarrolla un pensamiento auténtico; una consciencia crítica, cuestiona, no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, tiene consciencia de los hechos, de los problemas e investiga los vínculos que los conectan unos con otros (Freire, 2002) al desarrollar competencias que le posibilitan ver y pensar más allá de los contenidos de una educación alienante que limita su potencial.

La emancipación de una educación pasiva, narrativa, disertadora o bancaria (Freire, 2002), supone también, que el alumno desarrolle la capacidad de dar

sentido a la información al utilizar adecuadamente perspectivas disciplinares<sup>2</sup> en el transcurso de su existencia, que responda eficazmente a distintos problemas que se presentan de forma espontánea originados por un mundo cada vez más complejo e impredecible<sup>3</sup>, y a que no por el contrario esa información y el mismo individuo quede confinado a las propias instituciones educativas y se limite a la formación inicial (UNESCO, 2005).

Lograr que el estudiante se forme con dichas cualidades en una época en donde el volumen de información es inmenso, en que la educación aún mantiene un carácter determinante y los problemas sociales, educativos, políticos y económicos cada día se complejizan más, sería uno de los principales objetivos de la educación superior. Implica simultáneamente el desarrollo y el empleo de competencias clave, una capacitación o una nueva formación del docente, una revaloración humanista de los planes de estudio, una educación inclusiva, en síntesis, requiere, para la UNESCO, una reconfiguración de la educación.

## **1.2 Replanteamiento de la educación: UNESCO**

La propuesta del replanteamiento de la educación de la UNESCO, como hemos visto, es, por una parte, producto de los cambios acelerados que han provocado los avances tecnocientíficos en la manera en que se desarrollan diversos sectores de la estructura social a nivel mundial (educación, política, sociedad, economía), y por otra, problemas en la educación que ya estaban presentes y que se exacerbaron a partir de dichos progresos. Y aunque, si bien, como informa la UNESCO (2015), los progresos tecnocientíficos han favorecido la globalización económica, pues a nivel mundial se ha reducido la pobreza, paradójicamente, las desigualdades, el terrorismo, la violencia y las drogas, las guerras y los conflictos internos, la violencia familiar y escolar entre países, han ido día con día en aumento. La educación, sin embargo, en el contexto de las desigualdades entre países, ha contribuido ignorando las necesidades de educación de los alumnos que se encuentran en situación de desventaja y la de muchos habitantes miembros de países pobres y,

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, capacidad de perspectiva interdisciplinar.

<sup>3</sup> Capacidad para resolver problemas y para actuar en nuevas situaciones.

en otra instancia, ha concentrado las oportunidades entre los ricos, dando así un carácter de exclusividad al aprendizaje y la educación de calidad.

No obstante, la educación para la UNESCO (2015), es un medio que puede contribuir a aminorar dichos problemas capacitando a los individuos desde una concepción humanística y holística y lograr un nuevo modelo de desarrollo, en el que el progreso económico esté fundado en el respeto al medio ambiente y en la vida, en la dignidad humana, en la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible. La clave está en generar, precisamente, capacidades que son indispensables para ampliar las oportunidades, vivir una vida con sentido y con igual dignidad a través de “la función de los docentes y educadores para elaborar un pensamiento crítico y un juicio independiente en lugar de una conformidad irreflexiva” (UNESCO, 2015, p. 18).

Las competencias que se requieren para enfrentar los problemas presentes van más allá de la alfabetización y de competencias aritméticas básicas, se necesitan “competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la ... dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible” (UNESCO, 2015, p. 3). Dentro de estas competencias, el replanteamiento de la educación de la UNESCO, concibe tres fundamentales: el pensamiento crítico, el juicio independiente y la capacidad de debatir. En el documento, sin embargo, no se ofrece una definición del pensamiento crítico, pero al sostener que dichas competencias basadas en el fundamento ético de que la educación pueden ser transformadora y contribuir al futuro sostenible, sería un elemento clave para desarrollar actitudes transformadoras (UNESCO, 2015). Es decir, el pensamiento crítico sería una competencia capaz de generar las actitudes conservadoras en actitudes transformadoras de la realidad, al concientizar a los estudiantes de compromiso social.



### **1.3 Concertaciones de la ANUIES en su Visión y Acción 2030 para el desarrollo de competencias**

Como promotora clave de los cambios que el nivel educativo superior necesita para un mejor desarrollo en México, la ANUIES (2018) en su documento *visión y acción 2030*, se ha sumado al replanteamiento de la educación propuesto por la UNESCO (2015) y a la agenda 2030 de la ONU (2015): *la transformación de nuestro mundo para el desarrollo sostenible*. En concordancia con la UNESCO, la ANUIES, considera que la complejidad del cambio que se experimenta en todos los ámbitos del trabajo ocasionados por los progresos tecnológicos, orilla a la transición de una sociedad del conocimiento: “aprender a desenvolvernos con soltura en medio de una avalancha de información, y también a desarrollar el espíritu crítico y las capacidades cognitivas suficientes para diferenciar la información útil de la que no lo es” (UNESCO, 2005). Esto significa que la formación del estudiante engloba el despliegue de la capacidad de apropiación de información y la construcción del conocimiento con sentido. Y en ese sentido, es necesario que las Instituciones de Educación Superior (IES) incrementen su adaptación y su creatividad, para lograr este ajuste, la ANUIES considera que se requerirá de procesos colectivos de aprendizaje (desarrollo, interacción e intercambio recíproco de objetivos, planes, estrategias, fallas, decisiones, metas, procesos cognitivos, resultados, etc.) en sus comunidades para desarrollar nuevas competencias y capacidades institucionales.

La transformación educativa, para la ANUIES, es apremiante ante las demandas de la Cuarta Revolución Industrial o Revolución 4.0, definida como los cambios profundos que se están experimentando en el ámbito del quehacer humano. Transformaciones marcadas por los efectos de la globalización, la ingeniería genética, las aplicaciones de la nanotecnología, la aparición de nuevos modelos de negocio, la automatización de procesos, la irrupción de las múltiples aplicaciones de la inteligencia artificial, la convergencia de tecnologías digitales, físicas y biológicas que modificarán fundamentalmente la forma en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos. (Schwab, 2017:13).

Estas transformaciones representan, por una parte, un cambio de *ethos*, de habilidades cognitivas y socioemocionales en los egresados de Educación Superior, pero también conlleva al mismo tiempo un desarrollo de competencias. El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): Skills strategy diagnostic report: Mexico 2017, que presenta la ANUIES (2018), señala que,

el desarrollo y la actualización de competencias se han convertido en el motor clave del bienestar individual y el éxito económico en el siglo XXI. Sin una inversión adecuada en el desarrollo de competencias, la gente languidece en los márgenes de la sociedad, el progreso tecnológico no se traduce en crecimiento y los países no pueden competir en economías globales cada vez más basadas en el conocimiento. (OCDE, 2017b: 14).

Unas de las cualidades que los profesionistas deben poseer son la de estar “altamente calificados y versátiles, es decir, con capacidad para adaptarse con facilidad y rapidez a las nuevas circunstancias del mundo laboral; capaces de insertarse exitosamente en ambientes de trabajo competidos y en constante transformación” (ANUIES, 2018, p. 42). Pero para desarrollar estas cualidades, los alumnos “deben adquirir nuevas habilidades de pensamiento, mayor creatividad, capacidad para resolver problemas complejos y tomar decisiones con altos umbrales de incertidumbre, aprender a discriminar, analizar e interpretar grandes volúmenes de información, así como dominar diferentes lenguas extranjeras” (ANUIES, 2018, p. 42).

Las competencias que la ANUIES considera relevantes con base en el informe del Foro Económico Mundial titulado *The Future of Jobs*, que analiza la evolución del trabajo para prosperar en la Cuarta Revolución Industrial, son: “flexibilidad cognitiva, creatividad, pensamiento crítico, razonamiento matemático, solución de problemas complejos, liderazgo y trabajo en equipo, inteligencia emocional, negociación, persuasión y análisis de sistemas” (WEF, 2016: 52, citado en ANUIES, 2018).

En conformidad con las advertencias y las sugerencias de los informes y los objetivos del replanteamiento educativo de la UNESCO (2015) para priorizar el

desarrollo de competencias dentro de las IES, la ANUIES (2018) sugiere como estrategia necesaria, ampliar mecanismos modernos basados en el estudio de mercados ocupacionales para entender la demanda y sus tendencias. La ausencia de estos mecanismos es un factor que impide identificar oportunamente las futuras competencias profesionales que demanda el mundo laboral. Y estima que

el desarrollo de competencias será más eficaz al vincularse los mundos de la educación y del trabajo, en tanto que, permite que los futuros profesionistas desarrollen competencias “duras” al participar en los procesos productivos, y competencias “suaves”, como trabajo en equipo, comunicación y negociación, mediante experiencia en la vida real. (ANUIES, 2018, p. 43).

Al igual que la UNESCO, para la ANUIES (2018), la función de la docencia forma parte de los retos de la responsabilidad social de las IES, ya que debe reforzar la formación de profesionistas y el desarrollo de competencias de los estudiantes con la incorporación de temas para la formación ciudadana y la responsabilidad social. Este desafío conlleva necesariamente la preservación de una planta de académicos con un alto nivel de conocimientos y sensibilidad social, por lo que es crucial que todas las IES se comprometan a ofrecer una mayor calidad de sus servicios educativos; actualmente hay un gran número de instituciones que producen egresados con insuficientes competencias profesionales, de ahí que sus egresados se encuentren desempleados o subempleados (trabaja menos horas a la semana de las que regularmente trabajan los empleados de tiempo completo) (ANUIES, 2018).

Una de las estrategias previstas para desarrollar competencias profesionales en las Instituciones de Educación Superior son las propuestas de políticas con las que se pretende impulsar modelos educativos innovadores en todos los subsistemas de educación superior. En estos el papel del docente jugará un rol indispensable al garantizar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes con visión humanista, valores y competencias. Una de las metas para el año 2024 dentro del objetivo específico 2 para el 2030 que intenta fortalecer la carrera académica, es la de “poner en operación programas para la capacitación y la actualización docentes que definan las competencias deseables y establezcan los mecanismos

para alcanzarlas” (ANUIES, 2018, p. 123). Y finalmente, una de las estrategias en su objetivo específico 7 para el 2030 para Impulsar la Educación Continua, es la elaboración “de programas de certificación de competencias y habilidades en los diferentes ámbitos del conocimiento” (ANUIES, 2018, p. 127).

Como hemos visto, el pensamiento crítico es considerado por la ANUIES una de las competencias más relevantes para que los profesionistas prosperen en la Cuarta Revolución Industrial. El documento no expone una conceptualización de dicha competencia, pero por la valoración que se le otorga para actuar en el contexto laboral, podrían asimilarla como una capacidad que contribuye al crecimiento económico de las empresas al adaptarse adecuadamente a los cambios impredecibles que conlleva la Cuarta Revolución Industrial, es decir, parece pensarse en una capacidad más enfocada al servicio y beneficio empresarial que al bienestar y al empoderamiento personal del profesionista.

#### **1.4 El pensamiento crítico en el Modelo universitario de la UAEM**

El Modelo Universitario de la UAEM se define como “el conjunto de finalidades, principios, lineamientos y postulados que caracterizan la posición de la Universidad frente al entorno y orientan su quehacer académico” (UAEM, 2022, p. 18). En el caso particular del Modelo Universitario 2022 “se apoya en la generación de conocimiento como motor de desarrollo ... Con ello se busca que el estudiantado, independientemente de las unidades de aprendizaje que curse y el lugar en donde lo haga, logre la adquisición de competencias” (p. 17).

La estructura del Modelo Universitario es un complejo sistema en constante actividad con el compromiso para formar recursos humanos con sentido humanista y crítico, contribuir a la acumulación de la frontera del conocimiento, la producción cultural y difusión de sus actividades en los distintos sectores de la sociedad (MU, UAEM, 2022).

La gestión de la universidad está centrada en una organización que aprende. Esto significa que se sustenta en “enfoques que se orientan hacia una organización flexible, fluida y adaptable tanto al mercado como al uso de recursos” (p. 19) y que

parte de su administración se apoya en una certificación que se centra más en la generación de competencias en los estudiantes que en los títulos profesionales.

Para la universidad, dado el entorno laboral en el contexto de la Cuarta Revolución Industrial, formar personas que se inserten en empleos que cambian constantemente y en empleos que aún no existen, es su primer desafío. Y en relación con esta nueva era, la universidad recupera la importancia del documento *Producción de datos y conocimiento*, encargado para la Conferencia Mundial de Educación Superior (Guadalupe, 2022), en el que identifican, tres retos para la educación superior y la educación universitaria.

El primero, titulado la conformación del alumnado, señala que las dinámicas de movilidad internacional y la evidencia de que “un número cada vez mayor de personas ingresan y reingresan a los programas de ES en diferentes momentos de su vida” (Guadalupe, 2022, p.18), es importante para comprender que “asumir un grupo de edad determinado como población objetivo de los programas de ES resulta cada vez más problemático y restrictivo” (Guadalupe, 2022, p.18).

El segundo, orientación académica y profesional, argumenta que cada día es más necesario un equilibrio entre investigación y enseñanza, entre la orientación académica y la profesional (o aplicada). No obstante, de estas dos propuestas, se hace más hincapié en la importancia de la formación en investigación en los estudiantes porque promueve “el desarrollo de habilidades de orden superior que son necesarias para la mayoría de las actividades ocupacionales, pero especialmente para contribuir a la generación de competencias ciudadanas y de diálogo” (Guadalupe, 2022, p. 19).

El tercer punto, disciplinariedad e interdisciplinariedad, precisa que los empleadores convergen en que la especialización temprana podría no ser aconsejable en un mundo dinámico porque los contenidos curriculares pueden quedar rápidamente obsoletos, y las carreras profesionales son vulnerables a ajustarse y reelaborarse con regularidad (MU, UAEM, 2022).

Al respecto, se valora la relevancia de cada punto, y se subraya que la tarea universitaria no debe limitarse a producir profesionistas para las empresas, sino también debe formar ciudadanos que podrán desarrollarse en su profesión bajo

relaciones de trabajo, independientes o subordinadas, capaces de fomentar el bienestar y crecimiento económico personal y el de la sociedad mediante la apropiación y uso de las tecnologías digitales y de inteligencia artificial (Mendizábal y Escalante, 2019). El desarrollo de esas nuevas habilidades laborales, demandan de profesionistas con conocimientos disciplinares adecuados, con nuevas competencias y valores, con conciencia de la importancia de los derechos laborales y de la seguridad social (MU, UAEM, 2022).

La formación del estudiante juega un papel fundamental en la tarea universitaria y se sostiene que la UAEM propicia las condiciones para que quienes se forman como profesionales adquieran conocimientos y habilidades para la vida y el trabajo, pues el proceso de formación está centrado en la persona (en su aprendizaje, adquisición y desarrollo de competencias), por ello en el Modelo Universitario se referirá a la/el estudiante como persona en formación (MU, UAEM, 2022).

La persona en formación es alguien que aprende en la medida que se conoce a sí misma y mantiene una actitud de duda, de cuestionamiento, que le permite tratar la información, transformar sus representaciones, plantearse problemas, buscar explicaciones, cuestionar la realidad y emprender proyectos para transformarla; en suma, alguien capaz de generar y aplicar conocimientos. (MU, UAEM, 2022, p. 25).

La persona en formación, según lo anterior, se desarrolla con cualidades de un espíritu crítico. Y, el perfil de formación, en congruencia con los rasgos del Modelo Universitario (MU, UAEM, 2022), postula que la persona en formación sea, además, 1) abierta a la diversidad (con actitud de aprecio a todas las culturas, con capacidad para valorar y fomentar la diversidad con sentido inclusivo y equidad), 2) flexible (para adaptarse al entorno y al cambio, para responder a las necesidades de sí misma y de la sociedad), 3) comprometida con el desarrollo sostenible (con conciencia de su lugar en el mundo) y 4) una persona innovadora, creadora, responsable y crítica para manejar la información y la comunicación.

En cuanto al perfil de la persona universitaria de la UAEM, se distingue en dos esferas: profesional y ciudadana. En la esfera profesional se caracteriza por ser autoformativo/a con sentido de humanismo crítico. Y en la esfera personal, por ser productor/a de saberes, innovador/a, creador/a, en la esfera ciudadana, por poseer compromiso social, crítico y ético. Tanto en la esfera personal como en la ciudadana estará formado abierto/a a la diversidad (MU, UAEM, 2022).

La estructura del currículo se sostiene que se diseña bajo un enfoque por competencias. Las competencias se definen en el documento como

... la capacidad que tiene una persona para poner en juego de manera extrapolable un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para enfrentar con pertinencia y eficacia situaciones problemáticas determinadas; satisfacer necesidades y responder a intereses en un contexto de incertidumbre en los ámbitos educativo, laboral y político, entre otros. (MU, UAEM, 2022, p. 29).

El diseño del currículo con enfoque en competencias se funda en la Estrategia Nacional de Competencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y en la educación como capital humano. En la primera, porque identificó en nuestro país la mejora en el uso de las competencias en el trabajo como uno de los desafíos clave a los que se enfrenta, tomando en cuenta el apogeo de la 4.<sup>a</sup> Revolución Industrial y sus repercusiones en la educación (MU, UAEM, 2022). Según el diagnóstico de la OCDE (2019, p. 8, citado en MU, UAEM, 2022), es “gracias a la educación superior que las y los estudiantes desarrollan competencias y conocimientos técnicos, profesionales y disciplinares específicos avanzados, así como competencias transversales ...”. En la segunda, porque en el capital humano se presupone como generador de cadenas de valor, que eventualmente se reflejaran en la flexibilidad de la mano de obra y finalmente se promoverá la inversión productiva.

De esta manera, se reitera la importancia de mantener la formación basada en competencias, incorporando un enfoque con mayor énfasis en las competencias transferibles a diversas situaciones y contextos, que confieren a la persona una mayor adaptabilidad a un entorno dinámico (MU, UAEM, 2022). Corresponde a cada

unidad académica de la UAEM la delimitación del tipo de competencia a desarrollar y las estrategias para el cumplimiento que se solicita en los programas educativos. Por tanto, se puntualiza que es indispensable que, para cada tipo educativo, el diseño del currículo se concentre en consumir la adquisición y el desarrollo de competencias que se estructuran en las siguientes tres áreas:

### **1. Competencias básicas**

- A. Lectura, análisis y síntesis
- B. Comunicación oral y escrita
- C. Aprendizaje estratégico
- D. Razonamiento lógico-matemático
- E. Razonamiento científico

### **2. Competencias genéricas**

- A. Cognitivas-metacognitivas
- B. Socioemocionales genéricas
- C. Digitales genéricas
- D. Socioculturales genéricas

### **3. Competencias laborales**

- A. Específicas disciplinares
- B. Transferibles para el trabajo

El pensamiento crítico se encuentra dentro de la categoría de competencias genéricas y junto con la competencia de resolución de problemas y creatividad, se clasifica como cognitiva-metacognitiva (MU, UAEM, 2022), lo cual significa que "... utiliza diversas habilidades fundamentales y analíticas para reflexionar sobre los procesos de conocer y aprender" (MU, UAEM, 2022, p. 34).

En lo que respecta a la conceptualización del pensamiento crítico en el Modelo Universitario de la UAEM, se describe "como la capacidad y disposición para discernir, organizar, analizar y evaluar la información para, a través de ella, construir argumentos que justifiquen la toma de postura en diferentes situaciones y coadyuven en la toma de decisiones" (MU, UAEM, 2022, p. 34). Es decir, pensamiento crítico es tener la inteligencia y la destreza suficientes para distinguir, establecer, examinar y valorar información con que se pueda crear argumentos que



respalden la elección de la posición personal en diversas circunstancias y contribuya, así mismo, a la elección de resoluciones que plantean.

Finalmente, se observa que en el plan de estudios de las licenciaturas que se analizan en la exploración empírica: filosofía, artes, enfermería y ciencias de la educación<sup>4</sup> de la UAEM, que el pensamiento crítico se establece como competencia genérica de egreso conforme con la categorización del Modelo Universitario. En el plan de estudios de la licenciatura en artes también se enlista la capacidad crítica y autocrítica como competencia genérica y se recomienda que los alumnos al ingresar posean pensamiento crítico. De las cuatro licenciaturas, en ciencias de la educación el pensamiento crítico se imparte como asignatura. Es decir, en esta licenciatura se evalúa dicha competencia. Los documentos no contienen una definición del pensamiento crítico, aunque es probable que las licenciaturas se sujeten a la noción que se expone en el Modelo Universitario. Sin embargo, tampoco se indican la estrategia o la forma que se aplica para desarrollarlo y no se especifica cómo se evalúa de ingreso (en el caso de artes) y egreso.

### **1.5 Estado de la cuestión**

El cuerpo de investigaciones que a continuación se entrelazan conforman el proceso del estado de la cuestión. Se trata del examen de diversas investigaciones a nivel internacional y nacional sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior. La finalidad de este trabajo es la de revelar y conocer los distintos enfoques, estrategias, métodos, resultados, vacíos, supuestos, anomalías, convergencias y divergencias, etc. existentes en relación al desarrollo del pensamiento crítico, y tratar de construir una síntesis crítica que nos ayudará posteriormente a establecer el problema de investigación.

La recopilación de las investigaciones que conforman el estado de la cuestión se realizó a través de la indagación de artículos en relación a tres conceptos: pensamiento crítico, educación superior, docentes universitarios y alumnos

---

<sup>4</sup> Información recuperada de la página oficial de la UAEM en 2021.

universitario. Dichos temas se entrecruzan debido a que coexisten y discurren en un espacio en común: la Educación Superior.

La búsqueda de las investigaciones se realizó por medio de páginas web, repositorios de investigación científica, de educación, de docencia, revistas de filosofía, entre otros. La bibliografía recopilada son en su totalidad artículos que han sido publicados en revistas científicas entre los años 2003 al 2020. Los artículos que integran este estado de la cuestión son los siguientes:

Bezanilla, Poblete, Fernández, Arranz, Campo (2018); Benavides (2015), Paul y Elder (2003), Mena (2020), Prieto (2008), Páez y Arreaza (2005), Palacios, (2017), Gómez (2006), López (2020), Aznar y Laiton (2017), Morales (2018), Betancourth, (2015), Castro, Cortazar, Pérez, (2018), Núñez, Ávila y Olivares (2017), Monarca (2013).

### ***1.5.1 La importancia del pensamiento crítico en el contexto actual***

En los últimos años se ha hecho un llamado sobre la importancia (Castro, et al. 2018) y la urgencia (Palacios, 2017) de implementar medidas que fomenten el ejercicio del pensamiento crítico en toda la comunidad educativa (Prieto, 2008). Espacio en donde los docentes, como lo considera la UNESCO (2015), juegan el papel de agente, en tanto que se le delega el quehacer de enseñar a pensar críticamente a los estudiantes, y es la mejor forma de desarrollarlo en la universidad (Betancourth, 2015). No obstante, es una capacidad que, como se verá, presenta ciertos problemas que obstaculizan y complejizan su desarrollo en las IES, lo cual pone en duda si la producción de profesionistas críticos depende en su totalidad de la función de los docentes, de ciertas medidas y estrategias pedagógicas.

La valoración que se hace del pensamiento crítico se encuentra estrechamente relacionada con su variedad de habilidades que la destacan como una competencia ampliamente útil. Por ejemplo, se caracteriza como “un pensamiento intelectualmente disciplinado en conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar la información recabada a partir de la observación, experiencia,

reflexión, razonamiento y comunicación” (Núñez et al. 2017, p. 86). Su amplia gama de habilidades, según Prieto (2008, p. 39),

no son meramente técnicas más o menos autónomas que se aplican mecánicamente cuando la situación lo requiere; [son más bien], habilidades que han superado la idea de un saber tradicional demasiado parcelado, hiperespecializado y, por ende, “asfixiado” en compartimentos estancos, apuesta por un pensamiento multifacético, por una apertura epistemológica.

La superación de este saber es necesario hoy en día en la educación superior; en donde su forma de enseñanza es aún repetitiva y tradicional; el estudiante sólo memoriza la información existente y con ello no contribuye a la transformación de la sociedad (Betancourth, 2015).

La urgencia de implementar medidas para el desarrollo del pensamiento crítico en las universidades (Benzanilla et al. 2018), está pensada en aminorar las dificultades que presentan los alumnos para desarrollarlo, elevar sus porcentajes dentro de las IES y contribuir al desarrollo de nuestro país enfrentando las demandas laborales actuales ocasionadas por la Revolución 4.0 por medio de la formación de un creciente número de profesionistas con nuevas habilidades de pensamiento y competencias claves (UNESCO, 2015, ANUIES, 2018). El pensamiento crítico se reporta como una competencia esencial, pero con bajos índices (Committee for Economic Development, 2015). El pensamiento crítico, se encuentra estrechamente relacionado con la capacidad de resolución de problemas que se presentan en una actividad profesional. Son dos tipos de competencia próximos, se exigen y se relacionan mutuamente (Benzanilla et al. 2018) y los cambios impredecibles en el mundo laboral demandan que los profesionistas posean ambas capacidades.

### ***1.5.2 Utilidad del pensamiento crítico en los distintos ámbitos sociales***

Uno de los aspectos que inicialmente resulta indispensable señalar acerca del pensamiento crítico, es que se considera sumamente relevante para enfrentar las distintas problemáticas actuales y las demandas laborales que acarrearán los avances tecnocientíficos (UNESCO, 2015; ANUIES, 2018). Sin embargo, no es una

competencia nueva y originalmente utilizada para tratar problemas específicamente prácticos; sus orígenes se remontan en los mismos orígenes de la filosofía y fue fundamental para su propio desarrollo, ya que es el pensamiento de los interrogantes para interpretar lo que va más allá de lo visible, empero los juicios que se logran realizar con él resultan aplicables a cualquier ámbito y sus beneficios son vastos (Benzanilla et al. 2018). Por tanto, con base en este posicionamiento la aplicación del pensamiento crítico no sólo se limitaría al trabajo meramente metafísico, indagatorio y teórico, sino también al trabajo práctico en distintas esferas: en la escolar, en la política, en lo empresarial o la laboral, en lo económico, en lo social y en lo ecológico.

Paul y Elder (2003) en su mini-guía del pensamiento crítico lo definen como “ese modo de pensar -pensar sobre cualquier tema, contenido o problema- en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p. 4). Su eficacia en la esfera educativa se refleja en los estudiantes con pensamiento crítico al mejorar su aprendizaje en cualquier área académica. Por ejemplo, un pensador crítico tiene un propósito claro y una pregunta definida; cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista, se empeña en ser claro, exacto, preciso y relevante; busca profundizar con lógica e imparcialidad; aplica estas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha, al estudiar cualquier asignatura y en su vida personal y profesional (Paul, Elder, 2003).

Castro et al. (2018), señalan que, en el área educativa, el pensamiento crítico mejora las investigaciones; ayuda a impulsar a que el estudio que se realiza sea más analítico y profundo, y, en consecuencia, sea más confiable. Esta mejora de la investigación, según Livingston (2016; citado en Castro et al. 2018), influye en el campo laboral porque se empieza a cubrir las necesidades latentes del mercado y las empresas por profesionales críticos y capaces de decidir en situaciones diversas. El estudiante con pensamiento crítico, según lo anterior, al poseer competencia investigativa, tendría facilidad de saber qué hacer en múltiples circunstancias, incluso, en aquellas en las que no fue especializado.

Al realizar una incursión en la enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico en el ámbito de la enseñanza superior, el estudio de Benzanilla et al. (2018), que se centra en demostrar la importancia del pensamiento crítico en la formación universitaria, plantea que “el pensamiento crítico supone la habilidad para explorar un problema, cuestión o situación; integrar la información válida sobre los mismos, llegar a una solución o hipótesis y justificar una propuesta” (Benzanilla, et al. 2018, p. 93). El supuesto de Benzanilla, (con cierto paralelismo con la definición del pensamiento crítico propuesto por el Modelo Universitario de la UAEM), involucra la habilidad para investigar, recopilar y validar información para con ella argumentar y sustentar las posiciones a las que se arriba.

Ahora bien, en relación a la utilidad del pensamiento crítico en el espacio político, según Prieto (2008, p. 38), “constituye un formidable instrumento para lograr sociedades e instituciones más justas, democráticas y humanas”. A diferencia del pensamiento único, que denota la imposición de un determinado ideario (hegemónico o dominante) a un colectivo de personas, cercenando toda posibilidad de expresión pública libre, el pensamiento crítico, reivindica al individuo como sujeto pensante, con derecho a expresarse libremente y provisto de valores democráticos (Prieto, 2008). En esta misma línea, precisa Gómez (2006), que el pensamiento crítico puede transformar las relaciones de inequidad en favor de una mejor distribución de los desarrollos sociales, a partir de que el pensador crítico se reconoce como un sujeto de derechos.

Por otra parte, el pensamiento crítico se coloca entre las capacidades esenciales para la innovación, la mejora, la creatividad, el compromiso y se valora el papel que desempeña frente al colapso ecosocial en curso, en el que destacan la destrucción medioambiental a partir de los acelerados ritmos de la producción capitalista y los niveles del consumismo, en tanto que se ha esforzado analizando en romper la estructura de los parámetros hegemónicos societales que el capitalismo mantiene como único destino (López, 2020).

Los problemas económicos y la calidad de vida, para Paul y Elder (2003) dependen en gran parte de un pensamiento de mala calidad, éste vale tanto en dinero como en calidad de vida. Lo que producimos, hacemos o construimos

depende, precisamente, de la calidad de nuestro pensamiento. El pensamiento crítico ayudaría a aminorar los problemas económicos y la condición de vida al “mejorar la calidad de pensar al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (Paul, Elder, 2003, p. 4).

Respecto al contexto laboral, de acuerdo con la investigación de Benzanilla et al. (2018), el pensamiento crítico es fundamental para la empleabilidad, ha influido poderosamente su protagonismo como competencia imprescindible en el desarrollo profesional en un entorno innovador. En todos los ámbitos se tiene en cuenta y se valora el pensamiento crítico.

Si nos centramos en un ámbito utilitario como puede ser el universo de todo tipo de organizaciones (desde empresas, hasta ONG, pasando por centros sanitarios, educativos, religiosos, profesionales, sociales, etc.), los empleadores consideran que el pensamiento crítico es uno de los principales requisitos de un empleado, a cualquier nivel que se considere (directivo, técnico, mando intermedio, empleado administrativo u operarios, etc.) dando por sentado que todos los integrantes de la organización desempeñan roles de una responsabilidad, que hacen que el conjunto trabaje con una mayor eficacia. (Benzanilla et al. 2018, p. 90).

No obstante, en esta misma investigación, al profundizar en que tan indispensable es el pensamiento crítico en el ámbito laboral, se encuentra que, el informe del Committee for Economic Development (2015; citado en Benzanilla et al. 2018, p. 90), integrado por líderes empresariales, líderes políticos internacionales, periodistas e intelectuales distinguidos que analizan anualmente los principales problemas del mundo, asegura que “no sólo es una competencia considerada esencial, ..., sino que es difícil encontrarla en los individuos ...”.

### ***1.5.3 Obstáculos para el desarrollo del pensamiento crítico***

Algunas de las razones que se adjudica a la escasez de pensamiento crítico es que, no está muy incorporada en las asignaturas en la universidad y esto a pesar de ser considerada una competencia clave en la educación de los estudiantes universitarios (Abrami et al. 2008; citado en Benzanilla, et. al. 2018). Mediante una

investigación en donde se aplican entrevistas dirigidas a docentes universitarios, se destaca que muchos reconocen la importancia de enseñar el pensamiento crítico, sin embargo, pocos lo incorporan a sus asignaturas (Asgharheidari, Tahiri, 2015; citado en Benzanilla et. al. 2018). Y esto no siempre sería porque así lo prefieran los docentes, sino que, para Betancourth (2015), la causa podría estar relacionada con que los docentes no tienen herramientas suficientes para lograr esta tarea. Aunque, por otra parte, los docentes no lo enseñarían por una carencia de pensamiento crítico, ya que, según Paul y Elder (2003), una persona que ha desarrollado el pensamiento crítico aplica en su vida cotidiana los estándares intelectuales del pensamiento. Esto significa que un docente con pensamiento crítico inevitablemente deja de pensar en clase críticamente y en consecuencia enseña a sus alumnos a construir un pensamiento crítico.

Para que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, según Betancourth (2015), es conveniente que los docentes sean pensadores críticos, pero también, que determinen las habilidades de la competencia que tienen que aprender en un estudio que pretende dicho objetivo. Pues habría que suponer, desde el planteamiento anterior, que los docentes críticos saben claramente qué habilidades se encuentran involucradas en el pensamiento crítico y cuáles pueden abordarse y desarrollarse en un determinado estudio.

Una de las áreas que presenta los niveles más bajos de pensamiento crítico es psicología (al menos en los estudiantes de segundo semestre en Colombia) (Betancourth, 2012). Esta escasez de pensamiento crítico en alumnos de primeros semestres, según Betancourt (2015), coincide con el trabajo de Thammasena (2009) y Betancourth (2012) realizado con anterioridad, pues sus resultados revelan que hay muy poca evidencia de pensamiento crítico en el primer año universitario.

Los resultados de dichas investigaciones también concuerdan con los trabajos de Aznar y Laiton (2017), cuando al realizar una investigación orientada a generar y evaluar una propuesta pedagógica que incida positivamente en las habilidades de pensador crítico en alumnos del área de física, detectaron la falta de habilidades del pensador crítico en estudiantes de primeros semestres de ingeniería. No obstante, según Betancourth (2015), tanto el trabajo de Thammasena

(2009; citado en Betancourth 2015) y el de Betancourth (2012) corresponden en que los alumnos de segundo y tercer año tienen mejor pensamiento crítico, y explican que esto se debe a la capacidad que los alumnos desarrollan al investigar, pues en los años posteriores aprenden hacer investigación. Esta favorece a la competencia porque el estudiante transforma sus puntos de vista acerca de la naturaleza del conocimiento, recolectan información clara y evidente, analizan teorías y discuten diferentes perspectivas. Estos aspectos permiten que se tengan posicionamientos claros y evidentes respecto al punto de vista del otro, analizar y sintetizar al extraer las ideas principales y argumentativas de un texto (Betancourth (2015). De acuerdo con lo que se ha revisado en estas cuatro investigaciones, se puede decir que el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior, no siempre depende de la escasez de la competencia en los docentes, sino también, de la falta de la capacidad, conocimientos o experiencia de los alumnos para realizar investigación.

Páez y Arreaza (2005, p. 244) por su parte, apuntan que la escasez de pensamiento crítico se relaciona con el problema “de su enseñanza la cual a menudo fracasa y no porque la meta de enseñarse sea inalcanzable sino porque la instrucción es inadecuada”. Esta falla en su enseñanza tiene que ver con problemas de la comprensión de su definición por lo polisémico que ha llegado a ser el concepto, según Benzanilla et al. (2018, p. 92),

a pesar de existir coincidencia entre los autores que investigan y escriben sobre el pensamiento crítico, se registra una gran variedad de definiciones, según enfatizan un aspecto u otro o según el ámbito en que se especialicen, la gran diversidad de significados facilita poco la definición de pensamiento crítico como una entidad concreta, ya que cada autor hace de la definición un uso adecuado a su ámbito (filosófico, psicológico, educativo) y aplicación.

De esto se desprende la posibilidad de que el pensamiento crítico se pueda enseñar de diversas formas. Puesto que “no hay un consenso final sobre qué puede ser considerado como pensamiento crítico o sobre en qué contexto y cómo debe ser enseñado” (Mena, 2020, p. 204). Es decir, existen muchas concepciones de la teoría y la práctica del pensamiento crítico, por lo que no existe un escenario e



instrucciones específico para enseñarlo. No obstante, para Mena (2020), es importante considerar los componentes centrales del pensamiento crítico a la hora de diseñar una taxonomía para el análisis y diseño de los medios educativos enfocados en el desarrollo del pensamiento crítico porque “la selección de medios educativos pertinentes ... pueden apoyar, o en dado caso entorpecer, el aprendizaje de habilidades de pensamiento específicas” (p. 204).

Arum y Roksa (2011; citado en Benzanilla et al. 2018, p. 95), “han llegado a la conclusión de que es imposible enseñarlo a nivel universitario, debido a que nadie sabe lo que implica esta competencia ni en qué consiste”. Es decir, no se tiene conocimiento de cuáles son los componentes centrales del pensamiento crítico, por lo cual, sería necesario, como dice Mena (2020), considerarlos o, mejor dicho, establecerlos, de esta manera se puede saber en qué consiste. Además, se añade que los estudiantes universitarios en los primeros años no tienen las herramientas para hacer tareas que propicien el desarrollo del pensamiento crítico (Benzanilla et al. 2018). Siguiendo la propuesta de Mena (2020), una tarea que debiera tenerse en cuenta para el desarrollo del pensamiento crítico en las universidades sería considerar o develar cuáles son las herramientas que favorecen a los alumnos de recién ingreso a desarrollar la competencia.

Aunque, por otro lado, las respuestas de las entrevistas realizadas en la investigación de Benzanilla, detectan una dificultad en los docentes para entender qué es el pensamiento crítico. Alegan “que no entienden bien el concepto porque para ellos es un concepto complejo y entendido de diferentes maneras” (Benzanilla et al., 2018, p. 109). Cabría entonces la posibilidad, según los testimonios de los docentes, que puedan enseñar pensamiento crítico siempre que comprendan el concepto y que quizás no sería necesario que hayan desarrollado la competencia para enseñarla.

En la investigación de Castro et al. (2018), se citan estudios que evidencian la existencia de otras barreras que impiden la enseñanza del pensamiento crítico. Por ejemplo, los resultados del trabajo de Aliakbari y Sadeghdaghighi (2012; citado en Castro et al. 2018), revelan que los mayores obstáculos que reportaron los maestros encuestados fueron las actitudes y expectativas del estudiante, la

limitación en la auto eficacia y la falta de conocimiento del pensamiento crítico entre los profesores. Así mismo, Castro et al. (2018), añaden que el trabajo de Watkins y Earnhardt (2015; citado en Castro et al. 2018), informa que, aunque “las instituciones traten de implementar herramientas para enseñar a los estudiantes a usar su pensamiento crítico, los académicos aún siguen cuestionándose en cómo transmitir esta habilidad a sus alumnos” (p. 338). Esto podría deberse a una falta de capacitación de algunos docentes para enseñar pensamiento crítico, pero también puede llevar a pensar que, en algunos casos, aunque los docentes posean pensamiento crítico se les dificulta enseñarlo. Dicho de otra forma, que el hecho de que algunos docentes posean pensamiento crítico, no significa que lo puedan enseñar a sus alumnos.

Mediante la aplicación de un cuestionario realizado por Moore (2013; citado en Benzanilla et al. 2018) a docentes universitarios, se destaca que entienden el pensamiento crítico en función de la disciplina en que se desenvuelven. Por ejemplo, los académicos de historia, filosofía, de estudios culturales y literarios, coinciden la conceptualización del pensamiento crítico en las categorías de emitir juicios; una visión escéptica y cuestionadora de la realidad; originalidad y producción de conocimiento; lectura sensata y minuciosa de un texto; racionalidad y forma de razonamiento; adoptar una postura ética y activista; y autorreflexión y autoconciencia. En cambio, la investigación de Benzanilla et al. (2018) observa que la mayoría de los docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas, seguido de Artes y Humanidades, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud y Ciencias entiende el pensamiento crítico como analizar/organizar y razonar/argumentar y son pocos los que llegan a incluir en la definición actuar/comprometerse. Es decir, pocos son los que conciben que el pensamiento crítico tiene una implicación social. También, se muestra que el profesorado no ve el pensamiento crítico tanto como cuestionar/preguntarse (Benzanilla et al. 2018). Las últimas cuatro características (actuar/comprometerse y cuestionar/preguntarse), en cambio, sí se encuentran en las definiciones de los docentes encuestados por Moore. Así mismo, se muestra que son pocos los docentes que entienden el pensamiento crítico como evaluar. Los

docentes de ciencias serían los que menos consideran el pensamiento crítico como una evaluación (Benzanilla et al. 2018).

Las concepciones acerca del pensamiento crítico, como sostiene Mena (2020), difieren ampliamente entre distintas disciplinas y la influencia de la disciplina de los docentes para enseñar el pensamiento crítico es una cuestión que se manifestaba en investigaciones anteriores. En los años 90s, Lewis y Smith (1993; citado en Mena 2020) encontraron que,

mientras la filosofía se enfoca en cómo los individuos utilizan el pensamiento lógico, el discurso y la argumentación para guiar sus propias creencias y acciones, la psicología investiga principalmente la manera en que los procesos de pensamiento inciden en la construcción de significado, la resolución de problemas y la metacognición. (p. 132).

No obstante, pese a las múltiples definiciones del pensamiento crítico se puede decir que muchas de sus categorías convergen para varios autores que de tiempo atrás llevan estudiando la competencia. Por ejemplo, en Facione (2007), evaluación y autoevaluación, un juicio de valor, toma de decisiones, razonamiento y argumentación. En Paul y Elder (2003), cuestionamiento, análisis, investigación. En Ennis (Ennis 1991, 2011, 2016), análisis, proponer, juzgar, resolución de problemas, formulación de preguntas, observación, deducción, identificación de supuestos, retórica, discusión oral y escrita. En Livingston (2016), capacidad de decidir en situaciones diversas. En Bloom (1971), análisis, síntesis, evaluación. En Scriven y Paul (2003), analizar, sintetizar, evaluar y reflexionar. En Robert Sternberg (1986), toma de decisiones y resolución de problemas. Para Petress el pensamiento crítico incluye la evaluación, toma de decisiones y sentido dialógico. Según Ferrett (1997), hay cuestionamiento, evaluación de argumentos; admitir vacíos de conocimientos o información; la curiosidad; estar interesado en hallar nuevas soluciones; definir y analizar ideas; examinar creencias, convencimientos y opiniones y contrastarlos con los hechos; escuchar cuidadosamente a los otros y ser capaz de dar “feedback”; suspender el juicio antes de haber recogido y considerado todos los hechos; acreditar asunciones y creencias en base a

evidencias; revisión de opiniones; examinación de problemas; rechazar información y autoafirmación (citados en Benzanilla et al. 2018, pp. 92-94).

#### ***1.5.4 Propuestas y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico***

En este apartado veremos una propuesta para diseñar medios educativos con el fomento de habilidades del pensamiento crítico y tres investigaciones de estrategias empleadas para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. El primero defiende la importancia de poseer conocimientos básicos sobre la teoría y la práctica para la enseñanza del pensamiento crítico, pero también, una profunda comprensión de cómo los medios educativos ayudan e interfieren en el aprendizaje de las habilidades del pensamiento (Mena, 2020). Las estrategias, por su parte, destacan que es posible el desarrollo de algunas de las habilidades de la competencia, tanto en docentes como en estudiantes universitarios. La primera consta de una consulta y evaluación de fuentes bibliográficas, un diálogo socrático, el uso de simuladores en internet con distintas herramientas, la solución problemas analíticos en física con diversas soluciones y una exposición conceptual. La segunda es una didáctica de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), y la tercera muestra los elementos medulares en la metodología ABP para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico.

Debido a la diversidad de representaciones sobre el pensamiento crítico, Mena (2020) sugiere que resulta pertinente definir los medios educativos con la promoción de habilidades de pensamiento crítico. Para ello propone el diseño de una taxonomía para el análisis y el diseño de medios educativos sobre pensamiento crítico. La primera dimensión que se sostiene se concentra en las acciones generales y específicas en relación a los componentes esenciales del pensamiento crítico, y plantea cinco dominios de acción: aplicación de lógica informal, resolución de problemas en las ciencias, resolución de problemas en la vida ciudadana, comprensión y creación de contenidos mediáticos y metacognición. Los dominios de acción facilitarían “la comprensión de los objetos generales y los objetivos de aprendizaje de los medios dirigidos a promoción del pensamiento crítico” (Mena, 2020, p. 217).

La segunda dimensión brinda un marco para la representación sistematizada de las características formales de los diferentes medios educativos (contenidos y objetivos de aprendizaje y la definición de sus características formales y estructurales) que pueden ayudar el aprendizaje del pensamiento crítico (Mena, 2020). Según la investigación, todos los medios educativos coinciden en dos características: 1) son, fundamentalmente textos comunicacionales que buscan transmitir información específica a una audiencia, 2) presentan dicha información mediante estructuras recurrentes, que son (o deben ser) reconocidas y comprendidas por la audiencia. Dado que los medios expuestos se refieren en general a textos, la segunda dimensión puede ser representada a través de tipologías textuales y se consideran cinco en especial, cada una de ellas corresponde a una de las estructuras secuenciales propuestas por Adam (1992; citado en Mena 2020): narración, descripción, explicación, argumentación y diálogo. Dichas tipologías, según el autor, contribuirían en la visualización de las características formales de dichos medios. Y al entrar en yuxtaposición con la primera dimensión, “brindan un marco comprensivo para el análisis, clasificación y diseño de medios educativos” (Mena, 2020, p. 217).

El trabajo de Aznar y Laiton (2017), que tiene como objetivo desarrollar una propuesta pedagógica que contribuya a las habilidades del pensamiento crítico desde el área de física basada en teorías sobre la enseñanza del pensamiento crítico, muestra variaciones significativas en los aspectos que se evalúan a través de test al principio y al final. El trabajo coincide con los trabajos expuestos anteriormente sobre la ausencia de las habilidades de la competencia en alumnos de los primeros semestres de la licenciatura, aunque en este caso se trata del área de ingeniería.

La estrategia estuvo comprendida en cinco momentos: 1) los alumnos debían realizar una consulta bibliográfica para evaluar la calidad de la fuente, 2) un diálogo socrático a partir de la consulta previa de los temas, 3) el uso de simuladores disponibles en INTERNET para motivar el uso de herramientas distintas, 4) confrontación del estudiante a la solución de ejercicios llamados “problemas analíticos en física” que poseen varias soluciones e inciden en las habilidades de

análisis y reflexión. Y 5) la “exposición conceptual” estrategia implícita en la metodología de “rutinas de pensamiento” (Swartz y Perkins 1989; citado en Aznar y Laiton, 2017). Esta supone que lleva “al estudiante a una rutina de pensamiento para las sesiones, pretendiendo que el estudiante observe, comprenda y describa. Se busca que los cinco escenarios de la intervención pedagógica estén centrados en el desarrollo de habilidades de pensamiento, objetivo central del trabajo” (Aznar, Laiton, 2017, p. 74). En este trabajo se aplicó el test de PENCRISAL, test que evalúan las capacidades de deducción, inducción, razonamiento práctico, toma de decisiones y solución de problemas. Se subraya en sus conclusiones un rendimiento muy bajo en las habilidades del pensamiento crítico y se infiere que los estudiantes no tienen una formación que desarrolle en ellos habilidades de pensamiento crítico (Aznar, Laiton, 2017).

La investigación de Núñez et al. (2017), que se propuso desarrollar competencias genéricas del pensamiento crítico en un grupo de primer cuatrimestre de la licenciatura en nutrición en México, mediante la estrategia didáctica de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), demostró que, si bien el ABP favorece las competencias relacionadas al juicio de una situación específica, no incidió de manera significativa en el fomento del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Para desarrollar un pensamiento crítico, según la hipótesis de Elder (2008) retomada por Núñez et al. (2017) en su trabajo, es menester un aprendizaje activo, en donde se aprende un concepto, se internaliza, se aplica y se observa el valor de lo aprendido para evaluarlo y auto-evaluar como parte integral del conocimiento.

Tiempo atrás (2009-2010), en otro estudio realizado en México y aplicado a estudiantes de medicina, ingeniería biomédica y nutrición reportado por Olivares et al. (2012), se utilizaron como variable independiente la presencia o ausencia del uso sistemático del ABP y como variable dependiente el nivel de pensamiento crítico desarrollado por los alumnos, se concluye que los alumnos formados con ABP alcanzan mayores niveles de evaluación, comparados con grupos no sometidos a esta técnica didáctica (Núñez et al. 2017). Es decir, hay más posibilidades de desarrollar pensamiento crítico siempre que previamente se ha estado en didáctica

con el método ABP. Esto constata también la hipótesis de Elder (2008) (expuesta anteriormente) considerada en el trabajo de Núñez et al. (2017), de que es necesario poseer un aprendizaje previo para garantizar la aprensión del conocimiento nuevo. Para el desarrollo del pensamiento crítico se debe incentivar un espíritu crítico, que partirá de un sondeo de la curiosidad, agudeza mental, una razón dedicada y hambre de adquirir información fiable (Facione, 2011: 10 en Núñez et al. 2017). El reflejo de este espíritu se visualiza dentro y fuera del aula, cuando el alumno se destaca por su curiosidad sobre diversos temas, se preocupa por la adquisición de buena información, posee confianza en sus habilidades para razonar, tiene disposición para adquirir nuevas perspectivas y tiene honestidad para encarar sus propios prejuicios (López, 2012: 7, en Núñez et al. 2017). Esto quiere decir que el pensador crítico en todo momento es curioso, explorador, posee seguridad en sus razonamientos, tiene capacidad para aprender nuevos enfoques y sinceridad para aceptar que ha emitido juicios anticipadamente sin remitirse directamente a los hechos.

Posteriormente, el trabajo de Morales (2018, p. 91), en el que “se analiza los aspectos más importantes de la metodología ABP y de la enseñanza de habilidades de pensamiento crítico, buscando poner en evidencia los aspectos más sensibles que afectan la relación vinculante entre ellos”, sugiere que en la metodología ABP hay dos componentes cruciales para promover el desarrollo de habilidades de la competencia: el diseño del problema y el desarrollo del proceso.

Dicho método no se centra en influir en las habilidades del pensamiento crítico de forma directa sino de forma indirecta a través de los dos componentes mencionados y bajo la dirección del docente. El problema constituye el reto inicial y motivador del proceso de aprendizaje, porque involucra al estudiante en la construcción de su aprendizaje y el despliegue de las habilidades para proponer y sustentar soluciones (Morales, 2018). El método de esta fase comprende las habilidades de investigación, razonamiento y reflexión, que facilitan la implicación consciente y significativa del estudiante en su proceso de adquisición de aprendizaje. Según el autor, la investigación promueve el desarrollo de habilidades para la búsqueda y procesamiento de información. El razonamiento por su parte,

genera “la aplicación del conocimiento adquirido a partir de la investigación y el desarrollo de habilidades para la solución de problemas” (Morales, 2018, p. 98). La interacción entre la investigación y el razonamiento tienen como efecto que el estudiante profundice y expanda su comprensión conceptual.

Las actividades cognitivas involucradas en estos dos mecanismos son habilidades de pensamiento de orden superior (Morales, 2018). La reflexión en este caso actúa como un elemento guía para la metacognición (capacidad intrínseca de las personas para comprender y predecir), optimiza el proceso ABP asegurando el máximo efecto de los otros componentes. La reflexión ayuda a los estudiantes no solamente a integrar lo aprendido, sino que va más allá del alcance del problema y cultiva en los estudiantes el hábito de estimular y utilizar sus habilidades para el aprendizaje auto-dirigido y para toda la vida (Morales, 2018).

En el desarrollo del proceso ABP se presenta el problema a los estudiantes, ellos deben organizar sus ideas respecto al problema planteado, después de una lluvia de ideas los estudiantes analizan la información críticamente, tratando de identificar aspectos que se relacionan con sus conocimientos previos sobre el tema, así como tratando de encontrar los aspectos que no entienden de tal manera que será necesario que adquieran nuevos conocimientos (Morales, 2018). Eventualmente los alumnos aplican ese conocimiento al problema inicial para verificar si sus primeros planteamientos pueden ser reordenados o redefinidos en función de lo aprendido. Teóricamente los alumnos estarán en capacidad de argumentar sus propias propuestas de solución del problema que se plantea al inicio (Morales, 2018).

En el desarrollo del proceso “el docente cumple el rol de un aprendiz experto con la capacidad de modelar buenas estrategias para el aprendizaje y el razonamiento” (Hmelo-Silver & Ferrari, 1997; citado en Morales, 2018). Una de estas estrategias es para Monarca (2013), la participación dialógica; directriz y núcleo del aprendizaje y la enseñanza “constituyen la base para la construcción del pensamiento crítico y el desarrollo de un sujeto comprometido con la sociedad” (p. 55).



El papel del docente en la estrategia de participación en el aula es la de crear el hábito en los estudiantes de cuestionarse por sí mismos y discutir dialógicamente en el momento que ocurre un problema, por ejemplo, podría interrogarles: ¿Qué harías en esta situación? ¿Cuál piensas que es la causa del problema? ¿Cuáles son los elementos involucrados en este problema? ¿Cuál es el enfoque que le das al problema? ¿Podría enfocarse desde otro ángulo? (Morales, 2018). Esta actividad “permite que los estudiantes puedan comparar y compartir sus estrategias de razonamiento con sus pares, mejorando así conjuntamente sus habilidades (Hmelo-Silver & Ferrari, 1997; Snyder & Snyder, 2008; citados en Morales, 2018). Sin embargo, en una comparación que Morales (2018) realiza entre el modelo de adopción de ABP en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en una universidad peruana y el programa ARDESOS de la U. de Salamanca, que trabaja las habilidades de pensamiento crítico de forma directa<sup>5</sup> (se otorga un alto grado de autonomía al estudiante y no participa el docente de la misma forma que en el ABP), mediante las dimensiones de razonamiento deductivo, razonamiento práctico, toma de decisiones también empleando el ABP, resulta que este último permite alcanzar mayores niveles de logro.

### **1.5. 5 Conclusiones del Estado de la cuestión**

Por todo lo expuesto puede concluirse en que el pensamiento crítico es tomado como una forma de pensar que se diferencia ampliamente del sentido común, del pensamiento conservador, del pensamiento ingenuo, del pensamiento injusto y del único. La multiplicidad de definiciones que ha adquirido a lo largo del tiempo ha contribuido en cierto modo a la confusión de docentes y alumnos sobre lo que es. Sin embargo, hay trabajos que coinciden en muchas de sus habilidades que lo forman, en que es un pensamiento de orden superior, un pensamiento con elementos intelectuales, eficiente en la búsqueda y análisis de información, un pensamiento que puede ser empleado en distintas áreas, que resulta útil y beneficioso en diversos ámbitos, pues sirve para el tratamiento y resolución de

---

<sup>5</sup> “Los estudiantes son organizados en grupos, participan en actividades que involucran la reflexión y discusión acerca de situaciones problemáticas previamente diseñadas para promover habilidades de pensamiento crítico” (Morales, 2018, p. 96).

diversos tipos de problemas, para pensar con profundidad y precisión, buscando las causas, lo que lleva a la eficacia tanto en lo argumentativo, en lo teórico así como en la práctica. De ahí su valoración y su importancia en el mundo laboral.

Es relevante que los docentes tienen conocimiento de la importancia de su enseñanza, es decir, son conscientes de que es una competencia fundamental en la educación superior, sin embargo, aún existe un desconocimiento sobre cómo instruirlo y se carece de herramientas, aunque se intenta enseñar. Se presenta también un desconocimiento y dificultad para aprenderlo o desarrollarlo en los alumnos. Y el empleo de distintos métodos o estrategias empleadas tienen progresos mínimos en su desarrollo.

No obstante, es importante considerar tanto las propuestas que se hacen para los medios educativos, así como los resultados de las investigaciones que tratan de generar sus habilidades, pues ayudan a reflexionar y plantear pautas para indagar en otros aspectos que pueden favorecer al desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior. Por ejemplo, es importante tener presente que parte de la eficacia de las estrategias empleadas para que los alumnos logren desarrollar habilidades del pensamiento crítico, reside en su experiencia para investigar, su curiosidad, su aptitud previa para interesarse por diversas situaciones o asuntos que desconoce y en su humildad para aceptar, afrontar y corregir sus prejuicios.

Los progresos en el desarrollo de la competencia también se manifiestan en aquellos alumnos que han participado en estrategias ABP previamente, los que poseen un aprendizaje activo y quienes reciben programas en que se trabajan las habilidades del pensamiento crítico de forma directa. En suma, las investigaciones nos ofrecen datos para reflexionar de manera provisional que las y los alumnos que previamente tienen ciertas habilidades, disposiciones, conocimientos y que con antelación habían estado en interacción con información y didácticas específicas para el desarrollo del pensamiento crítico, son quienes tienen más facilidad para construirlo.

A continuación, se pasará a concretizar el problema y el objetivo de la investigación.

## 1.6 Planteamiento del problema

De acuerdo con las investigaciones expuestas en el estado de la cuestión, son diversos los problemas que conciernen al desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior. Estos van desde 1) una escasez que presenta la competencia, 2) un desconocimiento conceptual o confusión de su significado derivado, en parte, de la diversidad de acepciones que ha adquirido, 3) la falta de univocidad sobre la definición de los medios educativos para desarrollar sus habilidades, 4) la enseñanza de los docentes mediada por su formación profesional, 5) la dificultad y la falta de herramientas en los docentes para enseñarlo, 6) así como la dificultad que presentan los alumnos para desarrollarlo. Cada uno de estos problemas podría abarcar por sí sólo una investigación particular, sin embargo, el interés es profundizar en el último problema porque esta dificultad está relacionada con la escasez que se reporta de la competencia y es un problema que, si bien, se interviene con estrategias pedagógicas para desarrollar sus habilidades, no hay una interrogación y(o) una explicación puntual acerca de la causa de la dificultad que presentan las alumnas/os para desarrollar un pensamiento crítico.

Se percibe un supuesto de que el problema reside en una dimensión individual, porque parece que se asume que construir un pensamiento crítico depende sólo del esfuerzo de los estudiantes en el aula, en el momento que se les enseña mediante estrategias pedagógicas. Sin embargo, si bien se detallan las características del pensamiento crítico, su utilidad y sus beneficios, no se reflexiona acerca de cuáles serían sus condiciones de posibilidad, en la expectativa de que la formación escolar y sociocultural previa de los estudiantes incida en el desarrollo de la competencia y(o) que algunas licenciaturas favorezcan más que otras su proceso de desarrollo.

Y aunque las investigaciones en el estado de la cuestión como la investigación de campo nos indican que la competencia es multifactorial, pues, el espíritu crítico sería resultado de varios factores, también mediante estas podría advertirse que habría condiciones más apremiantes para el desarrollo del pensamiento crítico. Por ejemplo, en el estado de la cuestión vimos que se converge

en que favorece que los estudiantes posean competencia investigativa (Thammasena, 2009), (Betancourth, 2012), (Morales, 2018), disposiciones como curiosidad, agudeza mental, deseo de adquirir información (Facione, 2011) y que el nivel de conocimientos que se tiene previamente inciden en el desarrollo de la competencia (Elder, 2008), (Núñez et al. 2017); permitirían anclar las representaciones previas con el conocimiento nuevo o, dicho de otra forma, aprender más fácilmente las estrategias pedagógicas que se emplean para desarrollar la competencia. Este último resultado, como se verá más adelante, también concuerda con los datos de la entrevista exploratoria aplicada a un docente universitario; en ciertos casos sucede que el capital educativo con el que los estudiantes ingresan a la licenciatura no es el más apropiado o suficiente para reflexionar, leer, escribir o argumentar como se les demanda.

Díaz (2006) sostiene que toda competencia requiere del dominio de una información específica y que al mismo tiempo reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho de una serie de habilidades derivadas de los procesos de información. Es decir, habría conocimientos que posibilita más que otros el pensamiento crítico, pues sus habilidades que lo integran resultarían justamente de las fases de adquisición de este conocimiento.

Otro enfoque no dice que “las habilidades se construyen paulatinamente, ... se manifiestan en diferentes niveles de complejidad y concatenación, su estudio ha mostrado que existen relaciones complejas entre el desarrollo del individuo y los procesos educativos en los que éste se ve inmerso” (Díaz, 1998, p. 2). Las competencias desde esta mirada se encontrarían subordinadas al entorno sociocultural y a la formación escolar de los individuos. Por lo que, la apropiación de una competencia, según esto, no depende sólo del empeño que un alumno ponga en un momento determinado, ya que, no es resultado de causas o factores meramente naturales o individuales, sino de una formación sociocultural y escolar, cuyos componentes, las disposiciones, son variables o desiguales en cada estudiante, por el hecho de que, como dice Sen (1995, p. 9), no hay uniformidad originaria y social, las personas somos profundamente distintas.

En sintonía con esta perspectiva, ha habido un largo recorrido de estudios que discuten la subordinación de las capacidades al contexto social de los individuos. Martha Nussbaum, por ejemplo, defiende que los elementos más importantes de la calidad de vida de las personas: las capacidades intelectuales, no serían simples habilidades y aptitudes que habitan en lo recóndito de los individuos, sino rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas en interacción con el entorno social, económico, familiar y político. Por lo mismo, “son plurales y cualitativamente distintos: no pueden ser reducidos a una métrica única” (Nussbaum, 2012, pp. 37, 38).

Bourdieu (1983), partiendo de la hipótesis de que el capital cultural (en cualquiera de sus formas o estados) es interiorizado o incorporado en el mundo social en una mayor o menor cantidad, mostró que hay un desigual rendimiento escolar de niños procedentes de diferentes clases sociales, rendimiento que, parafraseando a Dubet (2011), se puede explicar a través de los hechos, observando las condiciones de vida que separan respectivamente cada clase social. Esta respuesta al fenómeno del éxito y fracaso escolar, en palabras de Bourdieu (1983), rompe con las premisas sobre las que descansan la común idea de que el éxito o fracaso escolar son consecuencia de las capacidades naturales, las cuales, mediante el esfuerzo o el trabajo invertido del estudiante en el aula, lograrían el éxito escolar.

Una consideración de las condiciones de posibilidad elementales del pensamiento crítico subordinadas a la formación sociocultural y educativa, y su vínculo con la filosofía, supone una diferencia de capacidades en los alumnos desde su ingreso a la universidad o cierta predisposición de algunos para desarrollar un pensamiento crítico y una distribución desigual de la competencia en las universidades. Pues, la formación de cada individuo en dichos contextos es distinta y lo que nos muestra el estado de la cuestión, es que el pensamiento crítico no sería una competencia umbral: las que reflejan los conocimientos y habilidades mínimas o básicas, sino una competencia diferenciadora: las que distinguen a quienes pueden realizar un desempeño superior y a quienes tienen un término medio (Agut y Grau, 2001, citado en Díaz, 2006). Es decir, demanda conocimientos y habilidades

superiores y específicos, lo cual no significa necesariamente que sea exclusiva de una especialidad o disciplina, pues hemos visto que la funcionalidad y los beneficios del pensamiento crítico es bastante amplia. De hecho, como vimos en el Modelo Universitario de la UAEM, el pensamiento crítico se estipula como una competencia genérica: común a todas las profesiones o rama profesional (Tobón, 2006).

Sin embargo, como se muestra en el estado de la cuestión, el pensamiento crítico se diagnostica como una competencia con bajos índices en el sector laboral y son pocos los progresos de las estrategias pedagógicas aplicadas a estudiantes de las licenciaturas como en ingeniería, medicina, biología, nutrición y psicología para el desarrollo del pensamiento crítico. Esto parece indicar que, pese a que es una competencia genérica, su desarrollo encierra un alto grado de dificultad al exigir conocimientos y habilidades intelectuales de orden superior o al demandar ciertas condiciones en los estudiantes. No obstante, para tener una mayor certeza sobre estas observaciones, convendría explorar a lo largo del siguiente capítulo ¿Cuáles son las condiciones que posibilitan u obstaculizan el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos universitarios?

### ***1.6.1 Objetivo general***

En afinidad con el planteo del problema, el objetivo que pretenderá alcanzar este trabajo sería: explorar las condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, a través de los orígenes de la crítica.

### ***1.6.2 Objetivos específicos***

Una indagación con tales fines remite a proponernos además otros objetivos específicos:

- Identificar la incidencia de los factores sociocultural y educativo en el desarrollo del pensamiento crítico.

- Esbozar un modelo teórico que describa las condiciones causales que subyacen en el desarrollo del pensamiento crítico.
- Construir un conjunto de hipótesis o supuestos sobre el desarrollo del pensamiento crítico para rescatar preguntas y criterios que sirvan como guías a una fase posterior de la investigación, a partir del referencial teórico y los datos recolectados de la investigación de campo.
- Explorar la relación entre la estructura social de los alumnos universitarios con la elección de sus licenciaturas.

## **Capítulo 2. Problemática: condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de licenciatura**

Para iniciar la exploración de las condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico, se utilizará el trabajo de Duque, *Historia de la filosofía moderna, la era de la crítica*. La obra de Duque resulta pertinente como apoyo para este primer acercamiento porque, por una parte, proporciona una información profunda sobre los antecedentes del pensamiento crítico, a saber, la crítica; su esplendor en la Ilustración, su significado, el primer uso del término y su origen. Y por otra, porque muestra cómo el espíritu crítico o la crítica, poco a poco se separa de la mera formación para cierta clase de individuos y se perfila como una característica deseable en todo sujeto, pues, desde el enfoque kantiano, esta parece residir naturalmente en toda persona con la posibilidad de desarrollarse a través del propio esfuerzo racional, sin depender necesariamente de cierta capacitación, orientación pedagógica, formación o conocimientos específicos anteriores. Es decir, nos muestra qué clase de personas eran las que desarrollaban la crítica y en qué sentido la competencia puede desarrollarse sin una orientación pedagógica específica.

### **2.1 La concepción de la crítica en el proyecto ilustrado**

El esplendor de la crítica, para Duque, coincide en tiempo y lugar con la Ilustración alemana. Se puede enmarcar entre la época de la segunda década del siglo XVIII y el primer tercio del siglo XIX. En cuanto al lugar, *la era de la crítica*, tendría su núcleo particularmente en todas las regiones que el habla alemana abarca, pero con incursiones originarias de aledaños tan distinguidos como la inglesa, que destacó significativamente en la economía política y en la nueva estética del gusto y el sentimentalismo, o como la francesa con el estallido de su revolución y sus consecuencias políticas, religiosas y artísticas (Duque, 1998).

Esta determinación cronológica y geográfica se justifica porque la crítica, en tanto que, capacidad y valor para “sacar a la luz pública un problema o misterio sin anularlo, sino al contrario: realizándolo” (Duque, 1998, p. 17), es un rasgo



característico de la Ilustración alemana y se constituye con el empeño de filósofos como Kant (principalmente)<sup>6</sup> Lessing y Herder (en oposición al despotismo ilustrado<sup>7</sup> y sus *philosophes*) de “generalizar ... y exigir a cada hombre que se esfuerce por llegar a ser lo que él en su fondo ... ya era de siempre: *persona*, representante de la Humanidad” (Duque, 1998, pp. 17, 18). En otras palabras, en esta época se antepone la necesidad de la emancipación de la propia razón, la necesidad de una libertad de cuestionar indiscretamente todo aquello que intenta “evitar la resistencia general” (Kant, 2010, p. 30).

Para el proyecto ilustrado, en contraposición al despotismo ilustrado, todos los individuos y no sólo algunos (los elegidos, los que no pertenecen al vulgo)<sup>8</sup> podían y debían emanciparse de un modo de pensar impuesto por una tutela que limita la libertad de razonar, pero que, paradójicamente, como diría Kant (2010), uno mismo es culpable por no querer salir del estado de pupilo o de la minoría de edad. La minoría de edad, es, en un sentido metafórico “la imposibilidad de servirse de su propia inteligencia sin la guía de otro” (Kant, 2010, p. 25). Pero la tutela, para Kant (2010), ha contribuido a que el individuo se halle cómodo siendo instruido, y no sólo porque ha sido un instrumento por el que el individuo se ha evitado la molestia de emprender la fastidiosa tarea de utilizar su propia inteligencia, sino también, porque se han encargado de cuidar muy bien de que la gran mayoría de los hombres y mujeres consideren el paso a la emancipación de su pensamiento, como una empresa, si no difícil, extremadamente peligrosa. Esto, en consecuencia, ha entorpecido a los individuos al grado de erigir en ellos una incapacidad convertida casi en una segunda naturaleza que obstaculiza abandonar las ligaduras que le sujetan a ese estado: “principios y fórmulas, instrumentos mecánicos de un uso, o más bien de abuso, racional de dotes naturales” (Kant, 2010, p. 26).

El valor y la decisión para servirse por sí mismo, representan para Kant (2010), una revolución del modo de pensar, puesto que implica romper con las ataduras de los distintos sistemas de interés público sin la dirección de tutores.

---

<sup>6</sup> *La era de la crítica* es reconocida y alabada por Kant como propia (Duque, 1998).

<sup>7</sup> Que afirmaban que sólo los hombres de buena estirpe y no los del vulgo, eran los poseedores del buen sentido o de la crítica (Duque, 1998).

<sup>8</sup> Como afirmaba el despotismo ilustrado (Duque, 1998).

Representa así mismo, una liberación de la culpable incapacidad que impide ilustrarse. En ese sentido es que la liberación es ilustración y ésta es hacer uso público de la razón íntegramente al alcance de todo el mundo para exponer libremente sus ideas y una franca crítica de lo existente.

El designio final de la ilustración, en términos kantianos, es desplegar la capacidad de derrocar el despotismo personal y acabar con la opresión y la imposición de empresas de interés público: Estado, religión, sistema económico, educación, política, etc. a las que les es indispensable cierto automatismo para dirigir pasivamente a los individuos y así evitar el cuestionamiento hacia cierto control y garantizar la obediencia (Kant, 2010).

El proyecto ilustrado, que conlleva sobre todo el mensaje de la necesidad de forjar la responsabilidad a todo individuo de ser representante de la humanidad: capaz de enfrentar y derrocar la ruindad y la opresión mediante la emancipación de la propia razón, sería, en palabras de Duque (1998, p. 18), “un Mensaje crítico ... Novedad por excelencia, la Nueva que instauro el tiempo nuevo. El tiempo de la Modernidad. De ahí la inescindible unidad alemana de Crítica e Ilustración”.

No se puede negar el valor y la vitalidad del mensaje kantiano en toda época, pues aspira al mejoramiento de las condiciones de vida de la humanidad y alienta a mantener una actitud crítica, es decir, una postura emancipadora, interrogativa, ilustrada, etc. No obstante, la noción kantiana deja ver que el mejoramiento también exige estar bien informado: estar al tanto de los hechos que acontecen y procesar esta información para superar, como el mismo Kant (2011) lo dice, nuestras representaciones inmediatas. Es decir, la capacidad crítica demanda algo más que una actitud, pero esta premisa se puede ir desembrollando conociendo las dimensiones del término crítica.

## 2.2 Significado de la palabra crítica

La etimología del término crítica revela que procede del “griego *kritiké téchne*: «arte de enjuiciar» (a su vez, de *kríno*: en general, «separar» y «distinguir»)” (Duque, 1998, p. 16). Pero según el Dictionnaire Grec-Francois de C. Alexandre (París 1878; citado en Duque 1998, pp. 16, 17)

el término *kríno* posee varios significados esclarecedores de la palabra alemana, *Kritik*: 1º separar, elegir; 2º distinguir, discernir, incluso «discriminar» viene de esa raíz etimológica, al igual que «crimen» y «crisis»; 3º juzgar por comparación; 4º juzgar en un proceso (y derivadamente, «acusar» y «condenar»); 5º tomar una decisión sobre algo dudoso; 6º probar, ensayar; 7º determinar, resolver; 8º pronunciarse o juzgar sobre algo; 9º en términos médicos: «resolución de una crisis», y 10º secretar, evacuar, expulsar.

Todos estos significados tienen en común la acción del verbo enjuiciar y en que por su objeto (mejorar una condición, circunstancia, problema, trabajo o actividad), siguiendo a Duque (1995), se puede aplicar a cualquier tema o problema. Empero, en este punto, cabe plantear que enjuiciar dentro de la dimensión crítica, como condición que se somete a las exigencias de la argumentación racional, inmersa en el fundamento de todo pensamiento crítico (Robert, 2014), va a ser un trabajo que necesariamente implica la aprehensión del tema para poderse evaluar, y que, por lo mismo, no toda persona podría realizar, al menos no hasta que posea y haya procesado tal información. Porque, por ejemplo, sí cualquiera podría discriminar en una u otra de sus dos acepciones: 1. excluir y 2. dar un trato desigual (RAE), sin saberlo y sin hacer un esfuerzo racional o, en palabras de Kant, sin hacer una representación superior<sup>9</sup>, pero, discriminar desde un planteamiento crítico: “pasar diversas propuestas discursivas por el tamiz de la razón discriminante” (Robert, 2014, p. 162), sí va a ser indispensable saber el porqué y el para qué discriminar.

---

<sup>9</sup> Puesto que, para Kant, toda representación de un concepto u objeto está mediado por la razón, cabría aclarar que, por esfuerzo racional, nos referimos, en términos kantianos, a una representación *superior* para conocer el objeto (Ver, Kant, 2011, p. 106).

En términos de Kant, en su trabajo deducción trascendental de las categorías, crítica conllevaría obligatoriamente una absoluta, necesaria e incondicional síntesis (superación de dos tesis contradictorias) de cualquier idea, asunto o problema por medio de la razón, es decir, requiere de una mediación, en tanto que representación superior que se opone a la mera representación inmediata (Kant, 2011, p. 106) o acto primero<sup>10</sup> que aún no llega a conocer, a analizar, a sintetizar el verdadero significado de cualquier acción, decisión, fenómeno, tema o problema. De ahí se sigue que

el haber articulado “pensamiento” con el calificativo “crítico” señala la tendencia de un espíritu que no admite ninguna afirmación sin haber comprobado la legitimidad racional de manera precisa, puesto que ... el uso metódico de la razón constituye un índice esencial de la actividad de pensar. (Robert, 2014, p. 161).

Esta comprobación legítima racional se realiza a través de la habilidad de evaluación, la que a su vez está mediada por la acumulación de información legítima que se posee para comparar; la ausencia de esta mediación impide lograr una representación superior.

Ahora bien, se nos dice que la dimensión crítica se encuentra en las formas de rechazo y en el trabajo de negación, sin embargo, no se trata de un “negativismo y del nihilismo, [ya que] no es una negación que se encierra en sí misma, sino de una postura intelectual enfocada en crear síntesis superiores” (Robert, 2014, p. 162) y, como señala Scott (2009, citado en Robert, 2014, p. 162), en “mejorar el funcionamiento (de una realidad cualquiera) por medios que todavía no se han pensado”.

La exposición anterior dejaría explícito que crítica refiere, entre otras cosas, a la capacidad de construir un juicio que separa, distingue, excluye, compara, niega, rechaza, etc. pero hay que aclarar que este juicio es distinto al que produce la mera espontaneidad del pensamiento del ser humano. Es decir, diferente al proceso

---

<sup>10</sup> El que todavía no entiende, puesto que, en la terminología aristotélica-tomista, entender es un acto segundo (Choza, 2016), es decir, un acto ya procesado o sometido al tamiz discriminante.

intuitivo de la mente, que no logra conocer, en el sentido kantiano, el objeto en una representación superior, la cual, en cambio, discierne en sí, además de la representación inmediata, la síntesis de muchos conocimientos posibles en uno sólo (Kant, 2011). Es decir, unifica la diversidad. Por ejemplo, para Kant (2011), en la proposición: Todos los cuerpos son divisibles, un juicio o una representación superior, logra ver que el concepto de lo divisible se refiere también a otros conceptos (además del cuerpo en especial), y a determinados fenómenos que no son captados en primera instancia. De tal manera que los objetos se hallan mediatemente representados por el concepto de la divisibilidad.

Así pues, aunque crítica (según se ha indicado en el tema anterior), en un primer momento va a ser pensada por Kant como una actitud mental que despierta en las personas el interés de utilizar la propia inteligencia, de ceñirse por su propio juicio, de sacar a la luz cualquier anomalía, de cuestionar, etc. en última instancia, también va a ser categorizada como capacidad de discernimiento (representación superior) que ha superado la representación inmediata hasta elevarla a un nivel superior, mediante su negación y confrontación con otros conocimientos que le abren el portal a otros conceptos previamente no captados.

### **2.3 El origen de la crítica en la filosofía**

Si bien la crítica, como revolución del modo de pensar surge en la Ilustración (*Aufklärung*), y se distingue como un periodo histórico en el que se antepone la necesidad de la emancipación de la propia razón y en el fondo obedece a “una indignación” (Boltanski, Chiapello, 1999, p. 81), los lugares clásicos del uso del término, antecede a la Ilustración; “se encuentra en la aurora de la filosofía y en la «crisis» de su inicio” (Duque, 1998, p. 16, 17). Y desde ese momento se puede observar que hay, como en líneas anteriores se mencionó, una exigencia de negación racional (Robert, 2014). Al menos es lo que, siguiendo el trabajo de Duque, nos da evidencia el Poema de Parménides al plantear entre sus líneas las palabras: “«Juzga, discrimina con logos» ordena la Diosa ..., para que aquél no se deje llevar por las opiniones contrapuestas e incompatibles de mortales «bicéfalos»” (Duque, 1998, p. 16).

Más tarde también se observa con Aristóteles, cuando distingue entre dos clases de hombres instruidos: “los que hoy llamaríamos «científicos» y el hombre bien educado o de «buena crianza», que es «*Kritión* (enjuiciador) con respecto a todo». Este último sería, desde luego, el filósofo” (Duque, 1998, p. 17).

La crítica, según Duque “descansa en un fondo desconocido y es sólo vislumbrable por los frutos logrados. Remite a una *marca* o *carácter* inteligible del que sólo cabe dar gracias ... o maldecir la suerte ...” (Duque, 1998, p. 17). Es decir, la crítica, para Duque, se descubre a través de lo que se produce, es inteligible y se puede estar conforme o no con ella porque una vez que se tiene se puede ver y reflexionar, independientemente de la propia voluntad, lo que antes estaba oculto.

Pero a diferencia de la noción de la crítica en el siglo XVIII alemán, que se difundía como ilustración al alcance de todas las personas, la crítica en la antigua Grecia, según Duque, en tanto que tener buen juicio, era considerada un don exclusivo (don de la diosa *Diké*) de unos individuos distintos a muchos otros y casi divinos, quienes consideraban no podían enseñarla. Así Sócrates, por ejemplo, poseedor del buen juicio sólo podía ayudar a sus adeptos a sacar a la luz ese don oculto, estimulándolos y educándolos (Duque, 1998).

De esta manera se entiende que en el contexto filosófico griego no había una forma específica para enseñar la crítica, pero el diálogo socrático o el filosofar, era un instrumento que ayudaría a los individuos a concebirla, ya que la crítica al valorarse como dote, no se aprende ni enseña, se tiene, mora dentro de algunas personas, pero habría que estimularla para dar a luz.

Dadas las primeras manifestaciones del término en la filosofía griega, Duque llegará a la conclusión de que, “la filosofía en general es desde el principio *crítica*, o no es filosofía en absoluto ... la <<crítica>> [por su parte] es un arte (*téchne*) y no una ciencia (*epistéme*) ... no procede de acuerdo a reglas fijas que pudieran ser enseñadas y aprendidas ...” (Duque, 1998, p. 17).

Pero que la filosofía sea crítica no quiere decir necesariamente que sean una misma, pues quizás, para Duque lo que significa es que el rasgo más distintivo de la filosofía es ser una disciplina crítica. Respecto a la crítica en cuanto que arte, Duque podría querer decir, a modo de Aristóteles, que se trata de un saber y

conocer de las causas (*Metafísica*, I, 981a25), a la vez que un poder práctico o disposición productiva acompañada de la razón verdadera, un modo de ser racional para la producción o un oficio que produce algo (Aristóteles, *Ética nicomáquea*, VI 1149a 5-20). Crítica es análogamente al arte, el considerar cómo puede producirse algo susceptible tanto de ser como de no ser de una forma y cuyo principio está en quien lo produce y no en lo producido (Aristóteles, *Ética nicomáquea*, VI, 1139b10). Dicho de otra forma, crítica es reflexión, examen, meditación, valoración o estudio de cómo como producir algo cuya causa está en el que lo produce.

Y si la crítica no procede de acuerdo a reglas que pueden enseñarse y aprenderse no sería porque es, por así decirlo, una virtud natural, que, a lo más, su desarrollo depende únicamente de cierto estímulo, sino porque desde el punto de vista de Aristóteles, sólo se enseña lo ya conocido, pero como el arte versa sobre la génesis de lo que puede producirse (*Ética nicomáquea*, VI, 1139b 25-30), es decir, de lo que no está producido y no es conocido, no es posible enseñarse. La ciencia en estos términos parece ser enseñable porque tiene su principio en sí mismo, su objeto es necesario, está producido y, por ende, es conocido (*Ética nicomáquea*, VI, 1139b25).

## **2.4 La crítica como cualidad esencial de la filosofía**

Filosofía y crítica, como hemos visto, mantienen una correlación entre sí; en el momento que surge la filosofía surge la crítica, y vemos también que, desde el punto de vista de Duque, la esencia de la filosofía es ser una disciplina crítica, pero ¿En qué sentido se puede decir que resida esta aseveración pensándola más allá de que el uso del término crítica se da en el despertar de la filosofía? Bien, puede decirse que en el sentido de que existe una relación de simbiosis entre filosofía y crítica. Es decir, que la filosofía surge como cuestionamiento, como problema, como discriminación, como examinación, como reflexión, etc. por consiguiente, nace como crítica; es un trabajo meramente mental en el que se formula un problema y se intenta dar respuesta racionalmente.

Esto se puede ver desde el momento en que, como se nos dice, la reflexión filosófica como especulación científica gravitó en los intentos por resolver los

problemas del universo en que se vive, el macrocosmos, sólo por la razón que se opone a aceptar explicaciones puramente mágicas o teológicas (Guthrie, 2009). Hubo inicialmente un rechazo al pensamiento que no apelaba a deducciones lógicas. En este primer momento los filósofos se van a plantear preguntas como, ¿Qué es el universo y cuál es su origen?

En un segundo momento, la reflexión filosófica se centró en la indagación acerca de la ética y la política, que constituye el estudio del hombre mismo (Guthrie, 2009); sus preguntas rectoras van a ser, ¿Cuál es el fin último humano? ¿Cuál es la naturaleza humana? ¿Cuál es el lugar del hombre en el mundo? y ¿Cómo deberían ser sus relaciones con sus semejantes?

Y en último momento, el estudio de la filosofía lo constituía la lógica y la epistemología o teoría del conocimiento (Guthrie, 2009). En este periodo se interrogará, ¿Cuál es la forma correcta de pensar? ¿Qué es el conocimiento? ¿Cómo se obtiene el conocimiento? y ¿Cuáles son las posibilidades de producirlo?

En cualquiera de estas vertientes del pensamiento filosófico, puede notarse que hay pensamiento crítico; pues se problematiza, se cuestiona, se duda, se niega, se rechaza, se discrimina, se analiza, etc. Aunque, vale decir, que la capacidad crítica también está presente en las respuestas de la filosofía, pues son explicaciones fundadas en un conocimiento coherente, objetivo, racional, etc., son respuestas resistentes a las críticas y a las discusiones por haberse construido mediante determinadas funciones mentales (Morente, 2000).

La filosofía, como nos dice Guthrie (2009), va a estar fundada en la creencia de que cualquier problema que se plantee es discernible por la mente y no por los sentidos o “con posibilidad de demostrar positivamente su insolubilidad” (Ortega y Gasset 2014, p. 121). Esto en vista de que, en un momento la filosofía va a ser su propio tribunal, confesando que el conocimiento que produce no es un saber logrado totalmente (Morente, 2000), pero sí, que es un saber bien juzgado (Duque, 1998), porque se ha cuestionado y desarrollado metódicamente (Morente, 2000).

Desde otra perspectiva, la filosofía sería crítica porque, siguiendo a Ortega y Gasset (2014, p. 128), “desde que parte a la pesquisa de todo cuanto hay, de todo cuanto busca, el Universo, acepta un problema radical, ilimitado, absoluto: de él no



sabe nada”. La búsqueda de un objeto que se desconoce, es desde un principio un asunto problemático; esto para el filósofo español, es propio de la filosofía y no de las ciencias particulares.

¿Por qué? Según Gasset, porque ellas comienzan su trabajo delimitando y definiendo su objeto, y al hacerlo, plantean los atributos más sustanciales del problema. En otras palabras, saben de inicio (o creen saber) que han acotado lo más importante del fenómeno. Esto entraña ya una actitud de fe y una seguridad<sup>11</sup> de que el objeto es cognoscible (Ortega y Gasset, 2014).

“Para el físico [por ejemplo] es problema lo que en principio se puede resolver, la solución es en cierto modo anterior al problema. La filosofía en cambio, “hace ingrediente esencial de su actitud cognoscitiva la posibilidad de que su objeto sea indócil al conocimiento” (Ortega y Gasset, 2014, p. 129). Es decir, el científico cree plenamente en que su objeto es posible de conocer, aunque no siempre lo logre.

La filosofía ignora lo que busca (todo lo que hay) y preserva en todo momento una actitud de incertidumbre de que el objeto que se proponga investigar sea cognoscible. En tal sentido, el filósofo afronta el problema tal cual se presenta a él sin apoyo de datos previos, de lo contrario el problema sería a medias. Y justamente porque no trata un problema parcial, medio sabido, la filosofía es siempre consciencia de que un problema haya sido plenamente resuelto (Ortega y Gasset, 2014). Es decir, hay en la filosofía siempre una sospecha de que exista una solución absoluta.

De la inferencia de la consciencia del problema y del recelo de su solución total, se sigue que, para Ortega y Gasset, la filosofía es una actitud y una actividad teórica: es una operación mental y una teoría. Esto quiere decir que, en tanto que reconoce que tiene un problema respecto a lo que se le presenta patentemente porque no lo acepta, pero se ocupa de él, procede a interrogarse ¿Qué es tal o cual cosa que está ahí? pues le inquieta que lo que está sea cómo es, cómo está y que esté ahí. Es teoría porque “comienza negando la realidad, destruyendo virtualmente

---

<sup>11</sup> Esta seguridad no significa para Ortega y Gasset (2014), que no exista duda alguna dentro del proceso del tratamiento del problema, pues la ciencia particular puede llegar a dudar que su objeto sea plenamente y encontrar dentro de su problema general algunas cuestiones especiales imposibles de resolver

el mundo, aniquilándolo” (Ortega y Gasset, 2014, p. 131). La ciencia, por el contrario, acoge lo que está ahí y se ocupa de él en los términos dados, no se interroga qué es, porque cree saber lo que es, cómo está y por qué está ahí.

En este sentido, la filosofía se plantearía problemas por sí misma con independencia de los que se le presentan en la vida efectiva, por ejemplo, no se contenta con lo que es; con lo dado, porque logra ver que le falta su causa de ser, entonces, para Ortega y Gasset (2014), la filosofía “hace que no sea lo que es, y que por ser así irrita al intelecto con su insuficiencia” (p.13). Los problemas teóricos, serían irreductibles a los problemas prácticos o a toda finalidad práctica (que es lo que caracteriza a las ciencias particulares), que, por el contrario

no se plantea problemas por sí misma, sino que le son planteados por su vivir, ... y que consiste en que una realidad diferente de la efectiva sustituya a ésta, que haya un camino sin piedra –por tanto, que algo que no es llegue a ser. (Ortega y Gasset, 2014, pp. 130, 131).

O, dicho de otra forma, hace que sea lo que no es, o que sea lo que no se sabe con absoluta certeza que es. Por lo mismo, dice Gasset (2014) en otra parte de su trabajo, que el problema práctico proyecta una alteración de lo real, anticipando el ser a lo que aún no es (aunque ignore concretamente su ser) porque conviene que así sea.

Distinto es lo característico y esencial de la actividad teórica, que niega provisionalmente el ser y al hacerlo lo transforma en problema, lo crea tal cual. Así pues, parafraseando al autor, el filósofo sería aquella persona (*homo theoreticus*) que en lugar de ser pragmático y facilitarse la vida aprovechando la realidad tal como se presenta, se la complica relegando el plácido ser del mundo por el inquieto ser de los problemas (Ortega y Gasset, 2014).

Finalmente, cabe también agregar, que la filosofía sería esencialmente crítica porque advierte desde siempre que la verdad a la que aspira es inalcanzable. Pues justamente de aquello que realmente le interesa (la verdad) no es posible tener ciencia (en el sentido de alcanzar la absoluta certeza), y acepta que lo único que queda por hacer es juzgar con tiento (Duque, 1998); es decir, con prudencia, con inteligencia.

Una vez que se ha mostrado el origen de la crítica en la filosofía (2.3) y su carácter esencialmente crítico, en lo subsecuente, se indagará en las condiciones que posibilitaron desarrollar la crítica en algunos filósofos en Grecia y evaluar si son válidas en alumnos de licenciatura. Pues ya el trabajo de Duque no ha indicado que la clase de hombres que generalmente desarrollaban la crítica eran filósofos. Es pertinente entonces conocer las cualidades que tenían en común.

## **2.5 Condiciones que posibilitaron desarrollar pensamiento crítico a los filósofos griegos**

Para aproximarnos preliminarmente a las condiciones que permitieron desarrollar pensamiento crítico a los filósofos de Grecia, se puede decir inicialmente, siguiendo a Aristóteles en su *Metafísica*, que parte de estas fue el ocio o tiempo libre de sobra y estabilidad económica de que gozaban los filósofos. Pues cuenta el griego que los filósofos se ocupaban de una ciencia no productiva que se elige por sí misma y por amor al conocimiento, esta inició cuando ya existían los conocimientos o las ciencias orientadas a las necesidades, por lo que los filósofos perseguían la sabiduría por afán del conocimiento y no por utilidad alguna (libro I, 981b20-30, 982b15). Es decir, filosofaban por amor a la sabiduría desinteresados de algún valor económico o material.

En efecto, origen mismo de la filosofía se remonta a esa prosperidad económica de la que se gozaba en las ciudades comerciales de Jonia, en la costa de Asia Menor a principios del siglo VI a. C. cuando la indigencia que desde un principio residió en la Hélade, había sido superada mediante el comercio, el tráfico marítimo, la emigración y la fundación de colonias (Gomperz, 2000). Y se atribuye a esta circunstancia, precisamente, la razón que conllevó profundamente a la civilización y al surgimiento de un clima intelectual (Guthrie, 2009).

La escuela jonia, representada por Tales, Anaximandro y Anaxímenes, fue producto de aquella riqueza civilizatoria y cultural a la que había ascendido el pueblo jonio. Y por lo que se nos cuenta sobre sus vidas, estos pensadores descendían de una clase aristócrata y mantenían una relación de maestro y discípulo (Guthrie, 2009). Este privilegio de clase ofrecía las condiciones materiales para participar en

el cultivo de la filosofía y la ciencia al recibir una educación aristócrata tradicional, superior en todos los sentidos a la enseñanza pública griega, que “se limitaba a enseñar los rudimentos de la escritura y a suministrar una escueta formación musical y literaria, junto con los elementos del cálculo y la aritmética. Por decirlo en palabras nuestras: leer, escribir y las cuatro reglas” (AA. VV, *Sofistas Testimonios y Fragmentos*, 1996, p. 11).

La educación aristócrata, en cambio, trataba de “una formación intelectual sistemática, un plan de estudios que, por decirlo con palabras de J. de Romilly, confería «competencia intelectual»” (AA. VV, 1996, p. 11). Que comprendía a la vez que proporcionaba un conjunto de conocimientos diversos; míticos, artísticos (música, poesía, teatro), religiosos, políticos, científicos, astronómicos, éticos, metafísicos, matemáticos, geográficos, históricos, etc.

Con razón se dice de Tales “que fue un hombre extraordinario, un hombre de vasta ilustración, pues además de tener la capacidad de pronosticar fenómenos naturales [...] era comerciante, estadista, ingeniero, matemático y astrónomo a la vez” (Gomperz, 2000, p. 87). Pero no se dice menos de Anaximandro, de Anaxímenes, de Platón, Aristóteles y de otros pensadores, que tenían en común una competencia intelectual a la que difícilmente el hombre común griego podía acceder dadas sus condiciones de vida. Este tenía que tratar todos los días con un mundo completamente distinto; su vida cotidiana transcurría subyugada al trabajo en diversas tareas para ganarse la vida, unos eran esclavos, otros soldados, artesanos, comerciantes, constructores, etc.

Frecuentemente sucede que el estado de la sociedad posibilita la forma de pensar del individuo, y dada la forma de vida que desempeñaba el hombre griego no aristócrata, no le era posible ocuparse de los problemas intelectuales de su época (Guthrie, 2009). Si se piensa en el caso particular del filósofo, se puede advertir que,

sus ideas pueden considerarse como el producto de temperamento x experiencia x filosofías anteriores. En otras palabras, son reacción de determinado temperamento ante el mundo exterior tal como éste se presenta a aquel hombre en particular, influida, en el caso de la mayor parte de los

filósofos, por la meditación sobre los restos de las filosofías anteriores. Y podemos estar seguros de que, así como no son exactamente iguales los temperamentos de dos hombres, tampoco lo son sus mundos exteriores, es decir, sus experiencias. (Guthrie, 2009, p. 27).

Gomperz (2000), al profundizar en las circunstancias que dieron origen a la riqueza civilizatoria de la Grecia arcaica, coincide en que la sociedad propicia y a su vez reproduce las capacidades que poseen sus miembros. Por ejemplo, piensa que

la variedad de talento que residió en el mundo griego, se vio multiplicado no poco por la circunstancia de que los más diferentes oficios y producciones se concentraban en un espacio estrecho, sino también, porque éstos se entremezclan continuamente y se transmite como herencia a las generaciones posteriores una suma de aptitudes y capacidades que se complementan recíprocamente. (Gomperz, 2000, p. 40).

Lo que hemos revisado en este tema nos sugiere que el factor material que posibilitó desarrollar pensamiento crítico a los filósofos griegos fue ser miembro de una clase social privilegiada económicamente, y que ésta permitió la acumulación de una cultura intelectual que abarca en primera instancia el estudio de filosofías previas y actuales y conocimientos diversos y un pensamiento y uso lingüístico ampliamente distante al del hombre común griego. Pues el lenguaje, en palabras de Guthrie (2009), era extranjero para el hombre común de su tiempo<sup>12</sup> y aun para el nuestro, pues requiere un esfuerzo penetrar en su mentalidad, si se pretende entender a un filósofo griego antiguo, por ejemplo, es recomendable saber algo de la historia, de las similitudes y los usos de las palabras más notables por cualquier concepto que emplea.

---

<sup>12</sup> “Lenguaje y pensamiento se entretajan, inextricablemente, y actúan el uno sobre el otro. Las palabras tienen su historia y sus asociaciones las cuales constituyen, para quienes las emplean, una parte muy importante de su significado, sobre todo porque sus efectos son inconscientemente sentidos más bien que aprehendidos intelectualmente” (Guthrie, 2009, p. 11).

## **2.6 El capital cultural como condición de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de licenciatura**

Hemos visto que la condición material que posibilitó el pensamiento crítico a los filósofos griegos fue la prosperidad económica, pues propiciaba adquirir una competencia intelectual conformada por un amplio bagaje cultural y un lenguaje que permitía estudiar y comprender los temas intelectuales de su tiempo, y que, en consecuencia, la crítica o el pensamiento crítico sólo era asequible para los miembros de la clase privilegiada, pero ¿Todas estas condiciones serían válidas para los alumnos de licenciatura? Se podría decir que no precisamente, ya que, tanto en un momento posterior inmediato al nacimiento de la filosofía como en la actualidad, surgieron casos de filósofos que lograron desarrollar un pensamiento crítico sin gozar de prosperidad económica o sin poseer tal condición material de existencia. Así lo demostraron, por ejemplo, Epícteto, Diógenes el cínico, Cleantes, Sócrates, o actualmente el francés Didier Eribon. Todos ellos coinciden en que de alguna u otra manera adquirieron suficiente competencia intelectual encontrándose en condiciones desfavorables.

Y tomando estos casos particulares como ejemplos, se puede convenir en que sólo sería dos condiciones de posibilidad del pensamiento crítico, que, en el sentido de Bourdieu, podrían denominarse, capital cultural y capital lingüístico ¿Qué tipo de conocimientos contiene la condición cultural y en qué consiste el capital lingüístico? En lo que resta de este tema se explicará el primero y el siguiente tema estará dedicado al capital lingüístico.

En lo que concierne al capital cultural podría decirse que comprendería cualquier tipo de conocimientos, o, mejor dicho, todos los conocimientos que pudieran acumularse o como en filosofía, todos los saberes que el hombre pueda alcanzar (Morente, 2000). La razón bajo la cual nos fundamentamos en este supuesto es porque la crítica, como hemos visto a lo largo de este trabajo, es en parte el considerar cómo producir cualquier cosa, una herramienta básica de la filosofía que no se especializa en algún objeto en particular; se aplica a cualquier tema o problema o concede discutir, reflexionar, analizar, estudiar, etc. una amplia

diversidad de saberes y era desarrollada generalmente por individuos cuya formación intelectual abarcaba extensos contenidos culturales.

La postura sobre la exigencia de la multiplicidad y diversidad de contenidos culturales podría ser refutada debido a que se nos dice que no fue sino hasta Descartes y Leibniz, y quizás también hasta Kant, que eran espíritus enciclopédicos (Morente, 2000) y, aun así, sigue habiendo producción de pensadores críticos. Lo cual es cierto, pero creo que sólo en la medida en que no desarrollen un pensamiento crítico de primera categoría.

Sin embargo, también se nos menciona que no hace mucho, en una universidad alemana, en la Facultad de filosofía, todavía se estudiaba la química, la física, las matemáticas, la psicología, la metafísica y la ontología (Morente, 2000), es decir, parece que, no obstante, aún se ha tratado de conservar cierta representación universal y totalitaria de la filosofía. En el sentido de que aún se considera sustancial la integración e interacción con diversas disciplinas o especialidades o cualquier tipo de saber y sus objetos de conocimiento para la formación de pensadores: lo que desde un principio es un crítico, una persona que se cuestiona sobre cualquier asunto, “que piensa, medita o reflexiona con intensidad y eficacia y que, por extensión, se dedica a estudios muy elevados y profundiza mucho en ellos” (Prieto, 2008). Y no, lo que se puede estar entendiendo en la actualidad en algunas disciplinas o universidades como pensador crítico: una persona competente para atender y solucionar determinadas situaciones graves, urgentes o difíciles.

Esta interacción y articulación de la filosofía con otras cualidades del conocimiento general también parece que se intenta mantener en cierta forma en otras universidades, por ejemplo, dentro del programa de la licenciatura en filosofía semiescolarizada de la UAEM, se impartían como asignaturas algunas disciplinas desde un enfoque filosófico. Se enseña filosofía política, antropología filosófica, filosofía del lenguaje, filosofía del derecho, lógica simbólica, filosofía de la educación, filosofía de la ciencia, etc. Además, se asignan materias que forman parte del tronco común de la filosofía, como la metafísica, la ética, la lógica o la estética. Y por efecto de la filosofía, se estudian sus corrientes principales: el

racionalismo; el marxismo, el empirismo, la epistemología, el existencialismo, el pragmatismo, racionalismo, etc.

Si el objetivo de la licenciatura en filosofía de la UAEM, según su plan de estudios, es la formación intelectual de excelencia y la capacidad crítica (Plan de estudios de filosofía UAEM), habría que suponer que tal interacción y articulación de la filosofía con diversos conocimientos en las que se divide el saber de las que se sirve para examinar, evaluar y analizar la realidad, las causas, los discursos de verdad, etc., es lo que se piensa que más conviene para el cumplimiento de ese objetivo. Se menciona en su plan de estudios que las materias proporcionan una formación teórica que le confieren habilidades analíticas y expresivas; está orientada al análisis de los saberes y las prácticas humanas, se pretende formar profesionales que participen en los problemas del siglo XXI en diálogo con otras disciplinas y la capacidad de pensamiento crítico y reflexivo permite operar en diversos campos de conocimiento (Plan de estudios de filosofía UAEM, 2022).

En consonancia con esta postura, Dietrich Schwanitz (2018), filólogo, historiador y filósofo, considera que el pensamiento intelectual (necesario como hemos visto para el desarrollo del pensamiento crítico) se compone esencialmente de cultura, lenguaje y de sus reglas. Para el alemán,

la cultura es la familiarización con la historia de la propia sociedad, con los rasgos más sobresalientes de la historia de nuestra civilización, con las teorías filosóficas y las científicas, así como un lenguaje elevado.... y las obras más importantes de arte, la música y la literatura. (Schwanitz, 2018, p. 586).

Esta acumulación de cultura (alta cultura), además de distinguir a un individuo como culto, lo hace partícipe del juego de la cultura, esto es, de las reglas que guían la comunicación entre los intelectuales. Y en este juego, para Schwanitz, la filosofía tiene cierta preeminencia porque lo en ella se discute prevalece dentro del “panorama teórico actual ... constituye el trasfondo del mercado de opiniones y del debate teórico” (2018, p. 605). Los conceptos que se manejan en las distintas vertientes filosóficas: estructuralismo, constructivismo radical, teorías de sistemas, neomarxista, deconstrucción, multiculturalismo, feminismo, teoría del discurso, etc.



“confieren autoridad para definir normas, vocabularios, problemas, planteamientos y sistemas de referencia” (Schwanitz, 2018, p. 605). Y por la primacía que la filosofía representa en el mundo intelectual, Schwanitz piensa que la forma más efectiva y más rápida de acceder al mundo intelectual es integrarse en una de cualquiera de dichas escuelas y apropiarse de su arsenal de conceptos, es decir, implica necesariamente comprender su entramado conceptual.

Lo anterior no significa que sea indispensable ser alumno de filosofía para adquirir capital cultural en los términos señalados, sin embargo, según lo que se ha expuesto hasta aquí y también como resalta en la exploración empírica (4.1.4), parece que estar familiarizado con la filosofía y tener dominio de actividades o habilidades de naturaleza filosófica, coadyuvaría a desarrollar un pensamiento crítico con más facilidad.

El capital cultural que, entre otros contenidos, abarca necesariamente tener una sólida familiaridad con la filosofía, sería sumamente relevante en el desarrollo de la capacidad crítica, pero vemos que esto no supone sólo almacenar contenidos culturales canónicos e identificar, por ejemplo, los conceptos relativos a la filosofía o a cualquier otra disciplina, sino también será necesario comprenderlos. Esto quiere decir que es necesario poseer la capacidad de saber, de estructurar, de articular, de asociar, de reflexionar, de expresar o explicar el sentido de las palabras con “una significación objetiva y no arbitraria” (Schwanitz, 2018, p. 608).

Así, por ejemplo, una persona puede reconocer que la palabra pragmatismo es un concepto relativo a la filosofía, pero esto no lo hace conocedor de su significado ni de sus modalidades. Conocerlos equivaldría a saber con exactitud y no a poseer nociones vagas (Guthrie, 2009). Y en este proceso, en términos de Bourdieu, el capital lingüístico que posee una alumna/o, jugaría un papel indispensable al posibilitarle la comprensión de un extenso sistema conceptual, tanto filosóficos, como de teorías, discursos, ideologías, etc. y pensarlas con sentido.

El capital lingüístico sería la puerta de acceso a un sistema de conceptos que permite el análisis, tanto del capital cultural que se va acumulando o de la información nueva, como de situaciones desde el conocimiento legítimo y no

únicamente desde la opinión. Pero esto lo veremos más detalladamente a continuación.

## **2.7 El capital lingüístico como condición de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de licenciatura**

Para poder ver el papel que funge el lenguaje en el proceso de apropiación de conocimientos o de comprensión de entramados conceptuales indispensables para desarrollar un pensamiento crítico, según lo que hemos explorado, conviene precisar lo que Bourdieu entiende por lenguaje. Para Bourdieu (1996), la lengua no es sólo solamente un instrumento de comunicación, sino también, una herramienta que además de proporcionar un vocabulario más o menos rico y un sistema de categorías más o menos complejo, permite descifrar y manipular a su vez estructuras conceptuales complejas. Es decir, el lenguaje es una herramienta que no sólo hace posible el intercambio de información, sino también, propicia la acumulación de más vocabulario y la capacidad de aprehender un sistema de conceptos culturalmente prominentes, dicho de otro modo, también hace posible saber, que en el sentido de Yurén (2013), es la objetivación de la disposición en discursos, significa conocer el porqué, y es un tipo de saber teórico tiene componentes cognitivos, despiertan actitudes y disponen a actuar de determinada manera<sup>13</sup>.

Este dominio o comprensión de estructuras conceptuales dependerá del capital lingüístico que cada persona posea, es decir, de cierta acumulación y complejidad de lenguaje que se dispone y que se ha adquirido al tiempo que se adquiere una cultura. Esto sería así porque el pensamiento, para Bourdieu (1996), que sigue a H. G Wells en su trabajo *La Reproducción*, son palabras. Y tal como lo advertiría Wittgenstein, cuando dice “*los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo*” (Wittgenstein, 2009, proposición 5.6, p. 105), el pensamiento se

---

<sup>13</sup> El saber teórico que es un saber formalizado y transmisible, se aprende con estudio, se enseña. También el saber procedimental, el saber técnico, el saber ético y el saber ser, tienen componentes cognitivos, despiertan actitudes y disponen a actuar de determinada manera (Yurén, 2013). Esto nos lleva reafirmar, que cualquier tipo de saber coadyuva a desarrollar pensamiento crítico.

encontraría condicionado por el lenguaje; sólo se puede conocer del mundo lo que mi lenguaje permite a mi pensamiento hacer inteligible. Con dicha proposición también estaría de acuerdo más tarde Vygotsky (1934), que de forma análoga pensaba que la función del lenguaje es comunicar y adquirir categorías culturales relevantes que posibilitan una relación con los objetos intelectualmente (Vygotsky, 1993). Es decir, el lenguaje también permite adquirir condiciones culturales significativas y hacer abstracción de los objetos a través de conceptos.

Un ejemplo que ofrece Bourdieu acerca de la relevancia del lenguaje en el mundo intelectual es cuando se desea asegurar la estructura de un campo cultural, porque, si “se desea comprender, por ejemplo, el arte moderno, que propone una lectura paradójica, se debe poseer el dominio del código de una comunicación que tiende a cuestionar el código de la comunicación” (p. 17). Y si lo que se quiere es

“participar en su saber y en su goce, el público debe alcanzar la misma aptitud ... para percibir y descifrar las características propiamente estilísticas, debe cultivar un interés puro por la forma, esa capacidad de apreciar las obras independientemente de su contenido y su función [...]. (Bourdieu, 1990, p. 17).

En otras palabras, para el francés, no es posible comprender el aspecto simbólico de un arte o una disciplina a menos que se conozcan sus respectivos códigos, y esto sólo ocurre cuando se domina su respectiva jerga lingüística, que permite crear una actitud que induce cuasi naturalmente a sentir, a observar, a pensar, a percibir, a contemplar y a expresarse objetivamente dentro de determinados campos (económico, político, científico, artístico).

Este dominio de la estructura de un determinado campo, para Bourdieu (1990), requiere de una inversión de tiempo y esfuerzo, puesto que comprender sus códigos conlleva el proceso de cultivarse. Comprender es un proceso mental en el que se asimila, se identifican y se relaciona las nuevas palabras o ideas con las que ya se poseen, y en este proceso se necesita de una correspondencia entre el pensamiento y el lenguaje. Así, desde este ángulo, desarrollar una aptitud y habilidad que no se tiene para percibir y descifrar no se logra sólo con interés en un momento dado, sino que debe educarse e instruirse ese interés (Bourdieu, 1984).

Cultura equivale tanto a cultivar, como a educarse e instruirse (*Diccionario de sinónimos* de la editorial VEB (Leipzig 1973), citado en Schwanitz, 2018). Cultivar el interés sería en ciertos casos un proceso complejo, “requiere de un conjunto de conocimientos y de capacidades ... La cultura no es solamente un ideal, un proceso y un estado, sino también un juego social, tiene sus reglas y quien no lo haya practicado desde la infancia, después tiene serias dificultades para aprenderlas” (Schwanitz, 2018, p. 587). Pero estas reglas, en definitiva, entraña necesariamente la posesión del capital lingüístico que permite la acumulación de palabras, la aprehensión de conceptos, de contenidos culturales y la capacidad de hacerlos explícitos.

Ahora bien, ¿Qué nivel de capital lingüístico debiera poseer la alumna(o) para desarrollar un pensamiento crítico? Se puede decir que uno aproximadamente al mismo de los emisores: docentes que aplican estrategias para enseñar pensamiento crítico y que intentan forjarlo a sus estudiantes a través de las asignaturas que imparten. Así, “la expresión emitida dejaría de ser una simple señal arbitraria para el receptor de la enseñanza, para pasar a ser una significación objetiva de un enunciado lingüístico y una significación compartida por ambos interlocutores” (Schwanitz, 2018, p. 608).

Sólo así el alumno podría comprender casi del mismo modo la expresión emitida del docente. La enseñanza de un aprendizaje entre la pedagogía y el estudiante, nos dice Bourdieu y Passeron (1996) no sería fecunda si no existe un reconocimiento de legitimidad de esa información, es decir, una asociación objetiva de la información, de los conceptos, de las palabras por parte del alumno sobre la emisión porque corresponde con su capital lingüístico previamente adquirido. Nietzsche (1995) decía que “oír nuevos sonidos es penoso difícil para el oído; comprendemos mal una lengua extranjera e involuntariamente tratamos de transformar estos sonidos en palabras que nos parecen más familiares e íntimas” (p. 105). Es decir, resulta complejo aprender cuando se desconocen las palabras, e incluso, el aprendizaje puede no lograrse aun haciendo la asociación de las palabras emitidas con nuestro capital lingüístico porque puede ser impreciso.

El dominio del lenguaje en el juego de la cultura o en el mundo simbólico, para Schwanitz (2018), es sumamente indispensable; “a quién están vedadas toda una serie de áreas del lenguaje, sólo participa de forma limitada porque se le escapan toda una serie de ámbitos simbólicos” (p. 608). En palabras de Bourdieu, se le escapa “la comprensión, de goce, de códigos, de entrenamientos intelectuales y sensibles para descifrarlos” (Bourdieu, 1990, p. 18).

De acuerdo con Schwanitz, existen distintos estilos y niveles de lenguaje con sus respectivos vocabularios y el individuo que no accede a determinado nivel del lenguaje queda excluido de su correspondiente esfera social. En cambio, quien habita en la casa del lenguaje tiene acceso a todas las esferas sociales sin exclusión, pues no se encierra en ninguna experiencia. (Schwanitz, 2018, p. 610).

Ahora bien, dado que la cultura (alta cultura) y el capital lingüístico, que son para Bourdieu (1996 p. 142), “capital escolar en su forma transformada en un momento dado del cursus”, serían condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico, bien se puede inferir que la escasez de estas explicaría en parte la dificultad que presentan los alumnos para desarrollar la competencia y la escasez de la competencia en los profesionistas.

Pero, ¿La escasez de estos niveles de capitales en alumnos universitarios reside en que es insuficiente la cultura y el lenguaje que han recibido previamente en las escuelas que cursaron? Teóricamente no, puesto que es precisamente cultura y una jerga lingüística en función del dominio cultural académico lo que se difunde y transmite en las escuelas, además la universidad y específicamente la licenciatura, supone ser el medio que garantiza la generación de las habilidades para el desarrollo de las competencias que se designan en cada licenciatura (MU, UAEM, 2022). ¿Qué podría explicar la falta de condiciones de posibilidad para el pensamiento crítico en los alumnos universitarios? Diversos factores podrían explicarla, por ejemplo, bajo rendimiento escolar, mala calidad de las escuelas en que cursó previamente el alumno, cuestiones personales desfavorables, etc. Sin

embargo, desde la mirada de Bourdieu y Passeron, la causa se encuentra directamente vinculada al tipo de clase social de la que son miembros las y los alumnos. Pero, ¿Cómo incide la clase social del estudiante en el desarrollo del capital cultural y capital lingüístico? Esto es lo que se tratará de responder en las líneas que siguen.

## **2.8 La clase social como condicionante del capital cultural y del capital lingüístico**

Para Bourdieu (1990), la clase social jugaría un papel preponderante para que el estudiante desarrolle capital cultural y capital lingüístico porque es el factor que, mediante una serie de acciones pedagógicas precedentes (socialización primaria) de la familia traspone en el estudiante un sistema de disposiciones duraderas que, por su eficacia diferenciada les predispone a un mayor o menor desempeño escolar. Las disposiciones preexisten a la adultez del sujeto y prevalecen generalmente a lo largo de la vida por estructurarse, en la mayoría de los casos, en la niñez a través de relaciones de sentido no conscientes; acciones que se insertan en los sujetos más que en la conciencia: encarnan en cuerpos.

Relaciones de sentido no conscientes son representadas por Bourdieu y Passeron (1996), como un conjunto de enseñanzas de los padres hacia sus hijos no orquestadas bajo ciertas reglas, pero vinculadas a su conducta cotidiana de la vida, en las cuales se efectúa, por ejemplo,

la transmisión de la lengua materna, transmisión de disposiciones lógicas, transmisión de disposiciones más o menos complejas y más o menos elaboradas simbólicamente, según las clases que predisponen de forma desigual al dominio simbólico de las operaciones implicadas en una demostración matemática o a la interpretación de una obra de arte. (Bourdieu, Passeron, 1996, p. 84).

Dicho de una forma más sencilla, las relaciones de sentido no conscientes serían la forma de ser habitual de los padres con la que interactúan de manera

natural dentro de su núcleo familiar. Los hijos la internalizan<sup>14</sup> (aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento) imperceptible y objetivamente: asocian, dan significado o se vuelve significativa e identifican como legítima (Berger, Luckmann, 2003) y programan su ser y su hacer bajo la forma de aptitudes o sistemas de disposiciones, esquemas de percepción, pensamiento y acción, valores, cultura y la propia lengua de los padres. Esto es lo que Bourdieu (1990) llamará *habitus*, la incorporación de una estructura social objetiva (de los padres) que concuerda con las estructuras subjetivas de los sujetos. Así, la forma de ser, de actuar y la capacidad de hacer no serían dadas por naturaleza, sino que son caracterizaciones culturales que se adquieren en el mundo social. Capacidad, talento o las dotes son producto de una inversión de tiempo y de capital cultural invertidos mayormente por la familia (Bourdieu, 1983). De esta manera, la eficacia diferenciada de las disposiciones que poseen los individuos dependería del *habitus* de cada clase y la forma más decisiva para trasponerlas no es precisamente la que se hace presente a la consciencia, sino la que se efectúa por relaciones inadvertidas y se interiorizan inconscientemente.

La clase popular, por ejemplo, siguiendo la teoría de Bourdieu y Passeron (1996), suele<sup>15</sup> ofrecer una competencia lingüística menor que la clase económicamente beneficiada por estar más desprovistos de capital cultural. Este fenómeno, reside originalmente en que la clase privilegiada se encontraría asociada con la cultura desarrollada en las escuelas por tratarse de su cultura habitual, no dotada naturalmente a cierta clase de personas<sup>16</sup>, que en un momento dado impuso

---

<sup>14</sup> La internalización, en sentido general, para Berger y Luckmann (2003, p. 163), “constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social”.

<sup>15</sup> Porque si bien casi siempre la clase privilegiada posee alta cultura y predispone a los hijos al gusto por la cultura al heredar un *habitus* y contenidos de la cultura dominante, también habría casos en los que dicha clase carece de capital cultural, y viceversa. Es decir, también en su mayoría las clases populares carecen de cultura y no heredan un *habitus* y una cultura a sus hijos necesarios para tener dominio de la cultura dominante, sin embargo, existen casos en los que ésta posee cultura o posibilita un *habitus* que favorece el éxito escolar pese a que carecen de capital económico y cultura. Las clases sociales se clasificarían por su capital económico: la clase alta está económicamente beneficiada y la clase popular ésta económicamente desfavorecida, pero en ambas su capa cultural puede variar.

<sup>16</sup> Porque como se ha indicado con Aristóteles, el origen de la ciencia se da en virtud de las condiciones materiales de existencia.

arbitrariamente en las escuelas (Bourdieu, Passeron, 1996). Lo que significa que la cultura escolar no fue impuesta democráticamente en las escuelas, es decir, no existe de forma justa y tampoco sería epistemológicamente hablando, la más objetiva, la más necesaria y la más asequible para las clases económicamente desfavorecidas, porque en el momento de establecerse no fue pensada para que todos tuvieran acceso a ella.

Se trata de dos culturas diametralmente opuestas que coexisten en una supuesta igualdad formal en las escuelas: alumnos de las capas cultas de clase privilegiada que poseen una serie de saberes disciplinares; artes, ciencia, tecnología, sin dejar de mencionar el capital económico que es la forma dominante de todo capital (Bourdieu,1983) y permite realizar prácticas culturales: visitas a museos, al cine, a obras de teatro, conciertos, zoológicos, etc. y obtener bienes intelectuales y artísticos: cuadros, pinturas, libros, revistas, computadoras, enciclopedias, música, etc. (Bourdieu,1983). Y, por otra parte, los alumnos miembros de clases populares, cuya cultura radica en un conjunto de actividades de primeras necesidades, como trabajo en el campo, trabajo de granja, trabajo de hogar, comercio, etc. y carecen de acceso a prácticas culturales y a la obtención de bienes intelectuales y artísticos.

La cultura de la primera generalmente encierra un lenguaje arraigado y exclusivo de la esfera escolar; “tiende a la abstracción y al formalismo, al intelectualismo y a la moderación eufemística” (Bourdieu, Passeron, 1996, p. 168). Esto es, tiende a conceptualizar, a explicitar las cosas por sus formas, a dar la preminencia de los hechos a la experiencia y a la razón en lugar de a la superstición, y a la contención de utilizar expresiones peyorativas. La segunda alude a un lenguaje que denota

el expresionismo [en el sentido de que sus representaciones, pensamientos, ideas, etc. están permeadas por sus sentimientos y emociones]<sup>17</sup>, a la tendencia a ir directamente de caso particular en caso particular [es decir, en la costumbre a usar la falacia de caso falsa]<sup>18</sup>, de la ilustración a la parábola

---

<sup>17</sup> Corchetes con interpretación del autor.

<sup>18</sup> Corchetes con interpretación del autor.



[a reducir el saber comprobado a un suceso ficticio]<sup>19</sup>, o a huir del énfasis de los grandes discursos o de los grandes sentimientos, mediante la burla, la desenvoltura o el chiste. Es decir, en donde no se da por completo la disociación entre la denotación objetiva y la connotación subjetiva [esto es, en donde no se tiene completamente el conocimiento de la distinción valedera del significado de ciertos términos para todos los hablantes y, por consiguiente, se les da un valor subjetivo (Álvarez,1990)]<sup>20</sup>. (Bourdieu, Passeron, 1996, p. 168).

Así, los padres al carecer de una cultura y un lenguaje relativos al manejo en el mercado escolar, no heredan socialmente a sus hijos una cultura y un capital lingüístico que les favorezca la adquisición de los conocimientos enseñados en las escuelas<sup>21</sup>. En caso contrario, los padres de familias de clase privilegiada que poseen una cultura y un lenguaje del tipo de dominio simbólico demandado en las escuelas, proporcionan a sus hijos un capital lingüístico inherente al lenguaje escolar, predisponiéndoles, así, al manejo de esquemas complejos y al éxito escolar (Bourdieu, Passeron, 1996). Esta óptica permite suponer que, aquellos alumnos que en su socialización primaria tuvieron padres profesionistas, adquirieron un capital lingüístico que les permite interactuar adecuadamente en el espacio escolar, pues ahí se practica el lenguaje académico que internalizaron y con el que interactuaban en su hogar, lo que hace que la escuela se vuelva una extensión del hogar y no un lugar cuyo lenguaje le sería casi ajeno al alumno.

La tesis de Bourdieu corresponde en cierto modo con la siguiente frecuencia de datos de los niveles de escolaridad de los padres de los estudiantes de diferentes licenciaturas. En la medida en que los datos muestran que las alumnas/os que estudian en licenciaturas con prestigio intelectual, son quienes tienen padres con

---

<sup>19</sup> Corchetes con interpretación del autor.

<sup>20</sup> Corchetes con interpretación del autor.

<sup>21</sup> Garantizando de esta forma, el fracaso escolar y al mismo tiempo reproduciendo su condición de clase. La reproducción consistiría, para Bourdieu y Passeron (1996), en que, la cultura académica desarrollada en el aparato escolar, bajo el estandarte de igualdad formal y conocimiento legítimo en relación a las clases sociales, configura el orden social ya establecido. Es decir, da continuidad, a la vez que multiplica los niveles sociales existentes, a través de la organización y la estructura ideológica de las escuelas, que presentan el conocimiento como neutro y objetivo, sin embargo, la escuela en tanto que instrumento de la reproducción, no haría más que dejar en la misma posición social en la que se encuentra, al individuo.

mayores niveles de estudios de nivel superior. Es decir, parece que los hijos eligen una licenciatura en función de la inculcación cultural y lingüística que recibieron en sus hogares.

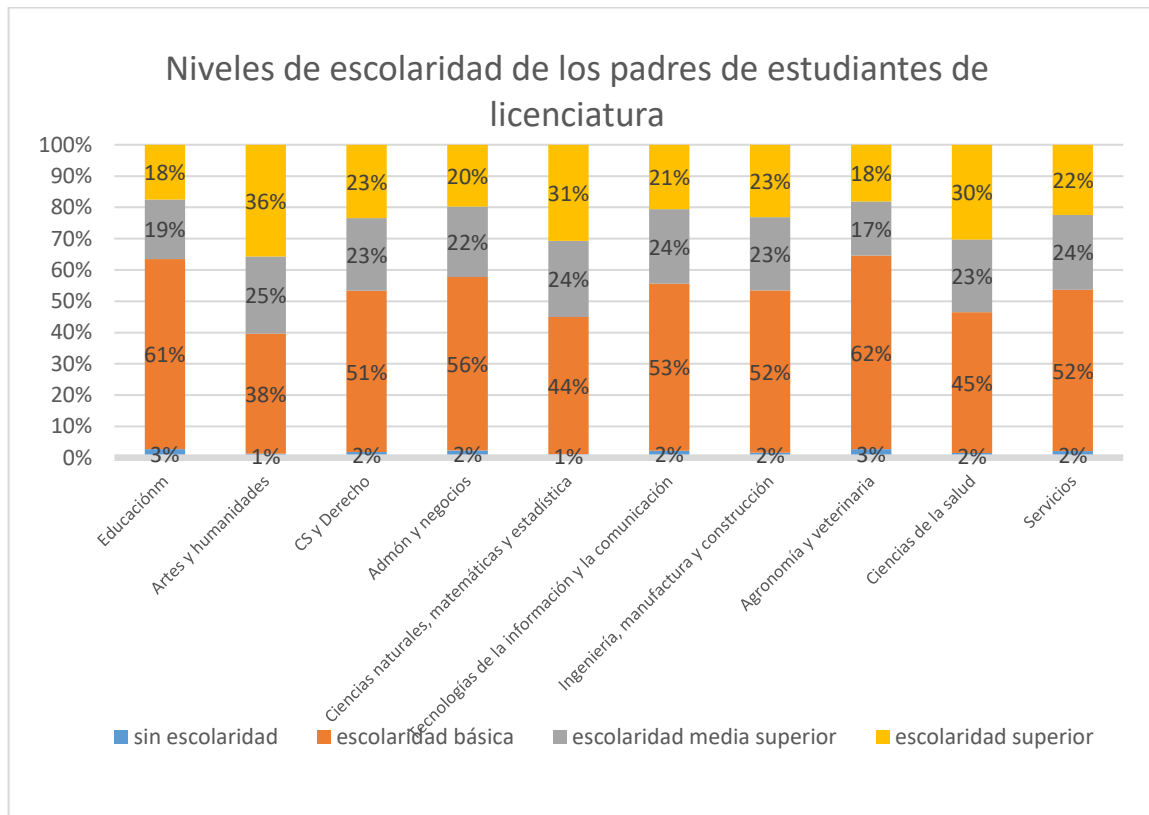


Gráfico 1. Fuente: Ramírez (2021) con base en las estadísticas del INEE (2019), PLANEA, 2016-2017 y microdatos del INEGI (2020), censo de población y vivienda.

Como se aprecia, los estudiantes de las licenciaturas de artes y humanidades tienen padres con los niveles más altos de estudios de educación superior que el resto de las licenciaturas. En esta área se ubica la licenciatura en filosofía, que es la única disciplina, según nuestra revisión de los planes de estudios, que se especializa en la formación de profesionistas con capacidad crítica y en la formación intelectual de excelencia de sus estudiantes (Plan de estudios de la Lic. en filosofía, UAEM) y es reconocida con prestigio intelectual (Schwanitz, 2018). A artes y humanidades le siguen las licenciaturas en ciencias naturales, matemáticas y estadística (también distinguidas por su prestigio intelectual). En tercer lugar, ciencias de la salud, en cuarto, con el mismo porcentaje, ciencias sociales y derecho y las licenciaturas en ingeniería, manufactura y construcción. En quinto lugar, servicios sociales. En sexto,

tecnologías de la información y la comunicación y en séptimo lugar administración y negocios. Y por último con el mismo porcentaje educación, agronomía y veterinaria.

De acuerdo con la tabla, parece haber un condicionamiento en la elección de la licenciatura de los estudiantes y cierta predisposición para desarrollar un pensamiento crítico, resultado de una herencia cultural y lingüística de sus orígenes sociales. Por ejemplo, las alumnas/os que eligen estudiar licenciaturas con prestigio intelectual teóricamente tendrían más posibilidades de desarrollar un pensamiento crítico en comparación con las licenciaturas que tiene más reconocimiento social, educativo o político<sup>22</sup>, y así sucesivamente. Teóricamente ingresarían a la universidad con más capital educativo y se encontrarían en una disciplina que más favorece al desarrollo de la competencia.

## **2. 9 Éxito escolar y pensamiento crítico.**

La teoría de Bourdieu, desde luego, no sería una regla cardinal, pues habría casos de alumna/os que no descienden de una familia con padres profesionistas o que no son miembros de una clase privilegiada y logran culminar exitosamente sus estudios ingresando incluso con bajo nivel capital educativo en una licenciatura con prestigio intelectual o en cualquier otra donde se estipula el pensamiento crítico como competencia genérica<sup>23</sup>, asignatura o taller. Cuando esto se cumple, se explica

---

<sup>22</sup> Aunque no se puede descartar que habría casos de estudiantes que no estudiarían una licenciatura con prestigio intelectual porque carecen de capital educativo, sino porque la licenciatura no es de su agrado.

<sup>23</sup> No obstante, es importante hacer la distinción entre desarrollar el pensamiento crítico y culminar los estudios de nivel superior. Si bien la ausencia del capital cultural puede incidir en un inicio en el desempeño de un estudiante, el capital cultural necesario para concluir sus estudios se imparte en su licenciatura y se podría adquirir de alguna manera en su trayectoria universitaria. Sin embargo, no necesariamente sería el capital cultural el elemento indispensable para desarrollar un pensamiento crítico en algunas licenciaturas, teniendo en cuenta que habría tipos y/o niveles o que se trate sólo del desarrollo de la actitud o espíritu crítico, que no prescindirían del nivel de análisis que demanda la crítica, tal como se discute en la exploración de campo. También, puede señalarse que el pensamiento crítico, en términos de pensamiento filosófico intelectual, es una competencia más necesaria para algunas licenciaturas, lo que implicaría una desventaja para quienes, sin contar con ese capital cultural, ingresan a tal licenciatura. Por último, también puede darse el caso de estudiantes que concluyan una carrera donde el pensamiento crítico se considere una competencia indispensable y que, sin embargo, no desarrollen la crítica. Podría sostenerse entonces, que el capital cultural no lo es todo, o al menos que no es decisivo en todos los casos. Empero, respecto al capital lingüístico, seguiría

porque la universidad tiene la capacidad de proveer a la alumna/no las herramientas necesarias para que pueda nivelar su capital educativo y logre desplegar las competencias que se estipulan en su licenciatura (MU, UAEM, 2022) al generar, complementar o materializar sus habilidades internas (Nussbaum, 2012) y pueda librar cierto determinismo social al que se encontraba predestinado.

Las alumnas/os pueden cambiar su “capacidad cognitiva socialmente constituida” (*habitus*) (Bourdieu, 1983, p. 136) en su interacción social en la universidad o en cualquier otra esfera social. Los individuos no son seres estáticos, sino dinámicos; se encuentran en constante transformación (Elias, 2008). En todas las esferas sociales siempre se ejerce cierto grado y tipo de poder (Elias, 2008), y en algunos casos éste modifica las estructuras individuales favorablemente. *Habitus*, como reconoce Pierre Bourdieu (2001, p. 82), “no es un destino”.

Sin embargo, en otros casos no necesariamente se logra, aunque así parezca porque la competencia se estipula en los planes de estudio como perfil de egreso y porque la/el estudiante haya mantenido éxito escolar en su licenciatura. Primero, porque éxito escolar sería una capacidad distinta al pensamiento crítico. Se concibe como el logro de un avance fluido por el sistema educativo, una formación de calidad y el alumno concluye sus estudios en el tiempo estipulado teniendo un nivel de inteligencia normal o superior (Loáiciga, 1990). Es decir, no necesariamente un estudiante que tiene o tuvo dominio de los contenidos culturales en su licenciatura para avanzar en los sucesivos grados de escolaridad ha forjado un nivel de inteligencia superior o un pensamiento intelectual, que como hemos visto a lo largo del trabajo, sí desarrolla un pensador crítico, pues posee estándares intelectuales universales<sup>24</sup> (Paul, Elder, 2003), niveles superiores de pensamiento<sup>25</sup>

---

en pie su importancia, ya que, con o sin el capital cultural, hay ciertos conceptos que no serían accesibles sin un cierto grado de capital lingüístico. Pero ¿cómo se adquiere este capital cuando al ser resultado del estrato social no posibilita la adquisición de un capital cultural abundante? el capital lingüístico podría adquirirse en ambientes no escolares y ser independiente del capital cultural o económico. Esto podría explicar porque hay personas con capacidad de analizar adecuadamente cuando realizan una compra, por ejemplo, o de poner en cuestión cierta información, sin que su formación académica sea un impedimento.

<sup>24</sup> Claridad, Exactitud, Profundidad, Importancia, Precisión, Relevancia (Paul, Elder, 2003).

<sup>25</sup> Según, Núñez et al. (2017), las dimensiones del desarrollo de pensamiento crítico son: interpretación, análisis, inferencia, explicación y autorregulación.

(Núñez, et. al. 2017), pensamiento superior (Aznar, Laiton, 2017), pensamiento de orden superior (Benzanilla, et. al. 2018).

Segundo, porque al parecer, lo que se entiende por pensamiento crítico como competencia genérica en las licenciaturas (aunque hace falta investigar más a profundidad), es el desarrollo de algunas o una de sus habilidades básicas u otro tipo de pensamiento crítico enfocado en la examinación o el tratamiento de asuntos, cuestiones o problemas específicos de una disciplina. En cualquier caso, sólo se estaría desarrollando cierto grado o tipo de pensamiento crítico. Ahora bien, también en ocasiones algunas de las habilidades que componen el pensamiento crítico, como solución de problemas, se considera una competencia independiente (Ver, ANUIES, 2018, p. 42) o el pensamiento crítico se denomina una habilidad (Díaz, 2001).

En última instancia, no se puede tener total certeza de que los alumnos desarrollaron un pensamiento crítico porque en las licenciaturas en donde no es una materia o un taller sino una competencia genérica, parece que no se evalúa, pero también habría que investigar más a profundidad si es que se evalúa y cómo. Cuando es el caso de que el pensamiento crítico sí es una asignatura o un taller en donde se evalúa, habría que investigar cuáles son los criterios de valoración, rúbricas o sistemas de evaluación con los que los docentes lo califican y si se encuentran lo suficientemente capacitados para enseñarlo.

El pensamiento crítico además de las habilidades básicas, como hemos visto, se compone de otras habilidades y características<sup>26</sup>, pues sería crítica que ha transmutado en la educación superior bajo la denominación de pensamiento crítico,

---

<sup>26</sup> Algunos autores, por ejemplo, lo consideran un pensamiento creativo (Dewey, 2007), involucra el reconocimiento y comprensión de los supuestos subyacentes a lo que alguien afirma, la evaluación de sus argumentos y de las evidencias que ofrece, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado (McMillan, 1987). Por un lado, implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de realizar una indagación lógica y razonar convenientemente, ... también requiere de una actitud, del estar dispuesto a considerar los problemas de una manera perceptiva y reflexiva (Díaz, 2001). Para Kant (2011), supone tener la habilidad de hacer síntesis (superación de dos tesis contradictorias, elevar un conocimiento a un nivel superior), abstracción, ser justo, tener valor, decisión y ser democrático. Entre otras de sus características se destacan, ser una persona que se involucra en el conocimiento por propia cuenta, pues lo busca, lo recopila, lo analiza y lo produce (Morales, 2018). Esto supone implícitamente también la habilidad para construir conocimiento y aptitud para hacer rupturas epistémicas, es decir, para tomar distancia de sus prejuicios e intuiciones.

por lo mismo, convendría tratar de describirlo de acuerdo con lo que se ha explorado. Inicialmente se puede decir que el pensador crítico va más allá de lo que se le inculca o se le enseña en su licenciatura, es decir, tiene iniciativa de aprender e investigar más de lo necesita para garantizarse el éxito escolar: de tener dominio de los conocimientos indispensables para aprobar exámenes e ir avanzando en los sucesivos grados de escolaridad.

El pensador crítico no sólo se interesa en la resolución de problemas que se le presentan o se le encomiendan, sino que siempre tiene consciencia de problemas e interés por su solución, busca sus causas y la verdad, empero, una verdad no absoluta, pues su competencia intelectual le proporciona bases suficientes para convencerse de que ésta es un constructo. Ser ilustrado, como dice Duque (1998), refiere a la condición de estar “bien informado y de poseer el esclarecimiento de la validez de las propias pretensiones. Ilustración sólo lo es cuando, atenta y vigilante de sí misma, evita la perenne tentación de convertirse en doctrina, o sea: en dogma” (p. 25).

La crítica es “una actitud, una mirada sobre un dominio al que quiere fiscalizar y cuya ley no es capaz de establecer ...” (Foucault, 1995, p. 6), y es también reflexión (Duque, 1998). La primera sentencia no se refiere sólo a una actitud de rebeldía, de resistencia o de rechazo sobre ciertas sujeciones, posturas o ideas que chocan de manera abrupta con nuestras creencias, sino; a saber, una disposición que rechaza todas aquellas formas de control contraría a lo que está regulado por la justicia legal o a la ley natural, una disposición que delibera una oposición a cierta sujeción o a cierto sistema de dominio que defiende sus propios intereses, es decir, cuando se es tratado como medio y no como fin (Kant, 2011), etc. La segunda aseveración, la crítica como reflexión, significa que no se trata sólo de tener la habilidad para pensar en diversas posibilidades, de clasificar, de separar, de enjuiciar o comparar la información, sino saber qué es lo que se hace con esa información cuando se ha pasado por el cedazo de la crítica. De esto último resulta que el pensamiento crítico en rigor es un pensamiento divergente; exige la originalidad, la flexibilidad y la habilidad para apartar e identificar inmediatamente

las ideas absurdas (Schwanitz, 2018) y emplear la información de manera eficaz y objetiva para producir o construir nuevo conocimiento.

Derivado de las anteriores características, se puede pensar el pensamiento crítico como un pensamiento filosófico intelectual, que se distingue también por tener

una <<avidez de instruirse>> y la <<sed de saber>>. La literatura le suministra toda una serie de <<recursos>> con los que saciar su hambre, y constituye asimismo una <<fuente>> inagotable en la que puede aplacar su sed de saber. Naturalmente, para poder gozar de esta fuente es necesario tener <<gusto>>. (Schwanitz, 2018, p. 626).

Es decir, el pensador crítico tiene afán de ilustrarse, necesidad de saber. Aprecia los libros como un alimento que no sólo lo nutre, sino que lo satisface. Esto refiere a que el pensador crítico ve en la lectura una condición propicia para ejercer sus prácticas y sus disposiciones de aprender y de goce.

En otra instancia, se puede consignar el pensamiento crítico, siguiendo a Schwanitz (2018)<sup>27</sup>, cuando caracteriza a el filósofo como figura intelectual de la Ilustración (que concuerda en cierto sentido con Kant, Foucault, Marx y Hegel respecto a la idea de crítica), como un pensamiento independiente, sin lealtad a nadie, excepto a su propia razón, crítico ante la autoridad, sobre todo ante los poderosos. Es un pensamiento polemista y desenmascarador; se preocupa por las acciones absurdas de los gobiernos y por los defectos de la sociedad, aclama a la razón y la convierte en el tribunal supremo de toda organización social<sup>28</sup>, se opone a los mitos, a los dogmas y las supersticiones.

En vista de lo anterior, el pensador crítico es una persona que toma conciencia histórica al cuestionar su realidad social e histórica y participa activamente en su papel de actor social (Díaz, 2001). Esto resulta porque, reconoce que “la realidad personal es un <<constructo>> social que varía de acuerdo con el

---

<sup>27</sup> Caracterización del filósofo como figura intelectual en Schwanitz (2018).

<sup>28</sup> No se quiere decir con las palabras de Schwanitz, que todo pensador crítico sea un revolucionario, justiciero social, transformador social o que su fin sea la praxis de su pensamiento porque esto dependería de la formación moral de cada individuo. Por lo mismo se piensa en la posibilidad de tipos de pensamiento crítico.

entorno, la procedencia, la edad, la clase social y la cultura de cada individuo ...” (Schwanitz, 2018, p. 723).

Con base en estas características, resulta pertinente tener en cuenta que el desarrollo de pensamiento crítico entraña el proceso de realizar rupturas o tomar distancia con las creencias y supersticiones que imposibilitan pensar en términos científicos. En ciertos casos, este proceso implica que las personas realicen el itinerario de un tráfuga de clase y convertirse en él. Esto es, una persona que se inscribe en nuevas redes de sociabilidad, se conoce a sí mismo al descubrir otro mundo social (el intelectual) y sus mecanismos, se inventa a partir de ese descubrimiento; se obliga a olvidar y a cambiar cualidades de su lenguaje<sup>29</sup> y cultura arraigados, haciendo al mismo tiempo otro recorrido social hasta llegar a establecer una distancia con su clase de origen (Eribon, 2017).

En consecuencia, éxito escolar y pensamiento crítico difieren ampliamente. Por lo que, haber mantenido éxito escolar en la licenciatura no garantizaría haber desarrollado una formación intelectual como la que, según lo indagado hasta aquí, forja un pensador crítico. No obstante, teniendo en cuenta que en la universidad se acumula cierto grado de capital cultural y de capital lingüístico, no se puede descartar que los estudiantes con éxito escolar, posean cierta categoría de pensamiento crítico y que este forme parte de su éxito escolar. Además, dado que la competencia es multifactorial, los alumnos pueden desplegar habilidades de pensamiento crítico también de experiencias personales, circunstancias adversas o de actividades que no tienen relación necesaria con su licenciatura.

---

<sup>29</sup> Las pronunciaciones y las expresiones erróneas, ciertos modismos, corregir el acento popular y adquirir un vocabulario más sofisticado, construir secuencias gramaticales más adecuadas... controlar permanentemente el lenguaje y su locución comenzar, inversamente, ...a no usar giros idiomáticos demasiado complejos o inusitados en los medios populares y a esforzarse por encontrar la entonación, el vocabulario las expresiones que, están relegadas en un recóndito lugar de mi memoria y que casi nunca las usa (Eribon, 2017, p. ).



## Capítulo 3. Diseño metodológico

### 3.1 Metodología

La metodología empleada en esta investigación estuvo pautada en los criterios que comprenden a los procesos de una fase exploratoria. Esto es, exploración de la literatura sobre el tema, planteamiento del problema, recolección y análisis de datos empíricos, construcción de la problemática y conclusiones. La fase exploratoria es el primer proceso para posteriormente realizar una investigación más extensa que puede ser de corte deductivo y emplear los pasos correspondientes: selección de un marco teórico, planteamiento de hipótesis, desarrollo de un instrumento y su aplicación a una muestra para finalmente corroborarla o falsarla.

En ese sentido, el alcance de este trabajo es de tipo exploratorio. Gira en torno a la exploración de los orígenes del pensamiento crítico para tratar de delimitar sus condiciones de posibilidad, a la recolección de datos: representaciones, significados, experiencias o realidades de un conjunto de informantes sobre su desarrollo de la competencia y a un referencial teórico para tratar de explicar la dificultad que presentan los alumnos para desarrollar un pensamiento crítico, la escasez de pensamiento crítico en los profesionistas y contestar a la pregunta ¿Cuáles son las condiciones que posibilitan u obstaculizan el desarrollo de un pensamiento crítico en alumnos universitarios?

De ahí que la metodología empleada en esta investigación sea de corte cualitativo. Se desarrolla bajo el proceso del razonamiento inductivo, que consiste en estudiar casos particulares mediante la recolección y análisis de datos para arribar a una serie de supuestos o hipótesis con el apoyo de un referencial teórico. El enfoque cualitativo se circunscribe adecuadamente a la investigación social por estudiar fenómenos y realidades variables producto de una construcción social de las personas, son respuestas subjetivas, diversas y amplias basadas en su particular experiencia dada por distintos contextos que viven. Por esta característica la recolección de datos requiere del proceso de la interpretación, reflexión y análisis no estadístico o numérico sino discursivo para tratar de comprender lo que los entrevistados piensan mediante sus palabras.

A diferencia de una investigación cuantitativa con pretensiones de corroborar una hipótesis y asumirla como leyes generales a partir de hechos particulares invariables (datos numéricos) en donde no se analizan experiencias, emociones, significados, etc., el enfoque cualitativo sirve de herramienta apropiada a la investigación social, porque su pretensión es la de realizar una investigación de envergadura teórica. Sin embargo, dado que esta investigación es apenas una fase exploratoria, la teoría desarrollada carece de extensión, profundidad y exactitud para demostrar que el capital cultural y el capital lingüístico son condiciones de posibilidad las más apropiadas para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos universitarios o que son la causa necesaria que entraña la complejidad para el desarrollo de dicha competencia en alumnos universitarios. El referencial teórico seleccionado nos apoya a realizar una exploración sucinta, las entrevistas por su parte, son de carácter exploratorio y la cantidad de testimonios es insuficiente como para generar propiamente una teoría fundamentada con la que se descubran nuevos y suficientes patrones, asociaciones y conceptos. No obstante, dado que se trata de una investigación de corte científico se procuró, de acuerdo, con Quivy, Campenhoudt (2005), comprender, delimitar, captar, clarificar, reflexionar con rigor el problema apegándonos a la revisión de la literatura y a la forma en que los actores sociales entienden el tema para obtener datos relevantes y realizar una teoría al menos consistente. No hay que omitir, asimismo, que este alcance de la investigación social, como nos dice Quivy y Campenhoudt (2005) obedece a que, el investigador es un individuo miembro de una sociedad, por lo que su objeto de estudio está condicionado a

una particular formación e imaginación, así como de las precauciones de las que se rodea para llevar a buen término su trabajo, el cual puede ser valioso y contribuir enormemente a explicar a los actores sociales dentro de las prácticas de las cuales son autores o de los hechos y fenómenos de los que los individuos son testigos .... (Quivy, Campenhoudt, 2005, p. 15).

Pero debido a que la investigación social puede confundirse con otras formas de estudiar la sociedad difícil de diferenciar porque realizan algunas actividades en sus investigaciones que también las hacen los científicos sociales (recogen

información precisa (datos), organizan y analizan información y comunican sus conclusiones) (Ragin, 2007), conviene enunciar brevemente las principales características desde los enfoques cualitativo y cuantitativo.

### **3.2 Características de la investigación social**

La investigación social puede distinguirse claramente en sus formas de proceder de acuerdo con los fines de ella misma y del impacto que tienen en la construcción de las representaciones sociocientíficas”. Sus fines, a manera de Quivy y de Carnpenhoudt son “la comprensión más profunda e interpretación cada vez más precisa de los fenómenos del mundo social, a los que se enfrenta y que, por distintas situaciones, requieren una explicación” (2005, p. 12).

Una de esas características se presenta en la forma especial de comprender su objeto: la sociedad. La sociedad se comprende como vida social, pero de manera convencional y simple puede entenderse como “personas que hacen cosas con los demás” (Becker, 1986, citado en Ragin, 2007). Y en la investigación social, “hablar acerca de la sociedad implica básicamente estudiar cómo y por qué las personas hacen cosas con los demás” (Ragin, 2007, p. 38), es decir, abarca toda clase de actividad social, desde las cotidianas como las actividades más sobresalientes. Una de esas actividades “incluye también a las personas que se niegan a hacer cosas con los demás” (Scott, 1990, citado por Ragin, 2007, p. 38). Por ejemplo, para Ragin (2007), la decisión de no votar en las elecciones es social porque tiene una intención que repercute en la sociedad y puede que su inacción derive de un desacuerdo o de una desilusión con el proceso electoral del representante de un partido político. La decisión es “inherentemente social. Tienen causas sociales, consecuencias sociales y significado social” (Durkheim, 1951 citado en Ragin, 2007, p. 40).

En segundo lugar, se sostiene que la investigación social es posible distinguirla porque “los investigadores sociales usan un lenguaje especial para hablarnos acerca de la sociedad” (Ragin, 2007, p. 28). Este lenguaje en una investigación cuantitativa, es visible en el uso “de las variables y de las relaciones entre variables para describir patrones de acción [...]” (Ragin, 2007, p. 40). Por ejemplo, en el argumento: las ciudades más segregadas racialmente en Estados Unidos tienen las peores escuelas, contiene dos variables y una relación entre estas

variables. Las variables serían, el grado de segregación y la calidad de las escuelas públicas. Su relación está en que, “donde hay segregación racial, existe menos atención y preocupación por la calidad general de las escuelas públicas” (Ragin, 2007, p. 41).

En síntesis, “una variable es un aspecto general (grado de segregación racial) que difiere de un caso a otro dentro de un conjunto particular de casos (como las ciudades de Estados Unidos)” (Ragin, 2007, p. 41). Una función de las variables dentro de una investigación de corte cuantitativa, es la de vincular conceptos *abstractos* con *mediciones* específicas (Ragin, 2007, p. 41). Así el investigador, después de encontrar una correlación entre la segregación racial y la calidad de las escuelas puede concluir que un alto nivel de interacción racial es indispensable para tener buenas escuelas públicas en ciudades racialmente diversas (Ragin, 2007, p. 41).

Ahora bien, de acuerdo con Ragin (, 2007), el concepto de interacción racial es muy común y puede aplicarse en una variedad de formas a escenarios muy distintos, como países, ciudades, estados, centros comerciales, escuelas, etc., por lo que puede emplearse a ciudades racialmente diversas como variable de segregación racial. Para corroborar si es verdad que las ciudades más segregadas racialmente tiene las escuelas con peor calidad sería necesario medir ambas variables: el grado de segregación racial y la calidad de las escuelas públicas en cada ciudad. La calidad de las escuelas públicas podría medirse con los valores promedio de tests estandarizados, índices de estudiantes que consiguen graduarse o alguna otra medición. Si los resultados corresponden o si es cierto que las peores escuelas públicas se encuentran en las ciudades más segregadas racialmente o si las dos variables se encuentran relacionadas, hay una covariación, es decir, hay un patrón general de correspondencia (Ragin, 2007).

Por último, la investigación social se distingue en que “usa el método científico” (Ragin, 2007, p. 28). A diferencia de otros investigadores de la sociedad, como, por ejemplo, los periodistas, que estudian distintos aspectos de la sociedad, la investigación social, en términos de Ragin (2007), corrobora la teoría. Siempre y cuando se trate de un estudio deductivo, de acuerdo con Bunge (2007), se posee y

se persigue un sistema de ideas o hipótesis peculiares procurando ajustarse a los hechos y los investigadores sociales previamente estudian el lugar, los participantes sus métodos y sus técnicas empleadas.

Cuando, el procedimiento es inductivo, la investigación social produce generalizaciones, ya que el investigador social explora y describe, y luego genera perspectivas teóricas yendo de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un típico estudio cualitativo, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca algunas conclusiones para comprender lo que busca. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general (Hernández, 2010).

Un investigador social se ajusta necesariamente a los criterios del método científico. Esto significa que “la investigación social, como casi toda la investigación, es organizada y sistemática, y los investigadores sociales normalmente deben seguir un plan que les ayuda a darle sentido a los fenómenos que estudian” (Ragin, 2007 p. 29). Es decir, la investigación social es planeada y se procede por medio de distintos métodos y técnicas pertinentes para dar significado a los fenómenos. En este sentido la investigación social, en afinidad con el método científico, no procede del sentido común, si bien en ocasiones constituye el primer paso de una investigación científica, el investigador se documenta en teorías para tener más explícitas sus ideas iniciales o el marco analítico, para construir inicialmente una hipótesis específica (en enfoque cuantitativo) y así tener más claro lo que debe estudiarse (Cf, Ragin, 2007, pp. 30, 45, 46). O en una investigación social cualitativa seleccionar un referencial teórico y una muestra representativa para recabar datos empíricos de primera fuente, formular un conjunto de hipótesis y desarrollar una teoría consistente.

Esta investigación, como se indica al principio de este capítulo hace uso del método y técnicas cualitativas. En lo que resta del capítulo se describen el proceso de la investigación de principio a fin y las técnicas empleadas.

### **3.3 Momentos de la investigación**

#### ***3.3.1 Revisión de la literatura alrededor del pensamiento crítico***

Los procedimientos de esta investigación se alinearon conforme al Manual de Investigación en Ciencias Sociales de Quivy y Campenhoudt (2005). De acuerdo con los pasos que éste aconseja, el primer momento de esta investigación lo constituye un trabajo de lectura crítica acerca del tema en cuestión, sus antecedentes, fuentes y teorías. El propósito de esta actividad “es asegurar la calidad del cuestionamiento, superar las interpretaciones establecidas que contribuyen a reproducir el orden de las cosas a fin de revelar nuevos significados para los fenómenos estudiados que aclaren más y sean más profundos que los anteriores” (Quivy, Campenhouldt, 2005, p. 45).

Siguiendo este principio, el primer momento de esta investigación estuvo integrado por la revisión de artículos o investigaciones que permitieron conocer qué se sabe y qué faltaría por saber o estudiar sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior y redactar el estado de la cuestión. La búsqueda del conocimiento alrededor del pensamiento crítico fue en relación a los temas: pensamiento crítico, educación superior, docentes y alumnos universitarios, y se elaboraron sus respectivas fichas analíticas para sistematizar la información y rescatar los aspectos centrales de las investigaciones.

En un segundo momento se realizó una revisión de los antecedentes, los planteamientos, métodos, políticas y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico en la Educación Superior en los informes de organismos de carácter internacional como ONU (2015), UNESCO (2018), nacional como la ANUIES (2018) y estatal como el Modelo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM, 2022). Asimismo, se revisaron los planes de estudio de las licenciaturas en filosofía, enfermería, ciencias de la educación y artes.

#### ***3.3.2 Exploración empírica, escenario de estudio y participantes de la investigación***

En el tercer momento de la investigación se procedió con la exploración empírica. A este procedimiento se le conoce como el rastreo de la experiencia concreta que

tienen los actores involucrados respecto al tema de la investigación en proceso (Quivy, Campenhoudt, 2005). Dicho proceso está conformado por un escenario de estudio y un conjunto de participantes que nos proporcionan datos empíricos. El escenario es el lugar donde se desenvuelve el fenómeno de estudio, también se define como el contexto, lugar o ambiente donde se desenvuelven los participantes quienes son la parte sustancial del escenario.

El escenario seleccionado en esta exploración fue la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). La inmersión en esta institución se justifica en que esta universidad proporciona la factibilidad de los recursos que se requieren para la recolección de datos. La institución dispone de 35 Unidades de Nivel Superior conformados por los Centros e Institutos de Investigación, las escuelas, Facultades y Sedes regionales con diversos programas en donde se estipula el desarrollo del pensamiento crítico como competencia genérica.

Los participantes se conforman por un docente universitario del Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades (CIIH) y tres alumnas de licenciatura inscritas en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), de la Lic. En educación, en la Facultad de Artes, en la Lic. En Artes de la especialidad en cine documental y en la Facultad de Enfermería, en Lic. en Enfermería del campus Chamilpa.

La elección del docente se justifica porque estudió y da clases de filosofía, tiene experiencia en el desarrollo del pensamiento crítico y lo enseña a sus alumnos. Por lo cual se podría obtener datos acerca de su proceso de desarrollo y enseñanza del pensamiento crítico dentro de la licenciatura en filosofía, que es la disciplina que se especializa en formar profesionistas críticos de acuerdo con su plan de estudios (UAEM, 2021). Las estudiantes, por su parte, aportan datos sobre su experiencia en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico desde un contexto no justamente especializado u orientado a la formación de profesionistas críticos. Los participantes fueron elegidos probabilísticamente y se consideró que en ambos casos en su licenciatura se estipulará la competencia como requisito de egreso y en el caso de las alumnas, que cursaran en semestres avanzados, pues así tendrían una mayor experiencia con el proceso de desarrollo del pensamiento crítico.

### **3.3.3 Construcción de la problemática**

En el cuarto procedimiento se elaboró la problemática a través de la selección y articulación de un referencial teórico y referencias con datos empíricos derivados de la exploración inicial y del planteamiento del problema. La problemática fungió como la parte medular de la investigación en el que se exploró de manera sucinta las condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico conforme al objetivo, empleando perspectivas sociológicas de Bourdieu para explicar desde un ángulo sociocultural una posible causa de la escasez de las condiciones de posibilidad del pensamiento crítico en alumnos universitarios.

### **3.4 Método de acopio de datos**

El método empleado para el acopio de datos fue la técnica de entrevista. La razón principal que se alude al uso de este instrumento es que, dentro de la investigación social, “ayudan sobre todo a que el investigador tenga un contacto con la realidad que viven los actores sociales” (Quivy, Campenhoudt, 2005, p. 45). Las entrevistas son una herramienta que se ajusta adecuadamente a la metodología cualitativa para describir e interpretar la realidad, las vivencias y las percepciones de los entrevistados en relación al tema de la investigación aplicando los procesos de categorización, análisis, reflexión y descripción testimonial.

Las entrevistas en este trabajo son un complemento de la revisión de la literatura de acuerdo con Quivy y Campenhoudt, (2005), son de carácter exploratorias e informales. En ese sentido no se trata de la aplicación del piloteo de un instrumento. Por tanto, la función de las entrevistas fue rescatar datos que sirvieran para la delimitación del problema, la construcción de problemática, la formulación de preguntas, supuestos, hipótesis, además de criterios y contenidos para una etapa posterior de este trabajo.

### **3.5 Tipo y diseño de las entrevistas**

Las entrevistas se elaboraron bajo las características de entrevista no-directiva. Este tipo de entrevista, dentro de la investigación social se distingue por tres



singularidades: 1) en que el investigador es el interesado en aplicar la entrevista y no el interlocutor, 2) en que la entrevista posee un tema establecido por el investigador, y 3) en que el objetivo de la entrevista corresponde con los objetivos de la investigación (Quivy, Campenhoudt, 2005). No obstante, dado que como se ha dicho anteriormente, las entrevistas son exploratorias e informales, no se elaboraron bajo un guion en consonancia con los objetivos, sólo se consideró, con base en la revisión en los documentos de la UNESCO (2015), la ANUIES (2018), el Modelo Universitario (2022) y el estado de la cuestión, que las preguntas permitieran profundizar en la experiencia de los entrevistados con su desarrollo del pensamiento crítico, en su formación sociocultural y en su formación escolar. En dicha revisión se destaca que en el desarrollo de las competencias se encuentran implicados estos dos últimos factores, por tanto, se puede obtener información de su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta esto, el diseño de las entrevistas estuvo configurado bajo una serie de categorías que orientan a la obtención de datos sobre el contexto sociocultural y el desarrollo escolar de los participantes. Por ejemplo, para lo primero se consideraron conceptos sociológicos de la perspectiva de Bourdieu, como origen social, capital cultural familiar, capital escolar, capital económico, capital social-emocional familiar, estudiar como expectativa familiar, éxito escolar. Para profundizar en lo segundo, las preguntas estuvieron formuladas bajo los ejes de estilo de aprendizaje, preferencias académicas, estilo de enseñanza del pensamiento crítico, percepción del pensamiento crítico y percepción de la construcción de conocimiento, su experiencia para desarrollarla, su detección de errores en su elaboración y su capacitación en clases para realizarla.

La finalidad de conocer esta habilidad se justifica en que, como sugieren las investigaciones expuestas en el estado de la cuestión, la investigación de carácter científico contribuye al proceso de desarrollo de algunas de las habilidades del pensamiento crítico, por ejemplo, análisis, evaluación, problematización, redacción, argumentación y exploración, esta, el sentido de la “búsqueda sincera de la verdad ... por el deseo de comprender más adecuadamente la realidad en que se vive y en la cual se contribuye” (Quivy, Campenhoudt, 2005, p. 19). Además, se ejercita el

trabajo de cuestionamiento de las propias ideas que inicialmente motivan la investigación. El acto de poner en cuestión, consiste en buena parte en documentarse; hacer una revisión del conocimiento existente sobre cierto tema para evitar el sesgo que pueden ejercer las ideas y las creencias preconcebidas.

Del cuestionamiento deviene necesariamente la ruptura, que significa abandonar las ideas preconcebidas arraigadas en la mente con apariencia de verdad, empero, “con frecuencias sólo son ilusiones y prejuicios ...”, la ruptura consiste precisamente en romper con los prejuicios y falsas pruebas que sólo dan la ilusión de comprender las cosas. ... La ruptura es el primer acto constitutivo del procedimiento científico” (Quivy, Campenhoudt, 2005, p. 19). Es indispensable para los alumnos que se encuentran en proceso de desarrollo del pensamiento crítico la disposición para hacer rupturas epistémicas, rehuir del pensamiento egocéntrico, ingenuo, único y la superstición que se resiste y obstaculiza a pensar críticamente y en términos científicos.

Fred N. Kerlinger sugiere que “en esencia la investigación científica además de ser sistemática y empírica, es crítica, porque ésta requiere de evaluarse y mejorarse de manera constante” (Kerlinger citado en Hernández, 2010, p. XXVII). Para Hernández (2010), la construcción de conocimiento es crítica porque trata de inquirir las causas de los fenómenos sociales y no conformarse con una explicación casual o basada en la superstición, sino fundada en la realidad.

### **3.6 Proceso de recolección y análisis de datos**

La fase de recolección y análisis de datos de las entrevistas se llevó a cabo mediante los siguientes pasos. Debido a la contingencia sanitaria generada por la epidemia COVID-19, la cual precisaba del resguardo domiciliario de todos los integrantes de las escuelas, las entrevistas fueron aplicadas vía telefónica. Ambas se grabaron en audio por medio de la aplicación de un teléfono celular, posteriormente se transcribieron en un documento de Word y se procedió con una organización de sus partes en el software ATLAS.ti 9. Esta actividad se realizó de la siguiente manera.

Primero, las entrevistas transcritas se cargaron en el programa Atlas. ti en el apartado de documentos y a partir de una lectura se iba elaborando la redacción de un memo: notas sueltas o ideas que se rescatan por su utilidad. Por ejemplo, aportan nuevas ideas, se consideran referente teóricos para la elaboración del análisis de entrevistas, ayudan al planteamiento del problema, al planteamiento de preguntas, al planteamiento de los objetivos, a la construcción de la problemática, ofrecen pistas para reflexionar a profundidad el tema, se rescatan criterios para dar continuidad a la investigación en el futuro, etc.

En un segundo momento, se elaboró una interpretación general de datos, es decir, una traducción completa del discurso de los participantes. Posteriormente, se articularon las notas sueltas más relevantes a esta traducción para tener una sola estructura de texto. Este mismo procedimiento permitió considerar perspectivas teóricas que podrían apoyar el proceso de la investigación y considerar como pregunta eje ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico? así como reflexionar en cómo influye el origen social en las disposiciones, en la adquisición de las condiciones de posibilidad y en la elección de una profesión.

Así mismo, dicha articulación permitió reflexionar y plantear la diferencia entre éxito escolar y pensamiento crítico, el papel que funge la universidad en el desarrollo de las disposiciones que favorece el desarrollo del pensamiento crítico e ir reajustando el planteamiento del problema, ya que es una parte del trabajo que se fue modificando en varios momentos.

En el tercer momento del proceso de análisis y recolección de datos se seleccionaron partes de las entrevistas y se categorizaron en los códigos de 1) percepción del pensamiento crítico, 2) enseñanza del pensamiento crítico, 3) capital cultural familiar, 4) capital social-emocional familiar, 5) estilo de aprendizaje, 6) origen social, 7) estudiar como expectativa familiar, 8) preferencias académicas, 9) estilo de enseñanza y 10) percepción de la investigación.

Los códigos en el análisis de las entrevistas ayudaron a tener una organización, reconstrucción e interpretación final de los datos, puesto que el proceso de análisis implica necesariamente la descomposición de las partes de las

entrevistas para tener una mejor comprensión de ellas. Para esto el análisis de las entrevistas se articuló con teorías que propiciaron la reflexión, la discusión, el cuestionamiento, supuestos o hipótesis respecto al tema.

#### **Capítulo 4. Análisis de entrevistas exploratorias**

En este capítulo se presenta el análisis de las entrevistas exploratorias y comentarios al respecto aplicadas a un docente universitario de la UAEM y a tres estudiantes de licenciatura de la UAEM, inscritas en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), de la Lic. En educación, en la Facultad de Artes, en la Lic. En Artes de la especialidad en cine documental y en la Facultad de Enfermería, en Lic. en Enfermería. Como ya se ha indicado en el capítulo del diseño metodológico, el pensamiento crítico es una competencia que a todos los entrevistados de les estipula en el plan de estudios de sus respectivas licenciaturas como requisito de ingreso. Se consideró a un docente porque funge como facilitador de los medios por los cuales los estudiantes generan competencias formativas, tiene experiencia en el desarrollo del pensamiento crítico y estudió la licenciatura en filosofía, disciplina en la que el pensamiento crítico hunde sus raíces y se caracteriza por formar profesionales críticos, según su plan de estudios. Las estudiantes por su parte, son de semestres avanzados, se encuentran en proceso de desarrollo del pensamiento crítico y no estudian filosofía, de esta forma se puede tener una comparativa de cómo se trabaja la competencia en otras licenciaturas.

Las entrevistas conforme a Quivy y Campenhoudt (2005), son un complemento de la revisión de la literatura. Su función no fue evaluar o medir el nivel de pensamiento crítico de los participantes o aplicar un muestreo, tampoco es un instrumento experimental para calcular su propia funcionalidad, su viabilidad, su claridad etc., sino explorar informal y sucintamente la incidencia del desarrollo sociocultural y escolar en el desarrollo del pensamiento crítico de los entrevistados, conocer sus experiencias respecto a su desarrollo de la competencia, rescatar criterios, vías de abordaje del tema y preguntas que pueden resultar de utilidad para elaborar un instrumento de evaluación en una fase posterior de la investigación. Así como utilizar datos o contenidos para la delimitación del problema y la construcción de la problemática de este trabajo.

Las justificaciones sobre el tipo y diseño de las entrevistas se describen en el capítulo de la metodología, por lo que sólo se reitera que debido a que son de

carácter exploratorias fueron a conveniencia, a juicio subjetivo, flexibles, abiertos e informales conforme a los criterios indicados arriba y en el capítulo anterior.

El análisis de las entrevistas se encuentra clasificado mediante una serie de categorías y se articula con perspectivas sociológicas y filosóficas que permiten interpretar, reflexionar, plantear cuestiones y discutir más ampliamente los testimonios de los participantes. A continuación, se presenta primero el análisis de la entrevista aplicada al docente universitario y después el de las estudiantes de licenciatura. En la parte final se presentan los comentarios de cierre.

#### **4.1 Análisis de entrevista a docente universitario**

##### ***4.1.1 Percepción del pensamiento crítico docente***

En esta categorización se analizarán las representaciones del docente acerca del significado del pensamiento crítico. El primer acercamiento del docente con la competencia inicia en la licenciatura en filosofía y es probable que, por su respuesta, hasta antes de ingresar a la licenciatura desconociera la competencia y su vínculo con la filosofía. Esto refiere que habría alumnos que ingresan a filosofía o a cualquier otra licenciatura desconociendo que en ella se estipula el pensamiento crítico o que ingresan más por la especialización que no por las competencias que en ellas se generan.

Como veremos, el docente concibe que filosofía es crítica por naturaleza, lo cual no es una razón suficiente para asegurar que sólo mediante la filosofía se construye un pensamiento crítico, como más adelante lo aclarara el docente, pero parece que para él lo que más se hace en filosofía es crítica y que hasta antes de la carrera desconocía qué era ser crítico.

¿Cuándo fue su primera experiencia con el pensamiento crítico?

“Yo diría que fue en el momento en que pisé por primera vez la carrera de filosofía. Me parece que la naturaleza misma de la filosofía es ser crítica y justo cuando entré a filosofía comencé aprender lo que era ser crítico”.

La forma en que el docente define el pensamiento crítico es la de la capacidad para la examinación y valoración sobre la coherencia o solidez de los

discursos. Quizás refiriéndose, en el sentido de Foucault (1978), al análisis del discurso que se hace para conocer cómo ciertos saberes o hechos lingüísticos ejercen dentro de la sociedad cierto modo de dominación, retracción y lucha.

Palabras del docente:

“Yo diría a muy grandes rasgos que [el pensamiento crítico] es la capacidad de evaluar, analizar la consistencia de los razonamientos”.

#### ***4.1.2 Tipo de aprendizaje docente***

El tipo de aprendizaje del docente nos sirve para conocer su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico porque hace visible qué tan amplias son sus posibilidades para aprender. En el caso del pensador crítico se afirma que una de sus características, es su iniciativa y su habilidad para auto instruirse (Prieto, 2008). De ahí la iniciativa de realizar esta categoría de análisis.

El tipo de aprendizaje del docente puede entenderse en dos formas: aprendizaje por instrucción y aprendizaje autónomo o auto instrucción, porque de cierto modo se percibe que tuvo iniciativa y pericia para instruirse. Comenta que para nivelar su capital escolar y desarrollar pensamiento crítico, influyeron tanto lo que iba aprendiendo en la licenciatura como su propio interés, su esfuerzo y su capacidad para aprender por propia cuenta.

La capacidad autodidacta, desde la perspectiva de Bourdieu, podría atribuirse a aptitudes que el docente internalizó de ciertas figuras sociales en su seno familiar, y sería lo que le impulsó a autorregularse. Aunque no se niega la posibilidad de que su capacidad autodidacta pudo haberse generado en otra interacción social o justo cuando inició su carrera universitaria. Si bien los padres desde la postura de Bourdieu serían los proveedores principales de sistemas de disposiciones que condicionan lo que se es y lo que se es capaz de hacer, otros factores externos como las escuelas son también una fuente que las posibilita y muchas veces, desde la mirada de Nussbaum (2012), ofrecen a los individuos

oportunidades con las que logran materializar ciertas capacidades internas<sup>30</sup>. Es decir, poner en funcionamiento rasgos y aptitudes que con anterioridad se habían entrenado y adquirido normalmente gracias a ciertas formas de funcionamiento, pero, dadas ciertas circunstancias (exclusión, falta de derechos legales, libertad de práctica religiosa o política, acceso a la educación, escasez de aptitud para pensar con sentido crítico), los individuos no pueden optar por realizarlas (Nussbaum, 2012).

“... justo cuando entré a filosofía comencé aprender lo que era ser crítico. No sólo eso, sino que, por otro lado, me hice cargo de mi propio proceso de adquisición del conocimiento, es decir, empecé a desarrollar por mi cuenta todas las habilidades que no traía y que no había aprendido del todo en el bachillerato para regular mi proceso de conocimiento. Y fue así que fui (en parte, sin duda, por lo que aprendí en la carrera, y un poquito como siguiendo la línea autodidacta) rellenando esas lagunas que traía arrastrando. Fue como fui acercándome a lo que se entiende por pensamiento crítico”.

#### **4.1.3 Preferencias académicas docente**

Dentro de las preferencias académicas del docente se encuentran el estructuralismo y el posestructuralismo. Dichas vertientes filosóficas, se emplean como método con el que se intenta postular teorías objetivas acerca de la estructura de lo real y lo verdadero a través del análisis del lenguaje, de la sociedad y de la cultura, concebidos como un todo. Estructuralismo y posestructuralismo pensándolos también como análisis de discurso, análisis de las formas de organización de individuos y de sus distintos elementos que la constituyen (valores, leyes, religión, política, costumbres, cultura, economía, etc.), serían para el docente significativas y relevantes en el desarrollo del pensamiento crítico, pues tratan de mostrar la realidad y la verdad al margen de la existencia extraespaciotemporal. Es

---

<sup>30</sup> Las capacidades internas, para Martha Nussbaum (2012, p.41), “no son lo mismo que el equipamiento innato de las personas [sino] rasgos y aptitudes entrenadas ...”.



decir, toda realidad y toda verdad tiene un origen espaciotemporal, por tanto, son construcción.

“Me gustaban las materias que trataban sobre estructuralismo y postestructuralismo. En tanto que me sentía atraído a ello, era lo que más se me facilitaba. Aunque, a decir verdad, ninguna materia me fue fácil. Lógica simbólica fue lo que más me costó”.

Esta predilección del docente, como se verá a continuación, influye en sus estrategias en clases para coadyuvar a desplegar la competencia en sus alumnos, ya que se apoya de los trabajos de Michel Foucault (quien fuera la figura más representativa del análisis del discurso<sup>31</sup>), para analizar las condiciones de la verdad.

#### **4.1.4 Enseñanza del pensamiento crítico docente**

El tipo de enseñanza del docente nos ayuda a conocer cuáles son las estrategias o métodos que emplea para que los alumnos de filosofía construyan la competencia y en qué etapa de la licenciatura se inicia y así tener una comparativa con otras licenciaturas. De acuerdo con su experiencia, no se enseña pensamiento crítico en una etapa específica de la licenciatura en filosofía; la idea es que comiencen a desarrollar la competencia desde que inician la carrera. Por lo mismo, parece que en filosofía la competencia se trabaja en todo el transcurso de la carrera. Palabras del profesor:

“desde el momento en que los alumnos llegan a filosofía, intentamos que se vuelvan críticos”.

El método que el docente emplea para enseñar pensamiento crítico es desde una perspectiva foucaltiana. Aunque refiere que puede variar en función de las materias y autores que le toca impartir. Es decir, la competencia se puede trabajar con enfoque de distintos autores o temas.

Y por lo que comenta, la estrategia para impulsar el pensamiento crítico desde Foucault, ayudaría a ejercitar las habilidades de análisis, síntesis, evaluación

---

<sup>31</sup> Aunque se reconoce a Claude Lévi-Strauss como el fundador del estructuralismo.

y discernimiento, al mostrar que la verdad se construye y cambia a partir de ciertos sucesos, problemas, fenómenos, etc. que surgen en ciertos lugares y épocas. Finalmente añade que la filosofía sería la disciplina más cualificada para desarrollar pensamiento crítico, pero no la única. Esta aseveración tiene cierta validez tomando en cuenta que en el programa de estudios de la licenciatura en filosofía se indica que su propósito central es la formación de profesionales con capacidad crítica mediante una formación teórica que le confieren habilidades analíticas y expresivas, está orientada al análisis de los saberes y las prácticas humanas, teniendo entre sus objetivos generales la formación intelectual de excelencia (Plan de estudios de la Lic. en filosofía, UAEM, 2021),

Es decir, se persigue principalmente formarlos como pensadores críticos proporcionándoles una formación teórica que posibilita analizar cualquier cualidad del conocimiento (que compete tanto a conceptos epistémicos: creencias, opiniones, conducta, actitud, intención, razón, motivo, conocimiento e información (Villoro, 2014), como a discursos, teorías e ideologías), y los modos en que se realiza cualquier actividad humana. En otras palabras, parece que no se les especializa en un único objeto. Y al compararla con otra disciplina, artes, por ejemplo, vemos que su objetivo principal es formar profesionales en el arte y no formar profesionistas críticos (licenciatura en artes, UAEM, 2021), es decir, los especializan en el arte.

Docente responde a ¿Cuáles serían las estrategias para enseñar el pensamiento crítico?

“Varía, porque tiene que ver con algunas materias. Por ejemplo, yo suelo hacer algo que se llama análisis político del discurso. Entonces, ... cuando trabajamos con Foucault, analizamos las epistemes, que son estos suelos donde se producen, donde están las condiciones de posibilidad del poder (un poquito Foucault parafraseando a Kant). Y justo al mostrar estas epistemes estos suelos, donde se producen enunciados verdaderos, se muestra precisamente como se construyen ciertas verdades en determinados momentos, en determinados tiempos, y en función de ello es que podemos tomar distancia, ver las implicaciones políticas que cada discurso trae

consigo. Entonces, siguiendo, por ejemplo, esta metodología foucaultiana vinculada después, con esto que Foucault desarrolla a partir de Nietzsche, que se llama genealogía, podemos mostrar no sólo cómo se forman los discursos verdaderos en Occidente en la actualidad, sino también ver las implicaciones políticas que los discursos tienen. Es decir, estar en la verdad, deja, por ejemplo, de lado otros discursos que en el pasado habían sido discursos verdaderos. Esto Foucault lo llama, esta distinción que se hace entre los discursos verdaderos y saberes sometidos (si no más recuerdo que los llama así), entonces, precisamente este tipo de ejercicios hace que el alumno se vuelva crítico. Que al final del día en filosofía no hay verdad, siempre somos críticos de esos discursos que intentan hacerse con la verdad para mostrar todas las fuerzas, todas las relaciones de poder que trae consigo. Entonces, si hay algo crítico, es precisamente, estudiar filosofía. No sólo es la única disciplina donde se hace crítica, sin lugar a dudas, pero creo que es una que se especializa en ella”.

La representación del docente sobre los obstáculos para enseñar el pensamiento crítico, refiere a una escasez de condiciones, sobre todo en las y los alumnos que recientemente transitaron del bachillerato a la licenciatura, que a menudo suelen argumentar con sentido común. Desde su punto de vista, las y los alumnos que tienen un recorrido académico más largo, poseen más capital educativo, por tanto, es más sencillo enseñar el pensamiento crítico y hay más posibilidades de que los estudiantes lo desarrollen. En el siguiente fragmento el docente enuncia algunas de las dificultades a las que se enfrenta al enseñar la competencia y algunas de las condiciones que cree posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico.

“Muchas veces los alumnos no llegan con las competencias como para poder enfrentarse a ciertas lecturas, dicho de otra manera, en términos de Bourdieu, no traen consigo el capital lingüístico suficiente como para poder, pues entender los textos, leerlos y tomar distancia crítica de ellos ..., que no es muy sencillo... tenemos un poco que enmendar estas carencias que se traen del bachillerato ... En semiescolarizada llegan alumnos que ya tienen

carreras, que incluso traen posgrados y de más, ellos traen un poquito de más capital lingüístico, pero no, así como en escolarizada donde vienen los alumnos recién salidos de la prepa, la mayoría son muy jóvenes y se perciben esas lagunas. Entonces, ese es el reto, conseguir que un alumno pase al menos cuatro horas frente a un texto no es algo sencillo, más en un país en donde no existe el hábito de la lectura... Escribir no es algo que se les facilite y no sólo en términos de redacción (que llegan con una no muy buena), sino también la habilidad, incluso, de pensamiento lógico. A algunos les cuesta mucho, no sólo identificar argumentos, sino incluso argumentar, esa es una de las carencias que también detectamos mucho en los estudiantes y a veces sus argumentaciones más bien son como anecdóticas, un poquito tiradas al sentido común, y no porque el sentido común no tenga algo que decir, pero bueno, en filosofía, hay que pensar con método, y en ese sentido, a veces no tienen esta competencia bien desarrollada”.

Pese a que el docente estudio filosofía y cree que es la forma más idónea para desarrollar un pensamiento crítico, en el siguiente fragmento señala que esto sólo le facilita un poco el trabajo de enseñarlo a sus alumnos, pues constantemente tiene que motivarlos y asesorarlos porque carecen de condiciones necesarias para desarrollar la competencia. Por ejemplo, con base en Platón, considera que la corta edad con la que llegan las y los estudiantes a la licenciatura no favorece y tampoco cuando desconocen la jerga lingüística filosófica. Entonces, tomando su experiencia como punto de referencia, podría suponerse que no hay garantía de desarrollar un pensamiento crítico por el hecho de encontrarse en la carrera de filosofía, se requiere de una formación previa, para tomar distancia de lo creen, leen y escriben en los primeros semestres de la carrera. La falta de los hábitos de lectura, de capacidad de comprensión y redacción de textos, de aptitud para hacer rupturas epistémicas, de análisis de información y tener una noción vaga del trabajo filosófico supone una dificultad para enseñar pensamiento crítico y un obstáculo para que los estudiantes lo desarrollen, podría prologar su desarrollo.

Pregunta: “¿Qué le facilita para enseñar pensamiento crítico y qué se le dificulta para enseñarlo? Pues el hecho de que, como decía hace rato, la misma naturaleza de la filosofía es ser crítica, pues eso ayuda un poquito, más bien hay que estimular y orientar a los alumnos para que poco a poco vayan desarrollando el pensamiento crítico. Platón decía que no se empieza a filosofar sino hasta después de los cincuenta años, entonces, a veces queremos hacer que un chico de dieciocho años o veinte años intente hacer estos razonamientos, pero no siempre es fácil, pero bueno, entonces pues los estimulamos lo más que se pueda para conseguir que se vayan desarrollando esta competencia. Se dificulta cuando no traen los hábitos de lectura. Filosofía es como cualquier otra disciplina, tiene un vocabulario, tiene una jerga, entonces filosofar es hablar en filosófico y en ese sentido hay que hacerse de ese vocabulario, que las más de las veces no significa más que el uso habitual de los términos. De repente cuando un alumno se enfrenta con una palabra como trascendental en Kant, las más de las veces lo suelen confundir con trascendente, entonces están leyendo una cosa totalmente distinta. Entonces no sólo es el capital lingüístico, sino que se sobrepone al capital lingüístico aprender esta jerga especializada como cualquier otra jerga de cualquier otra disciplina”.

#### ***4.1.5 Origen social, capital social-emocional familiar, económico y capital cultural docente***

Estas categorías nos ayudan a conocer su incidencia en la elección de la licenciatura y en el proceso de su desarrollo del pensamiento crítico.

El docente dice no proceder de una clase social desventajada económicamente y como veremos, su origen social jugó un papel sumamente importante al proveerle de apoyo emocional, capital económico para costear los gastos de sus estudios en filosofía y otras áreas que pudieron también propiciarle capital cultural. Pues cuenta que tuvo la oportunidad de estudiar los niveles básicos en escuelas privadas, estudiar música, inglés y probar con otras licenciaturas antes de ingresar a filosofía. Todo lo anterior coadyuvaría para estudiar filosofía porque

con escaso capital económico difícilmente se realiza un recorrido como tal y se estudia filosofía, la disciplina demanda de una buena inversión de tiempo para leer y escribir. Se trata, como hemos visto, de una formación esencialmente teórica. La ausencia de tiempo para la realización de lecturas y la escritura, podría alentar u obstaculizar el desarrollo del pensamiento crítico y la formación en filosofía porque son actividades que, según lo que ha dicho anteriormente, y como se menciona en el estado de la cuestión (con Paul, Elder, 2003), favorecen su desarrollo.

En otra instancia, por el recorrido que el docente realizó antes de iniciar la licenciatura en filosofía se puede inferir que ingresó a la carrera algunos años después de finalizar el bachillerato. Empero, los lugares en que se desarrolló previamente debió haberle aportado cultura, experiencias vivenciales, experiencias académicas y quizás también certeza para finalmente estudiar filosofía, ya que parece que había cierta incertidumbre e insatisfacción por lo que antes había estudiado.

De lo anterior, se sigue que, en el caso del docente, el no pertenecer al grupo de edad determinado como población objetiva para iniciar en los programas de Educación Superior, pudo beneficiarle para desarrollar pensamiento crítico con menos dificultades en el transcurso de la carrera porque acumuló más capital cultural y tenía más madurez que cuando finalizó su bachillerato. La edad para el docente, como comenta en el tema anterior aludiendo a Platón, es un factor que puede influir en el desarrollo de la competencia. Probablemente así lo piense porque, para el filósofo, con más años, se está más cultivado, se goza de más tranquilidad que en la juventud; los apetitos cesan, hay menos tensión, las personas se desembarazan de multitudes deseos impetuosos (Platón, *República*, 329-c, d).

Palabras del entrevistado:

“Bueno, pues yo provengo de una clase media, y pues para mis papás era bien importante que estudiara. ¿Qué estudiar?, no era precisamente en lo que más invertían tiempo en pensar, más bien, la idea era que estudiara algo que me diera lo suficiente para poder vivir. Y me fomentaban apoyándome mucho, invirtieron mucho dinero en mi educación, fui hasta la primaria a una

escuela privada, ya después me integré a escuelas públicas. Y había las condiciones económicas y un tanto culturales para hacerlo.

[...] puedo tocar varios [instrumentos], pero no soy el mejor en todos, puedo tocar la guitarra, un poco el piano, la batería, el bajo.

- ¿Tiene instrumentos? -Sí. Tengo todos los que dije.

Estudí un año en la CDMX un curso de un año de música, entonces siempre hubo el apoyo para poder ir y a estudiar música y tener instrumentos. Lo mismo con el inglés, había las condiciones para poder estudiar inglés por las tardes durante más de ocho años, yo creo.

... antes de estudiar filosofía comencé a estudiar enseñanza del inglés, justo ahí en la UAEM, no la terminé. Después hice un curso (igual, de la misma manera, con el apoyo de mis papás), que se llama, "Teachers Diploma Course", y fui maestro de inglés durante seis años antes de comenzar mi carrera como filósofo.

-Mi recorrido fue extraño porque mi elección original saliendo del bachillerato era ser piloto aviador, entonces entré a la Escuela Militar de Aviación y por muchas razones no pude continuar. También hice examen para ciencias de la computación, en el campus de la UNAM, ahí en la UAEM, pero no quedé. Alguna vez coqueteé con artes, también hice examen de ingreso, quedé, pero no me quedé ahí, decidí abandonarla y pues bueno, terminé en filosofía".

## **4. 2 Análisis de entrevistas a estudiantes de licenciatura**

### ***4. 2.1 Percepción del pensamiento crítico en estudiantes de licenciatura***

En esta categoría se presentan las respectivas representaciones del pensamiento crítico de las alumnas universitarias. Como se observará, a diferencia de la noción del pensamiento crítico propuesta por el docente, las caracterizaciones de las alumnas sobre la competencia son un poco más difusas. Esto es comprensible dada la familiaridad y experiencia que posee el docente con la competencia.

Las tres alumnas coinciden en que el pensamiento crítico es una competencia relativa a investigar. Coinciden también en que conlleva las

habilidades de reflexión y análisis, sin embargo, no tienen claramente identificada la forma con la que se les instruye o cómo se desarrolla en sus respectivas carreras.

En el caso de la alumna de Lic. en Ciencias de la Educación, comenta que sus profesores sí abordaban el tema del pensamiento crítico en su licenciatura, en especial en materias como filosofía y ética, aunque en general todos sus profesores le mencionaban de la importancia de la competencia. No se le dificultaba entender lo que le enseñaban acerca del pensamiento crítico, pero sí ponerlo en práctica, porque, como se verá más adelante, entiende que parte del proceso de desarrollo de la competencia involucra analizar y transmitir verbalmente sus representaciones acerca de un tema.

La alumna en Lic. en artes asocia la competencia con la habilidad para observar, leer, investigar, conocer, fundamentar, interpretar e investigar respecto a las actividades que realiza en su licenciatura. Concibe que es una competencia que está implícita tanto en el trabajo práctico como en el teórico que se realiza en su carrera, no obstante, la alumna no recuerda que en sus clases le hayan expuesto como tal una definición del pensamiento crítico.

La alumna de Lic. en enfermería no recuerda que en su licenciatura le hayan enseñado o hablado sobre el pensamiento crítico. Pero desde su punto de vista, es una competencia más apropiada para la psicología y la filosofía que para la enfermería. Finalmente cree que la competencia pudo haberse abordado en su asignatura de investigación en enfermería.

Alumnas responden a ¿En la escuela le han hablado del pensamiento crítico? ¿qué es?

Alumna de Lic. en Ciencias de la Educación.

“En una o varias materias si nos llegaron a tocar el tema del pensamiento crítico creo que era en las materias de filosofía y en ética profesional. Pero cada maestro nos recalca esa parte de tener el pensamiento crítico.

-Sí nos han explicado de la importancia de ello, de la reflexión y el análisis.

- ¿Les han tratado de enseñar por medio de algunas estrategias específicas, o solamente hablan sobre las características, les ponen ejemplos?



-Más que nada son ejemplos y a veces sí se llegó al tema de estrategias para poder llegar al pensamiento crítico.

- ¿Se te dificultaba cuando les explicaban de que trataban?

-Creo que no, creo que era algo sencillo de llevar a cabo, lo difícil era poner en práctica.

Alumna de Lic. en artes

“... como tal, la carrera tiene como toda un área de tronco común, digamos, y toda esa parte, cómo que siento que están muy concentrados en justamente, cosas como el aprender a ver, aprender a leer, a interpretar, entonces yo creo que por ahí iría esa parte, a bueno también a aprender a investigar, a saber, a conocer, fundamentar todo lo que vayas a crear. Entonces lo veo yo como por esa parte de que, sí está presente el pensamiento crítico por el aprender a hacer todas estas cosas, o sea, que no hagas cosas por hacer vaya, tiene que estar todo fundamentado”.

Alumna de Lic. en enfermería

“Como tal, eh, o sea, no. Tuve una materia que se llamaba investigación en enfermería, algo así, creo que sí, esa es como de tercer semestre sino mal recuerdo y como tal no, no que yo ahorita te diga me acuerdo que me enseñaron lo que era el pensamiento crítico, no, no recuerdo ... hasta donde yo sé, o por lo que creo, creo que esto va más con psicología, filosofía, ... y como tal si es algo importante en sus áreas”.

Resulta relevante que la alumna de educación no haya mencionado que en su licenciatura llevaba la materia de pensamiento crítico. Y también que en el caso de las dos últimas licenciaturas no se les menciona qué es el pensamiento crítico pese a que se encuentra estipulada en su plan de estudios y, que es parte de la investigación o que se trabaja en dicha asignatura. No por esta razón se puede decir que no haya un proceso de formación de algunas habilidades del pensamiento crítico, pues según lo que vimos, en el trabajo de investigación ayuda a la formación de estas, pero no son tan conscientes de ello. Este desconocimiento no sería del

todo negativo, porque de alguna forma y a cierto ritmo desarrollan la competencia, aunque tampoco serían del todo favorable; saber en qué consiste el pensamiento crítico, cómo y cuáles asignaturas o actividades la potencializan podría motivarlas a interesarse más por la investigación.

#### ***4.2.2 Preferencias académicas en estudiantes de licenciatura***

Las preferencias académicas son parte de las asignaturas del programa de su licenciatura. Y como se verá, se puede decir que las alumnas se inclinan más por las materias prácticas en comparación con el docente. Esto es hasta cierto punto natural por la diferencia de sus licenciaturas, los contenidos de las asignaturas de filosofía son más teóricos que los de las otras tres licenciaturas. No obstante, aunque en cada caso tenían la opción de elegir asignaturas teóricas (en diferentes niveles), eligieron lo opuesto. Con el docente se puede decir lo mismo, por ejemplo, lo más cercano al conocimiento práctico que pudo preferir en filosofía sería la lógica matemática. En las licenciaturas de las alumnas lo más teórico serían las asignaturas como filosofía de la educación, en el caso de la alumna de Lic. en Ciencia de la Educación, arte en la historia en el caso de la alumna de Lic. en Artes, ética profesional y legislación en enfermería o sociología en el caso de la alumna de Lic. en enfermería, pero no fueron de su preferencia. En cambio, en el caso de la alumna de Lic. en Ciencias de la Educación, sus preferencias se mueven en terreno de la psicológica (disciplina que se considerada una especialidad práctica (Schwanitz, 2018)), y por el contrario se le dificultan las asignaturas más teóricas. La alumna de Licenciatura en artes prefiere las asignaturas de edición y montaje y se le dificulta lo conceptual. La alumna de Lic. en enfermería siente más agrado por las asignaturas en donde aprenden los procedimientos médicos que se aplican a los pacientes y se le dificulta la materia de investigación a pesar de que menciona que no le desagrada.

Pensando las licenciaturas y las preferencias académicas de las alumnas en los términos de Schwanitz (2018), es probable que podrían tener más desventajas u obstáculos para desarrollar la competencia porque se encuentran

dentro de la categoría de las disciplinas que él denomina especialidades<sup>32</sup> cuya función depende más de la reflexión estratégica para obrar o actuar<sup>33</sup> que de la disciplina científica. Y aunque la investigación sí se trabaja en cada área su prioridad y adiestramiento en la licenciatura no es precisamente la construcción de conocimiento, sino la actividad pragmática, por ende, su trabajo y los contenidos temáticos de sus licenciaturas están más orientados a la práctica.

No se puede afirmar que la filosofía sea una disciplina meramente científica pues muchas de sus aseveraciones u objetos no se confirmarían empíricamente. Pero, por su parte, con base en Aristóteles, se encontraría más orientada a la investigación científica porque es una actividad que persigue la objetividad, la verdad y su fin es el conocimiento (Aristóteles, *Metafísica*, 993b20).

Las disciplinas convertidas en especialidades, para Schwanitz (2018), son prácticas ennoblecidas académicamente o ataviadas de ciencia, pero su unidad no deriva de la disciplina científica, sino de la práctica profesional, que es para lo que preparan al estudiante. Es decir, se les especializa con un conocimiento orientado a la acción profesional. De esto, no se desprende, como ya se ha mencionado, que en estas especializaciones no se desarrolle pensamiento crítico, pero o bien es otra categoría o distinto al que, por ejemplo, se trataría de forjar en los alumnos de filosofía, el cual, en parte, según lo que se descifra del testimonio del docente, consiste en analizar discursos o razonamientos que se establecen como verdad y

---

<sup>32</sup> “La medicina, el derecho, la pedagogía, el periodismo, el teatro, la enseñanza de idiomas, la dirección artística, la politología y distintas disciplinas psicológicas situadas en el chamanismo y la magia” (Schwanitz, p. 538). De manera semejante, Aristóteles considera que el fin de la política, la medicina, el arte y el teatro es justamente la acción (*Ética Nicomáquea*, 2008).

<sup>33</sup> En UHipócrates por ejemplo, se menciona que en la licenciatura en médico cirujano su conocimiento depende en gran medida de la experiencia de sus acciones. Un médico cirujano es todo aquel médico que sea capaz de prevenir, diagnosticar y curar enfermedades ejerciendo la cirugía. El médico cirujano usa herramientas médicas para realizar operaciones en sus pacientes. La cirugía se puede usar para extraer o reparar partes del cuerpo para tratar enfermedades y lesiones o para alterar la apariencia del cuerpo. Los cirujanos a menudo se especializan en un tipo de cirugía, como cirugía ortopédica, cirugía neurológica, cirugía cardiovascular, cirugía pediátrica o cirugía plástica. Algunos médicos realizan cirugía exclusivamente, mientras que otros, como los obstetras y los dermatólogos, realizan procedimientos quirúrgicos como parte de su práctica general. Convertirse en médico cirujano requiere una amplia capacitación médica, pero también requiere fuertes habilidades de liderazgo, la capacidad de tomar decisiones rápidas y la destreza física. Vid., <https://www.uhipocrates.edu.mx/2019/06/07/quieres-estudiar-para-medico-cirujano/>. Como vemos también en las especialidades prácticas hay pensamiento crítico, empero, no es precisamente del tipo argumentativo y o reflexivo intelectual.

construir razonamientos fundamentados en las concepciones del mundo intelectual o científico.

Veamos las respuestas de las alumnas entrevistadas a las preguntas: ¿Con que profesores se sienten más a gusto? ¿qué materias son? ¿qué se te facilita y qué se te dificulta?

Alumna de Lic. en Ciencias de la Educación

“son los que están relacionados con psicología, con los maestros que imparten ese tipo de unidades curriculares son con los que más llevo a comprender o a entender un poco más sus materias porque me gusta, es como que el área con la que más me siento a gusto. Esas también son las que más se me facilitan. Las que más se me dificultan son las relacionadas con el área de sociales, como filosofía e historia. Porque siento que no soy muy crítica en ese aspecto o no tengo como el análisis o la crítica a desarrollar para poder expresar mis ideas, se me dificulta mucho, entonces en esas materias no participaba por lo mismo del miedo a cometer un error en mi comentario o algo así”.

Alumna de Lic. en Artes

“Pues a mí ..., digamos las más fáciles han sido, ... dentro de la especialidad ..., la que más me gusta, es de edición y otra de montaje ... Y lo más difícil para mí al principio (inaudible 16:54:18) de la carrera, fue ... como todas estas materias conceptuales, para mí es muy complicado como empezar a entender estas cosas, y más porque yo traía como la onda más de las artes escénicas ... entonces, yo creo que sería eso, y si me preguntas cómo lo difícil de este semestre, pues para mí lo difícil es el sonido. Son las cosas que a mí me cuestan como trabajo y que al final igual pues se tiene que aprender. O sea, si llevo una materia de sonido y tengo que aprender como las cosas de los micrófonos y los cables, como conectarlos, son cosas que a mí se me hacen bien complicadas, pero igual, esta chido como que aprenderlo para que, si tú vas a producir, realmente sepas a hacer todo”.

“Pues no es que no me guste, pero se me dificulta esta materia que te digo de investigación en enfermería. ... sé que, bueno llevábamos esas materias para poder desarrollar una investigación, una tesina, entonces digamos que esas materias como tal si me daban dificultad. ... No es que me dé flojera el hecho de la investigación, sino que hay veces que se me dificulta mucho el diferenciar las cosas, supongamos cuando me ponían hacer objetivos, el identificar o el definir exactamente lo que era el objetivo general o los específicos, por así decirlo, luego como que los revolví, no sabía todavía cómo, y hasta la fecha me cuesta trabajo ... la diferencia entre esas cosas. Entonces como tal esas materias que nos enseñan a realizar una investigación, o sea me gusta, pero se me dificulta ... me cuesta trabajo realizar el marco teórico o así, entonces me tienen que estar explique y explique y conforme yo voy modificando es que ya voy entendiendo. Entonces ... me gusta saber, me gusta aprender, me gusta, pues investigar, pero como tal realizar el proyecto, realizar algo ya formal, es lo que se me complica. Y de las materias que me llegan a gustar, ... en enfermería ... son, este, prácticas, las que nos enseñan pues a realizar los procedimientos de enfermería, que nos enseñaron a entrar a quirófano o a realizar ciertos procedimientos para el paciente, son ... las materias que más disfrutaba porque eran prácticas”.

En relación a todo lo que se ha examinado en esta categoría, parece importante considerar la distinción entre carreras más orientadas a la teoría y a la práctica y cómo esto podría representar un contexto que en unos casos posibilita y en otros obstaculiza adquirir pensamiento crítico. Si bien es cierto que el pensamiento crítico es una competencia orientada a cualquier actividad práctica, parece que requiere de una sólida formación teórica no especializada. Es, por así decirlo, *conditio sine qua non* de la competencia, empero no es la única condición necesaria.

### **4.2.3 Percepción de la investigación en estudiantes de licenciatura**

La percepción de las alumnas sobre la construcción de conocimiento sobresale que identifican qué es y su procedimiento. En el caso de la alumna de Lic. en Ciencias de la Educación y la alumna de Lic. en enfermería la conciben como una actividad compleja y recuerdan parte de las etapas del método científico y la vinculan con el pensamiento crítico. Y aunque en el bachillerato habían tenido acercamiento con la investigación, es un trabajo que consideran no han dominado en la universidad. Para la alumna de Lic. en Ciencias de la Educación, el proceso de investigación en la universidad es más complejo que el que realizaba en la preparatoria.

Alumna de Lic. en Ciencias de la educación

¿Qué tan capaz te consideras para comprender la construcción de conocimiento y detectar y corregir errores en su proceso de construcción?

- Yo creo que va relacionado con el pensamiento crítico, ... como de nosotros, como lo vamos desarrollando o algo así ... no sé.

¿Has desarrollado una investigación?

Sí, dentro del ICE, este, llevamos materias relacionadas al desarrollo de una investigación, esas materias nos enseñan a desarrollar un proyecto de tesis muy pequeño, no muy grande, pero si nos dan como las bases fundamentales ....

-¿Cómo la hiciste? -Primero teníamos que buscar, cómo identificar un tema, un problema, este problema ya debería ser dentro de nuestras prácticas específicas, algún problema que hayamos detectado. Después de ahí como que realizar la pregunta de investigación, este, el objetivo general, los objetivos específicos. ... se hace lo que es el diseño de la metodología y los antecedentes, creo que eso es como lo general. - ¿Te costó trabajo? - Pues sí, la verdad sí, son de las materias que más me estresaron y más se me dificultaron. Más que nada es por leer, el investigar, desarrollar toda esa metodología. - ¿En el bachillerato no te lo habían enseñado? -No, para nada. Llevé metodología, pero nada que ver con lo que me enseñaron en la universidad.

En el caso de la alumna de Lic. en enfermería, la investigación no es una actividad que, como ya lo ha dicho, le desagrade o que no desee aprender, pero se le dificulta y no es precisamente por su falta de interés, sino que no posee ciertas habilidades que se necesitan para desarrollar un trabajo de corte científico. Por ejemplo, además de que se le complica diferenciar los tipos de objetivos y construir el marco teórico, también tiene dificultades para argumentar, redactar y carece de lenguaje científico. No obstante, por lo que expone, se interpreta que tiene conocimiento de que la investigación exige dominar ciertas habilidades y que es un trabajo riguroso. Considera que no lo ha dominado porque ella misma se ha convencido de que no puede, es decir, supone que depende de mentalizarse en que sí puede, aunque es una actividad que, además, para emprenderse y mejorarse necesita de ciertas habilidades, conocimientos acerca del tema, estructuración de un plan, un orden lógico, cierto dominio de la metodología, práctica, etc., pero fue algo que eludió en la preparatoria y ha elaborado en la universidad con ciertas dificultades.

Alumna de Lic. en Enfermería

¿Qué tan capaz te consideras para comprender la construcción de conocimiento y detectar y corregir errores en su proceso de construcción?

“... Si lo hablamos en persona, por así decirlo, que estemos en clase, ... si lo diferencio, si lo entiendo, pero no sé por qué a la hora de expresarlo en un documento, en una computadora ... desarrollar, expresarme o explayarme, como que eso es lo que se me dificulta un poco. No sé si también a lo mejor, hay veces que son por, eh, las palabras que, o sea, que tienen que estar escritas ya, porque es algo profesional ..., entonces no es que como que puedas utilizar cualquier palabra, oración, o sea, construirla bien y no simplemente poner algo como cuando se viene algo a la mente y lo dices, sino tienes que construir esa oración. Entonces siento que eso es lo que se me dificulta a veces, que, que a la hora de escribir es cuando se me van las ideas ...

- ¿Se te dificultan más la escritura que ... la capacidad verbal ...? Alumna:  
Aja, exacto.

En escala del 1 al 10, ¿qué tan capaz te considerarías para construir investigación? Alumna: un 8 tal vez.

- ¿Has desarrollado una investigación? Alumna: sí, para estas materias que te digo, teníamos como proyecto, pues hacer una investigación ... de algo relacionado a la salud ... era cuantitativa mi investigación porque era de saber el porcentaje de los estudiantes de enfermería que se auto medican y este, era ahí el debate de que no sabíamos si hacerlo cuantitativo o cualitativo porque también queríamos saber las razones del por qué ... Es lo único que he realizado, porque en prepa también tuve que hacer uno, pero no lo hice ..., hice un examen para exentar la materia y no presentar la tesina que en ese momento íbamos hacer.

-Supongo que ya ahí tenías ciertas dificultades para, como dices, poder redactar un trabajo de investigación. Alumna: Sí, desde prepa fue que empecé ... y siento que más que nada que se me dificulté, es que yo misma ya me puse la traba de decir, se me dificulta. O sea, que yo misma ya me metí ese chip de que, se me dificulta, se me dificulta y se me dificulta, entonces siento que no he sido tan capaz de decir, ok sí puedo hacerlo. - ¿Y la lectura se te dificulta o depende de los temas? Alumna: no, la lectura no, ..., de este tema de la universidad, de hacerlo de la automedicación, este, me gustaba leer y saber porque era muy interesante, o sea, la lectura, si es un tema que me gusta que se me hace interesante, la lectura no se me hace aburrida ni pesada. - ¿lees con habitualidad o solamente cuando necesitas hacer un trabajo de tu carrera? -Alumna: ... estoy tratando de leer más porque te podría decir que antes si no, sólo leía por la necesidad que tenía de la escuela o de proyectos o por el examen o por cosas que yo tenía que saber vaya, pero como tal que yo tuviera amor a la lectura, no, ni curiosidad. Sino que es apenas hace unos meses que, que empecé .... - ¿todos los libros que estás leyendo son en relación con tu carrera? Alumna: No, no tiene nada que ver con la carrera, son eh, te digo que, más que nada, en libros como tal, para mí leerlos me gustan más como eh historias, no digo que novelas de amor así sino más que nada historias que la lectura se trate de alguien que



le está pasando algo, ¿no?, entonces eh ahorita es eso que estoy leyendo de libros, pero no tiene nada de relación con la carrera. -Y en relación a esta investigación, o bueno, las que has hecho ¿recuerdas cómo la hiciste? ¿cuáles eran los pasos, o los procedimientos? Alumna: ... si te refieres a cómo iba la construyendo, pues obviamente tenía que hacer la portada, el índice, el este, el marco teórico, los este, objetivos generales y específicos, eh, ¿qué más era?, ah pues digamos que ya el desarrollo del tema que no me acuerdo del nombre o si tiene un nombre como tal y pues la conclusión. También me acuerdo que agregamos este, ¿cómo se llama?, ah las referencias ...”.

En seguida, se muestra que, en algunos casos, pese a que los docentes tratan de influir en los estudiantes su gusto por la investigación y emplean estrategias para que aprendan adecuadamente, no es suficiente porque los alumnos no tienen interés por la investigación, disposición o disciplina para investigar. En algunos casos, es probable que la construcción del pensamiento crítico trabajado en la materia de investigación, no depende tanto del docente, pues algunos alumnos llegan a la universidad y continúan avanzando sin interés, disposición, sin un sentido y un panorama de la utilidad de la investigación, de que es aplicable tanto en la vida cotidiana como en la vida profesional, de cómo ésta propicia el desarrollo del pensamiento crítico y de cómo este podría favorecerles en la toma de decisiones aplicándolo en su trabajo profesional.

Aunque, desde otra mirada, podría decirse que es poco el trabajo de los docentes para contextualizar el pensamiento crítico dentro de sus clases de investigación, o no hacen hincapié que la competencia se trabaja dentro de la asignatura y que está presente tanto en el contexto de sus vida profesional y cotidiana, y por ende, los alumnos no le ven la utilidad (recordemos que, en la categoría de percepción del pensamiento crítico en alumnas universitarias, la alumna dice que no recuerda exactamente que sus docentes le hayan hablado de pensamiento crítico).

“¿En tus cursos tus profesores imparten las clases para que puedan los estudiantes aprender a investigar? Alumna: ah pues, los maestros que me

tocaron, como que sí ... pero pues muchas veces eh, pues digo, creo que no sabemos a veces o no tenemos suficiente madurez para entender las cosas y muchas veces, o sea (inaudible), pues éramos como que muy flojos la verdad. Entonces nos aburría fácilmente a pesar de que el maestro trataba ... de hacerlo interesante, según para él, para nosotros no lo era, o sea como que no teníamos esa experiencia ... se veía que a él le gustaba y le apasionaba, ... pero como para que nos transmitiera ... ese amor que él tenía, pues no, pero ... siento que ahí fue más cuestión de los alumnos, de mí, que no quise pues aprender más. ¿Recuerdas cómo lo hacía, de qué manera? Alumna: sí eh, ... lo trataba de hacer de cierta forma dinámico ... ponía sus ejemplos, como el que nos decía: haber denme un tema rápido el que sea y ya pues, participábamos, decíamos un tema X y ya él ... nos decía: haber ustedes cuál piensan que sería el objetivo general y ahí éramos muchos los que confundíamos el general con los específicos. Igual cuando pasamos a ver lo que era un marco teórico, como que nos trataba de explicar con ejemplos, nos ponía también a investigar, nos daba, este, referencias para investigar y que nosotros supiéramos un poco más. Incluso también nos llegaron a dar videos, si no mal recuerdo, en YouTube, ..., pero pues te digo que, pues si a veces el hecho de decir: hay me voy aventar un video de una explicación, pues hay veces que a muchos nos daba eh pues flojera. - ¿Recuerdas si utilizaba algún manual o un libro en específico para enseñarles? Alumna: ... nos daba referencias, ... porque este, él mismo nos decía que investigáramos y así, pero como él mismo sabía que éramos pues jóvenes que no nos gustaba agarrar un libro. Entonces por lo general nos daba referencias, pero era, eh, de páginas de internet de, eh, páginas oficiales ...”.

En última instancia, también vemos que no hay disposición para investigar por la vía de los libros. No obstante, desde la mirada de Schwanitz la lectura es de suma importancia para desarrollar diversas pericias, pues señala que

las personas habituadas a la lectura .... absorben constantemente informaciones nuevas y están acostumbradas a estructurar mejor sus ideas tomando como modelo la escritura ... les permite tener una visión clara de la construcción de la oración, de la lógica del pensamiento que en ella se expresa y de las partes que la componen ... adquieren la capacidad de construir distintos tipos de textos (informes, exposiciones, análisis, relatos, ensayos, etcétera). Todo ello les proporciona una mayor facilidad para la escritura, al tiempo que les permite estructurar su expresión oral tomando como modelo los textos ... las imágenes televisivas son sincrónicas con la necesidad de estimulación del cerebro, y a quienes se acostumbra a la televisión le resulta muy difícil luego desligar la percepción interna de la externa, es decir, no logran concentrarse. Los individuos que pertenecen al grupo de los no lectores ven en los libros arduas tareas (2018, p. 642).

Desde esta consideración, el gusto por leer o el hábito por la lectura ayudaría a mejorar la investigación porque favorece a la concentración y nos muestra un modelo a seguir para articular y estructurar nuestras ideas e información a la hora de redactar un texto, lo que a su vez posibilitaría el desarrollo del pensamiento crítico al ejercitar las habilidades de reflexión, argumentación, evaluación de información y escritura.

La alumna de la Lic. en Artes, por su parte, no percibe la investigación como un trabajo tan complejo, denota cierta seguridad para realizarlo, asegura poseer la capacidad para desarrollarla y localizar errores en su proceso de construcción y tiene experiencia en la elaboración de trabajos de investigación. Sin embargo, no distingue si las investigaciones que ha realizado son de carácter científico y al igual que en los casos de las otras dos alumnas, parece que sus profesores no les mencionan que la investigación se encuentra asociada con el desarrollo del pensamiento crítico. Aunque se logra ver en este caso, que los profesores promueven la habilidad de argumentación en la competencia investigativa, porque comenta que las fotografías que integran en sus proyectos tienen por función

sustentar todo lo que investigan, es decir, se les exige rigor sustentable en sus trabajos de campo.

La falta de claridad sobre los tipos de investigaciones que realizan puede asociarse a un desconocimiento de metodología de la investigación porque se trata sólo de trabajos documentales, ya que, de acuerdo con lo que cuenta la alumna, son pocas las investigaciones que se realizan en la licenciatura y están enfocadas en la asignatura de fotografía y el mapa curricular indica que en los dos últimos semestres plantean y desarrollan un proyecto (Plan de estudios de licenciatura en artes UAEM, 2020).

#### Palabras de la alumna de Lic. en Artes

“Yo creo que no es algo difícil, entonces, no me consideraría tan incapaz, pero, eh, creo que sí tendría que hacer algo que yo tendría que descubrir en su momento porque, te digo, como que, en mi carrera, ese tipo de cosas, no son de una enseñanza así literal directa. Entonces, eh, a veces, a lo mejor, estoy yo haciendo cosas que son esto, o sea a lo mejor estoy haciendo una investigación así científica y todo y yo no me doy cuenta de que la estoy haciendo. O sea, lo integramos y como que no le ponemos ese nombre, entonces, a lo mejor no soy como realmente una persona incapaz de hacerlo, pero tal vez no sabría qué investigación estoy haciendo, de repente estos conceptos pueden serme como un poquito ajenos, pero, igual yo creo que sí, sí lo podría desarrollar. ¿Y has desarrollado alguna investigación como tal, que recuerdes a lo largo de tu licenciatura? Alumna: ajá, sí, sí se hacen proyectos de investigación, .... Eh, justo cuando comenzamos con la pandemia y se empezaron a dar clases en línea, hice una serie fotográfica sobre los niños, la aceptación que tenían los niños con la pandemia, toda esa cuestión de socialización, de desarrollo emocional, de un montón de cosas ¿no? Entonces para ese proyecto tuve que hacer una investigación sobre pues todo este tipo de afectaciones, de cómo podría influir a futuro a niños de cierta edad ¿no?, a esos niños que están cursando kínder y entrando a la

primaria .... La investigación fue entregada junto con el proyecto fotográfico, pues para que le diera fundamento ...”.

En el siguiente fragmento de la entrevista la alumna enlista las etapas que realizó en su trabajo. No menciona algunos elementos que se emplean en la elaboración de una investigación de carácter científico, por ejemplo, los objetivos, el marco teórico o referencial teórico, la estructuración, la comprobación (en su caso), etc. empero hace algo similar. Esto puede ser una omisión de su parte por lo que no necesariamente significa que carezca de su conocimiento y capacidad para construir conocimiento.

¿Recuerdas más o menos como la hiciste? ¿los pasos?

Alumna: ... primero, escogí el tema ¿no?, sabía que yo quería trabajar sobre eso, después, como tengo aquí a mi mamá, pues trabaja con niños y otros miembros de mi familia, también trabajan con niños, mi abuela fue maestra de educación física también en primaria, y mi tía, hermana de mi mamá, también es maestra de educación física en el preescolar, entonces ahí tuve como que algo de ayuda, para saber, o sea, cuáles eran los limitantes que ella creía que podría suceder, gracias a esta pandemia. Teniendo eso, hice una investigación en internet sobre asuntos como más psicológicos y toda esta cuestión de crecimiento, en lo emocional en los niños, o sea, toda la psicología infantil. Y ya después vino la redacción, ... ya después se hizo el proyecto fotográfico a partir del proyecto escrito”.

Enseguida, de acuerdo con el testimonio, se puede notar que buena parte de las actividades en artes son prácticas. Pero no quiere decir que se piense que esto no influye en el desarrollo del pensamiento crítico, como se ha visto en el estado de la cuestión, la competencia es multifactorial. Además, como se observa en su plan de estudios, en la carrera de cuarto a octavo semestre se lleva asignaturas de elaboración de trabajos de investigación, argumentación, crítica y análisis de textos de arte (Plan de estudios Lic. en artes, 2020, UAEM), todas son actividades que posibilitan el pensamiento crítico. Aunque, por las diferencias de especialización, podría decirse que en algunas licenciaturas se trabajarían más que en otras.

“-¿En tus cursos tus profesores imparten las clases para que puedan los estudiantes aprender a investigar? Alumna: sí, pero son muy pocas, ... la mayoría son materias prácticas, entonces son como más de estar tomando fotos, estar grabando, y a lo mejor por ahí, te sale una cosa chida y ya la sacas para algún proyecto, pero, así como tal, investigar la verdad es muy poco.

- ¿Cómo le hacen los profesores cuando imparten sus clases para que puedan aprender a investigar? –Alumna: Eh, te dan primero como los pasos a seguir, y prácticamente te dicen, tienes que hacer esto ... para empezar. Entonces lo empiezas a hacer y digamos les muestras los avances y de ahí, si los necesitas, o sea, si realmente tú les pides tu ayuda, te ayudan en el proceso, si tienes la fortuna de que tu profesor trabaje o haya trabajado en ocasiones anteriores con algo similar a lo que estás trabajando en ese momento, es mucho más fácil la ayuda. Te pueden contactar con personas o te pueden decir por donde buscarle. ... para mí, la experiencia solamente ha sido de darme los pasos a seguir, ... ellos solamente hacen como una revisión de los avances y del proceso y ya del resultado final.

- ¿Les proporcionan algún manual de investigación o algunas fuentes? – Alumna: No como tal, ... es solamente como la descripción de los procesos a seguir, porque incluso ni siquiera ha habido como alguna guía formal, de redacción, o sea, si hay correcciones en los proyectos, de cómo se escribe, de cómo están estructurados y todo, pero son correcciones sobre el proceso, o sea, de inicio no hay una guía, como tal”.

#### ***4.2.4 Origen social, capital cultural, capital económico, capital social-emocional familiar, estudiar una licenciatura como expectativa familiar y capital social en estudiantes de licenciatura***

Estas categorizaciones podrían mostrarnos cierta predisposición de las alumnas con respecto a la elección de su licenciatura y qué tanto pudieron contribuir en su acumulación de capitales. En el caso de la alumna de Lic. en Ciencias de la

Educación su entorno familiar le estimuló a que en algún momento en el futuro alcanzara el nivel de estudios superiores, dado que, por una parte, cuenta que sus padres la motivaban a estudiar bajo el argumento de que esa sería su única herencia. En esta expectativa familiar parece haber la idea de que la educación superior es lo más valioso que se le puede dar a un hijo y que le generará mejores condiciones de vida en el futuro, de ahí que la alumna haya interiorizado gusto por estudiar. Es decir, la expectativa de estudiar la educación superior fue fomentada por el entorno familiar, por los padres, e interiorizada por la alumna.

En el siguiente fragmento de la entrevista también podemos ver que el capital social-familiar y el capital cultural familiar pudo ser decisivo en la elección de la licenciatura de la alumna, pues comenta que su tío es profesor, entonces, representó un horizonte a seguir como figura profesional y le condicionó a estudiar una licenciatura relacionada con la docencia.

“¿Por qué decidiste estudiar una carrera universitaria? Alumna: Dentro de mi núcleo familiar tengo un familiar, tengo un tío que es profesor, entonces yo siempre quise seguir esa línea. Y más que nada porque mis papás siempre me dijeron que esa iba a ser mi única herencia en la vida, el estudiar una carrera universitaria y a mí también me gusta estudiar, ... le echo ganas y me gusta más que nada, entonces por eso estudié esta licenciatura en Ciencias de la Educación y porque va familiarizada con la docencia”.

La alumna de licenciatura en enfermería, en cambio, no refiere en un primer momento que su decisión de estudiar una carrera haya estado mediada por alguna expectativa de los padres, pero al igual que la alumna de licenciatura en ciencias de la educación, está convencida de que estudiar una carrera universitaria le dará mejores condiciones de vida al asegurarse un empleo en el futuro siendo profesionista. Respecto a su decisión de estudiar enfermería, cuenta que fue tomada hasta finalizar el bachillerato y que no fue una elección influenciada por su entorno familiar, pero en última instancia parece que éste sí condicionó la elección de su carrera, ya que estaba familiarizada con la enfermería porque su mamá tiene conocimientos básicos de enfermería.

Alumna de Lic. en Enfermería

“¿Por qué decidiste estudiar una carrera universitaria? Alumna: Pues más que nada por, ... por ser alguien en la vida, por tener alguna profesión, por tener algún, este, un trabajo seguro, que tenga la experiencia y pues poder ... buscar trabajo ... Porque en aquellos tiempos, en aquellos años cuando iba a estudiar la universidad, pues creía que el simple hecho de estudiar con la preparatoria pues no me iba a este, a funcionar para conseguir algún trabajo bien estable en algún futuro. - ¿Ya tenías planeado en el bachillerato entrar a enfermería, o sea, ya era algo que te gustaba anteriormente o fue una decisión de último momento? Alumna: –No, durante la preparatoria, yo eh, no tenía claro lo que quería estudiar simplemente sabía que quería estudiar la universidad, o alguna licenciatura ... no tenía, como claro, y ya fue que, lo único que yo sabía es que me gustaba algo relacionado al área de la salud. Entonces se me hizo algo más conveniente escoger pues enfermería. ... - ¿Tuviste alguna influencia ... amigos, familiares que se hayan dedicado a esta profesión? – Alumna: No, no, ninguno de mis familiares cercanos ... simplemente que más o menos tenía noción porque, este, mi mamá, ... sabe lo básico por cuestiones de que se tuvo que hacer responsable de mi abuelita por salud, entonces pues, de cierta forma ella tuvo que aprender hacer ciertos procedimientos. Entonces pues yo la veía, como los hacía, ... sólo tuve como que esa parte, esa información de que se podía estudiar eso, ... o sea, fue algo que simplemente se dio por curiosidad”.

Por su parte, la alumna de licenciatura en artes comparte que su iniciativa de estudiar una licenciatura nace de la ausencia de un conocimiento tan especializado de la disciplina, que, como veremos, ya practicaba desde tiempo atrás algunas ramas del arte por influencia de sus padres, y que cree que la especialidad es lo que necesita para complementar sus conocimientos y trascender de forma profesional en el arte. Piensa que el título podría abrirlle las puertas en el campo de la educación, pero finalmente, para ella, estudiar una carrera significa tener una mejor preparación para laborar.



No manifiesta que haya decidió estudiar una licenciatura para asegurarse un futuro, más bien, parece que buscaba dedicarse a algo afín a la actuación, que es lo que siempre le ha gustado hacer, porque cuenta que finalmente eligió la licenciatura en artes visuales.

Alumna de Lic. en Artes:

“¿Por qué decidiste estudiar una carrera universitaria? Alumna: no tenía un gran conocimiento previo, o sea, sí sabía de un poco de los temas, pero no un conocimiento técnico, entonces realmente para poder desarrollarme profesionalmente en esa área, sabía que tenía que estudiar la licenciatura. Y además porque creo que tener el título de licenciado me puede ayudar para desarrollarme sobre todo en áreas como la educativa, es como bien importante tener ese estudio, entonces es principalmente por eso, para poder desarrollarme bien en el área laboral.

... sólo que, ya a la hora de tener que decidir la licenciatura por muchos factores externos no pude, así como tal, llegar a profesionalizarme en las artes escénicas, entonces decidí trasladarme a las artes visuales, que pues es la carrera en la que estoy estudiando. ... Si llegaba como que, a tomar fotos, grabar videítos, pero realmente no era nada con un conocimiento fundamentado, así como muy experimental, entonces si había como esa necesidad de los conocimientos técnicos-prácticos”.

La elección de la licenciatura en artes se encuentra vinculada con la transmisión de una cultura artística por parte de su seno familiar, que de tiempo atrás, desde niña, había recibido y se desenvolvía en distintas ramas del arte por influencia y motivación de sus padres, quienes también participan junto con ella de las artes en una compañía teatral. Es decir, la elección de estudiar artes visuales está mediada por el capital cultural, el capital económico, el capital emocional, el capital social y la expectativa familiar que su origen social le propició.

Alumna de artes:

“-... Yo siempre he estado como envuelta en este medio artístico, desde muy chiquita empecé hacer teatro, danza, ... he hecho pintura, he hecho

cine, durante la secundaria lleve pintura, grabado, he hecho danza, y dentro de la danza todas las disciplinas que hay; ballet, folclor, ritmos latinos, urbanos, he probado de todo, he hecho teatro también, muchos géneros de teatro. Ahorita en estos momentos, he estado tomando clases de danza aérea en tela, ... así como de circo, ... Yo creo que todo fue gracias al ambiente y a las personas con las que he estado siempre, creo que, si mis papas no tuvieran ese gusto, igual y yo tampoco lo hubiera adquirido. Mi papá desde siempre es fanático de la música, ... creo que esto también puede influir en la forma en la que concibes las cosas, sobre todo pues el trabajo artístico, y pues de ahí, empecé a conocer más cosas ... Mi papá toca la guitarra y el bajo, y creo que un poco el teclado, la batería. ... Ha estado dentro bandas de rock, y ahorita, desde hace algunos años, tiene una compañía de audio e iluminación escénica. Entonces igual está dentro de lo técnico para ponerle todo el sonido y eso a, ya sea a eventos de teatro, danza, igual de música, no está como participe tal cual como músico o como actor, sino que está en el asunto del audio y de las luces, pero finalmente también está ahí, ... Han participado en obras de teatro, mi mamá, es parte también de la compañía de danza en la que estoy yo ... Mi mamá hace danza y hace teatro, mi papá sólo hace teatro, ... ya han sido varios años de que hemos estado ahí, y allí andamos los tres”.

En última instancia, según lo anterior, estudiar una carrera universitaria también pudo ser resultado de una expectativa familiar; se encontró desde pequeña rodeada de figuras profesionistas, pues sus papás, abuela y tía poseen estudios de nivel superior. Para Berger y Luckmann (2003), en el proceso de socialización, especialmente en la socialización primaria, los individuos internalizan la estructura social de sus significantes (padres u otros individuos encargados de su socialización) como realidad objetiva, es decir, se absorbe y se acepta la perspectiva de clase, un lenguaje, idiosincrasia, roles, aptitudes, etc. del mundo social de sus significantes como legítimos.

“... mi papá, de título es ingeniero ... en toda esta onda de audio, y después hizo una maestría en docencia, entonces da clases a nivel preparatoria, bachillerato, de matemáticas, física, algebra. Mi mamá es maestra de educación física a nivel primaria ..., mi abuela fue maestra de educación física también en primaria, y mi tía, hermana de mi mamá, también es maestra de educación física en el preescolar”.

La participación de la alumna junto con sus padres en una compañía teatral nos habla también de una acumulación de capital social (personas externas a su entorno familiar con las que se ha relacionado trabajado en la compañía de teatro), de experiencias personales, laborales y profesionales. Esto representa otra fuente de acumulación de capital cultural y capital lingüístico adquirido fuera de su seno familiar. Dichos capitales, junto con los que ha adquiridos en las escuelas que ha cursado y en su hogar, habrían contribuido también para que la alumna mantenga éxito escolar en su licenciatura y en su proceso de desarrollo de pensamiento crítico. Pues cuenta con el apoyo de su familia para realizar trabajos de investigación y lo complementa con el apoyo de sus profesores al expresarle sus dudas respecto a los trabajos que le solicitan.

“... como tengo aquí a mi mamá, pues trabaja con niños y otros miembros de mi familia, también trabajan con niños, mi abuela fue maestra de educación física también en primaria, y mi tía, hermana de mi mamá, también es maestra de educación física en el preescolar, entonces ahí tuve como que algo de ayuda, para saber, o sea, cuáles eran los limitantes que ella creía que podrían suceder, gracias a esta pandemia. Teniendo eso, hice una investigación en internet sobre asuntos como más psicológicos y toda esta cuestión de crecimiento, en lo emocional en los niños, o sea, toda la psicología infantil ... Sobre lo que se está trabajando ..., suelo acudir al profesor que me está dando la materia porque a veces incluso los profesores suelen ser como muy diferentes ¿no?, en como piden los trabajos, en cómo les gusta, o sea, a veces tienen como estilos de redacción diferentes, cosas así, entonces suelen ... ser mejor, acercarme directamente con ellos para

saber qué, saber su opinión directa o sus correcciones ..., o ver cómo quieren ver ellos el resultado del trabajo, para que básicamente sea más fácil”.

En estas últimas categorizaciones de los informantes, podemos ver cómo, en términos sociológicos, habría hechos sociales: cosas, comportamientos, formas de actuar, de ver, de sentir y pensar externas al individuo que se le imponen imperceptiblemente y condicionan sus formas de ser y de pensar (Durkheim, 2001).

#### **4.3 Comentarios de cierre del análisis de las entrevistas exploratorias**

Derivado del análisis se puede reflexionar lo siguiente:

Considerando que el pensamiento crítico es multifactorial, es decir, en cualquier licenciatura se podría desarrollar cierto nivel de la competencia, se puede decir, que la formación sociocultural de origen de los entrevistados es un factor relevante en su proceso de desarrollo. Pues, al menos en los casos de los entrevistados, se observa una disposición para elegir su respectiva licenciatura condicionada por su formación sociocultural que repercute en última instancia en su desempeño escolar y en las competencias que se estipulan en su carrera profesional.

Pero pese a que el pensamiento crítico es multifactorial parece que hay condiciones más relevantes en su desarrollo. Según los datos que ofrece el análisis, favorece una sólida formación teórica, una amplia jerga lingüística y actividades como la construcción de argumentos, lectura analítica, trabajo de escritura académica, problematización, discusión, trabajo de investigación, etc. Y debido a que la formación universitaria es distinta en cada caso por el tipo de especialidad que cursan es posible que unas propicien más que otras la competencia.

Una de ellas podría ser la licenciatura en filosofía, al menos en comparación con las otras tres. Según lo que se desprende del análisis, provee una formación teórica y los estudiantes se encuentran constantemente a lo largo de la carrera trabajando la competencia. Habría también un mayor fomento por parte de los docentes para el desarrollo de la competencia porque es una herramienta indispensable para hacer filosofía o para pensar en filosófico y es uno de sus objetivos principales. La licenciatura está orientada al trabajo analítico de lecturas

de temas diversos para evaluar y localizar inconsistencias, ensayar y construir argumentos orales y escritos. Parte de estas actividades se realizarían en las otras licenciaturas, pero al parecer no de la misma forma y medida porque no prescinden de ellas debido a los fines que persiguen. Podrían prescindir más del empleo de la reflexión estratégica para actuar que de la reflexión intelectual para ensayar, evaluar, sintetizar, investigar, construir argumentos, analizar, redactar, etc. que son más necesarias a lo largo de la licenciatura en filosofía.

Teniendo esto en cuenta, vendría bien reflexionar si ¿La filosofía propicia el pensamiento crítico porque en sí misma es crítica o porque el pensamiento crítico es uno de sus objetivos principales en la licenciatura? O si ¿La filosofía sería la única formadora de pensamiento crítico? Esto último se pone en tela de juicio, en relación a que, como se ha discutido en el análisis de las entrevistas, al parecer en cada licenciatura se desarrolla un tipo de pensamiento crítico o de otra categoría. Puede ser el caso de que, en las licenciaturas de las alumnas entrevistadas se conciba el pensamiento crítico como reflexión estratégica para actuar o solución de problemas prácticos urgentes, sin embargo, según las dimensiones del pensamiento crítico, estas serían sólo una de sus muchas cualidades o habilidades y no la competencia en toda su integridad. Pero, independientemente de que en las licenciaturas cuyo fin es la actividad pragmática desarrollen un pensamiento crítico entendido como reflexión estratégica, resulta relevante que este tipo de competencia, no interfiere necesariamente para alcanzar éxito escolar, que es en lo que finalmente se enfocan los estudiantes. Como es el caso de las estudiantes entrevistadas, que, pese a que en apariencia tienen poca familiaridad o claridad sobre el pensamiento crítico y la manera en que se desarrolla, son alumnas de éxito escolar. Pero, no se les evaluó la competencia, entonces no se puede afirmar que no posean un alto nivel de la competencia.

De ahí que resulta también relevante no descartar la posibilidad de haber desarrollado pensamiento crítico sin tener una clara conceptualización de lo es y de las actividades y asignaturas que lo posibilitan, y, por otro lado, en que habría una diferencia entre éxito escolar y tener pensamiento crítico. Esto porque, como hemos visto, son varios los factores que posibilitan la competencia, por lo que se podría

estar desarrollando cierta categoría en diversas actividades escolares sin ser conscientes de ello.

Este desconocimiento, como la falta de conceptualización del pensamiento crítico, como ya se ha tocado el punto, parece estar vinculado con la ausencia de fomento, de estímulo o trabajo para su desarrollo en sus licenciaturas, pues en el caso de los testimonios de las alumnas no describen cómo los docentes les enseñan pensamiento crítico y que les indiquen cuáles son las actividades, las estrategias o asignaturas que más favorecen a su desarrollo. Es decir, parte del desconocimiento, de la falta de trabajo y en cierta medida, el desinterés del estudiante para desarrollar la competencia, podría residir en la labor del docente. Por lo mismo, se puede suponer que en algunos casos los estudiantes ignoran que tanta dificultad tienen para desarrollar la competencia; pues desconocen cuáles son las asignaturas o actividades que la posibilitan, además parece que no se les evalúa cuando no es una asignatura. Al respecto, podría realizarse la actividad de informar a los estudiantes de licenciatura cuáles son las materias y actividades que influyen en el desarrollo de la competencia y evaluarlos posteriormente para saber cómo y en qué medida ésta influye en su proceso y desarrollo del pensamiento crítico. Así también, se podría investigar aquellas actividades que los docentes realizan en clases que pueden obstaculizar o afectar el desarrollo de la competencia en sus estudiantes.

Ahora bien, podría hacerse una comparativa entre estudiantes de distintas licenciaturas y estudiantes de filosofía a través un instrumento diseñado para medir el nivel de pensamiento crítico, a fin de localizar los puntos de convergencia y las mayores divergencias en la formación de pensamiento crítico.

O en lugar de pensar en los factores que llevaron a desarrollar el pensamiento crítico en aquellos estudiantes que admiten haberlo desarrollado en la licenciatura, se podría conocer más a detalle sus trayectorias y así tener otros patrones que permitan saber cuáles han sido sus mayores obstáculos para desarrollo. La pregunta sería ¿Por qué algunas alumnas(os) no han podido desarrollar pensamiento crítico? En lugar de ¿Cuáles serían las mejores estrategias para desarrollar el pensamiento crítico?

Finalmente, independientemente de los datos, los supuestos y los comentarios que surgen a partir de los testimonios, habría que indagar más a profundidad en las cualidades del pensamiento crítico, sus alcances y problemas para desarrollarlo y así obtener una mayor cantidad de información para ofrecer una explicación más amplia, profunda y objetiva.

### **Conclusiones**

Con base en todo lo expuesto a lo largo de esta investigación se pueden arribar en las siguientes conclusiones. Pese a que los referentes del pensamiento crítico expuestos en el estado de la cuestión coinciden en muchos aspectos acerca de sus dimensiones o características, aún resulta problemático asumir una definición unívoca. Hay una seguridad de que el pensamiento crítico es asequible para alumnas/os de cualquier licenciatura y que su desarrollo en las IES va a depender de la función docente. Empero, según el breve pasaje en los antecedentes del pensamiento crítico, la formación sociocultural y universitaria del estudiante desempeñarían un papel fundamental en su desarrollo, puesto que, dadas sus cualidades no sería una competencia umbral, con posibilidades de desarrollarse con habilidades y conocimientos mínimos. El pensamiento crítico, con base en las características que se rescatan a lo largo del trabajo, podría clasificarse como una competencia diferenciadora; de orden superior. Es presumible que para su desarrollo el estudiante deba adquirir un alto nivel de capital cultural (en la que está inmerso un dominio de la filosofía) y de capital lingüístico. El contexto social del alumno (desde luego, no en todos los casos), juega un papel trascendental al condicionarle desde una edad temprana un sistema de disposición, sentido práctico e interés por cierta disciplina, la que, en ciertos casos favorecería u obstaculizaría el desarrollo de la competencia.

De esta forma, aunque la competencia es común a todas las profesiones porque es útil y ofrece beneficios diversos en cualquier área del conocimiento, no todos los alumnos que estudian una licenciatura en donde se estipula el pensamiento crítico tendrían las mismas oportunidades de desarrollarlo en el transcurso de su carrera. No sólo por una ausencia de disposiciones, de gusto por

ciertos contenidos, de escasez de acumulación de capital cultural y lingüístico, sino porque la especialización centrada en un área de estudio que se interpone al desarrollo de actividades y de adquisición de dichas condiciones que posibilitan la competencia. Pero esto no necesariamente ocurre, como hemos mencionado, los estudiantes pueden desarrollar aptitudes, actitudes y competencia intelectual pese a las adversidades.

No hay que olvidar que la competencia es multifactorial y la importancia de la aportación del docente para su desarrollo porque los estudios revelan que se logra desarrollar cierto nivel de pensamiento crítico mediante determinadas estrategias pedagógicas, como, por ejemplo, ABP<sup>34</sup>. Y esto se debe a los docentes, en efecto, como facilitadores del conocimiento, contribuyen a que los estudiantes descubran, pongan en funcionamiento o materialicen sus habilidades (Nussbaum, 2012) que han desarrollado a partir de sus disposiciones (Díaz, 2006) adquiridas socialmente. Pero en estos casos sería necesario el empleo de determinados contenidos, didácticas, estrategias o métodos pedagógicos, materiales o herramientas, porque como hemos visto, el pensamiento crítico sería crítica, que, además de ser una actitud (posición o postura de ánimo frente a cualquier tipo de sistemas, ideologías, teorías, partidos políticos, leyes, etc.), es un instrumento de análisis que se emplea en el estudio de cualquier tema u objeto de conocimiento, por tanto, no se restringe a un conocimiento especializado. Es decir, es una aptitud: capacidad con diversas habilidades intelectuales que tiene una persona para abordar diversos asuntos.

La crítica entonces, habría devenido como pensamiento crítico y una competencia en las universidades, pero su significado y cualidades parece que difiere en cada disciplina, y, en consecuencia, habría tipos o categorías que no comprenden necesariamente el mismo nivel o alcance de análisis de la crítica.

Y aunque parte del documento de la UNESCO, de la ANUIES, el Modelo Universitario de la UAEM y las investigaciones asocia el pensamiento crítico como un pensamiento orientado al tratamiento de la problemas diversos y un elemento

---

<sup>34</sup> Que, por cierto, es un método que surge en la década de los sesentas en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster, en Ontario, para acercar a los estudiantes al contexto de su futura vida profesional a través de situaciones problemáticas (Núñez, 2017). Es decir, fue diseñado específicamente para una disciplina práctica y está enfocado para aplicarse en un trabajo específico.



clave en la educación para ayudar a decrecer diversos problemas sociales (desigualdad social, injusticia social, crisis ambiental, globalización, segregación racial, discriminación, respeto y valoración del otro como diferente, etc.) y ser competente en el contexto de la Cuarta Revolución Industrial, otra parte parece estar concibiéndolo como una capacidad cuyo fin es servir, resolver problemas de las empresas y mejorar las condiciones materiales de existencia del empleador o de la clase dominante. Es decir, se concibe por algunos desde una visión de la positividad o al servicio del capitalismo.

La postura particular que finalmente puede adoptarse hasta aquí respecto a la noción de pensamiento crítico con base en toda la exploración, sería la de un pensamiento que tiene consciencia de clase, con consciencia histórica, capaz de crear juicios que identifican y hacen inteligible un argumento, una ideología o un discurso con pretensión de dominio, desigualdad e injusticia para rechazarlo sin otorgar oportunidad de reconciliación. Es un pensamiento abstracto, filosófico intelectual con diversas habilidades intelectuales-prácticas<sup>35</sup>. Capaz de cuestionar y argumentar metódicamente, de cuestionar, comprender y desarrollar teorías científicas, ideologías, paradigmas, discursos o temas políticos, entramados conceptuales filosóficos, entre otros. Capaz de plantear y reconocer problemas, reflexionarlos desde una nueva óptica y ofrecer respuestas e hipótesis racionales, novedosas y convincentes fundadas en el conocimiento legítimo.

Es justificable y válida la verticalidad que se asume para que la competencia se desarrolle en la mayoría de las licenciaturas porque es sumamente relevante, útil y beneficiosa para cualquier esfera del estudiante, sin embargo, parece que sólo podría desarrollarse siempre que se cumplan ciertas condiciones. Se reitera que no se afirma que dichas condiciones serían imposibles de desarrollar estudiando en una licenciatura de carácter más práctico que teórico, tampoco que serían las únicas, pero, de acuerdo con lo que se aborda en la problemática con apoyo de los datos previos, parecen ser las más determinantes.

---

<sup>35</sup> Análisis, evaluación, reflexión, comparación, argumentación, pensamiento lógico, creatividad, resolución de problemas, síntesis, discriminación, discernimiento, clasificación, habilidad investigativa.

Finalmente, tomando en cuenta que en algunas disciplinas desarrollen otro tipo de pensamiento crítico, que no es precisamente crítica, sino, por ejemplo, pensamiento reflexivo en la estratégica para actuar o solución de problemas, se puede decir que el capital cultural podría no ser tan indispensable como el capital lingüístico, pues en todas se maneja una jerga lingüística que podría no ser accesible para los alumnos sin una buena acumulación y comprensión de palabras y conceptos. No obstante, dada la importancia del capital cultural y el capital lingüístico en el desarrollo del capital educativo, su acumulación facilitaría el desarrollo de cualquier tipo de competencia en la universidad.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ, M. (1990). *Denotación y connotación*. En M. Raders y J. Conesa (Coords.), *II Encuentros Complutenses en torno a la traducción* (pp. 47-51). Universidad Complutense de Madrid: Editorial Complutense
- ARISTÓTELES. (2007). *Ética Nicomaquéa*, [Traducción y notas de Julio Pallí Bonet. Introducción de T. Martínez Manzano], RBA, Barcelona.
- (2011). *Metafísica*, [Estudio introductorio de Miguel Candel Sanmartín. Traducción y notas de Tomás Calvo Martínez], Gredos, Madrid.
- AA.VV. (1996). *Sofistas Testimonios y Fragmentos*, [Introducción, traducción y notas de Antonio Melero Bellido. Asesor para la sección griega, Carlos García Gual], Gredos, Madrid.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación superior (ANUIES). (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*, Ciudad de México, ANUIES.
- AZNAR et al. (2017). *Desarrollo de Habilidades Básicas de Pensamiento Crítico en el Contexto de la Enseñanza de la Física Universitaria*.
- BENZANILLA. et al. (2018), *El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios*, *Universitarios, Estudios Pedagógicos*, 44 (1), 89-113.
- BENAVIDES-Lara, Mario-Alberto (2015), “*Juventud, desarrollo humano y educación superior: una articulación deseable y posible*”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (ries), México, unam-iiisue/Universia, vol. vi, núm. 16, pp. 165-173, <https://ries.universia.net/article/view/1090/juventud-desarrollo>.
- BOURDIEU, P., Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México.
- , (1998), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. [Traducción de Ma. Del Carmen Ruiz de Elvira], Taurus, España.
- , (1983), *Poder, derecho y clases sociales. Cap. IV. Las formas del capital, capital económico, capital cultural, capital social*, [Traducción

- de Ma. José Bernuz Beneitez], Palimpsesto, derechos humanos y desarrollo,  
-----, (1990), *Sociología y cultura*, [Traducción: Martha Pou], Editorial Grijalbo, S.A., México.
- BETANCOURTH, Zambrano, Sonia, *Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa*, Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 44, febrero-mayo, 2015, pp. 238-252 Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia
- BERGER, P, Luckman, T. (2003). "*La construcción social de la realidad*", [Traducción, Silvia Zuleta. Revisión técnica, Marcos Giménez Zapiola], Primera edición, decimoctava reimpresión, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, E. (2001). *El nuevo espíritu del capitalismo*, Akal, Madrid.
- BUNGE, M. (2016). *La ciencia, su método y su filosofía*, Editorial sudamericana, México.
- CASTRO, R., Franco Cortazar, D. E., & Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- CHOZA, J. (2016). *Manual de antropología filosófica*, Editorial Thémata, Segunda edición, Sevilla.
- DÍAZ Barriga, Ángel, *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*, Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo, 2006, pp. 7-36 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México
- DÍAZ, Barriga, Frida, *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 6, núm. 13, septiembre, 2001 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- DUBET, F. (2011). *Repensar la justicia social, contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Siglo XXI, Madrid.

- DUQUE, F. (1998). *Historia de la Filosofía Moderna. La era de la crítica*, Akal, Madrid.
- DURKHEIM, Emile. (2001). *Las reglas del método sociológico*, [Traducción: Ernestina de Champourcín], Fondo de Cultura Económica, México.
- ELIAS, N. (2008) *Sociología fundamental*, Gedisa, Barcelona.
- ERIBON, D. (2017). *Regreso a Reims*. [Traducido por Georgina Fraser], Libros del Zorzar, Buenos Aires, Argentina.
- FOUCAULT, M. (1978). *La verdad y las formas jurídicas*, [Traducción: Enrique Lynch], Gedisa editorial, Barcelona.
- FREIRÉ, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*, [Traducción de: Jorge Mellado], 1o. edición, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.
- GARCÍA, M. (2000). *Lecciones preliminares de filosofía*, Editores unidos, México.
- GÓMEZ, Cájudo. (2006). “Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de las teorías de las capacidades de Amartya Sen a la educación”, en Revista Española de Pedagogía, vol. lxiv, núm. 234, <http://revistadepedagogia.org/descargar-documento/57-desarrollo-humano-y-capacidades.-aplicaciones-de-lateoria-de-las-capacidades-de-amartya-sen-a-la-ed.html>
- GOMPERZ, Theodor. (2000). *Pensadores griegos, Tomo I, Una historia de la filosofía de la antigüedad. Desde los comienzos a la época de las luces*, [Traducciones de Carlos Körner, J. R. Bumantel, Pedro von Haselberg y Eduardo Prieto\*, 2ª edición, Herder, Barcelona.
- GOMPERZ, Theodor. (2000). *Pensadores griegos. Tomo II, Una historia de la filosofía de la antigüedad. Sócrates y Platón*, [Carlos Guillermo Körner, J. R. Bumantel, Pedro von Haselberg y Eduardo Prieto], 2ª edición, Herder, Barcelona, 2000.
- GUTHRIE, W, K. C. (2009). *Los filósofos griegos. De Tales a Aristóteles*, [Traducción de Florentino M. Torner], 7ª reimpresión, FCE, México.
- HERNÁNDEZ, R. (2010), *Metodología De la investigación*, 5ta edición, McGraw-Hill / interamericana editores, S.A. de C.V. México.

<https://www.uhipocrates.edu.mx/2019/06/07/quieres-estudiar-para-medico-cirujano/>.

- KANT, E. (2010). *Comienzo presunto de la historia humana*, en Kant, Emmanuel, *Filosofía de la historia*, [Prólogo y traducción de Eugenio Ímaz], 2ª ed. Decimotercera reimpresión, FCE, México.
- KANT, I. (2011). *Crítica de la razón pura*, [Prólogo, traducción, notas e índices de Pedro Ribas], Séptima reimpresión, Taurus, México.
- LOÁCIAGA, M. (1997). Características psicosociales del estudiante de éxito escolar en Guanacaste. *Revista de ciencias sociales*, 17 85-94.
- LÓPEZ, N. (2020). *Pensamiento crítico latinoamericano en tiempos de colapso, Utopía y praxis latinoamericana*. 25 (89), 98-107. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3740088>
- MONARCA, Héctor (2013), "Participación dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, unam-iisue/Universia, Vol. iv, núm. 9, pp. 53-62, [http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/305/html\\_40](http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/305/html_40) [consulta: fecha de última consulta].
- MENA, A. (2020). Una taxonomía de medios educativos para el desarrollo del pensamiento crítico: Dominios de acción y tipologías textuales. *Estudios Pedagógicos*, 46 (1), 203-222, 2020 DOI: 10.4067/S0718-07052020000100203
- MORALES, Bueno, P. (2018). *Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante?* *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108.
- NIETZSCHE, F. (2010). *Más allá del bien y del mal*, [Traducción de Carlos Vergara], Gredos, Madrid.
- NUÑEZ-Lopez, S, Àvila-Palet, JE y Olivares-Olivares, SL. (2017). *El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 8 (23), 84-103

- NUSSBAUM, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- Organización para la Cooperación y el desarrollo económicos-OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Recuperado de: <https://bit.ly/2UGc39Z>
- ORTEGA Y GASSET, J. (2014), *¿Qué es filosofía?* [Prólogo por Javier Gomá Lanzón. Estudio introductorio por José Lasaga Medina], Gredos, Madrid.
- PÁEZ at el, (2005). *Educar para pensar críticamente: una visión desde el área curricular*, Estudios Sociales de Educación Básica Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), pp. 237-263
- PAUL, Richard, Elder, Linda. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*, Fundación para el Pensamiento Crítico.
- PLATÓN, *Diálogos*. (2011). *República*, [Traducción y notas de Conrado Eggers Lan], Gredos, Madrid.
- PRIETO González, José Manuel, *Pensamiento crítico y universidad: Estrategias para la consolidación de una sociedad democrática en México*, Investigación y Ciencia, vol. 16, núm. 42, septiembre-diciembre, 2008, pp. 36-44 Universidad Autónoma de Aguascalientes Aguascalientes, México
- QUIVY, R, Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales* [Colaboradora en traducción: Norma Patricia Corres Ayala], Limusa, México.
- RAGIN, C. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*, [Traducción de Carla, Morales de Setién Ravina. Prólogo de César Rodríguez Garavito], Siglo del hombre editores, Universidad de los Andes, Bogotá.
- RAMÍREZ, A. (2021), Análisis cuantitativo [Material del aula]. Aula virtual Teams, CIIDU, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos.

- RANCIÈRE, J. (2009). *Sobre la importancia de la Teoría Crítica para los movimientos sociales actuales*, [Traducción y notas: David García Casado], EV.
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- RESNICK, L. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press.
- Revista de filosofía No. 11. (1995). 5-25. Foucault, Michel, *¿Qué es la crítica?* [Crítica y aufklärung], [Traducción de Javier de la Higuera], en <https://digitum.um.es/>.
- ROBERT, André. (2018). *El pensamiento crítico de los docentes, introducción a una noción poco común* en Espinosa, J., Robert, André (coord.), *Epistemología social y pensamiento crítico*, Juan Pablos EDITOR/ École Doctorale Epic Université Lyon, 13-38
- SCHWANITZ, D. (2018). *La cultura*, De bolsillo, [Traducción de Vicente Gómez Ibañez], México.
- SEN, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*, Alianza, Madrid.
- TAMAYO, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- TOBÓN, Sergio (2006), "Aspectos básicos de la formación basada en competencias", en <[http://maristas.org.mx/gestión/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](http://maristas.org.mx/gestión/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf)> [Consulta: enero de 2014].
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos-UAEM (2022). *Modelo Universitario*. Publicado en Órgano Informativo Universitario, Adolfo Menéndez Samará, México.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos-UAEM (2021). *Página oficial de la UAEM*. Disponible en: <https://www.uaem.mx/>
- UNESCO. (2005), *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, disponible en



<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>, consultado  
2022

UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*

VILLORO, L. (2014). *Crear, saber, conocer*, décimo séptima reimpresión, Siglo XXI, México.

VYGOTSKY, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Obras Escogidas, tomo 2, [Trabajo original publicado 1934]. Madrid: Visor.

WITTGENSTEIN, L. (2009). *Tractatus logico-philosophicus*, [Estudio introductorio de Isidoro Reguera. Traducción y notas de Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera], Gredos, Madrid.

YURÉN, M. Teresa. (2013). *Ciudadanía y educación: ideales, dilemas, y posibilidades de la formación ético política*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Juan Pablos Editor, México.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



CIIDU  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR  
PARA EL DESARROLLO UNIVERSITARIO

## ACTA DE DICTAMEN

### VOTOS PROBATORIOS

Los integrantes de la Comisión Revisora del borrador de Tesis titulado: **El pensamiento crítico en la Educación Superior: una problemática.** Trabajo de tesis dirigido y asesorado por la **Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero** y que presenta el estudiante del programa educativo: **Maestría en Investigación Interdisciplinaria en Educación Superior, Oscar Barraquán Solís** con número de matrícula: **10046068** otorgan el dictamen siguiente:

ACREDITADO

NO ACREDITADO

**Observaciones:** el documento cumple con las especificaciones propias de una tesis de maestría, conforme a lo establecido en el plan de estudios correspondiente.

	Firma
<b>Director(a) de tesis:</b> Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero.	
<b>Lector(a):</b> Dra. María Teresa Yurén Camarena	
<b>Lector(a):</b> Dra. Citlali Romero Villagómez	
<b>Lector(a):</b> Dra. Eloísa Rodríguez Vázquez	
<b>Lector(a):</b> Dra. Aurea Rojas Mendoza	

Cuernavaca, Morelos, a 14 del mes de diciembre del 2023



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

### Sello electrónico

**AUREA ROJAS MENDOZA | Fecha:2024-05-14 09:48:54 | FIRMANTE**

igLDeGOO07RcU82c2LleABXYa9NwCEku8JDb/FbTcWtDUi+H4fwXapAxz/8V3eic6Y2/QWQCyCeOObKBhjYvtXL7mY8ue31rAZ6pxeNg7pxhOBLxVBiKPGbt0IM4kc6vZ6+hBE6KoVH2W4OV+Ic2qL9KFR5IGpoeYU3ZUF6GqrvyIUupV4ybwWoLj3FTVUGKwrA9okW0kvOJlkPU+4U20frV8eomN59sMFBwjYKEVUH5HPHeqmpqvtm7pBBsJuwDEDmzkRLG5q84FdgP1N0pNOR3LOA5T2c1/OBIHPSqjMBBaKYIsIXytLrAS6IKV/Vjfp8ObzcZokvP0RU01bTg==

**CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO | Fecha:2024-05-14 12:03:03 | FIRMANTE**

nYKhJpVuLFGqzm7z0y5ZtjBrnE4MoyoyxfCi8LhUnt1SnxrBZYncDm/9NUOwHShlgCaStIEv60lqjDevhPUcrM+ZNIz08aTZNJEAJqurt+Aez7oi+CJPfmMsTS+PoD06RF7vWn5CaXZK1T4gTGrNcmx9F4SghQzZ/yiAKwSBF0CpQY8BOPq6vTWfa35V7nMFr/hWpV56ZDMFHxChft5G2IXoGI8tJnAd7QEDDvBoJE67Vmtkw9godes0pPd/aiah6WP+dbBjIzEpGj0uynYaWif9cdHxWhRgVgLySierwj1ZaxIT8xPDdeijUlyo6EIBgDIqb2wb5R3W0wNndQ==

**ELOISA RODRIGUEZ VAZQUEZ | Fecha:2024-05-14 12:24:09 | FIRMANTE**

hz5ATqZgi1YC8HezSj1C4PbHMGiO3NHObLXImYoVdoK9IQsZNIlfwnyWoZf9pZ2SwhrvRivxKeqNLdLjW4GxpZhlh7hx21hOgiwzP5htaFJhuzvdNJ2kfhQihNblhYQ+c/86BEdO1W962udOG4eCNsuKsS/zUk5RExuD6FbHZrhZ8CBEhDnwgMpEcaXgsmVh++mTk6NGUe1vGCVSq4w/LTzjKD1CAYSvpH9RkObkZE0Ngs7sN22kK94nMiAc1WmMChIm7DyvjBLyISNwfxiJlVd+SIBBhpsDBhZjkgczwhjDYDYQXhOX0KvKDXSbOx59xq+EV1LxPnZDcfjLQ==

**CITLALI ROMERO VILLAGOMEZ | Fecha:2024-05-15 01:41:56 | FIRMANTE**

y0q1RGqodVBPAN0/VFHlo4yn4jI08m/tb+UM1jIj6LKXK/YS/xWf6m0ByKefVL/uZiENJNEr4nFWcDVGJHD9ucBk8xk6LXp+7BcVPKzsfuJAIdyAc3IbJyZbxf4c6JxnVHfn9NrbXF0j5GeGhTrLifUXQp7Ejg24gn0niCKjoJbR6yJvQSiCuo72WbVTLAx0Wng1+4KMHjmrkIm9koCG58Qlxt6fM/9NgGMZRrfl5RvZqfSahnXH3R2zygV+fo/gQgfeftJEYdpWRk8zs+DL15bZS3xrpwBareYBjss7qytDslC0gJJA2to4w88HB/BRMNcGn0MjV8itexvgA==

**MARIA TERESA YUREN CAMARENA | Fecha:2024-05-16 14:09:24 | FIRMANTE**

q0c/DLm/SQi1agh7CfvNk7e8VwJ4p66dhXXKsAHM7J/FzawRdGtsBa7fD26fPNIeQAxS2ww0cKRfsoAjl4UkrxMRLwsGZtJnK1WCt+ez9BhlhIqHqkzT9RzfoMCqB92jH5mmEuQ0L4W0EGqBEogaRIVNk431ePoxgCnJ33C7kHorkV5wTJxARKsoAxocreH192cKdFq9JigPzNkdHml20ENBPsrWeSKb14oUKItkPjPvGv9HBE5F5ZtnlApqtnq3nOsYak0FHOI9EuOd74L3twG0WXVkdZHFQF5azpTu5uflwwX6IL0grwvR/BDiAL9gMymAU1H8GVQy6KpbHX2EA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



oUWDbVAdC

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/BwUbuhoX7ctR01IU1YWV1NxP1MlrvyX>



UAEM  
RECTORÍA  
2023-2029