

## **El pensamiento crítico en la enseñanza de lenguas en la Educación Superior: un estudio de investigación-acción en el Instituto Superior de Lenguas, Universidad Nacional de Asunción, Paraguay**

Critical Thinking in higher education language teaching: an action research case study at the Higher Institute of Languages from the National University of Asunción, Paraguay

Akãreñoingue oporohesape'áva ñe'ẽ oñembo'ehápe mbo'ehaovusúpe:  
jeporekapy investigación-acción rupive oñemboguatáva Tetã  
Mbo'ehaovusu Paraguaypegua Instituto Superior de Lenguas-pe

**Valentina Canese Caballero**

*Universidad Nacional de Asunción*

### ***Nota de la autora***

*Instituto Superior de Lenguas*

*vcanese@fil.una.py*

### **Resumen**

A partir de que los educadores en todo el mundo reconocen la importancia de desarrollar las habilidades del pensamiento crítico para promover la ciudadanía en el mundo globalizado, se establece una de las metas más importantes en la educación superior que es la formar profesionales, especialmente docentes, que estén preparados para enfrentar los desafíos de un mundo que cambia constantemente. Este trabajo presenta los resultados preliminares de un estudio de investigación-acción participativa a nivel institucional en curso y con proyección de varios años. El mismo involucra a docentes y estudiantes de las cinco carreras ofrecidas en el Instituto Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Asunción. Este artículo presenta resultados preliminares de la primera etapa donde se analizan las perspectivas docentes y sus prácticas con respecto al desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. Los resultados de la encuesta realizada demuestran que, si bien los docentes de las carreras de lengua evalúan sus habilidades para el pensamiento crítico de manera mayormente positiva, con promedios generales por habilidad que fue de 3,7 a 4,6 en una escala de 1 al 5, esto no siempre se relaciona con las prácticas que indican realizar con sus estudiantes. La mayor cantidad de correlaciones significativas fue encontrada en la categoría “solución de problemas” donde sí se encontraron correlaciones positivas entre la autoevaluación sus habilidades y la práctica docente. A partir de esta evaluación se planificarán e implementarán intervenciones que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico con estudiantes

universitarios de carreras de lenguas que luego serán evaluadas en relación a las actitudes y acciones evaluadas en esta primera etapa.

**Palabras Clave:** pensamiento crítico, enseñanza de segundas lenguas, enseñanza de lenguas extranjeras.

### Abstract

As educators around the world recognize the importance of developing critical thinking skills to promote citizenship in the globalized world, one of the most important goals in higher education is to prepare professionals, especially teachers, to be prepared to meet the challenges of a constantly changing world. This paper presents the preliminary results of a participatory action-research study at the institutional level that is underway now and projected to last several years. It involves teachers and students from the five careers offered by the Instituto Superior de Lenguas at the Universidad Nacional de Asunción. This article presents preliminary results of the first stage where teaching perspectives and practices are analyzed with respect to the development of critical thinking skills. The results of the survey show that, although teachers in the language courses evaluate their critical thinking skills in a mostly positive way, with overall averages per skill that were 3.7 to 4.6 on a scale of 1 to 5, this is not always related to the practices they indicate they perform with their students. The highest number of significant correlations was found in the category "problem solving" where positive correlations were found between the self-assessment of skills and teaching practice. Based on this evaluation, interventions that promote the development of critical thinking will be planned and implemented with university students in language careers, which will then be evaluated in relation to the attitudes and actions evaluated in this first stage.

**Keywords:** critical thinking, second language teaching, foreign language teaching

### Mombykypyre

Mbo'ehára yvy tuichakue javevegua niko ohechakuaa tuicha mba'eha oñemboguata akãreñoingue oporohesape'áva, ikatu haġuáicha oñembohape opa hendápe oñemongakuaávo tetäygua añete; ko'ã mba'e ári oñemboguapy moõpa oñeġuahẽse mbo'ehaovusúpe, oñembokatupyrypa tapichakuérape, ko'ýte mbo'eharakuérape, ombohovake rekávo opa mba'e oiko ha ojuhúva ko yvy ape ári, opa mba'e oñemoambuehápe ko'ẽreire. Ko tembiapópe ojehechauka ojejuhúva ko'a peve tembiapokue aporeko investigación-acción rupive, oñemboguatavahína ha hí'arevétava gueteri. Ojegueroike mbo'ehára ha temimbo'e oporombo'e ha oñemoarandúva Tetã Mbo'ehaovusu Paraguaypegua Instituto Superior de Lenguas-pe. Ipype oñemboguapy umi ojejuhúmava upe tembiapo pukúpe, oñembyatyhápe mbo'eharakuéra remimo'ã ha avei mba'éichapa omba'apohína mbo'ehakotype ombohapestotávo akãreñoingue oporohesape'áva. Ojejuhuva'ekue ohechauka umi mbo'ahára ohechakuaaha oipytyvõha temimbo'ekuérape hesapyso ha

ohechamombyryvévo; ohupyty 3,7 ha 4.6 peve upe oñemohendávo hetakuépe 1 guive 5 peve; katu ko'ã mba'e ha'ekuéra he'íva nameméi ojokupyty ha'ekuéra ojepóva rehe mbo'ehakotype temimbo'ekuéra ndive. Ojehechakuévo upe "mba'éichapa oñesẽkuaa apañuãigupe" ojejuhu umi marandu oñemono'õva ojokupytyveha; upépe ojejuhu ohoveha ojehe mbo'eharakuéra ojekuaara'ãháicha ha hembiapokuéra temimbo'e ndive. Ko'ã marandu oñemono'õva ári upe rire oñemohenda ha oñemboguatáta tembiaporã ojeykeko rekávo temimbo'ekuérape oñemoarandúva ñe'ẽ upe mbo'ehaovusúpe hesapysovevo; opa umi tembiapokue upe rire oñehesa'õjojeýta, ha upevarã ojeporujeýta umi mba'e oñeha'ãmava'ekue tembiapo tenondeveguápe.

***Mba'emba'e rehepa oñe'ẽ:*** akãreñoingue oporohesape'áva, ñe'ẽ mokõiha ñeporombo'e, pytaygua ñe'ẽ ñembo'e.

Fecha de recepción: 21/03/2020

Fecha de aprobación: 16/07/2020

## Introducción

A medida que se van cumpliendo dos décadas de este siglo XXI, los debates continúan sobre un nuevo modelo de aprendizaje que tenga en cuenta la realidad actual en la que la constante es el cambio acelerado por el ritmo desenfrenado de los avances tecnológicos. Las competencias y aptitudes necesarias para funcionar en el mundo actual, así como las pedagogías necesarias para estimular estas capacidades se sitúan en el centro de estos debates. En el Informe Delors (1996), elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, se presenta uno de los primeros marcos referenciales sobre las competencias necesarias en este siglo presentadas en los “cuatro pilares de la educación”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Según la revisión bibliográfica hecha por Scott (2015), se plantea la cuestión de saber si las y los estudiantes de hoy en día cuentan con la combinación de pensamiento crítico, creatividad y habilidades de colaboración y de comunicación que resulta necesaria para lidiar con las nuevas situaciones inesperadas que afrontarán... [y] se destaca la importancia de las competencias personales, sociales y de aprendizaje.

Así, de acuerdo a lo expresado por Bozu y Canto (2009), uno de los retos de la educación superior es el de preparar a las nuevas generaciones de profesores para que sean capaces de aprender y utilizar el conocimiento en diferentes contextos y modalidades, así como adaptarlo a situaciones nuevas a lo largo de la vida. Por lo tanto, “se considera que el pensamiento crítico es fundamental para el aprendizaje en el siglo XXI” (Scott, 2015).

Este estudio se realiza en la Universidad Nacional de Asunción, en el Instituto Superior de Lenguas perteneciente a la Facultad de Filosofía. La mencionada facultad fue creada a partir de la Escuela de Humanidades, por decreto N° 3925, en 1944 y el 16 de febrero de 1948 se fundó la Facultad de Filosofía. El Instituto Superior de Lenguas (ISL) fue creado por Resolución N° 123 B del 12 de abril de 1965 y simultáneamente se firmó un convenio con la Embajada de los Estados Unidos para organizar y poner en marcha la Licenciatura en Lengua Inglesa con el propósito de formar profesionales para la docencia en lengua inglesa. Actualmente, el ISL tiene Licenciaturas de grado en lengua alemana, francesa, inglesa, portuguesa y guaraní. Como parte de la Facultad de Filosofía, el ISL apunta a que sus carreras sean reconocidas como programas de calidad a nivel nacional, regional e internacional en la formación de docentes competentes, en la generación y aplicación del conocimiento de manera innovadora, consolidado a la UNA en su rol de liderazgo en la búsqueda permanente de la realización plena de personas y responder a las necesidades y expectativas sociales. Para tal efecto se propone la misión de formar profesionales críticos, creativos, éticos y socialmente responsables preparados para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diversos niveles educativos en donde se desempeñen, por medio del uso efectivo de materiales y herramientas didácticas adecuadas que respondan a las necesidades educativas actuales y futuras.

Históricamente, los enfoques pedagógicos en la educación superior se han centrado en el modelo tradicional del profesor como autoridad y en las reglas tácitas de la transmisión del conocimiento donde la educación ha sido vista como una piedra angular en la construcción de la identidad nacional. Sin embargo, según Davies y Barnett (2015), en las últimas décadas se ha desarrollado un sentido de modernidad que requiere que los alumnos asuman una postura más cuestionadora y crítica de manera a que la educación superior pueda cumplir con su cometido de transformar la sociedad. Así, Facione (2007) considera al pensamiento crítico como la “piedra angular en el camino que la humanidad recorre desde el salvajismo bestial hacia la sensibilidad global” (p. 8).

Además, en un reporte de 2006 realizado por un consorcio americano importante, los empleadores encuestados indicaron que la habilidad necesaria para el trabajo en el nuevo milenio más importante es el “pensamiento crítico” por encima de la “innovación” y la “aplicación de las TICs”. (Casner-Lotto y Benner 2006) Por otro lado, las últimas décadas se ha visto el crecimiento de la universidad empresarial en dónde habilidades como el “liderazgo” y el “trabajo en equipo” son privilegiadas ya que el objetivo es poder competir en la economía global. Es así que Davies y Barnett (2015) observan una paradoja en la academia actual ya que la industria quiere “más pensamiento crítico” mientras que las universidades no lo están proporcionando, a pesar de los discursos donde expresan su valor.

Por esta razón, el enfoque de este estudio se centra en la necesidad de enfatizar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior de manera a formar profesionales y docentes capaces de desarrollar a su vez estas habilidades en sus alumnos. Así, el propósito principal de este estudio contempla analizar el impacto de estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación de docentes de lengua en el Instituto Superior de Lenguas. De manera a lograrlo, se proponen como objetivos específicos: a) identificar las competencias del pensamiento crítico enfatizadas por los docentes de las carreras del Instituto Superior de Lenguas; b) implementar un plan de acción para el desarrollo de competencias del pensamiento crítico en los estudiantes del Instituto Superior de Lenguas; y c) evaluar de qué manera la implementación de estrategias específicas de desarrollo del pensamiento crítico contribuye en la formación de futuros docentes de lenguas nacionales y extranjeras. Este artículo presenta los resultados de una encuesta realizada en el marco de la fase preliminar donde se identifican y evalúan las habilidades del pensamiento crítico enfatizadas por los docentes en sus aulas.

### **Marco Teórico**

Las competencias para el pensamiento crítico han sido debatidas por teóricos y educadores desde hace ya mucho tiempo. En las últimas décadas, se han convertido en uno de los grandes focos de discusión académica, especialmente en lo que respecta a la educación superior. Su definición y sus características fueron objeto de muchas discusiones y encuentros, entre los que se destaca el encuentro organizado

por la Asociación Filosófica Americana (APA) en 1990 en donde se llegó a la siguiente definición de consenso: “Entendemos que el Pensamiento Crítico (PC) es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (APA, 1990).

En esta declaración se incluyeron aspectos que pueden ser clasificados como cognitivos (argumentación, juzgamiento reflexivo, etc.) así como de disposición y actitud. Así, en la perspectiva de “habilidades y juicio” se tienen a las habilidades cognitivas del pensamiento crítico que involucran la interpretación, análisis, inferencia, explicación, evaluación, metacognición y autorregulación (Halonen, 1995). Por otro lado, la perspectiva de “disposiciones más habilidades” plantea un enfoque más amplio del pensamiento crítico donde se involucran actitudes y hábitos necesarios para el pensamiento crítico que llevan al individuo a ser crítico (Davies y Barnett, 2015). Desde esta perspectiva, los autores proponen un modelo de pensamiento crítico para la educación superior donde se incluyen dimensiones tanto individuales como socioculturales incorporando las habilidades, juicios, disposiciones, acciones, crítica y creatividad. También proponen el concepto de “criticalidad” que involucra no solamente tanto el pensar, el ser y el actuar. Así, para Davies y Barnett (2015), “la educación superior puede hacer mucho más que enseñar a los alumnos a demostrar el pensamiento crítico como habilidades analíticas. Puede llevarlos a entenderse a sí mismo y a tener una orientación crítica hacia el mundo y a demostrar una postura activa sociopolítica hacia las normas y prácticas establecidas a las que se ve enfrentado.” (p. 16)

Esta perspectiva acarrea una implicancia importante para lo que la educación superior puede ser y pocas veces consigue ser hoy en día, especialmente considerando el corporativismo en la universidad (Cowden y Singh, 2013). Por último, este modelo plantea al pensamiento crítico como pedagogía crítica que se define como el uso de la educación superior para superar las condiciones que restringen y limitan la libertad humana, así como lo plantea Giroux (2010) cuando la define como un “movimiento educativo...para ayudar a los alumnos a desarrollar conciencia de libertad...y la habilidad para tomar acciones constructivas.” Del mismo modo, los autores Thomas y Lok (2015) delimitan los atributos del pensamiento crítico en la educación superior en tres grandes áreas que consideran fundamentales para su análisis: capacidades, disposiciones y conocimiento.

Considerando al pensamiento crítico como un aspecto fundamental de la educación superior, existen varias posturas con respecto a cómo desarrollarlo. Jones (2015) expone que, si bien atributos generales del pensamiento crítico existen, éstos toman diferentes formas de acuerdo a cada disciplina. Por otro lado, Bailin y Battersby (2015) señalan que el razonamiento y la argumentación no son generalmente el enfoque de la pedagogía de las disciplinas y por lo tanto proponen un enfoque pedagógico que promueva “los aspectos de la argumentación que

trascienda la barrera de las disciplinas”. Para ese fin, los mismos proponen la enseñanza del pensamiento crítico desde la perspectiva de la investigación.

En los últimos años, el papel del pensamiento crítico en la enseñanza de lenguas ha ganado relevancia (Davidson, 1998; Norton & Toohuey, 2004), especialmente teniendo en cuenta que tradicionalmente la enseñanza de lenguas se ha enfocado principalmente en el aprendizaje de habilidades comunicativas más que del pensamiento crítico. Investigadores y pedagogos de la lengua han notado la necesidad de hacer énfasis en los aspectos críticos de la enseñanza de las lenguas ya que éstas son instrumentos fundamentales del pensamiento. Así, Pennycook (2004) propone que los docentes en formación discutan no sólo sus prácticas sino cómo éstas se sitúan dentro del contexto sociopolítico.

En su estudio sobre el pensamiento crítico en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Asunción, Estigarribia et al. (2018) identifican siete habilidades cognitivas fundamentales para la elaboración de indicadores de evaluación utilizados en la elaboración de un instrumento aplicado a estudiantes y docentes. Las mismas incluyen: 1) interpretación; 2) clarificación; 3) análisis; 4) evaluación; 5) empatía intelectual; 6) solución de problemas; 7) visión transformadora. Estos autores identifican cinco niveles de evaluación de la siguiente manera: 1) pensador irreflexivo quien no es consciente de los problemas de su forma de pensar; 2) pensador inquieto quien es consciente pero todavía no sabe cómo mejorar; 3) pensador principiante quien ha iniciado la práctica de nuevas habilidades; 4) pensador avanzado quien practica y ha desarrollado nuevas habilidades en su forma de pensar; y, 5) pensador maestro quien aplica regularmente estas habilidades en sus tareas, y son objeto de revisión constante. En la primera etapa de este estudio presentada aquí se utilizará este cuestionario para de manera descriptiva identificar los niveles de pensamiento crítico presentado por los docentes y la relación entre esta autoevaluación y el énfasis que los mismos identifican en su actividad docente.

### **Metodología**

La metodología utilizada en este proyecto es la de estudio de caso con un diseño de investigación-acción. Según McNiff (2013), se entiende por investigación-acción al proceso de investigar y analizar la propia práctica y el propio aprendizaje para evaluar si es como pensamos que debe ser de manera a tomar acción para mejorarlo en caso que sea necesario y producir evidencias que muestran que la práctica ha mejorado. Así, este tipo de investigación se realiza en etapas en donde primeramente se identifica la problemática y las necesidades, se elabora un plan de acción, se implementa y se lleva un registro de lo que ocurre, y se evalúan los resultados de la acción de manera a modificarla o continuar por ese camino hasta estar satisfechos con los resultados. Finalmente se informa de los resultados de las acciones a toda la comunidad (Hernández Sampieri, 2014). Se utilizan estrategias de recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos siendo la principal fuente de datos las actividades realizadas por los docentes y los trabajos realizados por los

estudiantes del ISL, aunque también se incluyen encuestas y entrevistas con docentes y estudiantes en todas las etapas del estudio.

El caso seleccionado para este estudio es el Instituto Superior de Lenguas, dependiente de la Facultad de Filosofía, UNA. Participan de este estudio todas las carreras ofrecidas en dicha institución que incluyen a las lenguas: alemana, francesa, portuguesa, inglesa y guaraní. Toman parte de las acciones todos los docentes y estudiantes de lenguas nacionales y extranjeras pertenecientes a la institución. En la primera etapa se analizarán las prácticas docentes en relación al desarrollo de las capacidades para el pensamiento crítico, así como las necesidades de estudiantes y docentes para el desarrollo de estas capacidades en las distintas áreas de las carreras ofrecidas. Para tal efecto se realizó una encuesta con docentes de las cinco carreras del ISL donde los mismos evalúan el enfoque que dan a las habilidades del pensamiento crítico de acuerdo al instrumento diseñado por Estigarribia et. al. (2019).

Además, se utilizará el marco referencial propuesto por Thomas y Lok (2015) donde se delinearán los atributos del pensamiento crítico en tres grandes áreas: capacidades, disposiciones y conocimiento. A partir de estas categorías analíticas se examinarán las prácticas (actividades, tareas y evaluaciones) atendiendo a indicadores del pensamiento crítico presentados en este marco referencial. A partir de este análisis, en la segunda etapa planeará una intervención con capacitaciones y trabajo en equipo apuntados a la implementación de estrategias específicas para el desarrollo de las capacidades del pensamiento crítico. Se formarán equipos de trabajo por área del conocimiento y por lengua para planificar las estrategias más adecuadas para el desarrollo del pensamiento crítico conforme a las necesidades establecidas en la primera etapa. A partir de este planeamiento estratégico, en la tercera etapa, cada docente implementará estas estrategias con sus estudiantes y recogerá datos para analizar de qué manera estas estrategias mejoran o no las capacidades del pensamiento crítico en sus estudiantes. Los datos incluirán grabaciones de clases, observaciones, y trabajos realizados por los estudiantes. Finalmente, en la cuarta etapa se evaluarán los resultados de la implementación de estas estrategias en vista a hacer ajustes de acuerdo a los resultados y apuntar al mejoramiento de las prácticas docentes en relación al desarrollo de las competencias del pensamiento crítico. Para este análisis se utilizarán datos provenientes de los trabajos realizados por los estudiantes durante la fase de implementación de estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. Nuevamente, los criterios establecidos durante la primera etapa serán utilizados para evaluar los resultados de la implementación realizada. Una vez realizada la evaluación, se propondrán ajustes o nuevas intervenciones para continuar el ciclo de mejoramiento característico de la investigación-acción.

Este artículo se enfoca en los resultados preliminares de la primera etapa que incluye la encuesta realizada con docentes de las cinco carreras del Instituto Superior de Lenguas. La encuesta fue enviada a la población total de docentes que incluyen 113 docentes repartidos de la siguiente manera: 16 de lengua alemana, 23 de lengua



francesa, 36 de lengua guaraní, 32 de lengua inglesa y 6 de lengua portuguesa. De éstos, 32 docentes contestaron, 4 de lengua alemana, 8 de lengua francesa, 5 de lengua guaraní, 14 de lengua inglesa y 1 de lengua portuguesa. El cuestionario enviado consta de 36 ítems agrupados de acuerdo a las siete habilidades del pensamiento crítico presentadas por Estigarribia et. al. (2019): 1) interpretación; 2) clarificación; 3) análisis; 4) evaluación; 5) empatía intelectual; 6) visión transformadora; y 7) solución de problemas. Cada una de estas variables presenta cinco indicadores que apuntan a evaluar las habilidades e identificar el enfoque áulico de las mismas por los docentes en el estudio. Los 36 ítems del cuestionario constituyen aseveraciones a las cuales los participantes deben indicar sus percepciones de acuerdo a una escala de frecuencia tipo Likert del 1 al 5 de la siguiente manera: 1 = nunca; 2 = ocasionalmente; 3 = a veces; 4 = a menudo; 5 = siempre.

Este cuestionario fue administrado a través de un formulario utilizando la herramienta Google Forms. Las respuestas fueron tabuladas a partir de la planilla generada y luego el análisis fue realizado utilizando el software SPSS. Los análisis realizados incluyen estadísticas descriptivas (tablas y gráficos) de las preguntas individuales, así como por categoría y finalmente un análisis de correlación (de Spearman) por categoría fue realizado utilizando la sumatoria de la evaluación de los docentes de sus propias capacidades para el pensamiento crítico y si enfatizan las mismas en su práctica docente.

## **Resultados**

De acuerdo a las entrevistas preliminares y grupos focales realizados con los docentes del ISL, varios de ellos están entusiasmados en participar en el proyecto de investigación-acción para mejorar sus prácticas en relación al desarrollo y promoción de las habilidades del pensamiento crítico en la enseñanza de lenguas. Los equipos fueron organizados por carreras (alemán, francés, guaraní, inglés y portugués). Las reuniones iniciales fueron realizadas con los coordinadores de carreras. Además, se realizó un taller de “pensamiento crítico en la enseñanza de lenguas” donde los docentes de las diferentes carreras de lengua por área académica (lingüística, literatura, ciencias sociales, pedagogía, traducción e investigación) compartieron los principales desafíos con respecto al desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en sus aulas. Como consigna para el próximo taller, los docentes se comprometieron a compilar un portafolio de las actividades realizadas durante el semestre de manera a analizarlas en el próximo taller al finalizar el periodo lectivo de acuerdo a los marcos referenciales mencionados más arriba.

Al mismo tiempo, luego de recibir el retorno de los cuestionarios enviados a los docentes, se pudieron tabular y organizar de manera descriptiva las percepciones de los docentes con respecto a sus propias habilidades para el pensamiento crítico de acuerdo a las categorías identificadas por Estigarribia et al. (2018) y relacionar con la evaluación de los mismos de sus prácticas con respecto a estas habilidades.

En la Tabla 1 se observa la frecuencia de respuestas para la habilidad “interpretación” donde el 81,3% de los encuestados afirma que *siempre* pueden diferenciar la idea principal cuando leen un texto; mientras que el 46,9% dicen que *a menudo* o solo *a veces* los trabajos prácticos de la materia ayudan a que los estudiantes puedan interpretar textos o situaciones. En la Tabla 2 se presentan los resultados descriptivos de los mismos datos, en la que se puede observar que, para todos los ítems de esta categoría, los docentes evaluaron sus habilidades y su aplicación en aula con un mínimo de cuatro, siendo las medias en todos los ítems de por lo menos 4,5. El promedio general de puntuaciones de esta habilidad es de 4.6 como puede observarse en la Tabla 22.

**Tabla 1. Frecuencia de respuestas para la habilidad “interpretación”**

		Nunca	Ocasionalmente	A veces	A menudo	Siempre	Total
Cuando leo un texto, puedo diferenciar la idea principal	Frecuencia	0	0	0	6	26	32
	%	0	0	0	18,8	81,3	100
En una situación compleja, puedo comprender la importancia de un hecho	Frecuencia	0	0	0	11	21	32
	%	0	0	0	34,4	65,6	100
Puedo captar el mensaje que quiere transmitir el autor de un texto	Frecuencia	0	0	0	12	20	32
	%	0	0	0	37,5	62,5	100
En textos de periódicos o revistas, identifico las opiniones y la ideología del autor	Frecuencia	0	0	0	13	19	32
	%	0	0	0	40,6	59,4	100
Los trabajos prácticos de mi materia ayudan a que los estudiantes puedan interpretar textos o situaciones	Frecuencia	0	0	2	13	17	32
	%	0	0	6,3	40,6	53,1	100

**Fuente:** Elaboración propia

**Tabla 2. Resumen descriptivo de la habilidad “interpretación”**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Desviac. estándar
Cuando leo un texto, puedo diferenciar la idea principal	32	4	5	4,8	5	0,40
En una situación compleja, puedo comprender la importancia de un hecho	32	4	5	4,7	5	0,48
Puedo captar el mensaje que quiere transmitir el autor de un texto	32	4	5	4,6	5	0,49

En textos de periódicos o revistas, identifiqué las opiniones y la ideología del autor	32	4	5	4,6	5	0,50
Los trabajos prácticos de mi materia ayudan a que los estudiantes puedan interpretar textos o situaciones	32	3	5	4,5	5	0,62

**Fuente:** Elaboración propia

En la Tabla 3 se presenta la correlación de Spearman con pruebas bilaterales para determinar la asociación o interdependencia entre las variables analizadas. Como se observa en esta tabla existen correlaciones significativas entre las evaluaciones que los docentes hacen sobre sus propias habilidades para el pensamiento crítico. Sin embargo, no se encontró ninguna relación significativa entre esta auto-evaluación y lo que estos docentes indican que realizan en el aula a través de los trabajos prácticos. Esto se dio porque de los cinco ítems, éste es el que presenta una mayor variación de respuestas y la media es menor que en los demás ítems, aunque por un margen mínimo.

**Tabla 3.** Correlación entre ítems de la habilidad "Interpretación"

	Cuando leo un texto, puedo diferenciar la idea principal	En una situación compleja, puedo comprender la importancia de un hecho	Puedo captar el mensaje que quiere transmitir el autor de un texto	En textos de periódicos o revistas, identifiqué las opiniones y la ideología del autor	Los trabajos prácticos de mi materia ayudan a que los estudiantes puedan interpretar textos o situaciones
Cuando leo un texto, puedo diferenciar la idea principal	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1			
En una situación compleja, puedo comprender la importancia de un hecho	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	0,495** 0,004	1		
Puedo captar el mensaje que quiere transmitir el autor de un texto	Coefficiente de correlación	0,289	0,391*	1	

	Sig. (bilateral)	0,108	0,027			
En textos de periódicos o revistas, identifico las opiniones y la ideología del autor	Coefficiente de correlación	0,418*	0,607**	0,411*	1	
	Sig. (bilateral)	0,017	0,000	0,020		
Los trabajos prácticos de mi materia ayudan a que los estudiantes puedan interpretar textos o situaciones	Coefficiente de correlación	0,073	-0,121	0,178	0,000	1
	Sig. (bilateral)	0,689	0,510	0,331	1,000	

\*, \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 y 0,05, respectivamente.

**Fuente:** Elaboración propia.

Las frecuencias en las respuestas obtenidas para la habilidad “clarificación” se presentan en la Tabla 4, donde el 56,3% de los encuestados consideran que *nunca* les resulta difícil enseñar los conceptos de mi área y delimitarlos correctamente, y prefieren enseñarlos de memoria. En esta habilidad, la segunda pregunta que contempla qué tan claros son en sus clases, hubo una dispersión mayor de respuestas e incluso 3 de los encuestados indicaron dar rodeos en sus clases a menudo. Por otro lado, el 59,4% de los participantes afirman que *a menudo* les resulta fácil explicar cuando los alumnos tienen dudas sobre un tema complejo. En la Tabla 5 se observa que las exposiciones orales realizadas por los alumnos en clase les ayudan a aprender a comunicar con claridad sus ideas tiene la media más alta (4,3) entre los distintos aspectos analizados para la habilidad clarificación. El promedio general de evaluación de los ítems presentados para evaluar esta habilidad es de 4,2. En la Tabla 6 se puede observar no se encontró una correlación significativa entre ninguno de los diferentes aspectos relacionados a la habilidad “clarificación”. Esto posiblemente se deba nuevamente a que la dispersión en las autoevaluaciones de los docentes es mínima por lo que no se pueden establecer relaciones estadísticamente significativas entre lo que los docentes evalúan sobre su actuar con respecto a esta habilidad.

**Tabla 4:** Frecuencia de respuestas para la habilidad "Clarificación"

		Nunca	Ocasio- nal- mente	A veces	A menud o	Siempr e	Total
Me resulta difícil enseñar los conceptos de mi área y delimitarlos correctamente, prefiero enseñarlos de memoria	Frecuencia	18	8	5	1	0	32
	%	56,3	25	15,6	3,1	0	100
Doy muchos rodeos al comunicar algo en clase	Frecuencia	14	8	7	3	0	32
	%	43,8	25	21,9	9,4	0	100
Cuando un alumno tiene dudas sobre un tema complejo, me resulta fácil explicarle	Frecuencia	1	0	2	19	10	32
	%	3,1	0	6,3	59,4	31,3	100
Las exposiciones orales realizadas por los alumnos en mi clase les ayudan a aprender a comunicar con claridad sus ideas	Frecuencia	0	0	3	15	14	32
	%	0	0	9,4	46,9	43,8	100
Los debates en mis clases promueven la construcción de una jerarquía de valores basada en el compromiso social	Frecuencia	0	2	5	13	12	32
	%	0	6,3	15,6	40,6	37,5	100

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 5.** Resumen descriptivo para la habilidad "Clarificación"

	N	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Desviación estándar
Me resulta difícil enseñar los conceptos de mi área y delimitarlos correctamente, prefiero enseñarlos de memoria	32	1	4	1,7	1	0,87
Doy muchos rodeos al comunicar algo en clase	32	1	4	2,0	1	1,03
Cuando un alumno tiene dudas sobre un tema complejo, me resulta fácil explicarle	32	1	5	4,2	4	0,81
Las exposiciones orales realizadas por los alumnos en mi clase les ayudan a aprender a comunicar con claridad sus ideas	32	3	5	4,3	4	0,65

Los debates en mis clases promueven la construcción de una jerarquía de valores basada en el compromiso social	32	2	5	4,1	4	0,89
--	----	---	---	-----	---	------

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 6. Correlación entre ítems de la habilidad “Clarificación”**

Me resulta fácil enseñar los conceptos de mi área y delimitarlos correctamente	Soy conciso al comunicar algo en clase	Cuando un alumno tiene dudas sobre un tema complejo, me resulta fácil explicarle	Las exposiciones orales realizadas por los alumnos en mi clase les ayudan a aprender a comunicar con claridad sus ideas	Los debates en mis clases promueven la construcción de una jerarquía de valores basada en el compromiso social
Me resulta fácil enseñar los conceptos de mi área y delimitarlos correctamente	Coefficiente de correlación	1		
	Sig. (bilateral)			
Soy conciso al comunicar algo en clase	Coefficiente de correlación	0,25	1	
	Sig. (bilateral)	0,16	8	
Cuando un alumno tiene dudas sobre un tema complejo, me resulta fácil explicarle	Coefficiente de correlación	-	0,11	1
	Sig. (bilateral)	0,17	6	0
Las exposiciones orales realizadas por los alumnos en mi clase les ayudan a aprender a comunicar con claridad sus ideas	Coefficiente de correlación	0,00	-	0,32
	Sig. (bilateral)	4	0,16	7
Los debates en mis clases promueven la construcción de una jerarquía de valores basada en el compromiso social	Coefficiente de correlación	-	-	0,30
	Sig. (bilateral)	0,07	0,08	4
		0	6	0,28
		0,70	0,64	0,09
		4	1	0,10
				8
				1

Fuente: Elaboración propia

En las Tablas 7, 8 y 9 se presentan los resultados obtenidos para la habilidad “Análisis”. Se observa que el 56,3% de los participantes de este estudio, *nunca* presentan su propio enfoque a sus alumnos exigiendo que

dejen de lado otros enfoques, mientras que el 75% *siempre* pueden darse cuenta de la intención de un discurso, siendo este el aspecto que presenta la media más alta (4,8) de todos los que fueron estudiados con relación a la habilidad “Análisis”. El promedio general de valoración positiva en esta habilidad es 4,4, que representa el segundo promedio más elevado con respecto a las habilidades. Teniendo en cuenta el análisis de la correlación entre estos aspectos presentado en la Tabla 9, se puede observar que existe una correlación positiva en el nivel 0,05 entre la aseveración que “al enseñar un tema, el docente exige que los estudiantes dejen de lado otros enfoques” y que “las actividades de investigación realizadas enseñan a analizar situaciones complejas”. Esto se dio principalmente porque algunos de los docentes que indicaron 5 en esta última habían indicado con 1 y 2 en la anterior.

**Tabla 7.** Frecuencia de respuestas para la habilidad “Análisis”

		Nunca	Ocasional mente	A veces	A menudo	Siempre	Total
Para abordar un tema complejo, comienzo por descomponerlo en sus partes y luego busco conexiones entre ellas	Frecuencia	0	0	3	16	13	32
	%	0	0	9,4	50	40,6	100
Al enseñar un tema, presento mi enfoque y exijo que mis alumnos dejen de lado otros enfoques	Frecuencia	18	7	5	1	1	32
	%	56,3	21,9	15,6	3,1	3,1	100
Cuando reviso información, busco las conexiones entre los datos	Frecuencia	0	0	2	13	17	32
	%	0	0	6,3	40,6	53,1	100
Puedo darme cuenta de la intención de un discurso	Frecuencia	0	0	0	8	24	32
	%	0	0	0	25	75	100
Las actividades de investigación realizadas durante mi materia enseñan a analizar situaciones complejas	Frecuencia	0	1	3	21	7	32
	%	0	3,1	9,4	65,6	21,9	100

**Fuente:** Elaboración propia

**Tabla 8.** Resumen descriptivo para la habilidad "Análisis"

	N	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Desviación estándar
Para abordar un tema complejo, comienzo por descomponerlo en sus partes y luego busco conexiones entre ellas	32	3	5	4,3	4	0,64
Al enseñar un tema, presento mi enfoque y exijo que mis alumnos dejen de lado otros enfoques	32	1	5	1,8	1	1,05
Cuando reviso información, busco las conexiones entre los datos	32	3	5	4,5	5	0,62
Puedo darme cuenta de la intención de un discurso	32	4	5	4,8	5	0,44
Las actividades de investigación realizadas durante mi materia enseñan a analizar situaciones complejas	32	2	5	4,1	4	0,67

**Fuente:** Elaboración propia

**Tabla 9.** Correlación entre ítems de la habilidad "Análisis"

Para abordar un tema complejo, comienzo por descomponerlo en sus partes y luego busco conexiones entre ellas	Al enseñar un tema, presento mi enfoque y exijo que mis alumnos dejen de lado otros enfoques	Cuando reviso información, busco las conexiones entre los datos	Puedo darme cuenta de la intención de un discurso	Las actividades de investigación realizadas durante mi materia enseñan a analizar situaciones complejas
Para abordar un tema complejo, comienzo por descomponerlo en sus partes y luego busco conexiones entre ellas	Coefficiente de correlación	1		
	Sig. (bilateral)			
Al enseñar un tema, presento mi enfoque y dejo a disposición de los alumnos utilizar también otros enfoques	Coefficiente de correlación	0,160	1	
	Sig. (bilateral)	0,381		
Cuando reviso información, busco las conexiones entre los datos	Coefficiente de correlación	0,233	-0,045	1



	Sig. (bilateral)	0,199	0,807			
Puedo darme cuenta de la intención de un discurso	Coefficiente de correlación	0,135	-0,269	0,199	1	
	Sig. (bilateral)	0,462	0,136	0,276		
Las actividades de investigación realizadas durante mi materia enseñan a analizar situaciones complejas	Coefficiente de correlación	-0,004	0,440*	-0,096	-0,019	1
	Sig. (bilateral)	0,983	0,012	0,601	0,920	

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05.

**Fuente:** Elaboración propia

En cuanto a la habilidad “Evaluación”, en la Tabla 10 se observa que el 28,2% de los encuestados afirman que *ocasionalmente* o *nunca* los métodos de evaluación docente aplicados en la institución ayudan a evaluar y mejorar su manera de pensar, mientras que para el 31,3% esto solo ocurre a veces. En otro de los aspectos relacionados a la “Evaluación”, el 75% afirma que *siempre* cuando buscan información científica, evalúan la credibilidad de la información. En la Tabla 11 se observa que la media en cuatro de los ítems en esta categoría es por encima del 4 mientras que en el último alcanza apenas 3,2 como fue observado ya en la tabla de frecuencias. Así, la media general de esta habilidad es de 4,2. En la Tabla 12 se presenta la correlación entre estos aspectos relacionados a la habilidad “Evaluación” y se puede observar que se pudo establecer una correlación significativa en el nivel 0,01 entre los dos primeros ítems.

**Tabla 10.** Frecuencia de respuestas para la habilidad “Evaluación”

		Nunca	Ocasionalmente	A veces	A menudo	Siempre	Total
Cuando escucho la opinión de los estudiantes, puedo identificar las fortalezas y debilidades de su planteamiento	Frecuencia	0	0	3	14	15	32
	%	0	0	9,4	43,8	46,9	100
Antes de expresar mis ideas, reviso la coherencia de mi manera de pensar	Frecuencia	0	0	5	12	15	32
	%	0	0	15,6	37,5	46,9	100
Cuando busco información científica, evalúo la credibilidad de la información	Frecuencia	0	0	2	6	24	32
	%	0	0	6,3	18,8	75	100
La práctica de la autoevaluación docente	Frecuencia	0	0	9	7	16	32

puede promover la emancipación del pensamiento	%	0	0	28,1	21,9	50	100
Los métodos de evaluación docente aplicados en mi institución ayudan a evaluar y mejorar mi manera de pensar	Frecuencia	3	6	10	8	5	32
	%	9,4	18,8	31,3	25	15,6	100

**Fuente:** Elaboración propia

**Tabla 11.** Resumen descriptivo para la habilidad "Evaluación"

	N	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Desviación estándar
Cuando escucho la opinión de los estudiantes, puedo identificar las fortalezas y debilidades de su planteamiento	32	3	5	4,4	5	0,66
Antes de expresar mis ideas, reviso la coherencia de mi manera de pensar	32	3	5	4,3	5	0,74
Cuando busco información científica, evalúo la credibilidad de la información	32	3	5	4,7	5	0,59
La práctica de la autoevaluación docente puede promover la emancipación del pensamiento	32	3	5	4,2	5	0,87
Los métodos de evaluación docente aplicados en mi institución ayudan a evaluar y mejorar mi manera de pensar	32	1	5	3,2	3	1,20

**Fuente:** Elaboración propia

Tabla 12. Correlación entre ítems de la habilidad "Evaluación"

Cuando escucho la opinión de los estudiantes, puedo identificar las fortalezas y debilidades de su planteamiento	Antes de expresar mis ideas, reviso la coherencia de mi manera de pensar	Cuando busco información científica, evalúo la credibilidad de la información	La práctica de la autoevaluación docente puede promover la emancipación del pensamiento	Los métodos de evaluación docente aplicados en mi institución ayudan a evaluar y mejorar mi manera de pensar		
Cuando escucho la opinión de los estudiantes, puedo identificar las fortalezas y debilidades de su planteamiento	Coefficiente de correlación	1				
	Sig. (bilateral)					
Antes de expresar mis ideas, reviso la coherencia de mi manera de pensar	Coefficiente de correlación	0,474	1			
	Sig. (bilateral)	0,006				
Cuando busco información científica, evalúo la credibilidad de la información	Coefficiente de correlación	-0,017	0,123	1		
	Sig. (bilateral)	0,924	0,501			
La práctica de la autoevaluación docente puede promover la emancipación del pensamiento	Coefficiente de correlación	0,000	0,105	0,234	1	
	Sig. (bilateral)	0,999	0,568	0,198		
Los métodos de evaluación docente aplicados en mi institución ayudan a evaluar y mejorar mi manera de pensar	Coefficiente de correlación	0,080	0,128	-0,073	0,246	1
	Sig. (bilateral)	0,663	0,486	0,692	0,174	

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01.

**Fuente:** Elaboración propia

A continuación, en la Tabla 13, se presentan las frecuencias de las respuestas obtenidas para la habilidad "Empatía Intelectual", donde el 50% de los participantes de este estudio afirman que *nunca* formulan explicaciones de los problemas del área de estudio desde una única perspectiva. La mayoría de los encuestados - 56,3% siempre y 40,6% a menudo - afirman ser conscientes de su punto de vista y su manera de pensar con relación a los problemas del país. En la Tabla 14 se observa que la media más baja (1,9) tiene la "formulación de explicaciones de los problemas del área de estudio desde una única perspectiva", y la media más alta (4,5) se refiere a que los encuestados afirman "ser conscientes de su punto de vista y su manera de pensar con relación a los problemas del país". El promedio general para esta habilidad es de 4,1.

**Tabla 13.** Frecuencia de respuestas para la habilidad "Empatía Intelectual"

		Nunca	Ocasio nalmen te	A veces	A menú- do	Siem- pre	Total
Para comprender una idea, opinión o teoría de mi carrera, primero busco conocer el punto de vista de su autor	Frecuencia	1	2	7	14	8	32
	%	3,1	6,3	21,9	43,8	25	100
Para comprender un problema, tomo en cuenta los puntos de vista de las personas involucradas	Frecuencia	0	1	4	9	18	32
	%	0	3,1	12,5	28,1	56,3	100
Formulo explicaciones de los problemas de mi área desde una única perspectiva	Frecuencia	16	7	6	2	1	32
	%	50	21,9	18,8	6,3	3,1	100
Soy consciente de mi punto de vista y mi manera de pensar con relación a los problemas de mi país	Frecuencia	0	1	0	13	18	32
	%	0	3,1	0	40,6	56,3	100
Los debates que realizamos en clase ayudan a desarrollar en los estudiantes una visión de transformación social	Frecuencia	0	2	3	16	11	32
	%	0	6,3	9,4	50	34,4	100

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 14.** Resumen descriptivo para la habilidad "Empatía Intelectual"

	N	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Desviación estándar
Para comprender una idea, opinión o teoría de mi carrera, primero busco conocer el punto de vista de su autor	32	1	5	3,8	4	1,00
Para comprender un problema, tomo en cuenta los puntos de vista de las personas involucradas	32	2	5	4,4	5	0,83
Formulo explicaciones de los problemas de mi área desde una única perspectiva	32	1	5	1,9	1	1,12

Soy consciente de mi punto de vista y mi manera de pensar con relación a los problemas de mi país	32	2	5	4,5	5	0,67
Los debates que realizamos en clase ayudan a desarrollar en los estudiantes una visión de transformación social	32	2	5	4,1	4	0,83

**Fuente:** Elaboración propia

En la Tabla 15 se presentan los resultados de la correlación entre los distintos aspectos analizados que se relacionan a la habilidad “Empatía Intelectual”. Aquí se encontró una correlación positiva significativa en el nivel 0,05 entre los dos primeros ítems correspondientes a esta habilidad que tratan de comprender el punto de vista de autores u otras personas. También se encontró una correlación positiva entre el segundo ítem que corresponde a tomar en cuenta los puntos de vista de otras personas y el último donde se evalúan los debates de acuerdo a si ayudan a desarrollar en los estudiantes una visión de transformación social.

**Tabla 15.** Correlación entre ítems de la habilidad Empatía

Para comprender una idea, opinión o teoría de mi carrera, primero busco conocer el punto de vista de su autor	Para comprender un problema, tomo en cuenta los puntos de vista de las personas involucradas	Formulo explicaciones de los problemas de mi área desde una única perspectiva	Soy consciente de mi punto de vista y mi manera de pensar con relación a los problemas de mi país	Los debates que realizamos en clase ayudan a desarrollar en los estudiantes una visión de transformación social		
Para comprender una idea, opinión o teoría de mi carrera, primero busco conocer el punto de vista de su autor	Coefficiente de correlación	1				
	Sig. (bilateral)					
Para comprender un problema, tomo en cuenta los puntos de vista de las personas involucradas	Coefficiente de correlación	0,389*	1			
	Sig. (bilateral)	0,028				
Formulo explicaciones de los problemas de mi área desde una única perspectiva	Coefficiente de correlación	0,054	0,156	1		
	Sig. (bilateral)	0,767	0,395			
Soy consciente de mi punto de vista y mi manera de pensar con relación a los problemas de mi país	Coefficiente de correlación	0,290	0,325	0,163	1	
	Sig. (bilateral)	0,108	0,070	0,373		
Los debates que realizamos en clase ayudan a desarrollar en los estudiantes una visión de transformación social	Coefficiente de correlación	0,232	0,402*	0,092	0,242	1
	Sig. (bilateral)	0,202	0,022	0,615	0,182	

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05.

Al analizar las respuestas obtenidas para la habilidad “Visión Transformadora” se observa que el 40,6% de los participantes afirman que nunca

actúan con indiferencia ante los desafíos sociales del país, mientras que el 75% afirma que siempre o a menudo expresan su desacuerdo ante las injusticias y el abuso de poder. Este último ítem es el que tuvo la media más alta como se puede observar en el resumen descriptivo presentado en la Tabla 17. También se puede ver que las medias presentadas en este ítem son menores a las de las categorías anteriores alcanzando un promedio general de 3,7.

**Tabla 16.** Frecuencia de respuestas para la habilidad “Visión Transformadora”

	Nunca	Ocasionalm ente	A veces	A menudo	Siempre	Total	
Cuando analizo en clase un problema actual, planteo soluciones que puedan llevarse a cabo mediante un proceso de cambio	Frecuen cia	0	4	10	11	7	32
	%	0	12,5	31,3	34,4	21,9	100
Para resolver un problema, planteo innovaciones que puedan transformar la situación actual	Frecuen cia	0	4	8	12	8	32
	%	0	12,5	25	37,5	25	100
Participo en la toma de decisiones de mi institución, junto con mis estudiantes y colegas profesores	Frecuen cia	1	7	10	10	4	32
	%	3,1	21,9	31,3	31,3	12,5	100
Actúo con indiferencia ante los desafíos sociales de mi país	Frecuen cia	13	9	7	2	1	32
	%	40,6	28,1	21,9	6,3	3,1	100
Expreso mi desacuerdo ante las injusticias y el abuso de poder	Frecue ncia	0	2	6	12	12	32
	%	0	6,2	18,8	37,5	37,5	100

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 17.** Resumen descriptivo para la habilidad “Visión Transformadora”

	N	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Desviación estándar
Cuando analizo en clase un problema actual, planteo soluciones que puedan llevarse a cabo mediante un proceso de cambio	32	2	5	3,7	4	0,97
Para resolver un problema, planteo innovaciones que puedan transformar la situación actual	32	2	5	3,8	4	0,98
Participo en la toma de decisiones de mi institución, junto con mis estudiantes y colegas profesores	32	1	5	3,3	3	1,05

Actúo con indiferencia ante los desafíos sociales de mi país	32	1	5	2,0	1	1,09
Expreso mi desacuerdo ante las injusticias y el abuso de poder	32	2	5	4,1	4	0,91

**Fuente:** Elaboración propia

De acuerdo a lo observado en la tabla de correlaciones sobre esta habilidad (Tabla 18), existe una correlación positiva al nivel 0,01 entre los dos primeros ítems que tienen que ver con el análisis y la resolución de problemas para los procesos de cambio y la transformación social.

**Tabla 18.** Correlación entre ítems de la habilidad *Visión Transformadora*

Cuando analizo en clase un problema actual, planteo soluciones que puedan llevarse a cabo mediante un proceso de cambio	Para resolver un problema, planteo innovaciones que puedan transformar la situación actual	Participo en la toma de decisiones de mi institución, junto con mis estudiantes y colegas profesores	Actúo a favor de mi país ante los desafíos sociales	Expreso mi desacuerdo ante las injusticias y el abuso de poder		
Cuando analizo en clase un problema actual, planteo soluciones que puedan llevarse a cabo mediante un proceso de cambio	Coefficiente de correlación	1				
	Sig. (bilateral)					
Para resolver un problema, planteo innovaciones que puedan transformar la situación actual	Coefficiente de correlación	0,620**	1			
	Sig. (bilateral)	0,000				
Participo en la toma de decisiones de mi institución, junto con mis estudiantes y colegas profesores	Coefficiente de correlación	0,047	0,154	1		
	Sig. (bilateral)	0,798	0,399			
Actúo a favor de mi país ante los desafíos sociales	Coefficiente de correlación	0,224	-0,048	-0,246	1	
	Sig. (bilateral)	0,218	0,796	0,175		
Expreso mi desacuerdo ante las injusticias y el abuso de poder	Coefficiente de correlación	0,052	0,149	0,243	0,021	1
	Sig. (bilateral)	0,778	0,416	0,180	0,910	

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01.

Con respecto a la última habilidad, “solución de problemas”, la Tabla 19 presenta las frecuencias en las respuestas sobre los aspectos que fueron analizados

sobre la misma. De acuerdo a este análisis, el 37,5% de los participantes de este estudio afirman que nunca les cuesta organizar su tiempo y cumplir con las tareas de la docencia puntualmente. Por otro lado, el 50% afirma que a menudo y el 28% que siempre cuando investiga un problema de su área de estudio, cuestiona las creencias falsas que inciden en él. El 37,5% de los docentes indicó que a menudo considera la solución técnica exclusivamente y el 40% de los docentes considera a veces el punto de vista institucional exclusivamente lo cual es llamativo teniendo en cuenta las otras respuestas indicadas en este cuestionario. El promedio general de esta categoría es de 3,7.

**Tabla 19.** Frecuencia de respuestas para la habilidad “Solución de Problemas”

	Nunca	Ocasional mente	A veces	A menudo	Siempre	Total	
Analizo los problemas desde el punto de vista institucional exclusivamente	Frecuencia	6	9	13	3	1	32
	%	18,8	28,1	40,6	9,4	3,1	100
Para orientar a un estudiante en la elección del tema de una investigación para mi materia, primero identifico los principales problemas de mi área	Frecuencia	1	2	4	15	10	32
	%	3,1	6,3	12,5	46,9	31,3	100
Al investigar un problema de mi área, cuestiono las creencias falsas que inciden en él	Frecuencia	1	2	4	16	9	32
	%	3,1	6,3	12,5	50	28,1	100
Me cuesta organizar mi tiempo y cumplir con las tareas de la docencia puntualmente	Frecuencia	12	8	5	6	1	32
	%	37,5	25	15,6	18,8	3,1	100
Investigo la solución técnica exclusivamente para cada problema	Frecuencia	0	9	8	12	3	32
	%	0	28,1	25	37,5	9,4	100
En los problemas investigados en mi materia, enseño a considerar las implicancias de cada opción de solución	Frecuencia	0	0	7	12	13	32
	%	0	0	21,9	37,5	40,6	100

**Fuente:** Elaboración propia

En la Tabla 20 se presenta el resumen descriptivo de los aspectos que han sido analizados con relación a la habilidad “Solución de Problemas”, donde la media más alta (4,2) se presenta cuando los encuestados se refieren a los problemas investigados en sus materias, enseñando a considerar las implicancias de cada opción de solución, y la media más baja es (2,3) se da cuando se refieren a que les cuesta organizar su tiempo y cumplir con las tareas de la docencia puntualmente.



**Tabla 20.** Resumen descriptivo para la habilidad “Solución de Problemas”

	N	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Desviación estándar
Analizó los problemas desde el punto de vista institucional exclusivamente	32	1	5	2,5	3	1,02
Para orientar a un estudiante en la elección del tema de una investigación para mi materia, primero identifico los principales problemas de mi área	32	1	5	4,0	4	1,00
Al investigar un problema de mi área, cuestiono las creencias falsas que inciden en él	32	1	5	3,9	4	0,98
Me cuesta organizar mi tiempo y cumplir con las tareas de la docencia puntualmente	32	1	5	2,3	1	1,24
Investigo la solución técnica exclusivamente para cada problema	32	2	5	3,3	4	0,99
En los problemas investigados en mi materia, enseño a considerar las implicancias de cada opción de solución	32	3	5	4,2	5	0,78

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 21.** Correlación entre ítems de la habilidad “Solución de Problemas”

Analizó los problemas desde el punto de vista institucional exclusivamente	Para orientar a un estudiante en la elección del tema de una investigación para mi materia, primero identifico los principales problemas de mi área	Al investigar un problema de mi área, cuestiono las creencias falsas que inciden en él	Organizo sin mucho problema mi tiempo y cumpla con las tareas de la docencia puntualmente	Investigo la solución técnica exclusivamente para cada problema	En los problemas investigados en mi materia, enseño a considerar las implicancias de cada opción de solución	
		Coefficiente de correlación	1			
		Sig. (bilateral)				
Para orientar a un estudiante en la elección del tema de una			Coefficiente de correlación	0,417*	1	

investigación para mi materia, primero identifiqué los principales problemas de mi área	Sig. (bilateral)	0,01 8				
Al investigar un problema de mi área, cuestiono las creencias falsas que inciden en él	Coefficiente de correlación	- 0,02 4	0,26 8	1		
	Sig. (bilateral)	0,89 8	0,13 9			
Organizo sin mucho problema mi tiempo y cumplo con las tareas de la docencia puntualmente	Coefficiente de correlación	- 0,06 1	0,02 7	0,05 0	1	
	Sig. (bilateral)	0,74 1	0,88 4	0,78 5		
Investigo la solución técnica exclusivamente para cada problema	Coefficiente de correlación	0,52 8*	,728* .	0,06 8	- 0,01 8	1
	Sig. (bilateral)	0,00 2	0,00 0	0,71 3	0,92 1	
En los problemas investigados en mi materia, enseñé a considerar las implicancias de cada opción de solución	Coefficiente de correlación	0,43 4*	0,46 2*	- 0,01 7	- 0,11 6	0,63 9* 1
	Sig. (bilateral)	0,01 3	0,00 8	0,92 6	0,52 7	0,00 0

\*, \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 y 0,05, respectivamente.

Además, en la Tabla 21 se presentan las correlaciones existentes entre los distintos aspectos analizados sobre la habilidad "Solución de Problemas". En la misma se observa que esta categoría es la que presenta la mayor cantidad de ítems con correlación significativa. Así, se encontró una correlación positiva significativa al nivel 0,05 entre los dos primeros ítems, así como entre el primero y el último. Se encontró una correlación significativa al nivel 0,01 entre el ítem 5 y los ítems 1, 2 y 6 respectivamente, así como entre los ítems 2 y 6.

Finalmente, en la Tabla 22 se observa un resumen del promedio de puntuaciones recibidas por cada una de las habilidades analizadas en este estudio, con una escala del 1 al 5 en sentido positivo, siendo la habilidad de "Interpretación" la de mayor promedio de puntuación con 4,6 y las habilidades "Visión Transformadora" y "Solución de Problemas" las de menor promedio de puntuación con 3,7 respectivamente.

**Tabla 22.** Promedio de puntuaciones por habilidad

Habilidad	Promedio
Interpretación	4,6
Clarificación	4,2
Análisis	4,4
Evaluación	4,2
Empatía	4,1
Visión	3,7
Solución	3,7

**Obs:** Promedios en sentidos positivos, de 1 al 5.

### Conclusión

A partir de los resultados presentados se puede observar que, si bien los docentes de las carreras de lengua evalúan sus habilidades para el pensamiento crítico de manera mayormente positiva, con promedios generales por habilidad que fueron de 3,7 a 4,6 en una escala de 1 al 5. Esto no siempre se relaciona con las prácticas que indican realizar con sus estudiantes. La mayoría de las correlaciones significativas encontradas fueron entre la auto-evaluación de sus habilidades o entre las prácticas. La mayor cantidad de correlaciones significativas fue encontrada en la primera y la última categoría donde sí se encontraron correlaciones positivas entre la autoevaluación sus habilidades y la práctica docente.

Esta primera auto-evaluación docente sirve de base para establecer de qué manera ellos ven sus prácticas con respecto al desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico con los estudiantes de las carreras de lenguas. A partir de esta evaluación inicial y una vez culminado el periodo lectivo se procederá a evaluar las prácticas docentes a través de un análisis cualitativo de las actividades pedagógicas y evaluativas realizadas durante el mismo. Se utilizarán las categorías propuestas por Estigarribia et al. (2018) presentadas en este trabajo presentadas organizadas de acuerdo al marco referencial presentado por Thomas y Lok (2015) donde las mismas se agrupan de acuerdo a los conceptos más amplios de conocimientos, habilidades y disposiciones. Una vez terminado este análisis se procederá a las siguientes etapas del estudio en las cuales se planificarán acciones e intervenciones para promover el desarrollo del pensamiento crítico desde cada una de las áreas de las licenciaturas en lenguas, se implementarán estas acciones y se evaluarán los resultados obtenidos a partir de la intervención en relación a las actitudes y acciones evaluadas en esta primera etapa. A través de este estudio de investigación-acción participativa se espera crear una mayor conciencia de lo que es el pensamiento crítico y cómo abordarlo con los estudiantes de manera a que los mismos puedan desarrollar estas habilidades tan necesarias en la formación profesional y académica actualmente.

### Referencias

- Bailin, S., & Battersby, M. (2015). Teaching Critical Thinking as Inquiry. In *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 123-138). Palgrave Macmillan, New York.
- Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Casner-Lotto, J., & Benner, M. W. (2006). Are They Ready to Work? Employers' Perceptions on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century US Workforce. The Conference Board, Inc., Corporate Voices for Working Families, Partnership for 21st Century Skills, and Society for Human Resource Management.
- Cowden, S., and Singh, G. 2013. *Acts of Knowing: Critical Pedagogy in, against and beyond the University*. London: Bloomsbury Academic.
- Davidson, B. (1998). A case for critical thinking in the English language classroom. *TESOL Quarterly*, 32, 119-123.
- Davies, M., & Barnett, R. (Eds.). (2015). *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. Springer.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., & Stavenhagen, R. (1996). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: UNESCO
- Estigarribia, R., Estigarribia M., Lugo, C., Chavez, S., Ibarra, G., Bogado, A., & Valenzuela, R. (2018). Indicadores del desarrollo del Pensamiento Crítico en la Universidad Nacional de Asunción.
- Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). American Philosophical Association.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assessment*, 23, 56.
- Giroux, H. (2010). Lessons from Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*, 57(9), B15-B16.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación. 6a Edición*. McGraw Hill, México.
- Jones, A. (2015). A disciplined approach to critical thinking. In *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 169-182). Palgrave Macmillan, New York.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Londres: Routledge.
- Norton, B., & Toohey, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Ernst Klett Sprachen.
- Pennycook, A. (2004). Critical moments in a TESOL praxicum. *Critical pedagogies and language learning*, 327-345.

Scott, C. L. (2015). The futures of learning 2: What Kind of Learning for the 21st Century? *Education, research and foresight working papers, available online at <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002348E,234807>*.

Thomas, K., & Lok, B. (2015). Teaching critical thinking: An operational framework. In *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 93-105). Palgrave Macmillan, New York.

