



UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

**VICERRECTORÍA DE POSGRADOS E INVESTIGACIÓN
DECANATO DE POSGRADOS EN ARTES Y HUMANIDADES**

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**PENSAMIENTO CRÍTICO Y ANÁLISIS DE MENSAJES
TELEVISIVOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA
MARÍA DE LOURDES GARCÍA MINJARES**

DIRECTOR: DR. SALVADOR CEJA OSEGUERA

PUEBLA, MÉXICO

MAYO DE 2017



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CARTA DE LIBERACIÓN DE TESIS DOCTORAL

Puebla, Pue., 25 de abril de 2017

Dra. Gabriela Croda Borges

Directora Académica del Doctorado en Pedagogía

PRESENTE

Muy estimada Dra. Croda:

Por este medio le saludo y quiero hacer constar que he tenido el gusto de dirigir y revisar la tesis de la Mtra. María de Lourdes García Minjares, titulada: **PENSAMIENTO CRÍTICO Y ANÁLISIS DE MENSAJES TELEVISIVOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.**

Habiendo seguido el trabajo y esfuerzo empeñados, podemos considerar que la investigación se ha concluido bajo la metodología y sistematización pertinente, de manera que la TESIS realizada amerita ser presentada y defendida dignamente para optar al grado de Doctor, de acuerdo a los lineamientos y reglamentos de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

Sin más por el momento, me pongo a sus órdenes reiterándole mi agradecimiento.

ATENTAMENTE



Dr. Salvador Ceja Oseguera

ÍNDICE

Índice de contenidos	3
Índice de figuras	5
Índice de tablas	6
Resumen	8
Abstract	9
Capítulo 1 Planteamiento del problema	10
1.1 Planteamiento	10
1.2 Objetivos	12
1.3 Justificación	13
1.4 Estado del arte	15
Capítulo 2 Medios masivos de comunicación, sociedad y escuela	28
2.1 El ser de la educación	28
2.2 Los medios masivos de comunicación en la sociedad	29
2.3 Los medios masivos de comunicación y la escuela	36
2.3.1 Panorama histórico	37
2.3.2 Televidencia	40
2.3.3 Educación para la recepción o Alfabetización mediática	42
2.3.4 Diferentes tipos de mediaciones ante la recepción de Mensajes televisivos	44
2.3.5 El docente como mediador	47
Capítulo 3 La escuela y el desarrollo del Pensamiento crítico	51
3.1 Antecedentes	51
3.2 Modelos de Pensamiento crítico	56
3.2.1 Modelo CoRT de Edward de Bono	57
3.2.2 Modelo de Albert Steiner	59
3.2.3 Programa de enriquecimiento instrumental de Reuven Feuerstein	59

3.2.4 Programa de la estructura del intelecto SOI de J. P. Guilford	61
3.2.5 Filosofía para niños de Matthew Lipman	65
3.2.6 Inteligencia aplicada de Robert J. Sternberg	66
3.2.7 Programa de Inteligencia de Margarita Amestoy	67
3.2.8 Desarrollo de habilidades del pensamiento	69
Capítulo 4 Desarrollo e implementación de programas de Pensamiento Crítico en la Universidad.	71
4.1 Contexto	71
4.1.1 Historia	71
4.1.2 Acreditaciones, certificaciones y afiliaciones	74
4.1.3 Ideario institucional	77
4.1.4 Modelo educativo: MEBA	81
4.2 Programa de Desarrollo de habilidades del pensamiento	99
4.3 Instituto para el enriquecimiento cognitivo	108
4.4 Metodología TZEPIRC	110
Capítulo 5 Metodología	119
5.1 Método	119
5.2 Herramientas y procedimiento	125
Capítulo 6 Análisis de resultados	135
6.1 Resultados por habilidad	135
6.2 Resultados por aciertos	149
6.3 Resultados por rasgos específicos de sujetos	157
Conclusiones	161
Referencias	171
Anexo 1	179

Índice de figuras

Figura 1. Instituciones que componen la sociedad	30
Figura 2. Esquema MEBA	97
Figura 3. Viñeta de <i>Quino</i>	116
Figura 4. Viñeta de <i>Quino</i> trabajada con la metodología TZEPIRC	117
Figura 5. Esquema de construcción de significado	118
Figura 6. Proceso de validez interna	124

Índice de tablas

Tabla 1. Características de cada grupo	121
Tabla 2. Habilidades del Pensamiento crítico básicas para el análisis de mensajes televisivos incluidas en el cuestionario de Paul y Elder	130
Tabla 3. Confiabilidad del instrumento, aplicado en el pilotaje	133
Tabla 4. Confiabilidad del instrumento, aplicado a los cuatro grupos	134
Tabla 5. Habilidad 1	136
Tabla 6. Habilidad 2	137
Tabla 7. Habilidad 3	138
Tabla 8. Habilidad 4	139
Tabla 9. Habilidad 5	140
Tabla 10. Habilidad 6	141
Tabla 11. Habilidad 7	142
Tabla 12. Habilidad 8	143
Tabla 13. Análisis de datos general de las ocho habilidades por número de respuestas correctas	144
Tabla 14. Resultados de cada grupo de alumnos por habilidad	146
Tabla 15. Criterios de evaluación para medir los resultados de cada grupo de alumnos por habilidad	146
Tabla 16. Porcentaje de aciertos por grupo	149
Tabla 17. Porcentaje de aciertos por grupo por Criterios de evaluación	150

Tabla 18. Muestra por grupo	153
Tabla 19. Comparación entre medias de la Universidad A. Grupo de tratamiento y Grupo de comparación 1	154
Tabla 20. Prueba t de muestras independientes de la Universidad A. Grupo de tratamiento y Grupo de comparación 1	155
Tabla 21. Comparación entre medias de la Universidad B. Grupo de comparación 2 y Grupo de comparación 3	156
Tabla 22. Prueba t de muestras independientes de la Universidad B. Grupo de comparación 2 y Grupo de comparación 1	156
Tabla 23. Resultados de acuerdo con el área de la carrera que cursan	157
Tabla 24. Grupo de tratamiento con relación a los otros grupos	158
Tabla 25. De acuerdo al semestre que cursan	159

Resumen

Actualmente los docentes que trabajamos en las escuelas en los diferentes niveles, nos enfrentamos a diversos problemas como son, el impacto que los medios de comunicación tienen en los jóvenes y la falta de interpretación de manera crítica que éstos hacen de los mensajes que reciben. Los medios como la televisión, se han convertido en una escuela paralela que en ocasiones emite mensajes que son contradictorios a los que los alumnos reciben en las aulas.

Es necesario que en las escuelas se busquen herramientas, con las que los estudiantes puedan interpretar de una manera crítica los mensajes que reciben, para que se vuelvan personas críticas de cualquier mensaje al que se expongan, se conviertan en espectadores críticos de los medios y en un futuro sean más exigentes en cuanto a los contenidos de los medios, tanto tradicionales como digitales que consumen.

Algunos autores afirman que para formar en las escuelas *pensadores críticos*, es necesario desarrollar en los alumnos habilidades del pensamiento crítico. Para lo cual existen varios modelos y propuestas de diferentes autores al respecto. Estos programas se han implementado de diferentes maneras, en diferentes países y es necesario también monitorear y evaluar sus resultados. Por lo anterior esta investigación pretende valorar de qué manera ha influido en los alumnos de una Universidad, la implementación de los programas de desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, al enfrentarse a un mensaje televisivo.

Para esto, se realizó un estudio exploratorio, con un diseño cuasiexperimental, *ex post facto*. Se tomó a un grupo de tratamiento y a tres grupos de comparación, se les transmitió un mensaje televisivo y posteriormente se les aplicó un cuestionario a los cuatro grupos, en el mes de diciembre de 2016. Al final se pudo valorar en qué medida han influido en el grupo de tratamiento, las tres materias que cursan en su Universidad y que tienen como objetivo, desarrollar las ocho habilidades básicas de un pensador crítico ante un mensaje.

Abstract

Nowadays teachers that work in different levels at schools face several issues, like the impact that media has in young people and the lack of interpretation in a critical way that they make from the messages that they receive. The media like television, has become a parallel school, which sometimes send messages that are opposite to what students receive in classrooms.

It is necessary to look for tools in schools, which students can use to interpret in a critical way the messages they receive, thus they can become critical people from any message they are exposed to. Becoming critical viewers of the media, in a demanding future related to the contents of traditional and digital media they use.

Some authors state, that to create *critical thinkers* in schools, it is necessary to develop in students critical thinking skills. For this, there are some methods and approaches from several authors. This programs have been implemented in different ways, in different countries and it is also necessary to monitor the evaluation and the results. As a result of this, this investigation pretends to analyze in what way the implementation of critical thinking skills development programs have influenced in college students facing a television message.

For this, an exploratory study was done with a quasi-experimental design, *ex post facto*. A treated group and three groups of comparison were taken. They were showed a television message and then the four groups were given a questionnaire in December 2016. At the end it was possible to assess in what way the three subjects they have taken in college have influenced in the treated group, which has the objective to develop the eight basic skills that a critical thinker has to a message.

CAPÍTULO 1

Planteamiento del problema

1.1 Planteamiento

Es un hecho que los medios masivos de comunicación (MMC) se han convertido en una escuela paralela. Actualmente los niños y jóvenes reciben más información de los MMC y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que van formando parte de su desarrollo intelectual y de su manera de ver el mundo que les rodea, que de la propia escuela. Los MMC, no son un fenómeno de ahora o algo extraordinario, son algo de nuestro pasado, presente y futuro; son parte de nuestra realidad cotidiana, vivimos con ellos, "a su alrededor habrá que entender, imaginar y diseñar nuestras vidas ahora y hacia delante, pues con más o menos pero amplísima cobertura tocan todo o casi todo" (Montes, 2001, p. 34).

Desde hace décadas se han hecho estudios acerca de los efectos negativos de la televisión, principalmente en niños y jóvenes, sin embargo este tema sigue siendo preocupación tanto de "educadores como de padres de familia que buscan saber cómo los medios impactan y afectan a las generaciones jóvenes" (Orozco, 1994, p. 9).

Dentro del ámbito social la escuela juega un papel importante, pues tiene que ver, junto con la familia, con la formación y desarrollo de los individuos que a su vez conforman la sociedad, por lo que debe ser la primera en analizar los

cambios que van sucediendo en el mundo, como es el caso de los medios masivos de comunicación (MMC), para ayudar a los estudiantes a hacerles frente de una manera crítica y reflexiva; “en este contexto se mira a la educación como panacea capaz de formar para su uso o remediar los efectos no deseados que estos medios provocan” (Ballesta y Guardiola, 2001, p. 11). Por desgracia, en los últimos años la escuela se ha dedicado a darle más un uso de aplicación práctica a los MMC que a provocar la reflexión teórica acerca de su influencia social (Cabero, 2001).

Hoy en día en el contexto globalizado en el que habitamos, donde las personas se encuentran cotidianamente expuestas a los mensajes tanto mediáticos como digitales, es importante que en las escuelas se formen seres humanos críticos, que sean capaces de resolver problemas, de jerarquizar información, buscar diferentes alternativas, de argumentar de manera coherente y consistente, que sean reflexivos, que razonen las situaciones y emitan juicios. Para lograr esto en los estudiantes, algunos autores han propuesto programas de pensamiento crítico.

La “Universidad A” (llamada así para mantener el anonimato), que se encuentra en San Andrés Cholula, Puebla, ante esta preocupación de desarrollar habilidades para que los alumnos tengan un pensamiento crítico, desde 1994 implementó un programa con antecedentes en la educación formal en Venezuela, llamado Desarrollo de habilidades del pensamiento (DHP). Por medio de la autora de este modelo Margarita Amestoy, se capacitó a 38 académicos de dicha

universidad y se empezaron a impartir tres cursos de DHP (Procesos básicos del pensamiento, Razonamiento verbal y solución de problemas y creatividad), como asignaturas obligatorias para todos los alumnos de dicha universidad.

Otro de los esfuerzos que se han hecho en esta Universidad, para desarrollar personas críticas y reflexivas, es la materia de Estrategias de comunicación fundamentada, donde se trabaja con una metodología desarrollada por Javier Nava, quien capacitó a docentes para impartirla y que también es obligatoria para todos los alumnos.

Por lo tanto se plantea la siguiente interrogante como pregunta de investigación:

¿De qué manera aplican los alumnos de esta Universidad el pensamiento crítico ante los mensajes que reciben de la televisión?

1.2 Objetivos

Objetivo General

Valorar de qué manera ha influido en los alumnos de la “Universidad A” la implementación de los programas de desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, cuando enfrentan mensajes televisivos.

Objetivos específicos

- Identificar cuáles habilidades del pensamiento crítico se manifiestan en los sujetos a investigar cuando ven televisión.
- Describir de qué manera aplican habilidades del pensamiento crítico los estudiantes cuando ven televisión.
- Valorar la importancia que ha tenido el aprendizaje de habilidades del pensamiento crítico en la vida de los alumnos.

1.3 Justificación

Diferentes escuelas en el mundo se han preocupado por implementar métodos que desarrollen el pensamiento crítico en los alumnos. Los jóvenes reciben diferentes mensajes e información fuera de la escuela, a través de su familia, sus amigos, organizaciones religiosas, los medios masivos de comunicación, los medios digitales, etc. Por esto es importante que la escuela forme personas que sean críticas, analíticas y reflexivas ante la cantidad de mensajes que reciben cotidianamente de diferentes fuentes.

En particular hablando de los MMC, los autores críticos de éstos, afirman que somos unos receptores que no criticamos ni reflexionamos acerca de los

mensajes diarios a los que nos exponemos, y lo más grave es que algunas veces tomamos los mensajes de los medios como la realidad misma y no como una interpretación de ésta. Uno de los medios más poderosos, por ser audiovisual, es la televisión, que en nuestra sociedad se consume diariamente, la cual impone modas, roles, modelos idealistas de vida, etc.

Ante esta perspectiva es importante el rol de la escuela, desarrollando e impartiendo modelos de pensamiento crítico. Debido a esta inquietud que en muchas escuelas del mundo se tiene, la “Universidad A”, ha implementado programas de desarrollo de habilidades del pensamiento. En principio se incluyeron en los Planes de estudio de todas las licenciaturas 3 programas de Desarrollo de habilidades del pensamiento (DHP), de la autora Margarita Amestoy, posteriormente se cambiaron por dos asignaturas desarrolladas por la propia Universidad, llamados Competencias intelectuales I y Competencias intelectuales II. Además dentro de otra materia que cursan todos los alumnos, también se trabaja una metodología de un autor mexicano para desarrollar el pensamiento crítico a través de realizar Textos argumentativos)Estrategias de comunicación fundamentada).

Por lo anterior es valioso detectar de qué manera influyen en los estudiantes, estos programas implementados por la “Universidad A”. Si han tenido impacto en el pensamiento crítico de los alumnos, de tal manera que sean capaces de ser críticos de los mensajes que reciben de los MMC, en particular de la televisión.

1.4 Estado del arte

PREOCUPACIÓN DEL EFECTO DE LOS MEDIOS EN LOS JÓVENES

En esta era de la información, donde gracias a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías, cada día estamos expuestos ante mensajes de todo tipo, es necesario hacer una reflexión de las consecuencias que esto puede traer a los seres humanos y proponer algunas alternativas. En diferentes partes del mundo, han levantado la mano advirtiendo las posibles consecuencias negativas de la exposición excesiva de niños y jóvenes ante los medios tanto tradicionales como digitales. En particular los académicos proponen una alfabetización mediática, por medio del pensamiento crítico, que desarrolle habilidades en los estudiantes, para que sean capaces de decodificar de una manera crítica y reflexiva los mensajes que reciben de estos medios.

Nieto (2013) opina que estamos bombardeados de enormes cantidades de información, caracterizada por su ambigüedad, contradicción y escasa credibilidad, debido a esto “cada vez es más necesario disponer de buenas habilidades cognitivas que nos permitan analizar y valorar argumentos, discriminar la información relevante de la irrelevante, manejar información incierta, juzgar la credibilidad de las fuentes, definir y clarificar términos. Dicho de otra manera, es necesario poseer herramientas cognitivas que nos permitan convertir esa

información en conocimiento. Todas estas habilidades forman parte de lo que se conoce como pensamiento crítico” (p. 350).

Por otro lado Casado, citado en Díaz, Santisteban y Cascarejo (2013), dice que los medios de comunicación han pasado de ser fuentes de información a ser el entorno en el que hoy realmente vivimos: “Hemos pasado de Polis a Telépolis” (p.47). Algunos datos prenden focos rojos acerca del tema del tiempo que pasan los jóvenes en los medios de comunicación y las TIC. Según Díaz *et al.* (2013), se ha aumentado el tiempo de vida mediático de los universitarios “están casi dos horas conectados a internet a través de la computadora o del teléfono móvil; más de cuatro horas, enganchados a la televisión, y un mínimo de media hora a la radio o a la música. La conexión mediática de los jóvenes es tan intensa que, en algunos casos, se perciben indicios de una relación adictiva con los medios” (p. 271).

Actualmente los estudiantes recurren cada vez más a las TIC, sobre todo para entretenimiento, aunque la televisión sigue teniendo un lugar importante en el consumo de medios de los jóvenes. A pesar de que las computadoras irrumpieron tanto en su mundo escolar como en el doméstico, no han conseguido suplir a la televisión, que sigue marcando pautas en la sociedad “las pantallas no sólo transmiten información sino que la organizan pautando nuestra acción social” (Hernández, 2011, p.5), los medios determinan lo que durante un período de tiempo, es prioritario para la sociedad además de difundir estereotipos y construir imágenes que condicionan la forma de pensar y de actuar de la población.

Por otro lado hablando de los receptores de los mensajes mediáticos, es importante que los medios tomen conciencia de que los consumidores de sus contenidos cada vez son menos pasivos y más críticos de la información. Lockwood (2005), afirma que los medios ejercen un poder importante, porque “la mayor parte de lo que sabemos acerca del gobierno y la sociedad proviene de la información que nos llega a través de los medios de comunicación. Pero es imperativo que los medios de comunicación sepan que los consumidores de sus mensajes exigen verdad, justicia e información responsable” (p. 20).

Por todo lo anterior, los académicos de diferentes partes del mundo piensan que la única alternativa que la sociedad tiene ante este problema, es educar a la población para hacer un consumo selectivo de la oferta audiovisual, y un uso inteligente y racional para convertir esos contenidos en instrumentos clave para el desarrollo de las personas. Porque de alguna manera, la televisión y el resto de ofertas multimedia están condicionando nuestros modelos sociales, nuestros hábitos de consumo, nuestras formas de comportamiento y nuestra escala de valores.

EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS O ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA COMO ALTERNATIVA

Tomando en cuenta la preocupación que en diferentes países ha surgido ante este problema mediático, que ya han catalogado algunos autores como algo adictivo

para niños y jóvenes, ya se han tomado medidas, incluso leyes y decretos, para que la alfabetización mediática sea incluida en los Planes de estudio de diferentes niveles, a través de diferentes métodos, para hacer a los estudiantes personas críticas en su consumo de medios.

Se entiende la Alfabetización mediática como: las habilidades y el conocimiento necesario para cuestionar, analizar, interpretar y evaluar mensajes de los medios. Una definición simple, creada por la Alliance for a media literate America, establece lo siguiente: "La alfabetización mediática faculta a las personas para ser tanto pensadores críticos y productores creativos de una cada vez más amplia gama de mensajes que utilizan imágenes, lenguaje y sonido. Esta es una manera hábil de aplicar habilidades de alfabetización para mensajes de medios y tecnología. Así como tecnologías de la comunicación transforman la sociedad, también impacten en nuestra comprensión de nosotros mismos, nuestras comunidades, y nuestras diversas culturas, haciendo a la educación mediática una habilidad esencial para el siglo 21" (Lockwood, 2005, p. 20).

Desde hace tiempo las familias, los educadores y los críticos de los mensajes de los medios, piden contenidos de calidad y una formación de los ciudadanos para que sean capaces de hacer un uso responsable de la información que diario reciben de los medios de comunicación. Por lo que se puede decir que la alfabetización mediática puede ser una herramienta indispensable para formar ciudadanos críticos y que sepan aprovechar las

múltiples posibilidades que los medios ofrecen para el conocimiento, la información y el entretenimiento.

Ya se han tomado algunas de las acciones ante esta problemática. Por ejemplo el Rey Juan Carlos de España, en su mensaje navideño de 2007, que fue emitido por las principales televisiones a nivel nacional, se unió a las voces solicitando una televisión de calidad y una formación en medios para los niños (Ortíz, 2008). Desde hace más una década, las principales leyes (por ejemplo, LOGSE, 1990; LOE, 2006) desarrolladas en el contexto de la educación obligatoria en España, “señalan la importancia de fomentar las capacidades críticas en nuestros estudiantes. Concretamente la LOE, que rige actualmente el sistema educativo español, señala en los objetivos de cada una de las distintas etapas educativas, primaria y secundaria el fomento del *sentido crítico*. En el contexto universitario, dentro del Espacio Europeo de Educación superior (EEES) algunas de las competencias transversales señaladas son la capacidad de análisis y síntesis, la habilidad de gestión de información, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la capacidad crítica, etc., todas ellas forman parte del pensamiento crítico” (Nieto, 2013, p. 350).

Por su parte la UNESCO considera desde 1973 que la Educación en Medios debía ser un objetivo específico de los sistemas educativos, sin perjuicio de la utilización de los medios de comunicación como auxiliares de áreas específicas de conocimiento y, fue en 1982 cuando reunidos 19 representantes de

diferentes países aprobaron la “Declaración de Gründwall sobre la Educación relativa a los medios de comunicación”.

La Resolución del Parlamento Europeo, del 16 de diciembre de 2008, sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital fue aprobada de forma casi unánime; ésta afirma que “los medios de comunicación influyen en la vida social y la política; que actualmente la gran concentración de los medios de comunicación puede poner en peligro el pluralismo de los mismos y que, por ello, la alfabetización mediática es de capital importancia para la formación política y la participación activa de los ciudadanos de la Unión”, y que “la educación mediática es esencial para lograr un alto nivel de alfabetización mediática, que es una parte importante de la educación política que ayuda a las personas a fortalecer su comportamiento como ciudadanos activos y la conciencia de sus derechos y deberes”, y en fin que “la alfabetización mediática constituye una cualificación irrenunciable en la sociedad de la información y de la comunicación” (Díaz *et al.*, 2013, p.52).

Lo anterior significa que diferentes autores, educadores y autoridades, desde hace tiempo han estado demandando políticas de educación televisiva, con el objetivo de “ayudar a las nuevas generaciones a que adquieran un nuevo tipo de autonomía mediática y una madurez que les permita reemplazar el consumo compulsivo por una gestión inteligente y reflexiva de sus hábitos. La televisión deja de ser un mero auxiliar, se transforma en objeto de estudio y de deconstrucción” (Clarembaux, 2008, pp. 91-92).

PENSAMIENTO CRÍTICO COMO PROPUESTA PARA LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Algunos autores ya hacen propuestas concretas para volver críticos de los medios a los alumnos con acciones en las aulas. Uno de los debates actuales es en primer lugar si esto se debe enseñar dentro de las materias ya existentes, como cursos aparte o combinando ambas formas de instrucción.

La UNESCO recomienda que la alfabetización mediática debe comenzar en el hogar, para esto sería necesario primero impartir cursos de educación mediática para los padres. Después se debe seguir con una etapa de capacitación en las escuelas en las áreas de formación de profesores y finalmente sugiere que “la educación mediática debe formar parte de la educación formal a la que tienen acceso todos los niños y ser parte integrante de los planes de estudio de todos los niveles de educación escolar”, y que sea una competencia clave para el aprendizaje permanente” (Díaz *et al.*, 2013, p. 52).

De lo anterior se puede decir que es importante pensar si se deben modificar los planes de estudio de las escuelas y universidades para alfabetizar mediáticamente a los docentes y alumnos. Por ejemplo en la universidad de Córdoba, España; desde el 2011 se imparte a los alumnos, una asignatura obligatoria de Educación Mediática, con los siguientes temas:

- conocimiento crítico y aplicación de los principios de la alfabetización mediática.
- conocimiento y aplicación de los fundamentos del lenguaje audiovisual.

— capacitación del alumnado como prosumer (productor-consumidor) respecto a los medios de comunicación.

— capacitación del alumnado como educadores.

— capacitación para la utilización de medios y recursos informáticos y audiovisuales en el desarrollo de unidades didácticas en educación primaria.

Ante esta problemática, ¿qué podemos hacer como docentes en las aulas?, ¿cómo lograr que los alumnos tengan una conciencia crítica ante los medios de comunicación?, ¿cómo desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para una recepción crítica, selectiva y activa?

“Ante el panorama dibujado, se precisa de un trabajo planificado y organizado, que sienta las bases para formar receptores competentes, un *sujeto alfabetizado es mediáticamente consciente, activo, crítico, social y creativo*” (Hernández, 2011, p. 6). Algunos autores proponen el desarrollo de un pensamiento crítico para la televisión, en las aulas, con el apoyo de las familias en las casas, para lograr personas con una visión crítica de los medios.

El objetivo es que los receptores sean participativos y capaces de dar respuesta a los mensajes que reciben masivamente. Es decir, como señala Hernández (2011) “dar el paso del sujeto pasivo que absorbe todo lo que ve sin apenas cuestionarse la validez de lo allí expuesto, a la persona activa que se

cuestiona la veracidad de lo que recogen sus sentidos, contrastando y relacionando, y que comprende el medio televisivo sus fines e intereses (p.7)". Continúa: "Como bien señala Ferrés i Prats (1995) *la televisión puede permitirse el lujo de ignorar a la escuela pero ésta no puede permitirse el lujo de ignorar a la televisión*. Porque los medios de comunicación son parte fundamental de nuestra vida, *éstos deben estar en las aulas y convertirse en una vía por donde fluya el pulso del día a día*" (Hernández, 2011, p. 7).

Lockwood (2005) afirma lo siguiente acerca del pensamiento crítico como herramienta para la Alfabetización mediática: "He sido una especialista en biblioteca de medios durante los últimos 20 años, y para la mayor parte de ese tiempo una defensora de la alfabetización mediática, de la aplicación del pensamiento crítico ante los mensajes de los medios de comunicación. La alfabetización mediática nos estimula a ser mejores consumidores y mejores ciudadanos. Nunca he conocido a nadie que no crea que el pensamiento crítico es una parte esencial de lo que los estudiantes necesitan aprender" (p. 20).

En algunas universidades, toman en cuenta en el proceso de educación, la capacidad de análisis crítico y cuestionamiento de la televisión y sus contenidos que se desarrollan desde el centro universitario en la formación de educadores y maestros dentro de la asignatura titulada «Técnicas de comunicación social y publicidad», a partir de una metodología centrada en la promoción y el desarrollo del pensamiento complejo y la conciencia crítica. Se hace mención, también de algunas técnicas para el análisis del medio televisivo en el aula (Martínez, 2007).

Actualmente existen instituciones dedicadas a la investigación y divulgación de los diferentes temas del pensamiento crítico. Una de estas instituciones es la *Fundación para el pensamiento crítico* (The foundation for Critical Thinking, www.criticalthinking.org), Richard Paul y Linda Elder son fundadores de esta organización y líderes en el movimiento internacional de Pensamiento crítico. Estos autores definen al pensamiento crítico como “el modo de 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” (2014, p. 4).

Por otro lado estos autores, consideran que una habilidad básica de un pensador crítico es el razonamiento, y establecen que todo tipo de razonamiento:

- Tiene un propósito
- Intenta solucionar un problema
- Se fundamenta en supuestos
- Se hace desde una perspectiva
- Se fundamenta en evidencia
- Se expresa mediante conceptos
- Contiene inferencias y conclusiones
- Tiene implicaciones y consecuencias

Otra institución importante en el tema del pensamiento crítico es *The California academic press*. Uno de los autores importantes de esta institución es

Peter A. Facione (2011); para este autor el propósito del pensamiento crítico, es probar un punto, interpretar lo que algo significa y resolver un problema de una manera colaborativa; y afirma que las habilidades de este tipo de pensamiento son:

- Interpretación
- Análisis
- Evaluación
- Inferencia
- Explicación
- Autorregulación

Por otro lado Emily Lai (2011), reconoce que poco a poco los encargados de la educación formal, han hecho conciencia de lo importante que es desarrollar en las aulas el pensamiento crítico. Afirma que la asociación para las Habilidades del Siglo XXI ha identificado el pensamiento crítico como una de las varias habilidades del aprendizaje e innovación necesarias para preparar a los estudiantes para la educación y para el mundo laboral.

El pensamiento crítico implica habilidades cognitivas, que pueden considerarse como actitudes o hábitos de la mente, incluyen la apertura y la imparcialidad, la curiosidad, la flexibilidad, la propensión a buscar la razón, el deseo de estar bien informado, y un respeto y disposición a diferentes puntos de vista. Estas habilidades se relacionan con varios otros resultados importantes del

aprendizaje del estudiante, tales como metacognition, motivación, colaboración, y creatividad.

Por su parte la investigadora de la Universidad Deakin en Australia, Elizabeth Thyer (2013), afirma que el pensamiento crítico es un proceso de varios pasos, y lo define como un proceso intelectual activo en el que el individuo observa, analiza y reflexiona sobre los nuevos conocimientos y los integra en su entorno actual y opina que una vez que un individuo ha dominado el proceso del pensamiento crítico, posee una mente abierta y es capaz de cuestionar, ser empático, honesto, analítico y objetivo. Esta autora establece seis pasos del proceso de pensamiento crítico.

1. Observar
2. Analizar
3. Evaluar
4. Contextualizar
5. Cuestionar
6. Reflexionar

Por último propone que el pensamiento crítico debe ser parte integral de la actividad académica, se debe desarrollar a través del tiempo y las experiencias. Los estudiantes necesitan ser desafiados de muchas maneras para facilitar el desarrollo de este tipo de aprendizaje. Los empleadores buscan graduados que tengan habilidades de pensamiento crítico agudo. A través de una planificación

cuidadosa y explícita de las tareas y actividades, los académicos deben proporcionar una base fundamental para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, que luego adoptarán para seguir desarrollándose como parte de sus caminos profesionales y de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Para Moon (2008) desarrollar el pensamiento crítico debe ser una meta importante de la educación. Para esta autora “el pensamiento crítico es desafiar una idea. El individuo se involucra en el pensamiento de una manera evaluativa, considerando las diferentes perspectivas y potencialmente agregando valor para alcanzar un nuevo nivel de conocimiento, de ahí en adelante la persona agrega nuevas y más preguntas, encuentra respuestas y hace más preguntas” (p. 20).

Capítulo 2

Medios masivos de comunicación, sociedad y escuela

2.1 El ser de la educación

Desde el punto de vista educativo, se deben buscar estrategias para volver a los niños y jóvenes personas analíticas, críticas y reflexivas. El concepto educar es polisémico, sin embargo, para reconocer la importancia del papel que juega la educación formal podemos empezar por los conceptos básicos “Educar procede del latín *educare* emparentado con *ducere* que significa conducir” (Martínez-Otero, 2004, p. 22), tiene que ver con “dirigir, encaminar; desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.” (Real academia española). Por su parte Doran dice que “la educación es el gran medio para transformar la situación humana. Cambia las mentalidades y voluntades de la gente, y lo hace en una edad en que tal cambio puede producirse más fácilmente” (1998, p. 29).

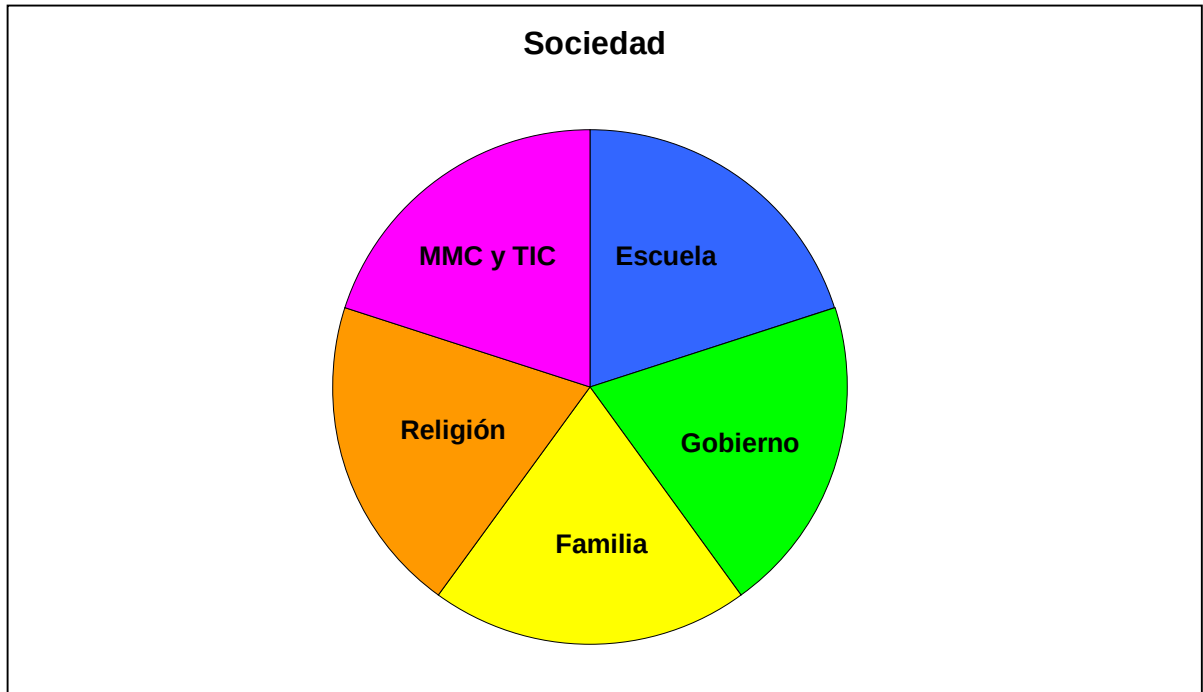
Actualmente en esta práctica de dirigir, encaminar y transformar seres humanos en las aulas, los docentes que trabajamos en las escuelas en los diferentes niveles, nos enfrentamos a diversos problemas como son el impacto que los medios de comunicación tienen en los jóvenes y la falta de interpretación de manera crítica que éstos hacen de los mensajes que reciben. Como se ha dicho antes, los medios como la televisión, se han convertido en una escuela

paralela que en ocasiones emite mensajes que son contradictorios a los que los alumnos reciben en las aulas.

2.2 Los medios masivos de comunicación en la sociedad

Iniciando el siglo XXI, como sociedad nos enfrentamos a tantos cambios e innovaciones, que en algunas ocasiones nuestra capacidad de respuesta ante esto no es inmediata. Cada sociedad está compuesta por instituciones que le van dando cierta personalidad y a su vez van marcando su camino. Dentro de estas instituciones se encuentran, por ejemplo: la familia, el sistema gubernamental, la religión y la escuela (Figura 1). Además de estas instituciones sociales básicas, hoy en día no podemos negar la fuerte influencia que ejercen tanto los *medios masivos de comunicación*, como la radio, televisión y prensa, desde hace décadas; como las nuevas *tecnologías de la información* referentes a la internet, softwares y hardwares, celulares, almacenadores personales de información, archivos de sonido portátiles, etc. “Al finalizar el siglo XX, han aumentado las oportunidades de acceso a la información y al conocimiento, y el acelerado desarrollo de los medios de comunicación e informática han incrementado exponencialmente esta evolución” (Montes, 2001, p. 9).

Figura 1. Instituciones que componen la sociedad



Fuente: Elaboración propia

Estos nuevos elementos se han convertido en una parte importante dentro de la cosmovisión de los individuos que forman una sociedad, nos hemos convertido en una sociedad mediática. De acuerdo con Montes (2001), los MMC son parte de la dinámica social, que construyen utopías o fantasías con las que evaluamos la vida cotidiana y el estado de nuestras vidas en las sociedades. Por su parte Ballesta afirma que a esa realidad *virtual* recibida le otorgamos un valor idéntico al de la realidad misma, generando nuestra cosmovisión.

“Al abordar los medios de comunicación tenemos necesariamente que relacionarlos con su implicación social, cultural y educativa” (Ballesta y Guardiola, 2001, p. 7). Como sabemos las instituciones sociales se influyen unas a otras por

lo que es importante abordar el papel de la educación formal respecto a los MMC, es decir, la intervención desde la escuela para la interpretación de los mensajes de los MMC por parte de los jóvenes. Dentro del ámbito social la escuela juega un papel muy importante, pues tiene que ver, junto con la familia, con la formación y desarrollo de los individuos que a su vez conforman la sociedad, por lo que debe ser la primera en analizar los cambios que se van dando, como es el caso de los MMC, para ayudar a los estudiantes a hacerles frente de una manera crítica y reflexiva.

La escuela, es una institución importante dentro de cualquier sociedad, en ella conviven dentro de las aulas diariamente docentes y alumnos, desarrollándose como seres humanos a través de la educación y posteriormente le van dando forma a dicha sociedad. Entendiendo educación, no sólo como la simple transmisión de información y el desarrollo de la parte intelectual de los alumnos, sino como una formación integral de los individuos. De hecho, el término educar se ha ido concibiendo de diferentes formas según la praxis que cada época le ha ido marcando.

Desde finales del siglo XIX, Durkheim, por ejemplo, hablaba de la educación como una “socialización metódica de la generación joven” (Delval, 2004, p. 3). Ahora en esta época se encuentran conceptos de educación enfocados al desarrollo integral del ser humano para una mejor sociedad, por ejemplo tenemos la definición de González-Simancas quien afirma que “la educación es una maravillosa aventura que consiste en el despliegue progresivo

de uno mismo hasta el más pleno desarrollo que a uno le sea posible: como ser humano, como persona; por entero y en su irrepetible singularidad; abriéndose al mismo tiempo a la realidad en la que vive –que es natural, social y trascendente–; y comprometiéndose solidariamente con ella, mediante el recto uso de su libertad” (1992, p. 31). Por su parte Freire (2001) afirma que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 7).

Estas definiciones son importantes para esta investigación, que se basa precisamente en la importancia de la intervención de la escuela en cosas que afectan a los alumnos no sólo como educandos sino también como seres humanos, que finalmente son parte de la sociedad en la que viven y lo que les afecta a los miembros de ésta le afectará al todo; además la propuesta de esta investigación está basada en esa praxis reflexiva de la que habla Freire y que finalmente puede transformar al mundo, por lo que también es importante pensar en la educación integral del ser humano en todas sus dimensiones. Este punto es tan relevante que autores como Rugarcía (1999) afirman que “es más conveniente para el profesor prepararse para acompañar al alumno en su desarrollo, que profundizar en los conocimientos del tema que enseña, sobre todo hasta el nivel de licenciatura” (p. 18).

Por otro lado se debe tomar en cuenta que los individuos no sólo se educan en las escuelas o instituciones educativas, en la práctica la educación es un proceso permanente en la vida de cada persona. Martínez-Otero (2004) distingue tres tipos de educación (p. 23).

- *Educación formal.* Es intencional, sistemática y estructurada. Permite la obtención de títulos oficiales. Es una educación legal e institucional.
- *Educación no formal.* Es también sistemática e intencional, pero carece de reconocimiento oficial. Aquí podemos incluir la enseñanza que se recibe en conferencias, cursillos, etc., que están fuera del sistema educativo.
- *Educación informal.* Comprende todas las influencias educativas que no corresponden a la educación formal. Es un tipo de educación que suele carecer de organización, sistematización e intencionalidad. No se acompaña de reconocimiento oficial. Hemos de incluir en esta categoría la educación que brindan los medios de comunicación y los contactos sociales.

Nótese que los MMC se mencionan como una educación informal para los sujetos, es decir, tanto la escuela como los MMC van de forma paralela educando a las personas, no siempre con los mismos objetivos, incluso muchas veces con objetivos opuestos. He aquí la importancia de la intervención de la escuela como medio que fomente la reflexión en la interpretación de los mensajes que reciben los alumnos cotidianamente. Al respecto Roberto Aparici plantea que no es posible descuidar el problema pedagógico y sociológico que plantean los MMC, “es cuestión de saber si la escuela y la escuela paralela (MMC) van a ignorarse, a

comportarse como adversarias o a aliarse” (2005, p. 87), en todo caso esto involucra a la educación formal.

De una manera holística, pensando en el desarrollo integral de los jóvenes, se puede decir que tanto la familia, como la escuela y medios masivos como la televisión, tratan de educar a los jóvenes desde diferentes perspectivas y con diferentes estrategias y aunque ninguna de estas instituciones los educa totalmente, las tres influyen de una manera importante en su formación (Charles, y Orozco 2002). Los MMC, son tan influyentes en el desarrollo de los seres humanos, que son capaces de marcar nuestra manera de ver el mundo, muestran su propia visión de la historia, de la sociedad, de los valores y de los grupos dominantes de cada sociedad, es decir, hacen que la gente tenga una imagen mediada de la realidad.

Se dice que de los MMC, la televisión es la más influyente. Esto se debe principalmente a que es un medio que se ve y se escucha, requiere de toda la atención del televidente, que se involucra y dedica gran parte de su tiempo frente a este medio. También es cierto que hoy en día, la internet en las computadoras ha tomado un lugar importante en las horas que los jóvenes pasan frente a una pantalla, sin embargo, todavía no es algo generalizado en México, por los costos que todavía se tienen que pagar por tener acceso a esta red. Por lo que esta investigación se centrará en los mensajes televisivos.

Algunas cifras importantes fueron decisivas para tomar la decisión de investigar particularmente sobre los mensajes televisivos de entre otros MMC. En México hay 30 millones de niños, cada uno de ellos ve la televisión en promedio unas cinco horas diarias. “El problema no radica en las horas-tele, sino en la pobreza de la programación, aspecto vinculado con la carencia de políticas públicas destinadas a resolver necesidades básicas de la población infantil: salud, alimentación, vivienda, educación y esparcimiento. México ocupa el segundo lugar, después de Croacia, en horas-niño frente al televisor con un total de 300 minutos diarios por infante. Sobre todo porque poco más del 50% de los preescolares mexicanos no asisten a ningún jardín infantil, sino que se quedan en casa. Además, las primarias públicas, a las que asiste más del 80 por ciento de esta población, establecen un horario de trabajo de ocho de la mañana a las 12:30 del día. Es decir, a la una de la tarde, la mayoría de los niños ya están en sus hogares con el televisor encendido para dejar a mamá realizar los quehaceres cotidianos o esperarla a que regrese del trabajo” (García, 2006).

Esta investigación de ningún modo intenta satanizar a la televisión, lo que se propone es concientizar a las personas involucradas en la educación escolar, de la importancia de dar herramientas a los alumnos para aprender a interpretar los mensajes televisivos. De hecho algunos autores se han esforzado en desmitificar la alienación que pudiera provocar la televisión a su audiencia, abogando por la inteligencia de los receptores, por ejemplo Mercedes Charles y Guillermo Orozco hablan de un “receptor como un sujeto activo, determinado

socioculturalmente, y capaz de crear, recrear y negociar los contenidos de los mensajes provenientes de los medios de comunicación” (2002, pp. 22-23). Aunque también se encuentra la tesis del *homo videns* que propone Sartori la cual plantea que “el video está transformando al *homo sapiens*, producto de la cultura escrita, en un *homo videns* para el cual la palabra está destronada por la imagen” (2007, p. 13).

Finalmente, aunque unos le den más crédito a la inteligencia del espectador como un receptor activo y otros lo perciban más bien pasivo, ambas posturas hacen ver a la televisión como una importante mediadora de la realidad para la audiencia, de ahí que la intervención de la escuela es trascendente para enseñar a los jóvenes a sacar sus propias conclusiones al analizar su contexto sin tener sólo la visión que da la sobre la realidad la televisión, con toda su carga institucional e ideológica.

2.3 Los medios masivos de comunicación y la escuela

El tema de *educar para los medios o la intervención de la escuela en la enseñanza de la interpretación de los mensajes televisivos* no es novedad, lo que se va actualizando son las propuestas para hacerlo y que las escuelas lo lleven a la práctica. Dentro de los autores importantes que han abordado esta cuestión están

los mexicanos Guillermo Orozco, especialista en *Estudios de recepción y audiencias, Educación para los medios y Pedagogía de la comunicación*. Es docente-investigador en la Universidad de Guadalajara y pertenece a la Asociación mexicana de investigadores de la comunicación, A. C. (AMIC), desde 1979.

También se encuentra Mercedes Charles Creel, quien ha investigado y publicado, al igual que Guillermo Orozco (incluso han publicado libros y artículos juntos) acerca de *Educación para los medios*, y es miembro de la AMIC desde 1985. Otro autor importante en estos temas es el chileno Valerio Fuenzalida Fernández, quien labora en la *Pontificia Universidad Católica de Chile*. Por otro lado también fueron relevantes, para esta investigación, las aportaciones de David Buckingham, quien es catedrático del *Institute of Education* de la *Universidad de Londres* y director del *Centre for the Study of Children, Youth and Media*. Este autor ha desarrollado investigaciones en los campos de la *audiencia, la educación y la cultura mediática de los niños*.

2.3.1 Panorama histórico

Para esta parte, es de gran ayuda el panorama histórico que ofrece Buckingham (2005), acerca de la educación para los medios. A manera de introducción, es interesante saber cómo este autor se fue interesando en el tema, al afirmar que cuando él empezó a dar clases a niños, había un punto de vista dominante sobre

el contenido de la educación mediática, el cual era: enseñar a los niños a detectar las mentiras de los medios. Vega (2003), ha estudiado la forma en que los niños entienden la televisión, los aspectos negativos y positivos de la relación de los niños con la televisión, partiendo del hecho de que no debemos asumir automáticamente que los niños son unos usuarios de los medios que no tienen sentido crítico. Al contrario, debemos examinar las formas de crítica en las que ya están involucrados.

Buckingham toma como punto de partida en el Reino Unido la obra del crítico literario F. R. Leavis y su alumno Denys Thompson. La obra de ambos *Culture and Enviroment: The Training of Critical Awareness* (1933) representa la primera propuesta sistemática de objetivos para la enseñanza de los medios de masas en las escuelas. Los medios aparecían aquí como una influencia corruptora, como vehículos de placeres superficiales en sustitución de los valores auténticos del arte y la literatura.

Posteriormente, también en Reino Unido, ya a finales de la década de los 50, principios de 1960, autores con un concepto diferente de “cultura”, ya no lo veían como un conjunto de productos privilegiados, sino como *un estilo global de vida*. Este enfoque más amplio empezó así a cuestionar las distinciones entre cultura superior y cultura popular y en último término entre arte y experiencia vivida. Esta obra ofrecía un amplio abanico de sugerencias para la enseñanza de los medios, en particular del cine. Este enfoque se vio reflejado también en materiales didácticos y en informes oficiales de la época (Buckingham, 2005).

En la década de 1970 se da otro cambio de paradigma. El desarrollo clave en este caso fue el concepto de “teoría de *Screen* (pantalla)”. *Screen* fue el vehículo más significativo de nuevos desarrollos en semiótica, estructuralismo, teoría psicoanalítica, postestructuralismo y teorías marxistas sobre la ideología. El representante más influyente de este enfoque fue Len Masterman. A los estudiantes se les pedía que dejaran de lado sus reacciones y gustos subjetivos y que se comprometiesen con formas sistemáticas de análisis que estarían en condiciones de poner al descubierto las ideologías “ocultas” de los medios (Buckingham, 2005).

En particular hablando de Estados Unidos, Buckingham afirma que “la educación mediática está fuertemente motivada por el miedo, en primer lugar, a los efectos del sexo y la violencia en los medios y de forma no tan pronunciada, al papel de los medios en el fomento del consumismo o materialismo. Una vez más, los medios son vistos aquí como responsables directos de inculcar una serie de falsas creencias o comportamientos: animar a los niños a creer que todos sus problemas pueden resolverse por medio de la violencia o acaparando bienes materiales. Y sólo mediante un riguroso entrenamiento en el análisis de los medios va a ser posible prevenir o superar tales peligros” (Buckingham, 2005, p. 31).

Se puede observar como históricamente, el objetivo de *enseñar a analizar los medios* ha cambiado, ¿cuál es el objetivo ahora?, ante una relación de tanto tiempo diaria de los niños y jóvenes con la televisión, la cantidad de mensajes a

los que están expuestos y para mejorar la calidad de los mensajes que emiten las televisoras, quizás se podría considerar regresar al objetivo de enaltecer otro tipo de cosas como las artes.

También es cierto que hoy en día es ridículo recurrir a la censura de lo que ven los niños y jóvenes en la televisión, debido al mar de información al que están expuestos y acuden por otros medios como internet. Por otro lado, no se puede seguir pensando en que todos los mensajes de la televisión son dañinos y totalmente carentes de valor cultural positivo para la audiencia, aunado a la premisa que ya se había mencionado acerca de los telespectadores como una masa pasiva que sólo se forma un criterio o cosmovisión a través de la televisión, “la investigación contemporánea sugiere que los niños constituyen una audiencia mucho más autónoma y crítica de lo que convencionalmente suele admitirse, cosa que no dudan en reconocer cada día más claramente las mismas industrias mediáticas” (Buckingham, 2005, pp. 32-33).

2.3.2 Televidencia

Durante varias décadas, a partir de la popularización de la televisión en el mundo, se han estudiado los efectos que ésta puede causar en sus receptores. Aunque actualmente, para algunos teóricos de la comunicación, el estudio de los efectos de los medios es considerado anacrónico, tanto educadores como padres de

familia, buscan saber cómo los medios afectan a las nuevas generaciones (Orozco, 1994). Esta preocupación se fundamenta principalmente en el hecho de percibir a los medios de comunicación como una escuela paralela y las horas que los jóvenes pasan frente al televisor. Otra de las situaciones que afligen, tanto a los padres como a los profesores es que los medios “se han desarrollado en las sociedades capitalistas siguiendo el imperativo de la ganancia; sus estructuras predominantes se basan no en el deseo de elevar el nivel educativo de la población, sino en el de producir las mayores utilidades al menor costo posible” (Charles & Orozco, 2002, p. 8).

Guillermo Orozco, habla de una interacción audiencias-televisión-educación, donde a los sujetos-audiencia y sus múltiples mediaciones en sus procesos de ver televisión les denomina procesos de «televidencia» siempre contextualizados y siempre susceptibles de transformación (2001). Esto se refiere a las múltiples maneras en las que cada persona ve la televisión e interpreta lo que recibe. Igual que como hay diferentes formas de producir televisión cada vez más creativas y sofisticadas, “al entrar en un proceso de negociación múltiple y complejo, el teleauditorio desarrolla sus propias estrategias de recepción televisiva que se implementan día con día en su interacción con la tv” (Orozco, 1994, p. 84), es decir, hay muchas televidencias.

2.3.3 Educación para la recepción o Alfabetización mediática

Al proceso de enseñar a los estudiantes estrategias con las cuales sepan decodificar de una manera crítica la información de los MMC, se le ha llamado de diferentes maneras, educación para los medios, educación para la recepción, alfabetización multimedia, recepción activa o participativa y en el contexto anglosajón se conoce como *Media literacy* o alfabetización mediática. “La educación mediática gira en torno al desarrollo de las capacidades críticas y creativas de los jóvenes” (Buckingham, 2005, p. 21).

Actualmente, la preocupación en muchas escuelas del mundo, acerca de los MMC, está centrada en su uso como herramientas didácticas, la educación para la recepción (ER), se refiere a la enseñanza y al aprendizaje acerca de los MMC. Diferentes autores justifican el por qué las escuelas deben intervenir y dar herramientas a los alumnos para la interpretación crítica de los mensajes televisivos. Masterman (1993) considera que la enseñanza de los medios es un asunto prioritario en la formación de niños y jóvenes y ofrece las siguientes razones para introducir su estudio tanto en la enseñanza formal como en la no formal:

- El elevado índice de consumo de medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea.
- La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concientización.
- El aumento de la manipulación y fabricación de la información y su propagación por los medios

- La creciente penetración de los medios en los procesos democráticos fundamentales.
- La creciente importancia de la comunicación e información visuales en todas las áreas.
- La importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro (pp.16-17).

Debido a que los MMC se han convertido en una escuela paralela, si los jóvenes van aprendiendo tanto en la escuela como con los MMC, es responsabilidad de la escuela ser mediadora de los mensajes televisivos que reciben los estudiantes para que éstos sean unos espectadores críticos. “Comprometidos con el aprendizaje, tenemos todo el derecho, y la obligación, de analizar y criticar los programas orientados a confundir o a frustrar el aprendizaje. Para eso las viejas técnicas de análisis de los mensajes, que tan poco han entrado a la escuela, siguen teniendo valor siempre que las incorporemos a una lectura más respetuosa del fenómeno, y no a una descalificación en bloque” (Prieto, 2005, pp. 107-108).

El objetivo de la educación para la recepción, es que los estudiantes se enfrenten de una manera crítica a los mensajes televisivos o incluso aprovechar el contenido de los medios en su proceso educativo y formativo, hacer que los alumnos sean más críticos e independientes en sus juicios acerca de los mensajes de los medios de comunicación (Charles y Orozco, 2002). Por otro lado el objetivo de las escuelas es que los seres humanos, que en ella intervienen, comprendan y

transformen el mundo que los rodea, y dentro de ese contexto no se puede soslayar la importante influencia que medios de comunicación como la televisión, tienen sobre los niños y jóvenes.

La escuela por lo tanto, debe enseñar cosas que abonen al desarrollo de los diferentes ámbitos de la vida del ser humano. Las instituciones educativas deben ser una extensión de la realidad, no una burbuja fuera de contexto donde los estudiantes sólo van a clases de matemáticas, química, física, etc., también se deben proporcionar herramientas para que los jóvenes se enfrenten a realidades como los mensajes televisivos y estudiarlos como parte de una relación cotidiana entre joven-televisión. “Urge la necesidad de revisar la educación a la luz de los nuevos planteamientos que nos ofrecen los medios de comunicación social, tanto por su contenido como por sus formas” (Charles, y Orozco, 2002, p.74).

2.3.4 Diferentes tipos de mediaciones ante la recepción de mensajes televisivos

Dentro del contexto mediático que actualmente se vive, es importante abordar el tema de la mediación de la información. Esto se refiere a las variables que interfieren entre un medio como la televisión y su audiencia, es decir un mismo mensaje es interpretado por cada persona de diferente manera dependiendo de distintos factores. Orozco plantea que en la recepción de los mensajes televisivos

tienen lugar, por lo menos, cinco mediaciones: la cognoscitiva, la cultural, la referencial, la institucional y la videotecnológica (1994).

El receptor en el proceso de recepción del mensaje tiene un conocimiento previo, una situación cultural-contextual y además interviene la previa interpretación de la empresa televisora que manda el mensaje y la tecnología con la que se cuenta para recibirlo. Después de todos esos filtros (mediaciones), finalmente el receptor complementa la información recibida con su experiencia que contiene datos de otras fuentes, lo interpreta e internaliza lo que significó en ese momento ese mensaje.

Por otro lado, varios autores ponen énfasis en la mediación que deviene de la propia intervención que el medio hace antes de lanzar la información. Es decir, la carga ideológica-institucional de la empresa televisora, su visión de la realidad con su propio lenguaje y su tecnología. El medio hace una primera interpretación y codificación de la realidad y la manda a los espectadores que la reinterpretan a partir de su experiencia previa y su contexto.

Los medios de comunicación dicen lo que creen que es importante con lo que señalan y con lo que pasan por alto, con lo que amplifican y con lo que se callan; muestran ciertos acontecimientos, personajes, lugares y omiten otros.

Tanto el contenido como la forma, pueden influir en nuestra percepción del mundo. Los medios son empresas, y de alguna manera todos los procedimientos,

recursos expresivos y técnicas que utilizan, terminan por construir un *modelo pedagógico invisible* que puede influir en el punto de vista del público de los medios (Aparici, 2005).

El segundo tipo de mediación, que abordan autores como Martín-Barbero, y Guillermo Orozco (1994), en varios de sus textos, se refieren a la *mediación socio-cultural*. Estos autores afirman que los telespectadores no son receptáculos vacíos, sino que cuando se enfrentan al medio ya tienen una carga intrínseca de actitudes, valores, ideas y repertorio cultural. Según Orozco el receptor no resulta afectado de manera irremediable por lo presentado en la televisión, sino que lleva esta apropiación a otros espacios sociales como el trabajo, su vecindario, lugares de recreación y amigos donde también interactúa.

Por su parte, Martín-Barbero (2000), propone tres elementos importantes como mediación en el proceso de decodificación de los receptores de mensajes televisivos: “la cotidianidad familiar, la temporalidad social y la competencia cultural” (p. 233). Es obvio que el contexto socio-cultural influye en el proceso de aprendizaje, formal y no formal de los estudiantes.

Un autor que es importante mencionar en este tema es el psicólogo ruso Vigotsky, quien concede gran importancia al entorno social y cultural, hasta el punto de afirmar que todo conocimiento es intrínsecamente social, no puede darse en aislamiento. Para Vigotsky el desarrollo cognitivo tiene lugar en el contexto histórico-cultural al que pertenece el sujeto y agrega que el desarrollo, aun siendo

biológico, está condicionado por la sociedad y la cultura. La actividad humana es social por naturaleza y las relaciones socioculturales permiten la emergencia y el progreso de las funciones psicológicas superiores (Martínez-Otero, 2004).

2.3.5 El docente como mediador

Actualmente las escuelas se preocupan por dotar sus instituciones de computadoras, pantallas, proyectores multimedia, etc. y de capacitar a sus maestros para el uso de las nuevas tecnologías y se han olvidado el análisis crítico y reflexivo de los medios. Se ha dejado de lado la importancia del análisis de los medios, en un ambiente de enseñanza-aprendizaje participativo, donde los estudiantes junto con el docente discutan y analicen los mensajes televisivos a los que cotidianamente están expuestos y ahora la capacitación a profesores se centra en el dominio de un conjunto de habilidades que les permitan usar las nuevas tecnologías audiovisuales como herramientas para sus clases, es decir, una mera formación tecnológica-instrumental.

Es importante en este tema de los medios, que los docentes tomen en cuenta, la educación para la recepción, la cual pone énfasis en la discusión y la interpretación de los mensajes televisivos. Este proceso de recepción fue considerado por Jesús Martín-Barbero y Néstor García Canclini, citados en Orozco (1994) como:

1. Un fenómeno continuo, complejo y contradictorio que sobrepasa el mero acto de ver televisión.
2. Un factor interactivo y de negociación entre emisor y receptor.
3. Un proceso multimediado por innumerables agentes y situaciones.
4. Un factor de producción de sentido por parte de los receptores a partir de sus propios referentes.

Hablando de la educación para la recepción es importante el papel del docente como mediador. Para explicar la relevancia del papel del profesor como mediador en el proceso de interpretación de los alumnos de mensajes televisivos, es de gran ayuda acudir a algunas aportaciones de Vigotsky.

Uno de los conceptos más importantes dentro de las teorías de Vigotsky y que es significativo para este tema del docente como mediador, es a lo que llama **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**. Básicamente este autor define la ZDP como “la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial, tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados” (Wertsch, 1995, p. 84). Esto quiere decir que un niño, un joven o un estudiante, puede lograr y aprender más en colaboración con sus maestros y compañeros que lo que lograría de manera independiente.

Vygotsky caracteriza la ZDP como la diferencia entre el nivel evolutivo real del niño y su desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas con guía adulta o en colaboración con pares más capaces (Tryphon, 2000). He aquí donde entra el importante papel del docente como mediador cuyo rol es el de potenciar el nivel de aprendizaje entre sus alumnos en sesiones colaborativas de construcción y reflexión.

Dentro de la educación para la recepción se propone que dentro del aula el estudiante en colaboración con el maestro y sus compañeros analicen e interpreten los mensajes televisivos que reciben diariamente, de tal manera que entren en un proceso de reflexión, que los ayuden a que en un futuro sean personas críticas de los mensajes mediáticos que reciben. Esto traerá como consecuencia que sean espectadores más exigentes y que las empresas de medios de comunicación, como las televisoras tengan que mejorar la calidad de su programación.

El apoyo como mediador al que se refiere Vygotsky, supone plantearle al niño preguntas adecuadas, y no sólo en darle respuestas (Tryphon, 2000). El maestro en este contexto, debe ser capaz de darle contenidos relevantes al estudiante para que éste construya su propio aprendizaje. Dentro de la educación mediática se debe lograr que poco a poco el alumno sea crítico de los medios de una manera autónoma. Según Daniel Prieto, “a los educadores (y a la institución toda) nos cabe la responsabilidad de la mediación pedagógica para hacer vivir a los estudiantes el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del

mundo y de sí mismos, sin invadir y sin abandonar, para que algún día sean capaces de continuar aprendiendo” (2005, p. 43).

Si el alumno viviera en un entorno socio-cultural crítico y reflexivo, ayudaría a su proceso de desarrollo como persona que analiza e interpreta los mensajes a los que se expone cotidianamente, sobre todo si se toma en cuenta lo que autores como Vygotsky plantean, cuando se refieren a que no se puede hablar de un proceso de enseñanza aprendizaje, sin dejar a un lado el contexto socio-histórico-cultural, en el que tanto estudiantes como docentes están inmersos. “Este trayecto implica la generación –en la familia, en la escuela, en el grupo de pertenencia– de estructuras de mediación que puedan transformar el monólogo televisivo en procesos creativos capaces de activar análisis colectivos de la realidad social y acciones transformadoras de la misma” (Charles y Orozco, 2002, p. 58).

Las sesiones donde el docente mediador lleva a la práctica la pedagogía mediática, deberán ser momentos ricos en interacción y reflexión. El papel del docente aquí es el de detonar en los estudiantes opiniones e interpretaciones de los mensajes televisivos que se expongan en el aula. El maestro debe ser cuidadoso de lo que se expondrá en clase de tal manera que resulte tanto atractivo para los alumnos como rico en contenido para decodificar. El docente tiene que estar informado acerca de los programas de televisión que en ese momento son los preferidos de sus alumnos, esto permitirá que los alumnos se interesen en el trabajo que se realizará en el aula fácilmente.

Capítulo 3

La escuela y el desarrollo del Pensamiento crítico

3.1 Antecedentes

Uno de los principales propósitos de los responsables de la educación formal es mejorar la capacidad intelectual de los estudiantes. A partir de la década de los setentas, principalmente en Estados Unidos, Canadá e Inglaterra se generó un movimiento que fue resultado de una sensación mundial generalizada, de insatisfacción con la educación tradicional. Dicho movimiento promueve como alternativa la enseñanza del pensamiento crítico, (*Critical Thinking*), que surge al examinar de cerca, y desde un punto de vista normativo, los razonamientos cotidianos de las personas. Este movimiento busca que los estudiantes comprendan, reflexionen y solucionen problemas de manera eficiente, que desarrolle una óptima capacidad de juicio y la utilice en los problemas tanto académicos como cotidianos, tanto profesionales como personales. (Argudín y Luna, 2010).

Para hablar de pensamiento crítico se puede partir del significado de “**criticidad** como la tendencia fundamental del hombre a buscar la verdad, y el **pensamiento crítico** como el pensar claro, sistemático y ordenado, orientado hacia la búsqueda. La criticidad como dinamismo o potencialidad; el pensamiento crítico como ejercicio o acto de esa potencialidad” (López, 2010, p.,11). El

pensamiento crítico está basado en tres principales áreas, una filosófica que aporta la lógica de la argumentación como habilidad del pensamiento. Otra educativa que se basa en el desarrollo de procedimientos y técnicas que ayuden a mejorar las habilidades cognitivas y la parte psicológica que pone énfasis en la resolución de problemas.

Por otra parte, según Fogarty y McTighe, citados en Boisvert (2004), el ámbito del pensamiento crítico se desarrolló básicamente en las siguientes tres fases.

La primera fase, que se remonta al principio de los años ochenta, hace hincapié en las habilidades del pensamiento. Recomendaba definir las habilidades precisas y enseñarlas de manera explícita al recurrir a un método de instrucción directa. El objetivo principal es acostumbrar a los alumnos a conservar cierto grado de competencia, en la utilización de las habilidades del pensamiento que se hayan elegido como objetivos.

La segunda fase, que se sitúa a mediados de los años ochenta, se centra en los largos procesos del pensamiento crítico y creativo que son necesarios para la resolución de problemas, para la toma de decisiones y para la inventiva. El aprendizaje cooperativo y los organizadores gráficos representan dos innovaciones pedagógicas habituales de este periodo.

La tercera fase, cuyo origen data de principios de los años noventa, se caracteriza por la aplicación de las habilidades y procesos de pensamiento a diversas situaciones del ámbito escolar y de la vida cotidiana de los alumnos, se hace hincapié en la utilización creativa y en la transferencia de estas habilidades y procesos de pensamiento como medios de la reflexión metacognitiva: los alumnos cobran más conciencia de sus propios procesos de pensamiento. Se pretende que los estudiantes mejoren su forma de pensar con ayuda de la autoevaluación y la autocorrección.

Actualmente a nivel internacional, se siguen buscando métodos y desarrollando modelos de enseñanza en las escuelas para enseñar a los estudiantes a pensar, a tener un pensamiento crítico. Según Nickerson, Perkins y Smith (1998), tener este tipo de pensamiento “exige la capacidad de juzgar la credibilidad de determinadas afirmaciones, de sopesar pruebas, de valorar la solidez lógica de distintas deducciones, de discurrir argumentos en contra e hipótesis alternativas” (p.21).

Para lograr esto en los alumnos, se deben enseñar las habilidades de pensar, y ejercitar con los alumnos en las aulas, las habilidades del pensamiento. En un artículo, Sternberg presenta un enfoque de la inteligencia como habilidades para pensar y aprender, que ayudan a solucionar problemas tanto académicos como cotidianos. Sternberg enumera las siguientes habilidades involucradas (Nickerson *et al.*, 1998).

- Identificación del problema
- Selección de los procesos
- Selección representativa
- Selección estratégica
- Asignación procesadora
- Control de las soluciones
- Sensibilidad a la retroalimentación
- Traducción de la retroalimentación en un plan de acción
- Realización del plan de acción

Lo importante es trabajar con los alumnos estas habilidades del pensamiento, en primer lugar hacerlos conscientes de esos pasos que su mente hace de manera lógica y ordenada, cuando reciben una información. Algunos autores se refieren a esta “tomar consciencia” como metacognición, que se refiere a pensar sobre lo pensado, aprender a aprender, enseñar a pensar; para que finalmente puedan tener una postura al respecto de la información recibida, sean capaces de emitir juicios de valor y se conviertan no sólo en estudiantes críticos, sino en ciudadanos críticos que en un futuro nos garanticen un mejor país.

Según Paul y Elder (2014) “un pensador crítico y ejercitado:

- Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumula y evalúa información relevante y usa las ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes

- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y
- Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente”.

El reto es ¿cómo enseñar a pensar a los alumnos? En las aulas se trabaja con el objetivo de que los estudiantes adquieran un conocimiento, incluso un conocimiento significativo, pero ¿por qué el pensamiento crítico puede ser la mejor opción para lograr este aprendizaje significativo? Según Maclure y Davis (2003) es necesario proveer una capacitación para la vida, de manera que los individuos puedan operar en un mundo cada vez más complejo: elegir, resolver problemas, tomar iniciativas. Las personas necesitan una gran fluidez en las técnicas del pensamiento, en la capacidad del sentido común y no sólo de la inteligencia.

En definitiva, hoy en día ante un contexto globalizado, donde las personas se encuentran expuestas cotidianamente a tanta información y mensajes mediáticos y digitales, es importante formar seres humanos críticos, capaces de resolver problemas, de jerarquizar la información, de buscar diferentes alternativas, de argumentar de manera coherente y consistente, reflexivos que razonen las situaciones y emitan juicios. Lipman define el pensamiento crítico como la capacidad de “elaborar juicios basados en criterios, sin perder de vista el contexto y con la capacidad de autocorregirse” (Boisvert, 2004, p. 40).

3.2 Modelos de Pensamiento crítico

En esta búsqueda del cómo enseñar a pensar a los estudiantes, y formar en ellos un pensamiento crítico, se han desarrollado diferentes modelos de enseñanza que puedan cumplir con este objetivo. En general se puede hablar de dos tipos de enfoques. Uno es el que propone que se enseñen las técnicas del pensamiento de manera particular, es decir independientemente de las materias del Plan de estudios que ya se tiene en la escuela, por medio de actividades y ejercicios. En este tipo de enfoque entran por ejemplo el llamado “CoRT” (Cognitive Research Trust) diseñado por Edward de Bono y el “IE” (Instrumental Enrichment) de Reuven Feuerstein.

Dentro de este tipo de modelos para la enseñanza del pensamiento crítico en las aulas, también se encuentra el programa *Inteligencia*, que se originó en Venezuela como iniciativa del gobierno de ese país y posteriormente se adoptó en diferentes colegios y universidades de México como programa de DHP (desarrollo de habilidades del pensamiento). Esta metodología actualmente se imparte en la “Universidad A”, donde se realiza esta investigación, fue desarrollada por la Dra. Margarita Amestoy de Sánchez. Éste consta de tres módulos básicos y se imparten como materias extra de la currícula de cada licenciatura. Más adelante se detalla este modelo.

El segundo enfoque es el que propone, que dentro de los objetivos de los programas de estudio, ya existentes en las escuelas, se inserten actividades que

tengan que ver con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, es decir que los docentes enseñen de tal manera, en que el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, no sea una mera transmisión de conocimientos, sino que se impartan las materias ya existentes, con una metodología que active las habilidades del pensamiento de los alumnos. Dentro de este enfoque está el que propone Mathew Lipman con el modelo “Filosofía para niños”.

A lo largo de los años se han diseñado diferentes metodologías a nivel mundial, que contribuyan a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. A continuación se mencionan algunos de los modelos más importantes con los que se ha trabajado este objetivo.

3.2.1 Modelo CoRT de Edward de Bono

Este programa se publicó en Inglaterra en 1973 y consta de seis unidades y 63 lecciones. Uno de los puntos importantes de este modelo es la distinción que De Bono hace entre lo que llama el pensamiento vertical y el pensamiento lateral. Según sus palabras “el pensamiento vertical es el pensamiento lógico. Es secuencial, puede predecirse y es convencional. Por el contrario, el pensamiento lateral no es necesariamente secuencial, es imprevisible y no se ve limitado por la convención. En otras palabras “el pensamiento lateral genera las ideas y el vertical las desarrolla” (Nickerson et. al, 1998, p. 249).

Las seis unidades de este programa se dividen de la siguiente manera:

CoRT 1: *Amplitud*, donde se enseña al alumno a considerar todos los factores que se pueden ver implicados en el problema a resolver.

CoRT 2: *Organización*, ayuda al alumno a enfocarse en el problema.

CoRT 3: *Interacción*, trata sobre pruebas y argumentos.

CoRT 4: Creatividad, enseña diferentes estrategias para generar nuevas ideas.

CoRT 5: *Información y sentimientos*, esta tiene que ver con factores afectivos que se relacionan con el pensamiento.

CoRT 6: *Acción*, ayuda a desarrollar marcos de referencia para abordar los problemas.

De Bono señala como objetivos de su programa los siguientes (Yuste, 2002)

SIMPLICIDAD: práctico, para que pueda ser utilizado sin preparación muy especial.

UTILIDAD: aplicable a múltiples edades, culturas, aptitudes diversas.

REALIDAD: que sirva para mejorar habilidades que se utilizan luego en la vida real.

TRANSFERENCIA: que las habilidades que enseña se apliquen luego, aunque sea de manera inconsciente, a otras situaciones diferentes de las que se han tenido en cuenta para su enseñanza.

DEPENDENCIA: que se base en algún modelo del procesamiento de la información, para obtener así una congruencia con base teórica suficiente.

Otro aspecto importante de la metodología de De Bono es, el promover debates al final de las sesiones con el grupo, no sólo acerca del tema de la sesión sino “sobre el uso de las técnicas de pensamiento y los principios que se aplican a las mismas” (Maclure y Davis, 2003, p. 54).

Se han hecho algunos estudios para investigar el verdadero alcance y efectividad de este programa. En términos generales, se puede concluir que es trascendente el aporte que el autor teóricamente hace al diferenciar un pensamiento vertical-lógico y un pensamiento creativo-lateral.

Sin embargo en la práctica, los resultados al aplicar las lecciones del CoRT a estudiantes de diferentes edades, parecen simples y no se puede decir que sean eficientes para la solución de problemas complejos, como por ejemplo problemas matemáticos. Se puede concluir que la práctica de este modelo desarrolla un pensamiento crítico que ayuda a la solución de problemas más bien cotidianos.

3.2.2 Modelo de Albert Steiner

Lo que motivó a Steiner a proponer este curso en la Universidad de Cincinnati, fue su convicción de que “por lo general, nuestro sistema educativo no enseña a los

alumnos cómo aprender, y ni siquiera intenta hacerlo” (Nickerson *et al.*, 1998, p. 237).

El curso está organizado en temas como:

- Trabajar en grupo
- Escuchar
- Palabras y significados
- Supuestos
- Habilidades de estudio
- Memoria
- Análisis del problema
- Deducción lógica
- Solución de problemas
- Toma de decisiones
- Solución creativa de problemas

Los principales objetivos de este programa son: que los estudiantes sean conscientes de cómo solucionan problemas, que tomen conciencia de cómo eligieron las estrategias que les ayudaron a solucionar los problemas y que aprendan el valor que tiene enfocar un problema de manera sistemática.

En conclusión se puede decir que lo rescatable de este programa es el énfasis que pone en la parte de la metacognición, es decir que los alumnos

mientras hacen las actividades propuestas tengan autoconciencia de la manera en cómo están aprendiendo.

Wheeler, citado en Nickerson, Perkins y Smith (1998), hizo una evaluación de este programa para verificar su eficacia con autoevaluaciones de algunos estudiantes antes y después del curso y aunque los alumnos demuestran un cambio positivo en cuanto a las habilidades que desarrolla esta metodología, el autor finalmente concluye que los cambios en las puntuaciones no proporcionan pruebas determinantes de que dichas habilidades hayan mejorado realmente.

3.2.3 Programa de enriquecimiento instrumental de Reuven Feuerstein

El profesor Feuerstein desarrolló este programa con el objetivo de mejorar el nivel de inteligencia de niños con bajo CI (coeficiente intelectual), afirma que casi todos los estudiantes pueden mejorar su inteligencia y su potencial de aprendizaje con un *aprendizaje mediado*. El programa de Enriquecimiento instrumental (EI), está “enfocado sobre los procesos mentales que, por su ausencia su fragilidad, o su ineficiencia, son culpables de un desempeño pobre intelectual o académico” (Maclure y Davis, 2003, p. 67).

Este programa consiste en diferentes tareas y ejercicios que sirvan para solucionar problemas; a las lecciones en las que se agrupa les llama instrumentos. Los principales objetivos del programa de EI son:

- Corregir deficiencias de las funciones cognitivas.
- Ayudar a los estudiantes a aprender.
- Producir hábitos de pensamiento que lleven a una mayor curiosidad, autoconfianza y motivación.
- Desarrollar en los estudiantes procesos de pensamiento cada vez más reflexivos.
- Transformar a los alumnos de un estilo cognitivo pasivo y dependiente en pensadores activos, motivados e independientes.

Este programa intenta demostrar que no importa el CI del que el estudiante parte, siempre tendrá la capacidad de mejorar su rendimiento intelectual. En algunas evaluaciones que se han hecho a esta metodología, se ha demostrado que sí existe una diferencia significativa en los alumnos al término de este, especialmente es cuanto al desarrollo de sus habilidades mentales primarias.

Esta metodología es bien aceptada en especial para capacitar a personas que requieren adaptarse a situaciones nuevas.

3.2.4 Programa de la estructura del intelecto SOI de J. P. Guilford

Guilford desarrolla este programa en California, por medio del instituto SOI, basado en el modelo *Estructura del intelecto* (SOI), con el objetivo de enseñar a pensar y transmitir habilidades del aprendizaje.

Este modelo se basa en diferentes ejercicios para remediar las debilidades identificadas por tests y materiales de práctica para realizar las recomendaciones respectivas. Este modelo propone tres *dimensiones*, una de *operaciones*, otra de contenidos y la última de *productos* (Nickerson *et al.*, 1998).

Este programa de Estructura del intelecto, propone una serie de test para aplicar a estudiantes y diagnosticar sus habilidades de pensamiento crítico y con base en sus resultados propone diferentes actividades remediales.

Hoy en día en diferentes países existen instituciones que ofrecen servicios para Enseñar a pensar a niños y jóvenes y mejorar sus habilidades de aprendizaje, por medio de esta metodología y los test que propone, para hacer un diagnóstico y posteriormente recomendar los ejercicios y actividades, que el individuo debe realizar para mejorar en los campos que según sus resultados tiene deficiencia.

3.2.5 Filosofía para niños de Matthew Lipman

Lipman como Profesor en Nueva Jersey, desarrolla un modelo para los alumnos dentro de la materia de filosofía. Propone introducir elementos en la filosofía a los niños de primaria y secundaria, que enseñen a pensar a los estudiantes con diferentes materiales, afirma que es un hecho constatado que existe un profundo abismo que separa el pensamiento producido en las escuelas, del pensamiento requerido para tomar decisiones en el mundo real (Lipman, 2001). “El objetivo central del programa Filosofía para Niños es ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos” (Lipman, 2002, p.127).

Acerca del pensamiento crítico Lipman afirma que éste es un tipo de pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto; “si el pensamiento crítico puede producir una mejora en la educación, ello será posible por el incremento de la cantidad y de la calidad del significado que los estudiantes tendrán a partir de lo que ellos leen y perciben y de lo que ellos expresan en sus escritos y en sus conversaciones” (Lipman, 2001, p. 183). Además de proponer cómo desarrollar el pensamiento crítico particularmente en los cursos de filosofía para estudiantes desde preescolar hasta los 18 años, también hace énfasis en la importancia de la implementación del pensamiento crítico de manera transversal en sus planes de estudio.

Este autor asegura que enseñar a pensar es posible y es más importante incluso que otros contenidos escolares. Lipman parte de la hipótesis que los niños son filósofos por naturaleza, porque constantemente se hacen preguntas, razonan, clasifican, analizan y emiten juicios; lo importante es estimular sus cuestionamientos, enseñarlos a pensar por sí solos, a establecer sus propios juicios y a identificar sus habilidades de razonamiento. “El profesor tiene la misión socrática de guiar la búsqueda, inducir las inquietudes fundamentales, centrar los aspectos importantes en la búsqueda del grupo” (Yuste, 2002, p. 111).

Los programas básicos de este modelo fortalecen las aptitudes de categorías bajas pero fundamentales, tales como comparar, distinguir y relacionar. Los de técnicas de categoría media, como clasificar, seriar, razonar mediante analogías y la deducción inmediata; y por último aptitudes cognitivas de orden más alto tales como el razonamiento silogístico, el utilizar criterios y emitir juicios (Maclure y Davis, 2003). También es importante destacar que este enfoque educativo, destaca las capacidades básicas de leer, escribir, hablar y escuchar; habilidades que tiene como objetivo desarrollar uno de los cursos a los se refiere esta investigación (lectura crítica, escritura fundamentada, hablar cuidadoso y escucha exigente).

En cuanto al tipo de docente que debe impartir estos cursos, este programa propone un mediador capaz de lograr que los estudiantes se hagan preguntas constantemente, principio que existe en la filosofía. Lo importante es lograr que desde temprana edad los niños formulen preguntas y las contesten con la ayuda

de los demás. De esta manera se van formando individuos críticos y creativos. Para esto el autor al establecer las condiciones para la enseñanza del pensamiento filosófico en las aulas refiere que “no se puede esperar que los niños se involucren de manera productiva en una discusión filosófica a menos que se den las siguientes cuatro condiciones en el aula: comprometerse con la investigación filosófica; evitar el adoctrinamiento; respetar las opiniones de los niños; despertar la confianza de los niños” (Lipman, 2002, p.168).

Este modelo es interesante porque muestra cómo se puede desarrollar el pensamiento crítico dentro de una materia. En particular propone la filosofía, partiendo del hecho de que todos los niños tienen algo de filósofos. Algunas evaluaciones que se han hecho a alumnos a los que se les imparte esta metodología han presentado resultados positivos, los evaluadores opinan que tratar a los estudiantes como filósofos naturales capaces de pensar acerca de cuestiones filosóficas y tomar en cuenta sus opiniones da buenos resultados.

3.2.6 Inteligencia aplicada de Robert J. Sternberg

Este autor pretende no sólo que las personas incrementen sus estrategias intelectuales sino que comprendan y sean conscientes de esas estrategias. El propósito del autor es incrementar y conocer lo que es la inteligencia.

Cada lección empieza con un problema típico del proceso que ocupa la lección y cada una de las unidades termina con un conjunto de ejercicios de aplicación (Yuste, C., 2002).

Sternberg propone una *teoría triádica* de la inteligencia, donde establece tres tipos de inteligencia, una analítica, otra creativa y una práctica. Estos tipos de inteligencia conforman tres subteorías que son la componencial, experiencial y contextual. Como resultado se establece la subteoría *Componencial-analítica*, la *experiencial-creativa* y la *contextual-práctica*.

Lo valioso de la propuesta de este autor es el tomar en cuenta el contexto en el que se desarrolla el individuo, para que tenga un pensamiento crítico. Es importante la selección del entorno que sea compatible con los objetivos de la persona. Si esto se da, el individuo puede ser capaz incluso de cambiar ese entorno.

3.2.7 Programa de Inteligencia de Margarita Amestoy

La iniciativa para este programa fue del gobierno de Venezuela, bajo la premisa de que se podría desarrollar el potencial intelectual de los seres humanos. Para esto se creó una instancia gubernamental para explorar las posibilidades. En este proyecto colaboraron con el gobierno de Venezuela investigadores de la Universidad de Harvard y de la Bolt Beranek and Newman Inc., desarrollando

métodos y materiales que pudieran ser empleados en la enseñanza de las habilidades del pensamiento en el sistema escolar secundario venezolano. Algunos de los autores y redactores de este grupo académico fueron M. Adams, A. Collins, R. Nickerson, D. Perkins y Margarita Amestoy de Sánchez (Nickerson *et al.*, 1998).

Este proyecto hace hincapié en procesos tan fundamentales como la observación, la comparación, la clasificación, la inferencia y también en estrategias de solución de problemas, del razonamiento, de la invención y de la toma de decisiones.

Los cursos bajo este modelo iniciaron en Venezuela en 1979, con el objetivo de aumentar la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo tareas intelectualmente exigentes que exigen una observación cuidadosa, un razonamiento deductivo o inductivo, el empleo preciso del lenguaje, el empleo inferencial de información en la memoria, la formulación y prueba de hipótesis, la solución de problemas, la inventiva y también la toma de decisiones.

“El instrumento básico para realizar este curso es un Manual para Profesores, organizado en forma de seis series de lecciones, cada una de ellas centrada en un tema que la directiva del proyecto consideró importante para el pensamiento. Cada una de esas series de lecciones está dividida en dos o más

unidades que se centran en aspectos específicos del tema de la serie” (Nickerson *et al.*, 1998, p. 214).

Este programa hace énfasis en impartir sus programas de desarrollo de habilidades del pensamiento como materias aparte de las que llevan los alumnos. Además propone que las actividades de sus libros y en las aulas incluyan ejemplos no reales para que no causen distracción en los alumnos.

Lo anterior se contrapone con las propuestas más recientes de desarrollo del pensamiento crítico, donde los autores afirman que los casos, ejemplos y actividades con las que se trabajen deben ser significativos en la vida de los estudiantes.

Por otro lado el programa maneja unos manuales para los facilitadores que en ocasiones se convierten en guiones muy precisos que limitan la creatividad de los alumnos.

3.2.8 Desarrollo de habilidades del pensamiento

A partir de 1994 se implementa el programa de Desarrollo de habilidades del pensamiento (DHP), en la “Universidad A”. Esta metodología de la autora venezolana Margarita Amestoy se inserta en los Planes de estudio de licenciatura,

como materias de tronco común. En total consta de 5 programas, los tres primeros serían obligatorios y los dos últimos optativos.

Los cinco cursos del programa de DHP, son los siguientes:

DHP I: Procesos básicos del pensamiento

DHP II: Razonamiento verbal y solución de problemas

DHP III: Creatividad

DHP IV: Procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimientos

DHP V: Discernimiento, automatización e inteligencia práctica

En el siguiente capítulo se explica más ampliamente el desarrollo e implementación de estos cursos en dicha Universidad, desde 1994 a la fecha.

Capítulo 4

Desarrollo e implementación de programas de Pensamiento crítico en la Universidad

4.1 Contexto

A continuación se expone un panorama de la Universidad en la cual se eligió el Grupo de tratamiento para esta investigación, llamada “Universidad A”.

La información fue consultada en diferentes documentos institucionales y publicaciones en el sitio de internet institucional y su Red interna (Documentos institucionales 2016).

4.1.1 Historia

Esta Universidad, tiene como antecedente un prestigiado colegio poblano, el cual inicia ofertando la primaria en 1874. Posteriormente en el año de 1927 abre el nivel secundaria y en 1948 preparatoria.

El 6 de septiembre de 1982, este colegio inicia cursos como escuela de estudios superiores, con dos licenciaturas: Contaduría y Administración, en las instalaciones ubicadas en la calle 17 poniente, número 503, en la Ciudad de Puebla, en el turno vespertino.

En el mes de agosto de 1986 inicia la carrera de Periodismo y comunicación colectiva, con planes de estudio incorporados a la UNAM. En las instalaciones de la 4 poniente, número 311. Dichas instalaciones fueron el internado y se utilizaron de manera temporal, mientras se terminaba la obra en la colonia Zavaleta. En este año se obtiene el nombre oficial como Universidad (Rodríguez, 2003, p. 41).

En diciembre de 1991 se inicia la construcción del Campus actual, ubicado en San Andrés Cholula, Puebla, ofreciendo 4 programas de licenciatura: Contaduría, Administración, Comercio exterior y Comunicación e información incorporados a la SEP. En agosto de 1993 se inician 3 programas más de licenciatura: Diseño gráfico, Mercadotecnia e Ingeniería en sistemas computacionales y varios diplomados (Rodríguez, 2003).

De 1995 a 2000, se ofertan nuevos programas de posgrado y una especialidad en Desarrollo de las Habilidades de Pensamiento. Al mismo tiempo se continúan los trabajos para fortalecer la presencia y vinculación de la Universidad con empresas regionales a través de la creación de su Centro Internacional de Negocios y un departamento de Prácticas Profesionales, que permitió obtener el premio Nacional de Exportación 1997, en la categoría de institución educativa.

En el año de 1999 se inauguró un nuevo campus, de esta institución en Tuxtepec, Oaxaca. Este campus inicia con Bachillerato, 7 programas de

licenciatura y 1 maestría en Administración y Dirección de negocios. Para el 2002 se ofrecen 14 programas de licenciatura y las maestrías en Administración y Dirección de Negocios y Derecho Comercial Internacional.

En 2002, se obtiene la Acreditación de la **Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior** (FIMPES). Con esta acreditación se convierte en una de las tres universidades en la ciudad de Puebla, en ser parte de esta Federación y un año después la Universidad se convierte en la primera en obtener la Certificación bajo la Norma ISO 9001:2000.

En el año 2008 celebró 25 años. En ese mismo año, la SEP Federal, le otorga un certificado que la acredita como una Institución de Excelencia Académica, lo que le permitió que entrar en el padrón de las 25 universidades que a nivel nacional han obtenido este reconocimiento. En este mismo año, la FIMPES valida la calidad académica de la Institución, destacando puntos como: programas educativos, servicios estudiantiles, filosofía institucional, propósitos, planeación y efectividad, normatividad, gobierno y administración, personal académico y de apoyo, apoyos académicos y recursos físicos y financieros, para otorgar la acreditación en la modalidad lisa y llana.

Para el año 2010 se incorpora al Consorcio Universitario, donde participan instituciones educativas establecidas en la entidad. Además obtiene la recertificación en la Norma Internacional ISO 9001:2002. También se inició el Programa SSUMA (Sistema de Sustentabilidad y Medio Ambiente), cuyo objetivo

es fortalecer la cultura entre la comunidad universitaria en el cuidado del medio ambiente. Para esto la institución cuenta con un centro de acopio donde se recibe papel, pilas, aparatos electrónicos, PET, aluminio y vidrio para su reciclado.

En el 2012 inicia actividades el Campus Virtual, que actualmente imparte diferentes cursos, diplomados y la Maestría en Imagen y Relaciones Públicas on-line.

Actualmente se cuenta con la siguiente Misión, Visión y Política de calidad institucional:

MISIÓN

Mejorar la calidad de vida de la sociedad formando profesionistas competentes y difundiendo conocimiento, cultura y valores.

VISIÓN 2025

Ser una comunidad educativa global de alto nivel académico y tecnológico.

POLÍTICA DE CALIDAD

Desarrollar una cultura de calidad y de servicio, para lograr la satisfacción de los clientes a través de una mejora continua.

4.1.2 Acreditaciones certificaciones y afiliaciones

A continuación se indican las acreditaciones, certificaciones y afiliaciones otorgadas a esta Universidad por organismos nacionales e internacionales:

FIMPES

La institución cuenta con la acreditación de la FIMPES, que la ubica entre las instituciones de educación superior que han cumplido con los mayores parámetros de calidad académica en el país.

ISO

Después de cumplir con el proceso de certificación y con la auditoría correspondiente, alcanzó la Certificación ISO 9001:2008 en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto la convirtió en la primera institución de educación superior en Puebla y la región en contar con dos sistemas de calidad a nivel nacional e internacional.

Certificado de Excelencia Académica SEP Federal

En el mes de abril de 2000 la SEP Federal, con base en el acuerdo 279, le entrega un certificado que la acredita como una institución de excelencia académica.

Relaciones Industriales de Puebla y Tlaxcala, A. C. (RIPTAC)

Esta asociación está dedicada a promover y facilitar la integración y el desarrollo de los responsables de la Administración del Personal, para el logro de los objetivos organizacionales de las Empresas.

En la actualidad agrupa a 150 Empresas, Industriales, Comerciales y de servicios, ubicados en los estados de Puebla y Tlaxcala. En RIPTAC, uno de los

principales objetivos es auxiliar al Ejecutivo de Relaciones Industriales en la toma de decisiones, mediante apoyo constante y confiable, tanto en asesoría directa como con información valiosa generada de los mismos centros de trabajo de sus asociados.

CAMEXA Cámara mexicano-alemana de comercio e industria

Esta cámara cuenta con 500 empresas asociadas, de las cuales alrededor de 450 están establecidas en la República Mexicana y el resto en Alemania y en otros países. Es una asociación que existe desde 1929. La tarea principal de CAMEXA es fomentar el comercio entre Alemania y México. La Cámara sirve como una plataforma de intercambio de información entre los socios. Al mismo tiempo articula los intereses de sus agremiados ante dependencias gubernamentales y asociaciones privadas.

CONADEIP Comisión nacional deportiva estudiantil de instituciones privadas, A. C.

Es un organismo nacional que agrupa a más de cien instituciones educativas privadas de nivel superior del país y que busca contribuir a través del deporte, en la formación de los futuros profesionistas.

Ki WoTsukau (KWT)

KWT es una metodología que funciona en la institución como una herramienta para gestionar la mejora. Su objetivo es atender las necesidades de los clientes internos y externos, en la búsqueda de convertir la mejora en el estado

habitual de comportamiento, desempeño y pensamiento de los que integran a su comunidad. KWT es una innovadora forma de trabajo que tiene alcance a todos los niveles de la organización.

4.1.3 Ideario institucional

Esta Universidad, cuenta con un ideario que es el documento que guía el trabajo de su comunidad académica y administrativa, a continuación se muestran los principales puntos que lo conforman.

Filosofía metodista

Institución de inspiración Cristiana-Methodista, lo que la define en su filosofía institucional. La educación que se imparte promueve el amor, la espiritualidad y el respeto a las personas en sus diversas creencias e ideologías. Como religión cristiana, el metodismo aporta un acento poderoso en la vida social y personal. Promueve los valores y las prácticas sociales que apoyan el amor, el desarrollo humano, la justicia, el respeto, la inclusión y la solidaridad. El metodismo considera a todo ser humano como igual a los demás, inteligente, espiritual, con necesidad de vivir en un mundo más compartido, con capacidad de decidir sobre sí mismo y de influir con su conducta en la calidad de vida de su comunidad.

Educación

En este apartado se declara cómo se concibe el concepto de Educación para esta Universidad. La educación es una necesidad permanente de la sociedad y de las personas para enfrentar la complejidad de la vida, por ello debe ser flexible al cambio, creativa, apoyada en las ciencias, el deporte, las artes y las nuevas tecnologías en cada etapa educativa. Las acciones académicas tienen que favorecer estrategias de pensamiento, habilidades comunicativas y de investigación, de relación inter e intra personal, para que los alumnos sean capaces de abordar diferentes objetos del conocimiento.

Estudiantes

En cuanto a los estudiantes, este documento declara que éstos son su razón de ser. En ellos se centra el quehacer educativo cotidiano, han sido encomendados a la Universidad, para ser educados con una visión transformadora, humana y de servicio.

Los estudiantes serán formados, a lo largo de su trayectoria escolar, para su inclusión social y laboral bajo un actuar ético y moral. Para ello se requiere de procesos educativos que impulsen un balance armónico entre lo cognitivo y las virtudes, con la finalidad de ayudarlos a desarrollar su proyecto de vida.

Formación de carácter

Se provee al estudiante de experiencias de aprendizaje basadas en su iniciativa, autonomía, disciplina, respeto e inteligencia para que logre enfrentar los retos y

oportunidades que se le presenten en la vida, como una persona íntegra y con orientación al bien común.

Servicio

El servicio se concibe como una acción humana indispensable que satisface, con amor, las necesidades individuales y de la comunidad. El servicio que la institución ofrece debe considerar los requerimientos de todas las personas que intervienen en los procesos educativos actuando siempre bajo los principios de calidad: oportunidad, eficacia y eficiencia.

Apertura al cambio

Es importante que los estudiantes adquieran y desarrollen las competencias que permitan comprender, explicar y encauzar las oportunidades desde posturas de equidad, apertura, prontitud y de reconocimiento a las consecuencias de los mismos.

Desarrollo sustentable

En las instituciones metodistas, la cultura de sustentabilidad es un ideal que promueve el buen uso de todos los recursos para mantener la armonía entre el planeta, la sociedad, la persona y los procesos productivo-económico-financieros. En dicha institución se concibe a la sustentabilidad como una práctica cotidiana, que requiere asumir la responsabilidad del cuidado de la naturaleza y de la gente, a través de un consumo racional y cuidado personal, familiar e institucional.

Ciudadanía y globalización

Hoy en día es importante la convivencia con culturas, comunidades y personas de diferentes partes del mundo. Es por esto que se considera que el desarrollo responsable de una ciudadanía activa y multicultural es requisito para mantener la civilización, la ciudadanía requiere de vinculación y práctica desde el aprendizaje y en la aplicación del conocimiento, para orientar a las personas en su interacción, adaptación y éxito más como colectividad que por logros individuales.

Valores que se promueven

Siendo una institución Metodista, es muy importante promover entre su comunidad valores universales para una mejor sociedad. En particular se trabaja en cuatro valores:

Honestidad. Cuidamos que nuestra conducta pública y privada sea digna de ser imitada.

Responsabilidad. Asumimos plenamente las consecuencias, positivas o negativas, de nuestras palabras y acciones.

Espiritualidad. Es la relación que el hombre tiene con Dios, a través del espíritu que Él nos dio.

Comunidad. Capacidad para construir relaciones de convivencia en el lugar donde vivimos.

4.1.4 Modelo educativo: MEBA

Esta Universidad, cuenta con un modelo educativo basado en el aprendizaje (MEBA), que fue desarrollado a partir de varias teorías y documentos. A continuación se presenta un panorama general de este modelo educativo, con base en el documento de origen que la Universidad comparte por medio de la red interna (Vicerrectoría académica).

FILOSOFÍA EDUCATIVA

Esta Universidad es una Institución de Educación Superior, cuyo trabajo se fundamenta en principios y valores cristianos. Como Institución Metodista está convencida que, el Cristianismo como experiencia personal es tan profunda que genera una renovación individual en la forma de **pensar y actuar**, transformación que compromete al ser humano con el respeto a su persona y el servicio al prójimo.

La institución visualiza a todas las personas como seres pensantes, libres y con la capacidad de decidir sobre sí mismos y de influir fuertemente en la construcción de la sociedad. **El compromiso social, la educación, la santidad social y el libre albedrío** son conceptos esenciales en el metodismo, por ello, como universidad contribuye a la formación de las personas y a la educación de la sociedad.

El conocimiento es una búsqueda y la fe un encuentro de la verdad, el entendimiento a los hombres y el desarrollo social. Reconoce a las personas como seres biológicos inteligentes, sociales, históricos y espirituales que tienen la necesidad de vivir en una sociedad más justa, equitativa, tolerante y productiva. La naturaleza humana, el entorno económico y social cambiante, los retos y problemas locales y del mundo son dimensiones a estudiar, comprender y atender.

Dicha Universidad, está consciente que la cultura no es un bien reservado a grupos específicos y la educación que en ella se imparte se distingue por estar basada en valores, sin fines políticos que pudiesen discriminar a empleados, profesores o estudiantes.

La práctica educativa

Se establecen algunos principios a seguir para la **práctica educativa** cotidiana.

Estos principios se describen a través de los siguientes conceptos:

1. Nuestra ideología se basa fundamentalmente en la palabra de Dios.
2. Es un aspecto esencial para nosotros la libertad de pensamiento, renunciar a la razón significa renunciar a nuestras creencias, nuestras creencias y la razón van de la mano, toda educación irracional es una educación falsa.
3. La educación debe ejercitar el sentido y la práctica del amor, la justicia, el respeto, la solidaridad y el amor a la patria.

4. Debe desarrollarse la disciplina, hábitos, amor al trabajo y al estudio.
5. Debe reconocerse que solo es útil lo que está al servicio del hombre y la sociedad. Individualidad excesiva y sociedad totalizadora son destructivas.
6. Deberá desarrollar las responsabilidades en el derecho y justa distribución de los frutos del trabajo.

También se enfatiza que el docente debe fomentar y motivar en el educando los hábitos de lectura e investigación y cuestionamiento de su pensar y quehacer, considerando como principios didácticos la puntualidad, la responsabilidad, la presentación, la asistencia, la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a un método apropiado. Poner atención a las diferentes individualidades, reforzar positivamente al educando, dar ejemplo a través del testimonio personal, explicar los conceptos de tal manera que favorezcan el razonamiento y no la memorización mecánica.

TEORÍAS EDUCATIVAS

Este modelo educativo basado en aprendizaje, está fundamentado en diferentes teorías y diferentes autores que a continuación se mencionan.

- Constructivismo (Vygotsky y Piaget)
- Aprendizaje por descubrimiento (Ausubel)
- Aprendizaje significativo (Ausubel)
- Teoría Triádica de R. Stenberg.

- Teoría del aprendizaje de Vygotsky.
- Metodología de Procesos (DHP)

SUJETOS

Los sujetos interactuantes en el MEBA son:

- Estudiantes
- Docentes
- Administradores educativos.

Los estudiantes, dado que este modelo está basado en el constructivismo, los estudiantes son sujetos partícipes y responsables de su propio aprendizaje. En ambientes de aprendizajes dinámicos, el alumno es parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), pues interactúa, conduce y reflexiona con elementos de aprendizaje.

El estudiante está interesado por los problemas sociales y por la conservación del medio ambiente, así también contribuye a la solución de los mismos.

El estudiante es considerado como un sujeto activo, que busca y analiza la información disponible, en forma presencial y virtual, antes de decidir qué creer y qué hacer. También es un sujeto creativo que presenta ideas originales e innovadoras en la solución de problemas.

El estudiante es un sujeto participativo que contribuye con sus conocimientos, información, experiencias, comentarios y dudas al desarrollo y enriquecimiento de la clase.

El estudiante aporta su interés y motivación por su aprendizaje. Desarrolla habilidades de adaptación y modificación ante un mundo cambiante y globalizado. Tiene un propósito claro y definido: ser un alumno que desarrolla sus potencialidades.

El estudiante, en este modelo, es un investigador en todo momento, pues analiza, cuestiona, sintetiza, clasifica y compara hasta llegar al aprendizaje por descubrimiento.

Los docentes, son considerados en este modelo educativo, como facilitadores y como mediadores entre el sujeto y el objeto de aprendizaje. Crean ambientes de aprendizaje adecuados para que el estudiante pueda ir construyendo los conocimientos, a partir de situaciones prácticas, que permitan también el desarrollo de habilidades necesarias y actitudes adecuadas.

El docente guía, conduce, motiva y anima al estudiante a arribar a aprendizajes significativos; aprendizajes que quedarán en el estudiante para la toma de decisiones futuras, que sean congruentes y fundamentadas.

El docente desarrolla su práctica educativa estando consciente, que además de ser necesarios los conocimientos teóricos, genera actividades que promueven habilidades, actitudes y valores.

El docente parte de aplicaciones, de casos concretos, de necesidades actuales, que permiten interesar y motivar al estudiante hacia el aprendizaje. El docente es el sujeto que forma gradualmente al alumno en los aspectos, cognitivo, afectivo, espiritual y físico.

El docente promueve, dirige y evalúa el desarrollo de habilidades en el alumno, así mismo, pone en práctica los valores institucionales, para que éstos también formen parte de la vida diaria del estudiante.

El Administrador educativo, es un sujeto que está consciente e interesado en aplicar el modelo educativo centrado en el aprendizaje. El administrador educativo, facilita el que se proporcione una educación de calidad, empleando sus esfuerzos y tiempo en el cumplimiento de tal propósito. En este modelo educativo, la administración está al servicio de la educación, de tal forma que la gestión gira alrededor de la educación.

El administrador de la educación contribuye a proporcionar los servicios de apoyo, agiliza y propicia, utilizando las herramientas necesarias para el Proceso enseñanza aprendizaje. De tal forma que en su Plan Anual de Trabajo se

establecerán metas que contribuyan al fortalecimiento y mejoramiento del aprendizaje.

PERFIL DE INGRESO Y EGRESO

En esta institución se establece que un alumno de nuevo ingreso debe tener las siguientes características

- Disponibilidad para mejorar su enfoque de vida
- Interés por su aprendizaje
- Responsabilidad por su formación integral
- Conciencia de que puede mejorar su aprendizaje
- Gusto por aprender
- Habilidad de expresión oral y escrita
- Conocimientos básicos de matemáticas
- Conocimiento del idioma inglés (según licenciatura)
- Conocimiento de procesador de textos, hoja de cálculo y presentaciones

Por otro lado, establece que este modelo garantiza el siguiente perfil de egreso, en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Conocimientos

- Sobre su campo de trabajo
- De problemas sociales

- Sobre el área de estudio de su profesión
- Sobre prácticas en su profesión
- Sobre Sistemas de Calidad

Habilidades

- Habilidad para resolver problemas
- Criticidad y Creatividad
- Capacidad aplicar productivamente sus conocimientos
- Desarrollo de las habilidades del pensamiento
- Manejo del idioma inglés(450 puntos del examen TOEFL)
- Comunicación verbal y escrita
- De Autoaprendizaje
- Toma de decisiones

Actitudes y valores

- Conciencia de su propio aprendizaje
- Flexibilidad ante situaciones imprevistas
- Responsabilidad e interés para ayudar a resolver problemas
- Consciente de la necesidad de aprender durante toda su vida
- Comportamiento ético
- Trabajador
- Compromiso social
- Cooperación e integración en equipos de trabajo

- Conciencia en la conservación del medio ambiente
- Honestidad
- Respeto a la vida y a la dignidad humana
- Realizar bien su trabajo
- Consciente de la espiritualidad del ser humano
- Interés por la capacitación, actualización y superación

AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Por medio de este MEBA, se ha determinado el ambiente de aprendizaje idóneo para que exista un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado, con las siguientes características

El papel del docente en el diseño del ambiente de aprendizaje es fundamental, los docentes son quienes establecen el clima educativo y quienes estructuran las experiencias de aprendizaje, en concreto ellos tienen el completo poder sobre los procesos de aprendizaje que toman lugar en el salón.

Se considera al profesor como un mediador, es decir persona que logra que haya un mayor incremento en la interacción verbal, desarrollando habilidades de escucha, aprendizaje cooperativo, solución de problemas, razonamiento dialógico, planeación colaborativa y tormenta de ideas, entre otras. Los profesores deben

hacer que los estudiantes puedan producir sus propias ideas y no meramente reproducir las ideas de otros.

Es necesario notar que existen principalmente dos tipos de interacción en el salón: una la recitación y otra la discusión, en la recitación la interacción está centrada en el profesor y en la discusión los estudiantes discuten lo que ellos necesitan saber y considerar diferentes puntos de vista sobre un tema, en este tipo de interacción el docente sirve como un líder, facilitador de la discusión, y crea una atmósfera de libertad, claridad, confianza y equidad.

Por lo anterior el docente debe tener una gran claridad de cómo estructurar el ambiente de aprendizaje. Estructurar significa las formas o maneras como los docentes controlan su ambiente es decir, el tiempo, los recursos, el espacio, la energía humana y los materiales de aprendizaje. Todo profesor en todo salón de clase estructura estos elementos haciéndolo de manera consciente o inconsciente, directa o indirecta.

Por lo tanto es necesario saber qué tipo de tareas de aprendizaje deben ser realizadas y que tipo de interacción es necesaria. Existen tres aspectos a considerar en la estructuración por parte del docente y sus efectos sobre el aprendizaje.

1.- La claridad de las instrucciones verbales y escritas.

Dependiendo de la habilidad que se quiere desarrollar o del conocimiento que se quiere aprender deberá ser la instrucción. Por ejemplo si la meta pensar, entonces el docente debe recalcar que es responsabilidad del los estudiantes pensar y generar ideas.

2.- La estructuración del tiempo y la energía.

Si el desarrollo del pensamiento va a ser una meta altamente valuada en nuestra institución, entonces tiempo significativo debe ser asignado para la participación del alumno. El intelecto, igual o mucho más que el músculo, necesita constante ejercicio sobre largos periodos de tiempo.

3.- Las diferentes formas de arreglar o agrupar a los alumnos para lograr la interacción.

Los docentes pueden organizar los salones en una variedad de formas (Discusiones directas, trabajo en grupos o comités, trabajo individual, etc.) que facilitan que los estudiantes lleguen a ser activamente, y no pasivamente, involucrados en las actividades de aprendizaje. Lo anterior dependerá de las metas de aprendizaje del tipo de estudiante, del semestre en el que se encuentran y del tema a tratar.

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

En este modelo, se toma en cuenta a la SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, como una nueva arquitectura de la enseñanza estratégica y de los procesos de aprendizaje que establece nuevas hipótesis para el proceso de mediación tecnológica: Enseñar y evaluar críticamente información.

El aprendizaje a lo largo de la vida significa oportunidades educativas diseñadas de modo flexible y personalizado diseñadas como acompañamiento a lo largo de la vida personal y colectiva con procesos de aprendizajes globales integrados, reales y virtuales.

Esta “pedagogía informacional” necesita antes de una alfabetización tecnológica y de una enseñanza de la criticidad no solo para superar la “info-intoxicación” sino para impulsar el cambio de mentalidades a través de la flexibilidad colaborativa en situaciones diversas de las organizaciones educativas y sus programas.

Lo central en los escenarios de una sociedad del conocimiento son los productos intangibles y los servicios creados por la información y el conocimiento, es decir la riqueza está en las ideas.

Dentro del mismo análisis de un constructivismo social, los estudios toman en cuenta a la incidencia de las TIC en las actividades científicas, la dinámica de la cultura, los movimientos sociales, la constitución de la identidad, el desarrollo económico dentro del mundo globalizado.

De este modo la sociedad de la información y el conocimiento aparece como el nuevo paradigma cultural de “aprendizaje a lo largo de la vida” que prepara gente según necesidades diferentes de aprendizajes diversos, lo cual implica:

- Búsquedas de contenidos específicos, el cómo los estudiantes traducen y concretan las demandas del profesor en cuestiones o temáticas concretas para su localización en fuentes informáticas.
- Acceso a la información, es decir, cómo los alumnos estructuran los recursos y tiempo a través de la Web.
- Replanteamiento de los fines y principios de la educación al relacionarse con procesos globales, multiculturales, diversidad curricular, etc.
- Transformación de los mapas curriculares para atender a los nuevos perfiles y competencias.
- Exigencia de nuevas capacidades. Respecto a valores que se promueven podemos citar entre otros lo multicultural y el trabajo colaborativo.

- Desarrollo de nuevos contenidos, principalmente aquellos que tienen que ver con el uso continuo de la computadora.
- Generación de modelos curriculares y didácticos compatibles con la gestión del conocimiento en los cuales se favorece al aprendizaje, la resolución de problemas específicos. Se atenderán procesos de actualización y síntesis del conocimiento cada vez más cortos y complejos.
- Perfeccionamiento y desarrollo de la educación virtual, al convertirse en el recurso de referencia obligada, tanto para la educación telemática como presencial.
- Trabajo académico y escolar con bases de datos digitales y redes telemáticas.
- Generación de nuevas situaciones de aprendizaje, es decir, cómo los profesores plantean las tareas a resolver.

ESTRATEGIAS DE DESARROLLO

Para implementar este modelo y permearlo entre los actantes de éste, se han establecido varias acciones, para capacitar al personal que interviene, en particular a los docentes, a partir de tres líneas generales de operación:

- Línea valoral
- Línea cognitiva
- Línea de Gestión del Conocimiento

A. LÍNEA VALORAL

OBJETIVO

Lograr que los docentes, alumnos y personal conozcan, practiquen y encuentren utilidad a los doce valores institucionales.

FASE DE CAPACITACIÓN

Los cursos que deberán tomar los participantes en esta línea son:

- Filosofía Institucional
- Taller *Poniendo en práctica los valores*

B. LÍNEA COGNITIVA

OBJETIVO

Que los docentes y alumnos desarrollen capacidades para resolver problemas, apliquen en la práctica los conocimientos, se comuniquen eficazmente de manera verbal y escrita y gestionen recursos de autoaprendizaje permanente.

FASE DE CAPACITACIÓN

Los docentes involucrados deberán capacitarse en lo siguiente:

- Los tres primeros cursos institucionales del Programa Desarrollo de Habilidades del Pensamiento.
- Curso-Taller “las 10 Habilidades del Instructor”.
- Curso-Taller “Estrategias y Técnicas del Constructivismo”.
- Taller “La Gestión del Metaconocimiento”.
- Taller “Tres Estrategias de Aprendizaje en Educación Superior” (Estudio de casos, solución de problemas y elaboración de proyectos).

C. LÍNEA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

OBJETIVO

Que los docentes y alumnos desarrollen habilidades para procesar crítica y reflexivamente los datos e información de fuentes, especialmente informáticas.

FASE DE CAPACITACIÓN

Los que deberán tomar los participantes en esta línea son:

- Búsqueda de datos e información de fuentes informáticas
- Procesamiento Crítico y Reflexivo de Datos e Información de Fuentes Informáticas
- Taller Lectura Crítica y Escritura Fundamentada (Sólo para profesores que impartirán la materia Expresión Oral y Escrita)

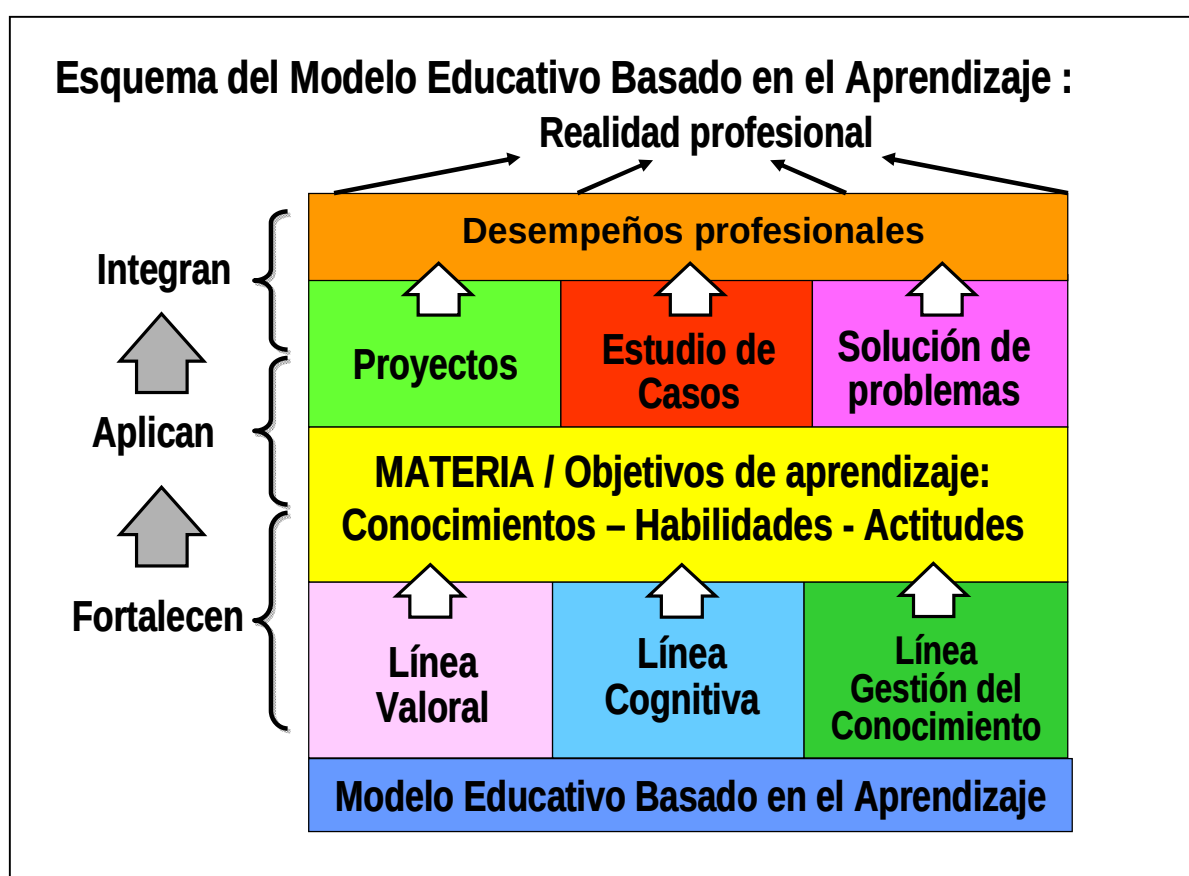
Cada taller desarrollará habilidades críticas y reflexivas, habilidades para transformar la información en conocimiento, habilidades para la utilización de

herramientas informáticas (tecnologías de información y comunicación: TIC) y habilidades de autoaprendizaje.

ESQUEMA DEL MODELO EDUCATIVO BASADO EN EL APRENDIZAJE

El siguiente esquema (Figura 2) tiene como propósito integrar conceptualmente los componentes del modelo MEBA y sus relaciones.

Figura 2. Esquema MEBA



Fuente: Modelo educativo:MEBA (Díaz y Alvarado, 2003)

Los focos estratégicos de destino los conforman los desempeños profesionales idóneos que permitan a nuestros egresados intervenir exitosamente en una realidad profesional actual y futura.

Para esto, el modelo conforma *tres líneas de trabajo pedagógico* (valoral, cognitiva y de gestión del conocimiento) que fortalecerán las experiencias de aprendizaje de las materias de la currícula.

De acuerdo con la naturaleza de la materia de que se trate, el profesor es el agente que define los objetivos relevantes de aprendizaje, en términos de *conocimientos, habilidades y actitudes*. Habrá materias que por la especialidad se privilegie alguna de las anteriores dimensiones de aprendizaje. Aquí el profesor echará mano de los datos, la información del contexto socioeconómico y de su experiencia profesional en el medio.

Metodológicamente, se estructuran las materias sustantivas de cada carrera en proyectos, estudio de casos y solución de problemas. La razón del empleo de estas tres estrategias de aprendizaje en educación superior, es el intento deliberado de desarrollar desempeños profesionales lo más cercano a la realidad profesional a la que atenderán los alumnos al egresar de la universidad.

Se pretende que los alumnos al participar de experiencias de simulación profesional se anticipen a las exigencias profesionales reales.

4.2 Programa de Desarrollo de habilidades del pensamiento

En 1987 el Instituto Laurens, ubicado en Monterrey, Nuevo León, invitó a la Dra. Margarita Amestoy a una reunión de colegios metodistas en México. Fue allí donde fue contactada por autoridades de la Universidad A de Puebla, quienes se interesaron por el proyecto que se había desarrollado en Venezuela.

Varios colegios y universidades de México se interesaron por el programa de Inteligencia y decidieron, junto con la Dra. Amestoy realizar un programa en México para impartirlo en las diferentes instituciones. Fue así como surgió el programa llamado Desarrollo de habilidades del pensamiento (DHP), sus libros y manuales fueron impresos en México por la editorial Trillas en 1992.

En 1994 se capacitó en la institución a 38 académicos, que son la primera generación de instructores. En este mismo año se empieza a impartir como materia en el bachillerato y la Universidad. En 1996 el programa DHP, se empieza a ofrecer como diplomado al público en general.

A continuación se presentan los antecedentes que dieron lugar a la implementación del programa de DHP en el bachillerato y en la Universidad.

Justificación del Programa

El desarrollo del pensamiento se ha convertido en los últimos años en tema de estudio e interés de diversos investigadores, que afirman que el pensamiento,

además de ser una característica que potencialmente tienen las personas, puede ser desarrollado o mejorado mediante procedimientos adecuados.

Históricamente los programas educativos se han desarrollado, suponiendo que la habilidad de pensar se desarrolla naturalmente en los estudiantes a través de las experiencias de aprendizaje de las disciplinas académicas como Matemáticas, Biología, Inglés, etc. y se han excluido materias relacionadas con el desarrollo de habilidades para pensar.

Propósito general del programa

Los objetivos generales del programa de DHP son:

- Desarrollar habilidades para pensar de una manera reflexiva, crítica y creativa.
- Resolver problemas y tomar decisiones acertadas en los ámbitos académico y cotidiano.
- Interactuar satisfactoriamente en el entorno en el cual se desenvuelve, regular su conducta y su propio aprendizaje.

Mediante la implementación del programa de DHP en dicha universidad, se pretende propiciar la transferencia de habilidades de pensamiento a otros cursos académicos, la generalización de conocimientos y habilidades, la metacognición y el desarrollo de actitudes positivas hacia sí mismo y hacia el autodesarrollo.

El programa de DHP está constituido por los siguientes cinco cursos:

DHP I: PROCESOS BÁSICOS DEL PENSAMIENTO

DHP II: RAZONAMIENTO VERBAL Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

DHP III: CREATIVIDAD

DHP IV: PROCESOS DIRECTIVOS, EJECUTIVOS Y DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS

DHP V: DISCERDIMIENTO, AUTOMATIZACIÓN E INTELIGENCIA PRÁCTICA

DESCRIPCIÓN DE LOS CURSOS

Modulo I Procesos Básicos del Pensamiento, es un curso que promueve el desarrollo de las habilidades de razonamiento lógico, de pensamiento analítico-sintético y de pensamiento crítico requeridas para elevar el nivel de razonamiento de los estudiantes. A través de las lecciones se trata de lograr el conocimiento, la concientización y reestructuración de nueve patrones de pensamiento que crean ciertas estructuras básicas y sirven de apoyo a otros procesos de razonamiento más complejos y de mayor nivel de abstracción y aplicarlos en el análisis de problemas académicos y cotidianos.

Como complemento se introduce al pensamiento analítico que integra todos los procesos anteriores.

Módulo II Razonamiento Verbal y Solución de Problemas, es un curso encaminado a desarrollar las habilidades de razonamiento deductivo y propiciar la transferencia de dichas habilidades a la resolución de problemas académicos y de la vida cotidiana. Se establecen fundamentos del pensamiento lógico, mediante la práctica y uso de relaciones, conectivos y cuantificadores. Sin embargo lo que se pretende no es enseñar un curso de lógica, sino desarrollar las habilidades de los estudiantes para analizar argumentos y para usar el lenguaje adecuadamente.

Módulo III Creatividad, es un curso que está dirigido a promover el uso de nuevos estilos de pensamiento mediante la activación de la mente para generar procesos creativos y estimular la inventiva. En este curso se desarrolla el pensamiento lateral y se integra el pensamiento divergente con el convergente, estudiados en los dos cursos anteriores. A través del curso se trata de enriquecer el repertorio intelectual y experimental del estudiante, capacitándolo para generar productos creativos y para captar, interpretar y mejorar la realidad que circunda.

Módulo IV Procesos Directivos, Ejecutivos y de Adquisición de Conocimiento, este curso se basa en la teoría trídica de la inteligencia de Robert Sternberg y en el paradigma de procesos desarrollado por la Dra. Margarita A. de Sánchez, desarrollando la subteoría componencial de la inteligencia humana.

Modulo V Discernimiento Automatización e Inteligencia Práctica, es un curso que expone el tratamiento de la novedad, la automatización del

procesamiento de la información y la inteligencia práctica. A través de las lecciones se trata de lograr el conocimiento y concientización basada en dos planteamientos de La teoría Tríadica de la Inteligencia de Robert Sternberg, la cual propone tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica; conformando tres subteorías: Componencial, Experiencial y Contextual así como el Paradigma de Procesos de Margarita Amestoy.

Metodología de los cursos de DHP en las aulas

1. La metodología de enseñanza-aprendizaje se centra en el monitoreo de los procesos y participación activa de los alumnos.
2. Se usan varias estrategias y técnicas instruccionales para activar la mente, como la técnica de la Interacción verbal y de la pregunta-respuesta, para estimular la participación del alumno, la activación indirecta del docente durante la mediación de los procesos de enseñanza y la colaboración entre el docente y los estudiantes.
3. Se espera que el alumno tenga una actitud positiva hacia la metodología y una voluntad responsable y motivada para ejercitarse en forma sistemática y deliberada.

4. El docente por su parte, recibe la capacitación adecuada para orientar y concientizar a los alumnos acerca del significado y la trascendencia del desarrollo de su potencialidad intelectual. Sus funciones son el de planificador, organizador, orientador, expositor, instructor, coordinador y moderador.
5. Esta metodología facilita la verificación del progreso de los alumnos y la identificación precisa del tipo y ubicación de las fallas detectadas.
6. Mediante la enseñanza basada en procesos, se guía al alumno, para que aplique y analice las estrategias de pensamiento que utiliza, para procesar la información que recibe y para que verbalice dichos procesos.
7. El ambiente instruccional es un aspecto importante en la enseñanza basada en procesos. Las metodologías orientadas al desarrollo de habilidades de pensamiento requieren condiciones de flexibilidad y apertura que permitan y estimulen la interacción, la participación individual y grupal, la expresión libre, la discusión de ideas y la posibilidad de aprender tanto de los errores como de los aciertos.
8. El éxito del programa depende fundamentalmente de dos factores: el primero la actitud del alumno ante una nueva metodología y segundo la capacitación adecuada del docente para conducir el proceso apropiado de enseñanza aprendizaje.

Capacitación de profesores

Para lograr los propósitos antes mencionados el profesor, debe adquirir información sobre aspectos conceptuales acerca del desarrollo del pensamiento y recibir entrenamiento en las técnicas y procedimientos apropiados para enseñar esta materia. Dicho entrenamiento debe tener un fuerte énfasis en el desarrollo de habilidades para monitorear el proceso enseñanza aprendizaje y para centrar la clase en el aprendizaje de los alumnos.

La capacitación de profesores debe contemplar los siguientes aspectos:

- Cursos secuenciales de los diferentes niveles de DHP.
- Cursos de profundización en la metodología de procesos.
- Cursos de transferencia de los procesos en la enseñanza de otras asignaturas.

El entrenamiento del profesor no culmina con los cursos de capacitación del módulo que corresponda, éste es más bien el inicio de un proceso de desarrollo personal que continúa a través del seguimiento que recibe el profesor durante un tiempo.

A partir de 2009, con el nuevo diseño curricular, en esta Universidad se imparten dos cursos que contienen los módulos 1, 2 y 3. Las materias se llaman “Competencias intelectuales I” y “Competencias intelectuales II”, y se imparten en los primeros semestres de todas las licenciaturas. Los temas de cada materia son:

Competencias intelectuales I:

1. Modelo de competencias

- Concepto de competencias.
- Competencias cognitivas o intelectuales.
- Clasificación de competencias y habilidades.
- Evaluación de competencias.

2. Habilidades intelectuales básicas

- Fundamentos.
- Analizar el todo.
- Integrar los componentes.
- Descubrir lo principal y lo secundario.
- Clasificar características.

3. Habilidades intelectuales estratégicas

- Plantear el problema.
- Representar y simular.
- Descartar alternativas.
- Visualizar los estados del problema.

4. Habilidades intelectuales sociales

- Seleccionar una conducta.

- Tomar decisiones.
- Controlar las emociones.
- Ser asertivo.

Competencias intelectuales II:

1. Modelos de funcionamiento cerebral

- Funcionamiento de hemisferios cerebrales.
- Inteligencias múltiples.
- Patrones de pensamiento.
- Pensamiento lógico y divergente.

2. Habilidad intelectual: Discernimiento

- Codificación de aspectos relevantes e irrelevantes.
- Combinación de información.
- Comparación por medio de la experiencia previa.
- Análisis y evaluación de situaciones problema.

3. Habilidad intelectual: Transformación de problemas

- Definir el problema.
- Identificar el uso de estrategias.
- Control de los estados intermedios.
- Diseñar una estrategia.

4. Habilidades intelectuales: Generación de soluciones creativas

- Aplicar inventiva.
- Validación y verificación de productos.
- Intercambiar procedimientos sobre criterios.
- Demostración de la estrategia.

5. Elementos para evaluar el cumplimiento del objetivo

- Por medio de resolución de prácticas individuales y grupales.
- Por medio de realizar análisis de situaciones problema.
- Por medio de la presentación de estrategias relacionadas con una situación.
- Demostración de la innovación en un producto o procedimiento.

4.3 Instituto para el enriquecimiento cognitivo

Como se dijo en el capítulo anterior, desde hace 22 años esta institución, ha desarrollado e implementado diferentes programas y actividades para incentivar el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos y maestros, tanto internos como externos.

Con el fin de tener un área específica para seguir en la búsqueda de nuevos programas que ayuden al proceso de enseñanza aprendizaje por medio del pensamiento crítico, la Universidad inaugura el 20 de octubre de 2015, el

Instituto para el enriquecimiento cognitivo (IECOGNI), para continuar y aumentar las actividades del Programa de Inteligencia.

Este Programa de Inteligencia, dentro del IECOGNI, establece líneas de acción para la formación de docentes, la elaboración de materiales y el seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje, para los niveles Pre-escolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Licenciatura y Posgrados en el Sistema Educativo Metodista (SEM), que reúne a las escuelas metodistas de México.

La misión de este Instituto es: “Mejorar los procesos de desarrollo de la inteligencia-enseñanza del SEM, formando estudiantes competentes y difundiendo conocimiento en relación con investigar, producir, asesorar y publicar” (Blanca, 2015).

El *Instituto para el enriquecimiento cognitivo*, tiene los siguientes objetivos:

- Fortalecer y sistematizar las actividades de la inteligencia-enseñanza, para los diferentes niveles educativos del SEM.
- Proyectar a este Instituto al exterior, a partir de trabajos de investigación, ofreciendo servicios de asesoría, generando productos para la enseñanza como talleres, cursos, posgrados, conferencias y seminarios; contruidos sobre los avances en las ciencias cognitivas, tanto en la modalidad presencial como on line.

- Establecer contacto con otros centros de estudios en el área cognitiva.
- Trabajar con los docentes desde Preescolar hasta Universidad, en procesos de investigación, generación de productos y servicios.

Este Instituto trabaja a partir de los siguientes Ejes de de acción

Eje 1: Investigación

Eje 2: Producción de materiales y servicios

Eje 3: Consultoría y asesoría pedagógica

4.4 Metodología TZEPIRC

Para el proceso de diseño y rediseño curricular que se hizo en dicha institución, para iniciar con nuevos Planes y Programas de estudio, a partir del mes de agosto de 2009, se consideró una materia común para todas las licenciaturas que desarrollara la lectura crítica y la escritura fundamentada en los estudiantes de todas las licenciaturas.

Con este propósito se diseñó un curso con el nombre de Estrategias de comunicación fundamentada que hasta la fecha se imparte en esta universidad. Pensando en una materia que desarrollara el pensamiento crítico a partir del análisis y la creación de textos argumentativos, se buscó una metodología que se pudiera tomar como base. Por lo que se escogió la metodología TZEPIRC, que

propone el Javier Nava para desarrollar la Lectura crítica y la escritura fundamentada a través de las habilidades del pensamiento crítico (Nava, 2005).

Darch y Kameenui citados en Nava (2005), afirman que lectura crítica es “la habilidad de hacer juicios e inferencias, distinguir entre hechos y opiniones, y reconocer el propósito o punto de vista del autor” (p. 105). Esto se refiere a los procesos que se siguen para emitir juicios acerca de lo que se lee. La escritura fundamentada es “el conjunto de procesos necesarios para, en forma escrita, defender o sustentar con bases lógicas los juicios que se hagan sobre los referentes del texto. Lo más relevante a defender o sustentar son la validez de los razonamientos y el valor de verdad de las aseveraciones” (Nava, 2005, p. 111). Es importante para entender y opinar acerca de lo que se lee, ser crítico y poder emitir un juicio con fundamentos. Para lograr esto previamente se debe ser cuidadoso al decodificar el mensaje y hacer un proceso de análisis y síntesis de la información.

Nava afirma que la *lectura acrítica* y la *escritura sin fundamentos* traen como consecuencia tres problemas fundamentales,

- No se sabe leer
- Se es **creyente**, no usuario-sujeto de los **medios de comunicación**
- La actividad científica no puede lograrse sin lectura crítica

Esta metodología, fue diseñada para que a partir de 7 pasos las personas puedan analizar y evaluar textos. Estos siete pasos dan el nombre al método:

T = título

Z = problematizar

E = enfoque

P = propósito

I = información

R = razonamiento

C = conclusión

y tiene como objetivo que los estudiantes sean capaces de:

1. Fundamentar lógicamente la aceptación o rechazo de textos argumentativos y
2. Fundamentar propuestas por escrito

Para que en la práctica haya un buen resultado en la ejecución de la metodología TZEPIRC, el autor recomienda llevar a cabo estos objetivos en un ambiente de trabajo áulico basado en las habilidades para **leer críticamente, escribir con fundamentos, hablar con cuidado y escuchar con exigencia** (Nava, 2005).

Como ya se dijo, la metodología TZEPIRC, se basa en tomar como guía las 7 habilidades que le dan nombre para analizar un mensaje: **Título, Problematizar, Enfoque, Propósito, Información, Razonamiento, Conclusión.** Y a continuación se describen

Título

El título de un texto usualmente está formado por un referente y un complemento y su función es dar al lector una idea general de lo que trata el texto. Éste es el primer contacto que como lector se tiene con el tema que el autor aborda, por lo que se convierte en el primer paso de la metodología como una técnica para la interpretación de mensajes. Los estudiantes empiezan a hacer inferencias sobre el texto a partir de su título.

Problematizar

El reconocer el problema que el autor del texto, que se está analizando, aborda, requiere que el lector haga un proceso de interpretación del contenido. El llevar a cabo este proceso ayuda al lector a comprender el planteamiento del tema que hace el autor. En las aulas se pide a los estudiantes que identifiquen la situación observada y la situación deseada, para que al reconocer la discrepancia entre ambas se identifique el problema.

Enfoque

El enfoque se refiere al punto de vista desde el cual habla el autor. Es importante que los alumnos identifiquen desde donde el autor aborda el problema, no sólo para obtener más elementos de análisis del texto que están interpretando, sino para que aprendan a asumir su propio enfoque o postura ante algún problema del que después puedan dar una opinión de manera oral o escrita.

Propósito

Este es otro elemento importante para comprender el asunto alrededor del cual gira un texto argumentativo. Al interpretar el mensaje central de un escrito es esencial preguntarse ¿cuál es el propósito del autor con este texto? Es decir ¿qué pretende lograr el autor en el receptor, con su argumentación? ¿Qué quiere el autor que comprenda el receptor al interpretar el texto?

Durante las sesiones se pide a los alumnos identificar el propósito del autor y redactarlo empezando con un verbo en infinitivo. Es importante que haya coherencia y lógica, entre los 7 pasos.

Información, Razonamiento y Conclusión

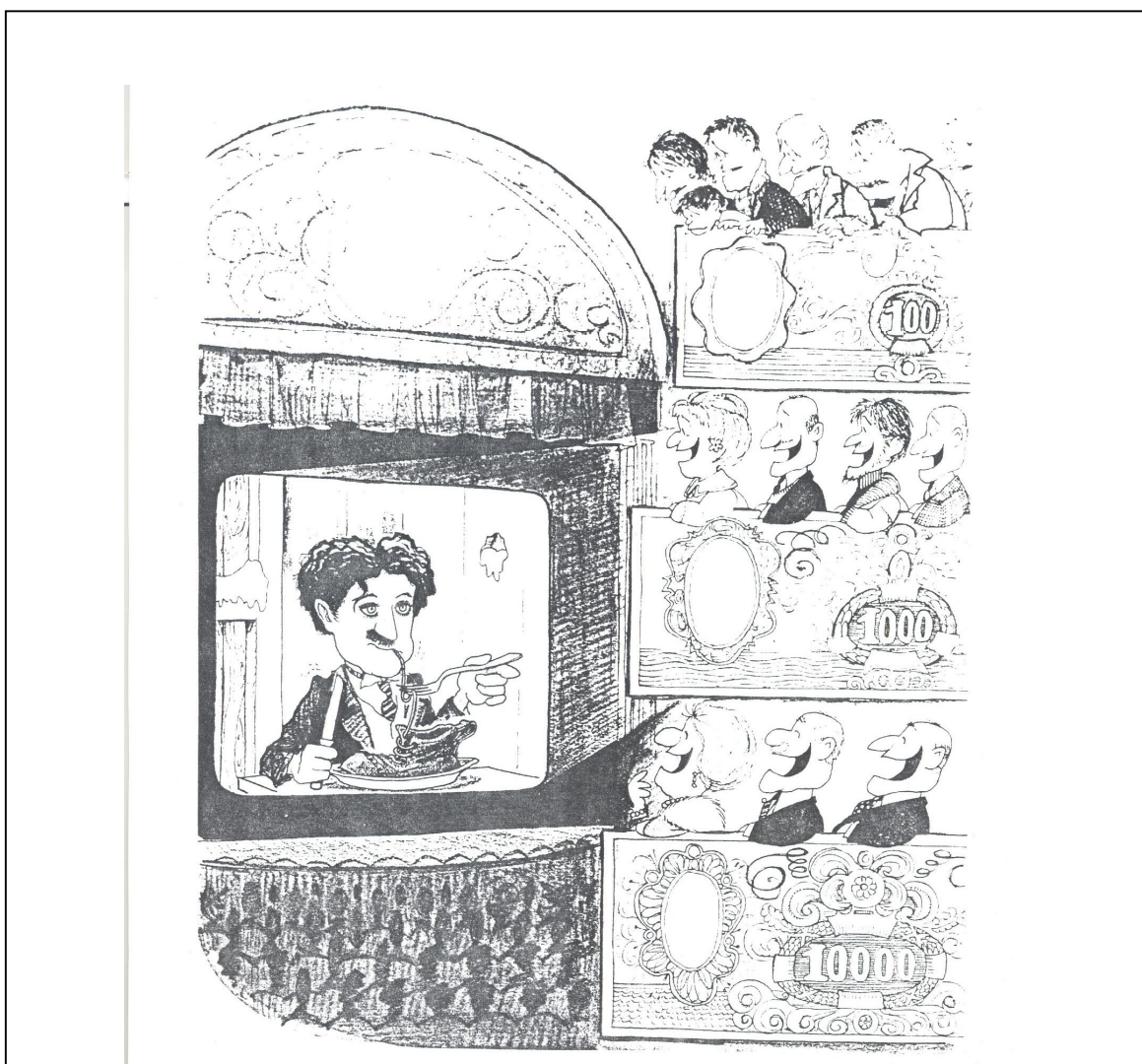
Para interpretar la conclusión a la que un autor quiere llegar, es decir el cierre de la argumentación, las propuestas o posibles soluciones para el problema, es necesario identificar la información del texto y el razonamiento que va haciendo el autor con esta información, al ir relacionando la información relevante se van

sacando conclusiones que a su vez se van relacionando entre sí presentando al final la gran conclusión del escrito. Esto se convierte en la argumentación del escrito.

Para identificar estos 3 elementos se pide a los estudiantes diseñar un **esquema de construcción de significado**. Para el diseño de este esquema se les enseña a los alumnos con viñetas (mensajes icónicos humorísticos), los procesos mentales por los cuales llegan a otorgar un juicio de valor a un mensaje, por medio de la interpretación. Los pasos para este proceso son: Identificar información, jerarquizarla, relacionar partes y emitir juicios. En esta parte los dibujos facilitan el identificar, jerarquizar y relacionar partes.

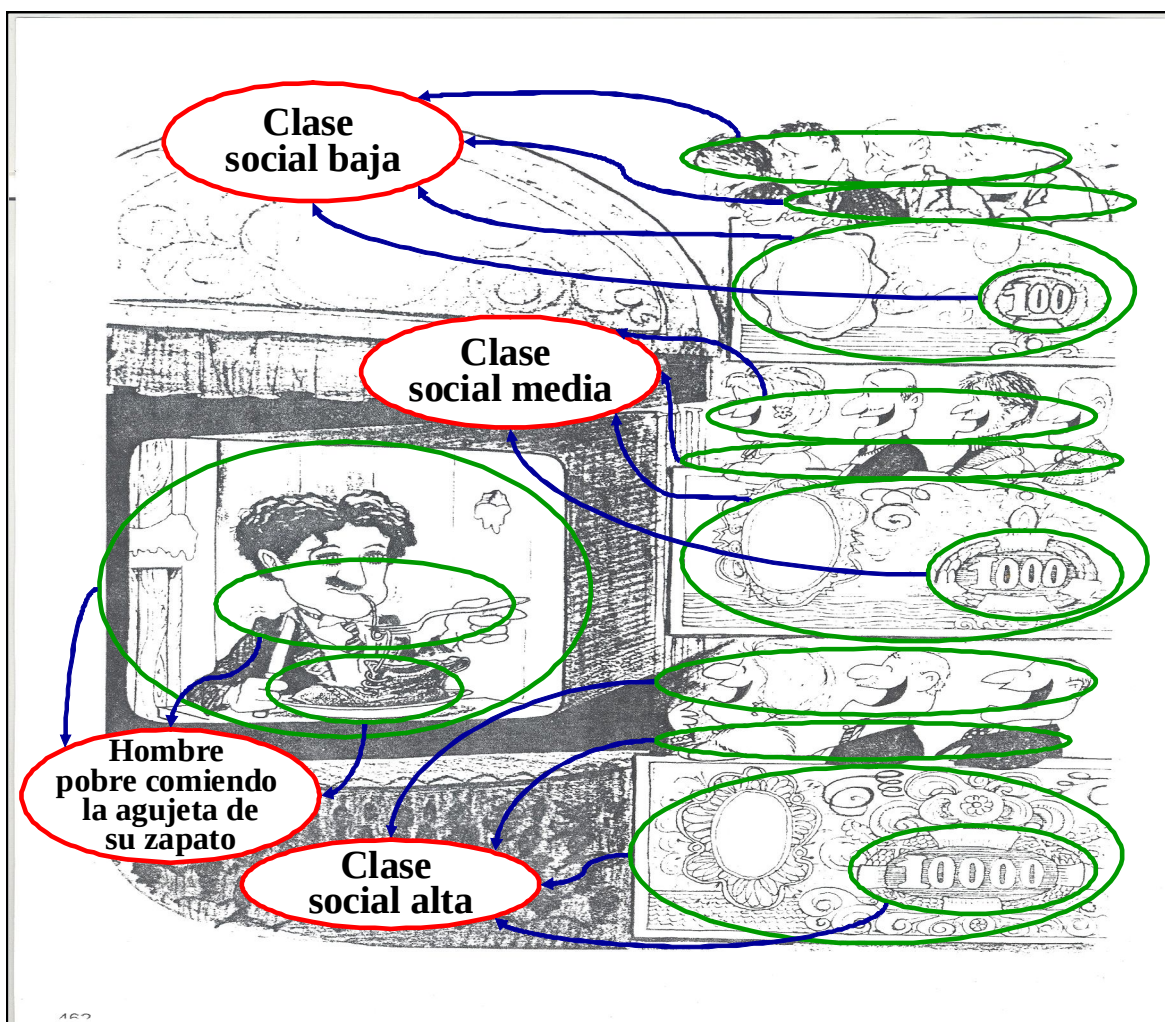
A continuación se muestra este proceso en una viñeta de Quino (Figura 3), con los primeros círculos en la parte inferior del esquema se identifica la información, es decir, lo que se ve, lo que es tangible en la viñeta. Las flechas relacionan (razonamiento) dicha información; razonar significa relacionar, al hacer el proceso mental de relacionar partes, vamos identificando el propósito del autor del mensaje y podemos empezar a inferir conclusiones (en los siguientes círculos arriba) hasta llegar a la última conclusión que debe ser el mensaje que quiso dar el autor a los receptores (Figura 4).

Figura 3. Viñeta de Quino



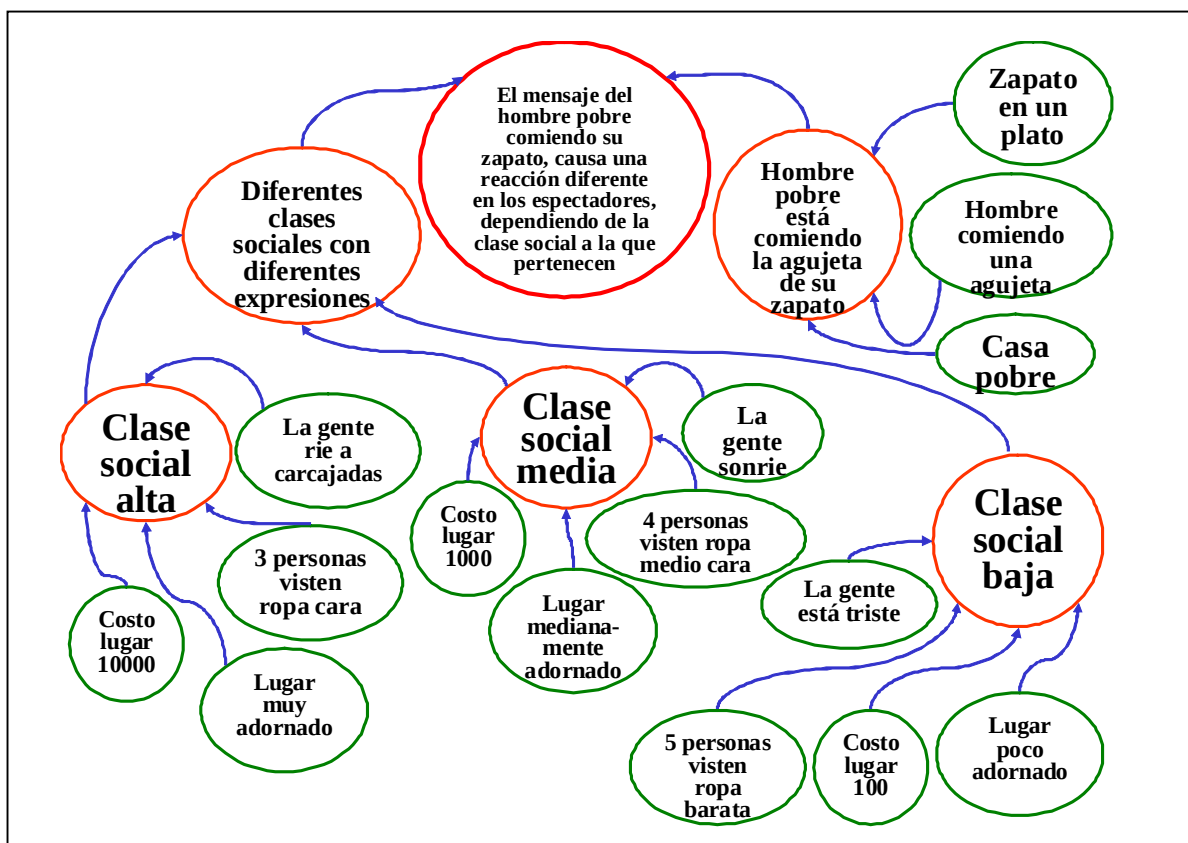
Fuente: Revista digital de comunicación (Peralta y Martínez-Salanova, 2014)

Figura 4. Viñeta de Quino trabajada con la metodología TZEPIRC



Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Esquema de construcción de significado



Fuente: Elaboración propia

Posteriormente se pide a los alumnos que desarrollen este esquema (Figura 5), a partir del texto argumentativo que están analizando, es decir, analizar en un texto cómo el autor fue construyendo su argumentación identificando cuál es la información (hechos, datos, cifras, etc.), que utilizó el autor, qué partes son razonamientos o relaciones que fue haciendo con la información y cuáles son las conclusiones o juicios de valor que resultan. Por último con esta misma metodología los alumnos deben ser capaces de desarrollar su propio texto argumentativo.

Capítulo 5

Metodología

5.1 Método

Metodológicamente, se realizó un estudio exploratorio, se empleó un diseño cuasiexperimental. En este tipo de diseño los participantes no se asignan al azar, dichos grupos ya están integrados previamente al experimento. Según Campbell y Stanley son muchas las situaciones sociales en las que un investigador puede introducir algo similar a un diseño experimental (cuasi experimental) en cuanto a la programación de procedimientos para la recopilación de datos, aunque al final carezca de un control total acerca de la programación de estímulos experimentales y a la capacidad de aleatorizarla (1995). Por lo que “los métodos cuasi experimentales que implican la creación de un grupo de comparación se utilizan más a menudo cuando no es posible asignar de manera aleatoria los individuos o grupos de tratamiento y los grupos de control” (White & Sabarwal, 2014, p. 2).

En los diseños cuasiexperimentales se elige un grupo de tratamiento y grupos de comparación, que permitan comparar datos y validar los resultados que se encuentren en el grupo de tratamiento. Los grupos de comparación deben ser lo más parecidos posible al grupo de tratamiento, para que tenga validez la

investigación y se pueda, hasta cierto punto, generalizar los resultados (validez externa) (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

“Para garantizar que el grupo de control y el grupo de experimento son lo más similares posible al inicio del experimento. Los grupos de correspondencia y estratificación requieren que los investigadores pongan a los participantes en cada grupo en tantas características como sea posible para asegurar que los grupos de control y experimentación sean lo más similares posible antes de que se introduzca el tratamiento” (AEA 267, 2017, p. 2)

En este caso se hizo un cuasiexperimento *ex post facto*. Según Bisquerra (2000), la investigación *ex post facto* es un caso especial de los diseños cuasiexperimentales, es una de las aproximaciones más significativas para este tipo de diseños. Se determinaron 4 muestras no probabilísticas con las siguientes características:

Grupo de tratamiento: Se trabajó con un grupo de tratamiento formado por 100 alumnos de la Universidad A, inscritos en el periodo Otoño 2016 (de agosto a diciembre), que han cursado las 3 materias, cuyo propósito es desarrollar ciertas habilidades del pensamiento crítico en los alumnos (Estrategias de comunicación fundamentada, Competencias intelectuales I y Competencias intelectuales II). Estos alumnos cursaban entre el sexto y el octavo semestre. Para aplicar los cuestionarios a estos alumnos, se tuvo fácil acceso, ya que la investigadora trabaja en dicha institución.

Grupo de comparación 1: El primer grupo de comparación fueron 157 alumnos de la Universidad A, inscritos en el mismo periodo, pero que no habían tomado las tres materias. Estos alumnos se ubicaban entre el 1º y el 2º semestre.

Grupo de comparación 2: Para el segundo grupo de comparación, la Universidad B autorizó con el permiso del docente, que se aplicara el instrumento a un grupo de 22 alumnos, que se encontraban inscritos entre el 7º y 8º semestre y que no habían cursado alguna de las tres materias, puesto que éstas no se encuentran en su Plan de estudios.

Grupo de comparación 3: Por último para el grupo de comparación 3, la Universidad B autorizó con el permiso del docente, trabajar con 24 alumnos, inscritos entre el 1º y 2º semestre que igualmente no había cursado alguna de las tres materias, porque no se contemplan en su Plan de estudios.

Tabla 1. Características de cada grupo

Grupos	Características	Número de alumnos	Ninguna materia cursada	Las tres materias cursadas
Grupo de tratamiento	Alumnos Universidad A inscritos entre el 6º y el 8º semestre	100		X
Grupo de comparación 1	Alumnos Universidad A inscritos entre el 1º y 2º semestre	157	X	
Grupo de comparación 2	Alumnos Universidad B inscritos entre el 6º y el 8º semestre	22	X	
Grupo de comparación 3	Alumnos Universidad B inscritos entre el 1º y el 2º semestre	24	X	

FUENTE: Elaboración propia.

Para lograr la validez interna, se escogieron tres grupos de comparación, con características similares. Tomando en cuenta que el grupo de tratamiento son los alumnos inscritos en la “Universidad A”, que han cursado las tres materias, cuyo objetivo es desarrollar ciertas habilidades del pensamiento crítico, se tomó como primer grupo de comparación a alumnos de la “Universidad A”, que no habían cursado alguna de las tres materias y que estaban inscritos entre 1º. Y 2º. semestre. Esto permite analizar la influencia que estas materias pueden tener en el grupo de tratamiento.

Por otro lado, se eligieron dos grupos similares, pero de otra universidad. (“Universidad B), donde tanto los estudiantes, como la institución, tienen características similares con la “universidad A”. En cuanto a edad en ambas universidades los alumnos tiene entre 18 y 22 años, al elegir los semestre que cursaba cada grupo, se escogieron a los alumnos de entre primero y segundo y a los que estaban en sexto y octavo, ambas universidades tienen una filosofía de inspiración religiosa cristiana, poniendo énfasis en una formación en valores, por lo que cuentan con una Misión con dirección similar:

Misión “Universidad A”: Mejorar la calidad de vida de la sociedad, formando profesionistas competentes y difundiendo conocimiento, cultura y valores.

Misión “Universidad B”: Crear corrientes de pensamiento y formar líderes que transformen la sociedad, en la búsqueda de la verdad, integrando fe, ciencia y vida.

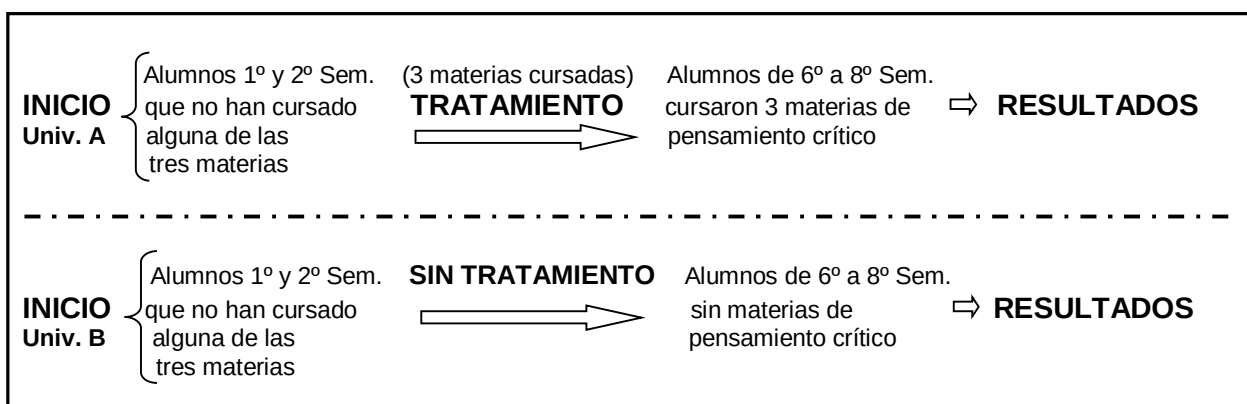
Ambas universidades se encuentran ubicadas en Puebla a una distancia aproximada de 6 kilómetros entre una y otra. La “Universidad A” cuenta con 35 años y la “Universidad B” con 42.

La diferencia fue que el grupo de comparación 2, (alumnos inscritos entre el 6º y el 8º semestre, de la Universidad B) no cursaron alguna de las tres materias de pensamiento crítico que cursan los estudiantes de la “Universidad A”, debido a que en esa institución no se encuentran en su plan de estudios. Esto permite hacer una comparación entre los dos grupos para verificar si efectivamente, el cursar las materias es lo que ha desarrollado en el primer grupo algunas habilidades del pensamiento crítico o pueden intervenir otras variables.

El grupo de comparación 3 (Universidad B), tiene características similares al grupo de comparación 2 de la “Universidad A”, inscritos entre el 1º y 2º semestre en el mismo periodo (agosto-diciembre 2016). Esto permite hacer una comparación entre estudiantes con características parecidas entre dos instituciones no sólo en cuanto a edad, semestre que cursan y nivel socioeconómico; también tienen similitud en cuanto a que no han cursado ninguna de las materias que se están investigando. Con los resultados de este grupo, también se hizo un tratamiento como en el caso del grupo de tratamiento y el grupo de comparación 1, para saber si el grupo 3 desarrolla habilidades del pensamiento crítico, con respecto al grupo de comparación 2, sin que cursaran las tres materias que cursan los alumnos de la “Universidad A” (grupo de tratamiento).

Este cruce de resultados entre el grupo de tratamiento y los tres grupos de comparación, permite controlar y dar la validez interna que se puede lograr en un cuasiexperimento. Este proceso se puede observar en la siguiente figura (Figura 6).

Figura 6. Proceso de validez interna



FUENTE: Elaboración propia.

En cuanto a la validez externa o generalización de resultados, a pesar de que puede ser limitada, por tratarse de un cuasiexperimento, donde no se trabajó con grupos de manera aleatoria, se puede decir que los resultados se pueden generalizar en principio a la población de la “Universidad A”, ya que se trabajó allí el grupo de tratamiento y un grupo de comparación sin tratamiento (cursos de pensamiento crítico) y estos cursos se seguirán impartiendo mientras dure el Plan de estudios vigente. Por lo que se puede afirmar que los resultados que se obtengan del grupo de tratamiento respecto al grupo de comparación, se seguirán replicando.

Por otro lado se pueden generalizar resultados a estudiantes de otras universidades con características de edad, semestre que cursan y nivel socioeconómico, debido a que como ya se mencionó al hablar de la validez interna, se aplicó el mismo tratamiento a una “Universidad B”, con estas mismas características, para garantizar la validez externa, por medio de la comparación de resultados.

5.2 Herramientas y procedimiento

Para este estudio, se eligieron cuatro grupos, cuyas características se describieron líneas arriba. Posteriormente se escogió una nota televisiva que se grabó para que lo vieran los alumnos de cada grupo. El video fue transmitido por televisión abierta en el programa llamado “Punto de partida” del 29 de octubre de 2015, con una duración de 5’ 42” (Tinoco y Olvera, 2015). Se escogió este video debido a que la historia podría ser empática para los alumnos, por tratarse de un joven estudiante que logra el éxito profesional a pesar de las limitantes que encuentra en su camino.

Se trata de una historia de éxito acerca de José Godínez, quien es un mexicano que vive sin documentos en Estados Unidos. Sus padres hicieron un sacrificio hipotecando sus tierras para poder vivir en ese país ilegalmente, para que sus hijos estudiaran inglés. Siendo ilegal, estudió, fue a la universidad y se

graduó como doctor en leyes. Por su estatus migratorio tuvo que liberar una dura batalla para poder litigar, pero lo logró y ahora lleva diez casos ante la corte.

Instrumento.

Para elegir el instrumento más adecuado para analizar las habilidades del pensamiento crítico en los alumnos de los cuatro grupos, se analizaron diferentes instrumentos que lo miden y que se utilizan actualmente, tanto cuantitativos como cualitativos. Algunas de las pruebas más utilizadas para evaluar el pensamiento crítico, según Calle (2013), son:

Cornell Test of Critical Thinking (CCTT)

Esta prueba está planteada en dos niveles, Nivel X y Nivel Z. El Nivel X, es para niños y jóvenes entre los 9 y 18 años, es de opción múltiple, consta de 76 elementos y mide las habilidades: inducción, credibilidad de una fuente, observación, semántica, deducción y la identificación de una hipótesis. Este test incluye cuatro habilidades principales: pensamiento inductivo, juzgamiento de la credibilidad, el pensamiento deductivo e identificación.

El Nivel Z, es para estudiantes universitarios y adultos, consta de 52 ítems, es de opción múltiple y evalúa las habilidades de inducción, credibilidad de una fuente, la semántica, la predicción, la experimentación, las falacias, la deducción, la definición e identificación de hipótesis.

Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (CTAI)

Está diseñado para jóvenes y adultos. Esta prueba consta de 80 ítems contiene cinco sub-escalas: Inferencia, Reconocimiento de supuestos, Deducción, Interpretación y evaluación de argumentos

California Critical Thinking Skills Test (CCTST)

Es una prueba diseñada para estudiantes universitarios de licenciatura y postgrados. Su objetivo es evaluar las siguientes habilidades: interpretación, análisis, evaluación, explicación e inferencia. Además de razonamiento inductivo y deductivo.

The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test

Esta prueba está dirigida a estudiantes universitarios. Las habilidades que mide son: incorporar el punto de vista, identificar las razones, hipótesis y supuestos; ofrecer buenas razones, reconocer otras posibilidades, presentar respuestas si ambigüedad, la irrelevancia, la circulación, la reversión de una relación condicional, generalizar y persuasión.

HCTAES-Halpern Critical Thinking Assesment using Everyday Situations

Este es un test que evalúa el Pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. Evalúa cinco habilidades del pensamiento crítico: comprobación de hipótesis, razonamiento verbal, análisis de argumentos, probabilidad e incertidumbre y toma de decisiones y resolución de problemas; éstas utilizando situaciones cotidianas,

como las que se pueden encontrar en un medio de comunicación o en una discusión cotidiana.

En su diseño utiliza tanto preguntas abiertas en las que la persona ofrece argumentos, explicaciones, soluciones a la problemática que se presenta o su opinión al respecto; como preguntas cerradas en las que la persona elige una serie de alternativas, aquellas que considere que mejor resuelve el problema planteado.

Dr. Richard Paul y Dra. Linda Elder. Fundación para el pensamiento crítico (www.criticalthinking.org)

El doctor Richard Paul es un líder en el movimiento internacional de pensamiento crítico. Director de Investigación del Centro para el Pensamiento Crítico y Presidente del *National Council for Excellence in Critical Thinking*.

La doctora Linda Elder es psicóloga educativa, presidenta de la Fundación para el Pensamiento Crítico. Además ha realizado investigaciones sobre la relación entre el pensamiento y la emoción, lo cognitivo y lo afectivo y ha desarrollado una teoría original sobre las etapas del desarrollo del pensamiento crítico.

Estos autores, proponen un cuestionario diseñado para analizar las habilidades que los autores han determinado, que debe tener un pensador crítico (Paul y Elder, 2013).

- Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.
- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y
- Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente.

Después de dicho análisis, se decidió trabajar con el cuestionario que proponen Richard Paul y Linda Elder (2003), puesto que es el que se refiere a las habilidades que se determinaron analizar para esta investigación.

Validez del Instrumento

Para determinar la validez del instrumento se compararon las habilidades del pensamiento crítico que se encuentran en este cuestionario que proponen Richard y Elder, con respecto a las que se tienen como objetivo desarrollar en las tres

materias que cursan los alumnos de la “Universidad A”, y se determinó que hay coincidencia como se muestra en la siguiente tabla (Tabla 2):

Tabla 2. Habilidades del Pensamiento crítico básicas para el análisis de mensajes televisivos incluidas en el cuestionario de Paul y Elder

Materia	Actividades que se realizan en cada materia para desarrollar Habilidades del Pensamiento crítico	Identificar propósito del autor	Determinar las preguntas que hace el autor	Jerarquizar la información	Inferir conclusiones	Determinar las ideas más importantes	Determinar los supuestos de los que parte el autor	Razonar a partir de los supuestos de los que parte el autor	Determinar el enfoque desde el cual aborda la problemática el autor
Competencias intelectuales I	- Analizar el todo. - Integrar los componentes. - Descubrir lo principal de lo secundario. - Clasificar características. - Plantear un problema. - Representar y simular. - Descartar alternativas. - Visualizar el estado de un problema. - Tomar decisiones. - Ser asertivo		X	X	X	X			
Competencias intelectuales II	- Codificar aspectos relevantes e irrelevantes - Combinar información. - Jerarquizar información por medio de experiencia previa. - Analizar y evaluar un problema. - Puntos de vista para abordar un problema - Definir un problema. - Diseñar estrategias para resolver un problema.			X	X	X	X	X	X
Estrategias de comunicación fundamentada	- Analizar el título del texto. - Identificar cuál es el problema que aborda el autor. - Identificar el enfoque del texto. - Identificar el propósito del autor. - Jerarquizar la información importante del texto. - Relacionar la información importante. - Identificar conclusiones. - Emitir juicios de valor.	X	X	X	X	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

Una vez elegido el formato del instrumento, se diseñaron las preguntas de dicho cuestionario, con base en la información que muestra el video. Después de diseñado el instrumento se realizó el proceso de pilotaje, aplicando el instrumento a un grupo de 15 estudiantes con características similares a los participantes en el grupo de tratamiento de esta investigación, quienes realizaron sugerencias relacionadas a las preguntas y diseño del cuestionario, específicamente de algunas preguntas que les parecieron confusas o redundantes, y respecto al tiempo para contestarlo, que era entre 15 y 20 minutos.

A partir de los comentarios realizados, se diseñó el cuestionario final, con respuestas de opción múltiple, con el título: *Análisis de nota televisiva* (Anexo 1), integrado por 8 preguntas con tres opciones de respuesta cada uno, correspondientes a diferentes habilidades del pensamiento crítico.

El cuestionario se aplicó a los cuatro grupos en los salones de ambas universidades, donde se encontraban en clase los estudiantes, contando con la autorización de los profesores.

Como primer paso se les pedía su colaboración para contestar el cuestionario, en segundo lugar se entregaba el instrumento a cada participante, a continuación se corría el video en la pantalla del salón. Al terminar el video se les pidió contestar el cuestionario y al terminar entregarlo al aplicador.

Este procedimiento se aplicó a cada uno de los cuatro grupos, para después realizar el análisis y comparaciones pertinentes. Posteriormente se diseñó una matriz de análisis, con todos los datos obtenidos, destacando el número de respuestas correctas que se obtuvieron por grupo.

Confiabilidad del Instrumento.

Para determinar la confiabilidad del instrumento, debido a que se aplicó un instrumento corto de ocho items, que midiera las ocho habilidades, se hizo un análisis del cuestionario en dos momentos, para verificar que no existiera alguna posibilidad de que alguna opción de respuesta fuera obvia o confusa. El primer análisis se llevó a cabo con el instrumento que se aplicó en el proceso de pilotaje, donde se obtuvieron los resultados que se muestran en la siguiente tabla (Tabla 3).

Tabla 3. Confiabilidad del instrumento, aplicado en el pilotaje

Cuestionarios	Pregunta 1			Pregunta 2			Pregunta 3			Pregunta 4			Pregunta 5			Pregunta 6			Pregunta 7			Pregunta 8			TOTAL		
	a	b	c	a	b	c	a	B	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
1	X			X			X					X		X		X				X		X			4	2	2
2		X		X			X			X					X		X	X					X		4	1	3
3		X		X				X				X		X			X	X			X				3	3	2
4	X			X					X		X			X		X		X					X		4	2	2
5		X				X		X				X		X			X		X				X		0	4	4
6		X		X				X				X	X			X				X			X		3	2	3
7		X			X		X					X		X			X	X					X		2	3	3
8			X	X					X		X		X				X		X		X				3	3	2
9		X			X		X					X		X			X	X				X			2	4	2
10	X			X					X			X		X			X		X		X				3	2	3
11		X			X			X		X			X			X			X				X		4	3	1
12			X	X				X			X			X		X			X			X			3	4	1
13		X			X			X				X		X		X			X				X		2	4	2
14		X		X				X				X		X			X			X			X		1	4	3
15		X		X			X				X			X			X			X		X			2	5	1
TOTAL	3	10	2	10	4	1	5	7	3	2	4	9	3	11	1	6	3	6	8	3	4	4	3	8			
%	20%	67%	13%	67%	27%	6%	33%	47%	20%	13%	27%	60%	20%	73%	7%	40%	20%	40%	53%	20%	27%	27%	20%	53%			

Fuente: Elaboración propia.

Nota: las columnas sombreadas en la tabla, representan la opción correcta del instrumento.

En un segundo momento se analizaron los resultados obtenidos, después de aplicar el cuestionario a los cuatro grupos, el análisis de ítems se muestra en la siguiente tabla (Tabla 4).

Tabla 4. Confiabilidad del instrumento, aplicado a los cuatro grupos

Pregunta	Grupo	Número de alumnos	Número de respuestas correctas	Porcentaje	Número de respuestas incorrectas	Porcentaje
1	Tratamiento	100	93	93%	7	7%
	Comparación 1	157	141	90%	16	10%
	Comparación 2	22	19	86%	3	14%
	Comparación 3	24	18	75%	6	25%
2	Tratamiento	100	79	79%	21	21%
	Comparación 1	157	125	80%	32	20%
	Comparación 2	22	16	73%	6	27%
	Comparación 3	24	13	54%	11	46%
3	Tratamiento	100	67	67%	33	33%
	Comparación 1	157	84	54%	73	46%
	Comparación 2	22	13	59%	9	41%
	Comparación 3	24	16	67%	8	33%
4	Tratamiento	100	75	75%	25	25%
	Comparación 1	157	110	70%	47	30%
	Comparación 2	22	18	82%	4	18%
	Comparación 3	24	14	58%	10	42%
5	Tratamiento	100	95	95%	5	5%
	Comparación 1	157	127	81%	30	19%
	Comparación 2	22	20	91%	2	9%
	Comparación 3	24	19	79%	5	21%
6	Tratamiento	100	57	57%	43	43%
	Comparación 1	157	92	59%	65	41%
	Comparación 2	22	13	59%	9	41%
	Comparación 3	24	15	63%	9	38%
7	Tratamiento	100	74	74%	26	26%
	Comparación 1	157	102	65%	55	35%
	Comparación 2	22	13	59%	9	41%
	Comparación 3	24	14	58%	10	42%
8	Tratamiento	100	70	70%	30	30%
	Comparación 1	157	100	64%	57	36%
	Comparación 2	22	16	73%	6	27%
	Comparación 3	24	15	63%	9	38%

FUENTE: Elaboración propia.

En ninguno de los dos casos, hubo 100% ó 0% de respuestas correctas o incorrectas, por lo que se considera el instrumento confiable.

Capítulo 6

Análisis de resultados

6.1 Resultados por habilidad

Se hizo un análisis de resultados, tomando cada pregunta que representaba una habilidad diferente. Estas habilidades que se trabajan en las tres materias que cursan los alumnos de la “Universidad A” y que a su vez son señaladas por los autores mencionados en la investigación, son algunas de las que debe tener un Pensador Crítico.

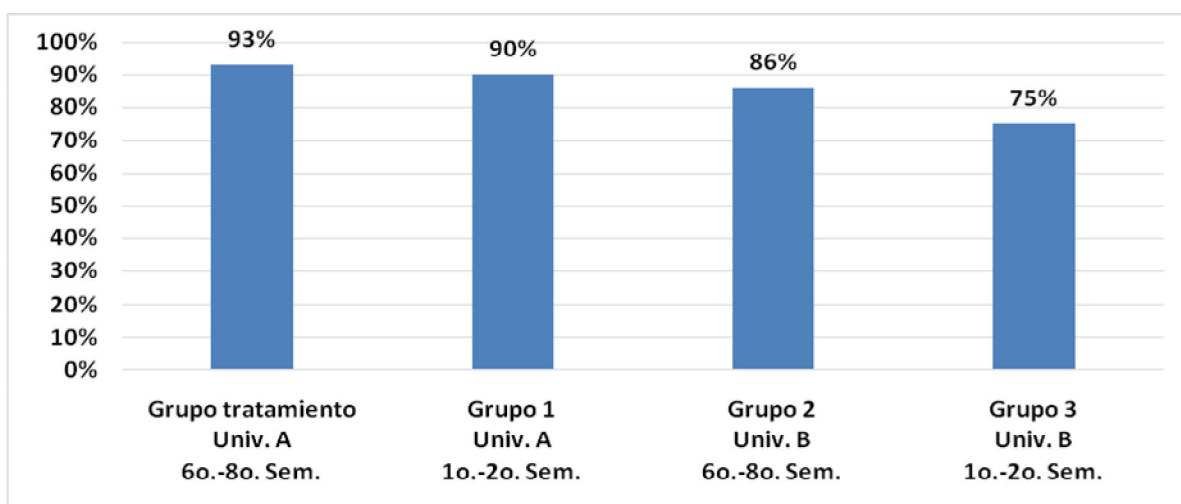
En este caso en particular, se investigó, qué tan desarrolladas estaban dichas habilidades, en los alumnos de cada grupo, respecto a un mensaje televisivo. Además del análisis con tablas y gráficas de cada habilidad por grupo, también se presentan porcentajes en general y la comparación de habilidades entre grupos.

Tabla 5. Habilidad 1

Pregunta	Habilidad	Respuestas correctas			
		Grupo de tratamiento Univ. A 6o.-8o. Sem.	Grupo 1 Univ. A 1o.-2o. Sem.	Grupo 2 Univ. B 6o.-8o. Sem.	Grupo 3 Univ. B 1o.-2o. Sem.
1. ¿El propósito principal del mensaje televisivo es?	Identificar el propósito del autor de un mensaje.	93%	90%	86%	75%

FUENTE: Elaboración propia.

Gráfica 1. Porcentaje obtenido por los alumnos de los cuatro grupos respecto a la habilidad: **Identificar el propósito del autor de un mensaje.**



Respecto a la habilidad de *identificar el propósito del autor de un mensaje*, se observa un porcentaje cercano entre el Grupo de tratamiento y los grupos 1 y 2 de comparación de respuestas correctas. Sin embargo, el grupo de tratamiento obtuvo el mayor porcentaje (93%), el grupo 1 de alumnos de 1o. y 2o. semestre de la Universidad A, 90% (sólo 3% de diferencia), el grupo 2 obtuvo 86% (alumnos de 6º. y 8º. Semestre de la Universidad B) todavía cerca de los otros dos grupos. Los alumnos del Grupo 3 obtuvieron el menor porcentaje (75%).

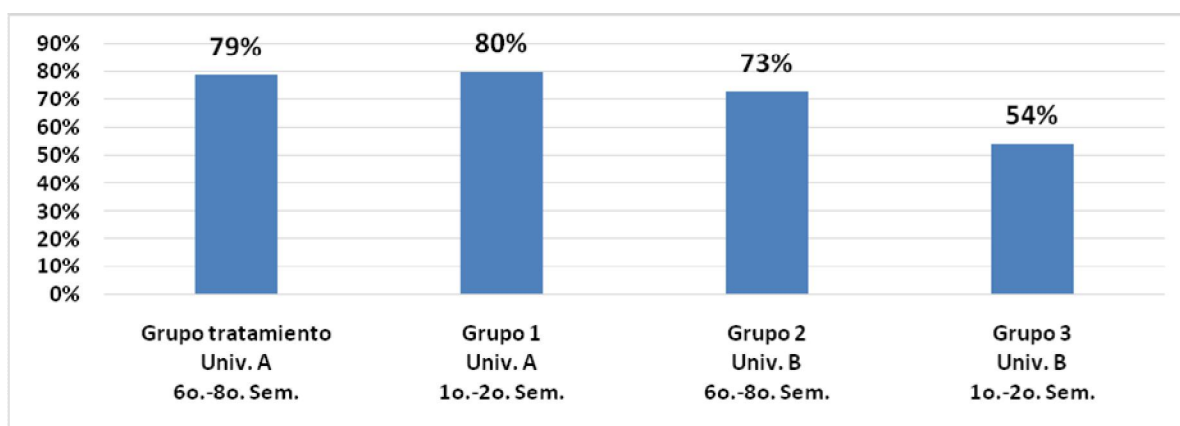
Por lo tanto, respecto a esta habilidad se puede afirmar que el tratamiento (tres materias de pensamiento crítico cursadas) ha desarrollado más esta habilidad respecto a los grupos de comparación.

Tabla 6. Habilidad 2

Pregunta	Habilidad	Respuestas correctas			
		Grupo de tratamiento Univ. A 6o.-8o. Sem.	Grupo 1 Univ. A 1o.-2o. Sem.	Grupo 2 Univ. B 6o.-8o. Sem.	Grupo 3 Univ. B 1o.-2o. Sem.
2. ¿La pregunta clave que el autor trata de contestar es?	Determinar las preguntas que hace el autor.	79%	80%	73%	54%

FUENTE: Elaboración propia.

Gráfica 2. Porcentaje obtenido por los alumnos de los cuatro grupos respecto a la habilidad: **Determinar las preguntas que hace el autor.**



Respecto a la habilidad de *determinar las preguntas que hace el autor de un mensaje*, se observa poca diferencia entre el Grupo de tratamiento (79%) y los grupos 1 (80%) y 2 (73%). Sin embargo en este caso, el porcentaje más alto lo obtuvieron los alumnos de 1o. y 2o. semestre de la “Universidad A”.

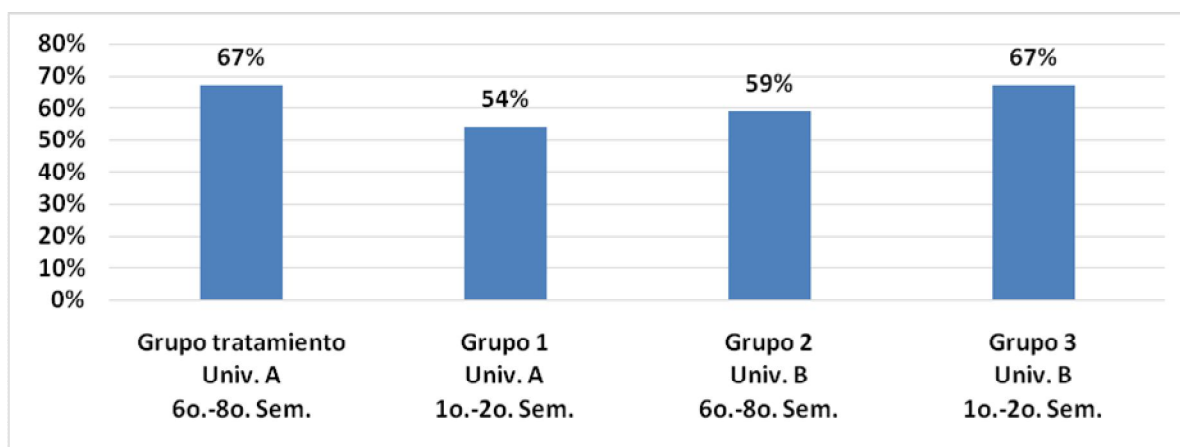
En este caso, no se puede afirmar categóricamente, que el cursar las tres materias de pensamiento crítico, desarrolla dicha habilidad, por la poca diferencia entre los tres porcentajes más altos.

Tabla 7. Habilidad 3

Pregunta	Habilidad	Respuestas correctas			
		Grupo de tratamiento Univ. A 6o.-8o. Sem.	Grupo 1 Univ. A 1o.-2o. Sem.	Grupo 2 Univ. B 6o.-8o. Sem.	Grupo 3 Univ. B 1o.-2o. Sem.
3. ¿La información más importante en este mensaje televisivo es?	Jerarquizar la información de un mensaje.	67%	54%	59%	67%

FUENTE: Elaboración propia.

Gráfica 3. Porcentaje obtenido por los alumnos de los cuatro grupos respecto a la habilidad: **Jerarquizar la información de un mensaje.**



En el caso de la habilidad que se refiere a *jerarquizar la información de un mensaje*, se observa poca diferencia entre los cuatro grupos. Tanto el Grupo de tratamiento de la “Universidad A”, como el grupo 3, obtuvieron el mismo porcentaje (67%) de respuestas correctas.

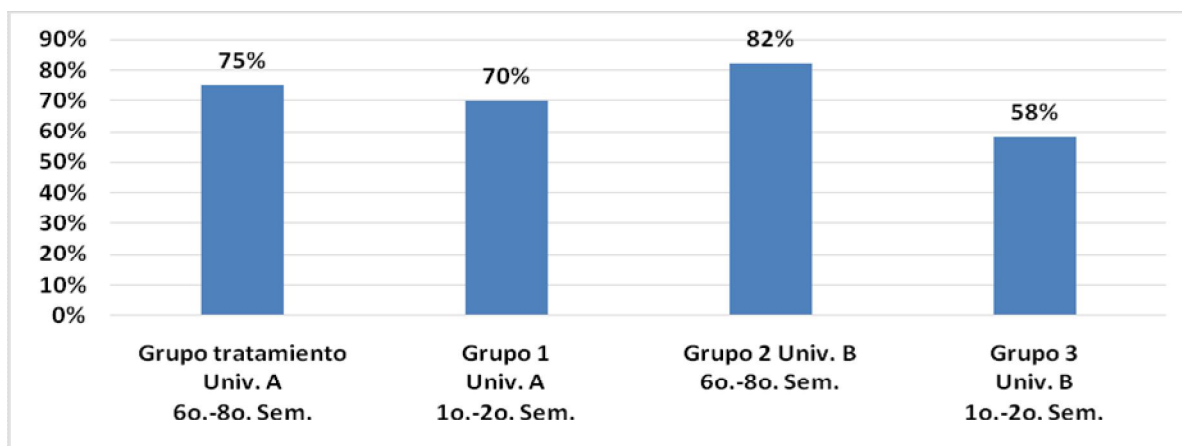
En este caso, no se puede determinar que los alumnos del Grupo de tratamiento, han desarrollado más esta habilidad, respecto a los Grupos de comparación.

Tabla 8. Habilidad 4

Pregunta	Habilidad	Respuestas correctas			
		Grupo de tratamiento Univ. A 6o.-8o. Sem.	Grupo 1 Univ. A 1o.-2o. Sem.	Grupo 2 Univ. B 6o.-8o. Sem.	Grupo 3 Univ. B 1o.-2o. Sem.
4. ¿Las <u>inferencias/conclusiones</u> de este mensaje televisivo son?	Inferir las conclusiones de un mensaje.	75%	70%	82%	58%

FUENTE: Elaboración propia.

Gráfica 4. Porcentaje obtenido por los alumnos de los cuatro grupos respecto a la habilidad: **Inferir las conclusiones de un mensaje.**



Respecto a esta habilidad, la cual se refiere a *inferir las conclusiones de un mensaje*, el porcentaje más alto lo obtuvieron los alumnos del Grupo 2 con 6% más que el Grupo de tratamiento. Ambos son alumnos del 6o al 8o. semestre. El menor porcentaje lo obtuvo el Grupo 3, alumnos de 1o. y 2o. semestre de la “Universidad B”.

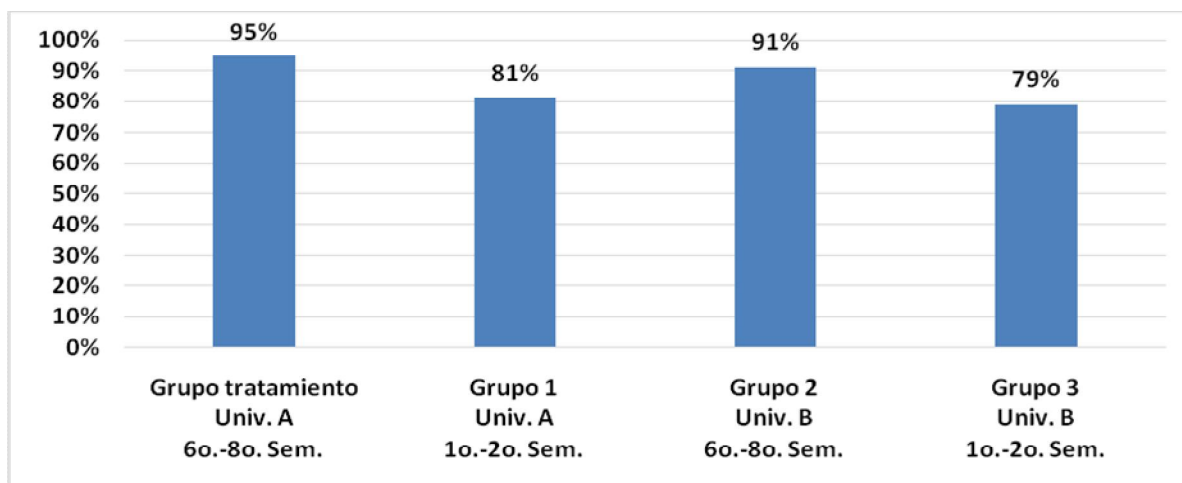
Según se puede observar, los porcentajes del Grupo de tratamiento respecto a los grupos 1 y 2 de comparación, es menor, por lo que no es determinante para el desarrollo de esta habilidad que los alumnos hayan cursado las tres materias, mencionadas.

Tabla 9. Habilidad 5

Pregunta	Habilidad	Respuestas correctas			
		Grupo de tratamiento Univ. A 6o.-8o. Sem.	Grupo 1 Univ. A 1o.-2o. Sem.	Grupo 2 Univ. B 6o.-8o. Sem.	Grupo 3 Univ. B 1o.-2o. Sem.
5. ¿Los conceptos claves que se necesitan entender en este mensaje televisivo son?	Determinar las ideas más importantes dentro de un mensaje.	95%	81%	91%	79%

FUENTE: Elaboración propia.

Gráfica 5. Porcentaje obtenido por los alumnos de los cuatro grupos respecto a la habilidad: **Determinar las ideas más importantes dentro de un mensaje.**



En cuanto a la habilidad de *determinar las ideas más importantes dentro de un mensaje*, los alumnos del Grupo de tratamiento obtuvieron el mayor porcentaje, siendo este un porcentaje alto (95%). En segundo lugar el Grupo de comparación

2, formado por alumnos que cursaban los mismos semestres (6º. a 8º.) de la “Universidad B” con 91%.

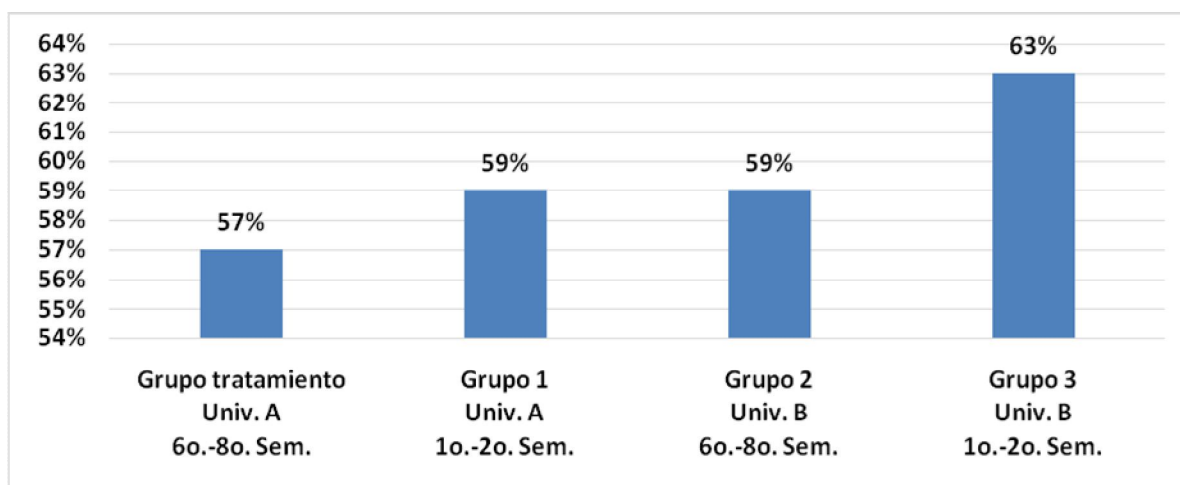
En este caso, se puede decir que los alumnos del Grupo de tratamiento han desarrollado más esta habilidad respecto a los Grupos de comparación.

Tabla 10. Habilidad 6

Pregunta	Habilidad	Respuestas correctas			
		Grupo de tratamiento Univ. A 6o.-8o. Sem.	Grupo 1 Univ. A 1o.-2o. Sem.	Grupo 2 Univ. B 6o.-8o. Sem.	Grupo 3 Univ. B 1o.-2o. Sem.
6. ¿Los supuestos más importantes de los que parte el autor son?	Determinar los supuestos de los que parte el autor de un mensaje.	57%	59%	59%	63%

FUENTE: Elaboración propia.

Gráfica 6. Porcentaje obtenido por los alumnos de los cuatro grupos respecto a la habilidad: **Determinar los supuestos de los que parte el autor de un mensaje.**



En esta gráfica se puede observar, que en general los cuatro grupos obtuvieron un bajo porcentaje respecto a la habilidad de *determinar los supuestos de los que parte el autor de un mensaje*. Además se observa que el grupo que

obtuvo el porcentaje más bajo (57%), fue el Grupo de tratamiento. Los Grupos de comparación uno y dos obtuvieron el 59% y el Grupo de alumnos de 1º. y 2º. semestre, de la “Universidad B” obtuvieron el porcentaje más alto (63%).

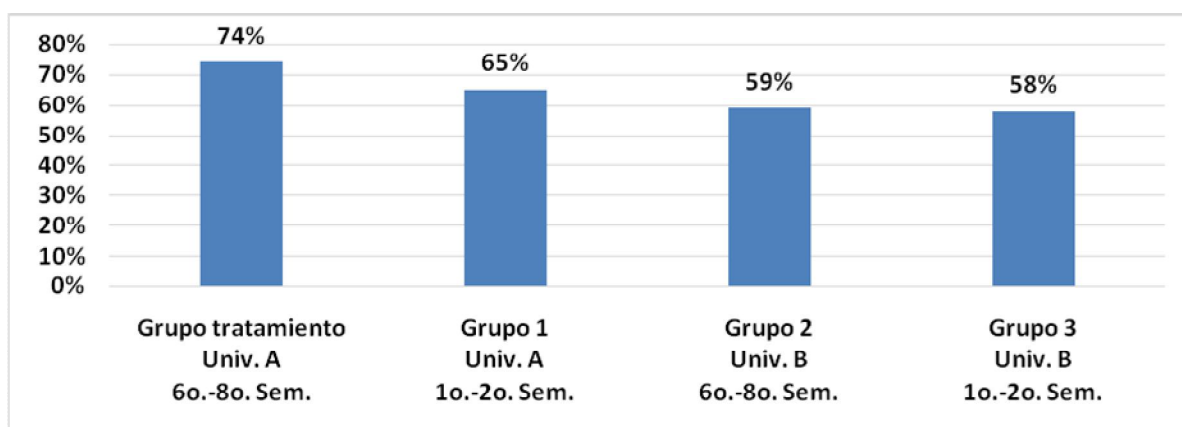
Por lo tanto, se puede afirmar que el cursar las tres materias de pensamiento crítico, no desarrollan en particular esta habilidad.

Tabla 11. Habilidad 7

Pregunta	Habilidad	Respuestas correctas			
		Grupo de tratamiento Univ. A 6o.-8o. Sem.	Grupo 1 Univ. A 1o.-2o. Sem.	Grupo 2 Univ. B 6o.-8o. Sem.	Grupo 3 Univ. B 1o.-2o. Sem.
7. ¿Las implicaciones que habría que afrontar si se toma en serio el planteamiento son?	Razonar a partir de los supuestos de los que parte el autor de un mensaje.	74%	65%	59%	58%

FUENTE: Elaboración propia.

Gráfica 7. Porcentaje obtenido por los alumnos de los cuatro grupos respecto a la habilidad: **Razonar a partir de los supuestos de los que parte el autor de un mensaje.**



En estos datos se observa que el Grupo de tratamiento obtuvo el mayor porcentaje (74%), respecto a los grupos de comparación. Los alumnos del grupo 1 de alumnos de 1º. y 2º. semestre que estudian en la misma universidad que el

grupo de tratamiento, obtuvieron 65%. El grupo de alumnos de 6º. a 8º. semestre de la “Universidad B” el 59% y por último los alumnos de cursaban 1º. Y 2º. Semestre del grupo de comparación 3, de la “Universidad B”, obtuvieron el porcentaje más bajo con 58%.

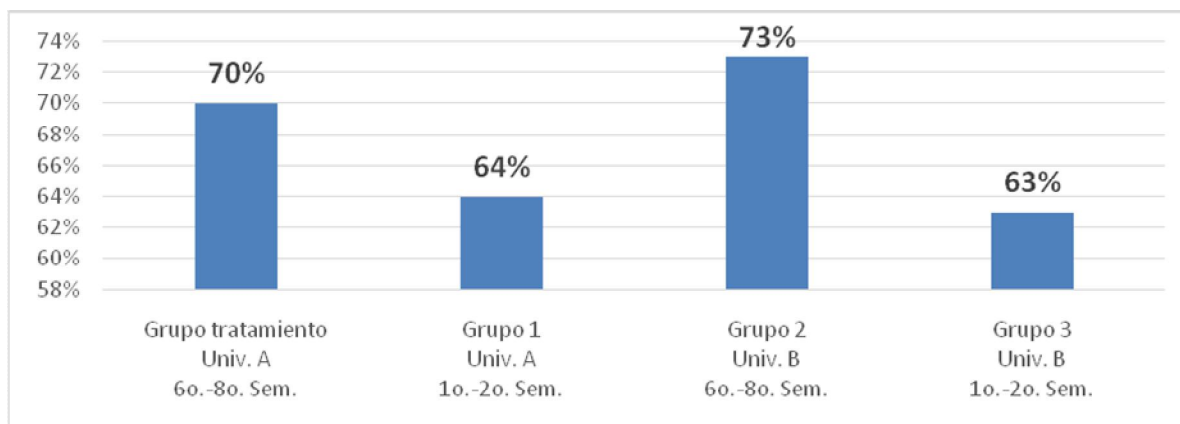
Con estos resultados se puede decir que el Grupo de tratamiento que ha tomado las tres materias mencionadas de pensamiento crítico, ha desarrollado más esta habilidad, respecto a los grupos de comparación.

Tabla 12. Habilidad 8

Pregunta	Habilidad	Respuestas correctas			
		Grupo de tratamiento Univ. A 6o.-8o. Sem.	Grupo 1 Univ. A 1o.-2o. Sem.	Grupo 2 Univ. B 6o.-8o. Sem.	Grupo 3 Univ. B 1o.-2o. Sem.
8. ¿Los puntos de vista principales que se presentan en este mensaje televisivo son?	Determinar el enfoque desde el cual aborda la problemática el autor de un mensaje.	70%	64%	73%	63%

FUENTE: Elaboración propia.

Gráfica 8. Porcentaje obtenido por los alumnos de los cuatro grupos respecto a la habilidad: **Determinar el enfoque desde el cual aborda la problemática el autor de un mensaje.**



En esta gráfica se puede observar que no hay una diferencia significativa entre los porcentajes que obtuvo cada Grupo. El porcentaje más alto lo obtuvieron

los alumnos del Grupo de comparación 2 con 73%, de 6º. al 8º. semestre de la “Universidad B”. En segundo lugar con 70%, está el Grupo de tratamiento, formado por alumnos de 6º. al 8º. semestre de la “Universidad A”. Los otros dos grupos de comparación, obtuvieron casi el mismo promedio, el grupo 1 con 64% y el grupo 3 con 63%.

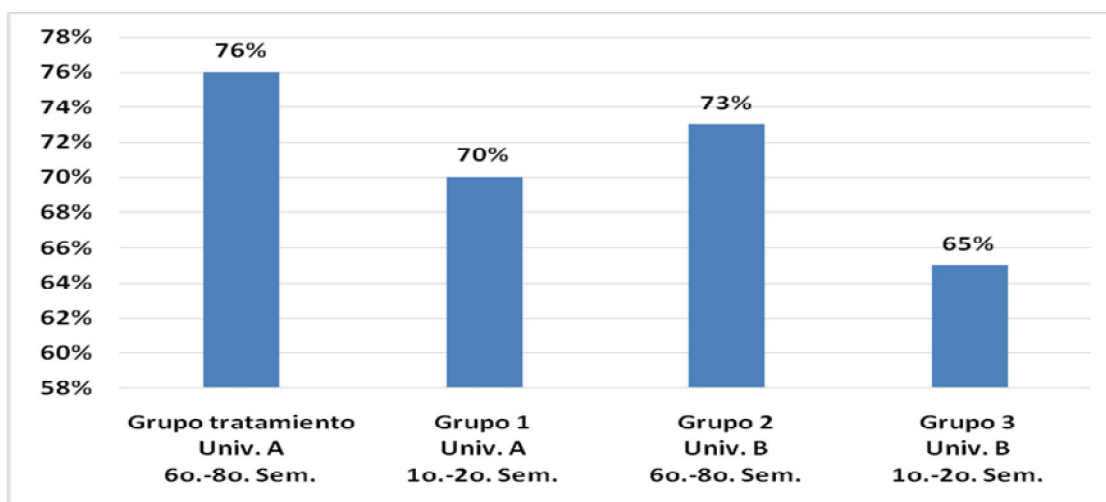
En este caso el porcentaje obtenido por los cuatro grupos es parecido entre el Grupo de tratamiento y el grupo de comparación 2. Se puede afirmar que no es determinante cursar las tres materias de pensamiento crítico para desarrollar esta habilidad, sin embargo la han desarrollado más los alumnos de últimos semestres de ambas universidades.

Tabla 13. Análisis de datos general de las ocho habilidades por número de respuestas correctas

Respuestas correctas			
Grupo de tratamiento Univ. A 6o.-8o. Sem.	Grupo 1 Univ. A 1o.-2o. Sem.	Grupo 2 Univ. B 6o.-8o. Sem.	Grupo 3 Univ. B 1o.-2o. Sem.
76%	70%	73%	65%

FUENTE: Elaboración propia.

Gráfica 9. Porcentaje general de respuestas correctas, obtenido por los alumnos de los cuatro grupos, respecto a las ocho habilidades.



Estos datos muestran que los alumnos del Grupo de tratamiento tienen, en general, el mayor porcentaje en cuanto al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

También se observa que los alumnos de semestres avanzados obtuvieron un mejor porcentaje que los de semestres 1º. Y 2º. Por lo que no sólo cursar las tres materias de pensamiento crítico puede ser la diferencia, para convertirse en un pensador crítico, probablemente existen otras variables, como la madurez y la trayectoria académica que van obteniendo los alumnos en su paso por la universidad.

A continuación se muestran (Tabla 14) los resultados generales de cada grupo de alumnos por habilidad, donde se observa que los alumnos de la Universidad A, obtuvieron mayor porcentaje, tanto en los semestres avanzados, donde habían cursado las tres materias mencionadas, como los de 1º. y 2º. Semestre.

Tabla 14. Resultados de cada grupo de alumnos por habilidad

Habilidad	Grupo de tratamiento Univ A 6o.-8o. Sem.	Grupo 1 Univ A 1o.-2o. Sem.	Grupo 2 Univ B 6o.-8o. Sem.	Grupo 3 Univ B 1o.-2o. Sem.	Diferencia entre Grupo de tratamiento y grupo 2
1. Identificar el propósito del autor de un mensaje.	93%	90%	86%	75%	7
2. Determinar las preguntas que hace el autor.	79%	80%	73%	54%	6
3. Jerarquizar la información de un mensaje.	67%	54%	59%	67%	8
4. Inferir las conclusiones de un mensaje.	75%	70%	82%	58%	-7
5. Determinar las ideas más importantes dentro de un mensaje.	95%	81%	91%	79%	4
6. Determinar los supuestos de los que parte el autor de un mensaje.	57%	59%	59%	63%	-2
7. Razonar a partir de los supuestos de los que parte el autor de un mensaje.	74%	65%	59%	58%	15
8. Determinar el enfoque desde el cual aborda la problemática el autor de un mensaje.	70%	64%	73%	63%	-3
PROMEDIO GENERAL:	76%	70%	73%	65%	

FUENTE: Elaboración propia.

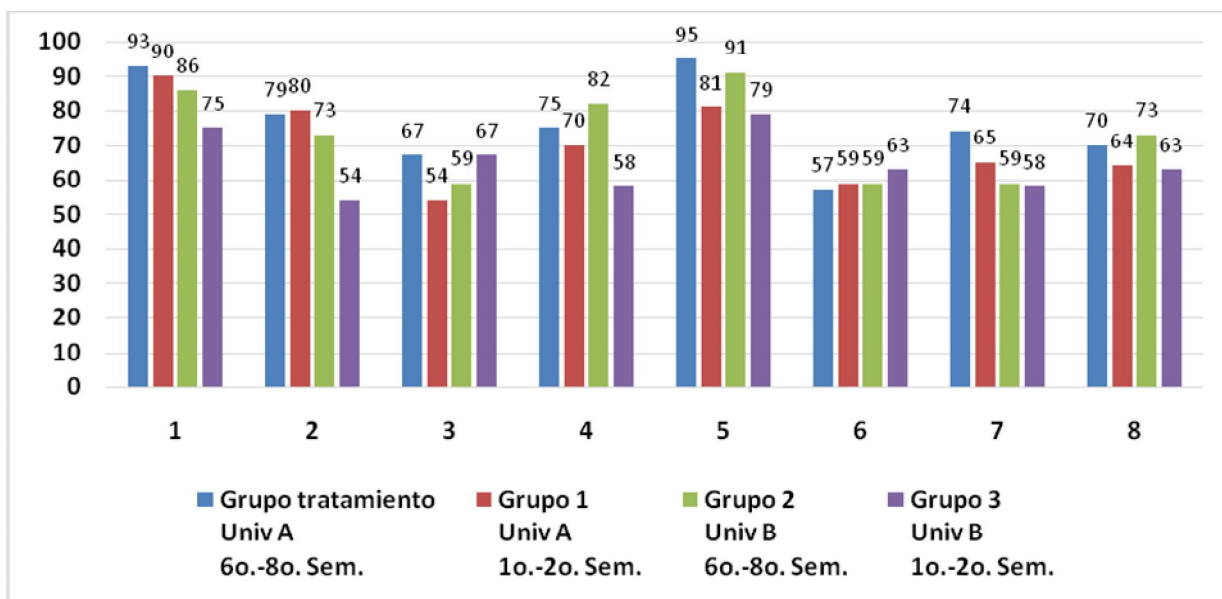
Para decodificar los resultados de los sujetos tomando en cuenta el porcentaje que cada grupo obtuvo, por cada habilidad, se tomaron los siguientes criterios

Tabla 15. Criterios de evaluación para medir los resultados de cada grupo por habilidad

Criterios	Porcentaje	Color en tablas
Muy bien	87.5% a 100%	
Bien	75% a 87.4%	
Regular	62.5% a 74.9%	
Mal	50% a 62.4%	
Muy mal	Menos del 50%	

FUENTE: Elaboración propia.

Gráfica 10. Porcentaje que obtuvo cada grupo de alumnos por cada habilidad



Estos datos muestran, con base en los criterios de evaluación que se establecieron, que las habilidades donde el Grupo de tratamiento obtuvo los mayores porcentajes fueron la número 5 con 95% obteniendo **Muy bien**, en lo referente a que los alumnos *son capaces de determinar cuáles son las ideas más importantes en un mensaje*. En esta habilidad el grupo dos también está en esta evaluación con el 91% y los otros dos en **Bien**.

La segunda habilidad con mayor porcentaje (93% **Muy bien**), del grupo de tratamiento, fue la número uno, que establece que *los alumnos identifican el propósito del autor de un mensaje*. Es importante mencionar que ningún grupo obtuvo más del 91% en alguna de las habilidades, por lo que se puede afirmar que las tres materias de pensamiento crítico, están desarrollando en los estudiantes estas dos habilidades, en particular.

Por otro lado se observa que las dos habilidades en las que los alumnos del Grupo de tratamiento, obtuvieron los porcentajes más bajos, fue en primer lugar la número 6, con el 57% con una evaluación de **Mal**, que se refiere a que *los estudiantes son capaces de determinar los supuestos de los que parte el autor de un mensaje*. Incluso en esta pregunta dicho grupo obtuvo el porcentaje menor respecto a los Grupos de comparación. El Grupo 3 obtuvo el 63% quedando en **Regular**.

El Grupo de tratamiento obtuvo 67% en la pregunta número 3, que establece que *un alumno es capaz de jerarquizar la información de un mensaje*. Aunque no fue el grupo que obtuvo el menor porcentaje respecto a los otros, es importante tomar en cuenta que en general, los estudiantes están desarrollando de una manera **Regular** esta habilidad.

Tomando en cuenta las diferencias entre el Grupo de tratamiento y el Grupo de comparación 2, donde ambos están formados por alumnos que cursan los últimos semestres (de 6º. a 8º.), con la diferencia de que el primero ha cursado las tres materias de pensamiento crítico y el segundo no; se observa que la habilidad donde existe la diferencia más alta (15%) del grupo de tratamiento respecto al otro, es la que se refiere a *razonar a partir de los supuestos de los que parte el autor de un mensaje*.

También es importante notar que el Grupo de comparación 2 tiene la diferencia más alta (7%), respecto al grupo de tratamiento en la pregunta número

cuatro, que habla de que *un estudiante puede inferir las conclusiones que plantea un autor en el mensaje que emite*. Sin embargo ambos grupos quedaron con una evaluación de **Bien** respecto a los otros dos que están en **Regular** y **Mal**.

6.2 Resultados por aciertos

Para agrupar estos resultados con un criterio de evaluación, que ayude a un mejor análisis de resultados se tomaron los mismos criterios establecidos en la Tabla 15.

En la tabla 16 se observa qué porcentaje de alumnos obtuvo de 0 a 8 aciertos, en el cuestionario.

Tabla 16. Porcentaje de aciertos por grupo

No. de aciertos	Grupo tratamiento	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
8	15%	9%	9%	4%
7	27%	23%	27%	25%
6	29%	29%	27%	17%
5	17%	14%	23%	12%
4	7%	13%	4%	25%
3	4%	8%	5%	13%
2	1%	3%	5%	4%
1	0%	1%	0%	0%
0	0%	0%	0%	0%

FUENTE: Elaboración propia.

 Porcentaje más alto

 Porcentaje más bajo

En la tabla 17, se pueden ver resaltados en color verde, los porcentajes más altos por criterio de evaluación, en el cual se encuentra cada grupo y posteriormente se muestran las gráficas por criterio.

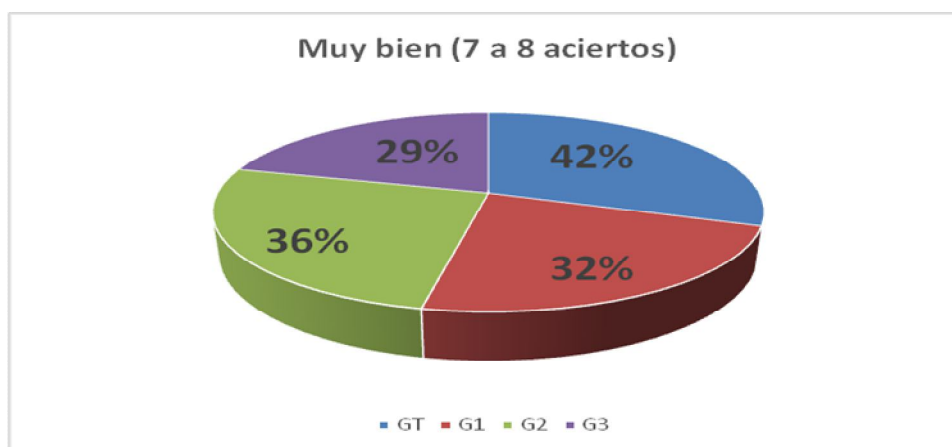
Tabla 17. Porcentaje de aciertos por grupo, por criterios de evaluación

Criterios	Aciertos	GT	G1	G2	G3
muy bien	7 a 8	42%	32%	36%	29%
bien	5 a 6	46%	43%	50%	29%
regular	3 a 4	11%	21%	9%	38%
mal	1 a 2	1%	4%	5%	4%
muy mal	0	0%	0%	0%	0%

FUENTE: Elaboración propia.

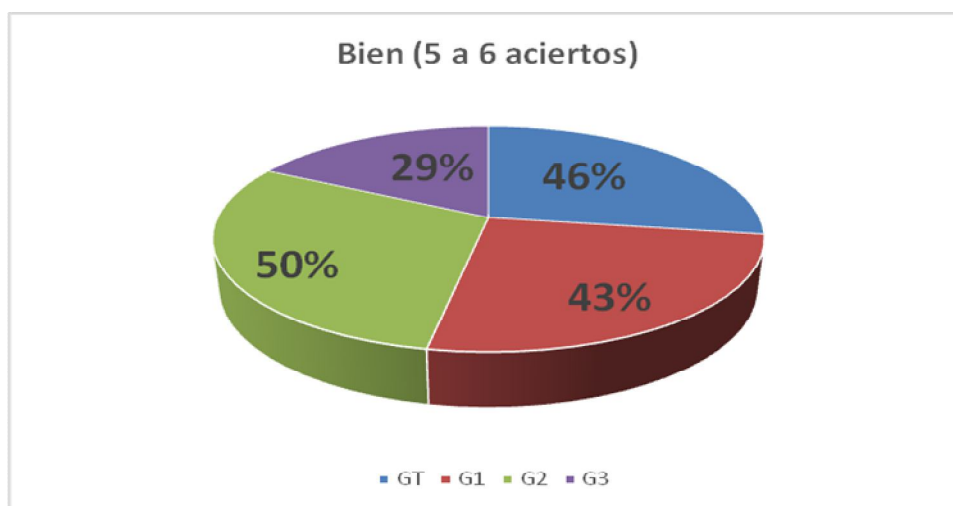
 Porcentaje más alto por criterio de evaluación

Gráfica 12. Porcentaje por grupo, que obtuvieron 7 a 8 aciertos con un resultado de: **Muy bien** según criterios de evaluación



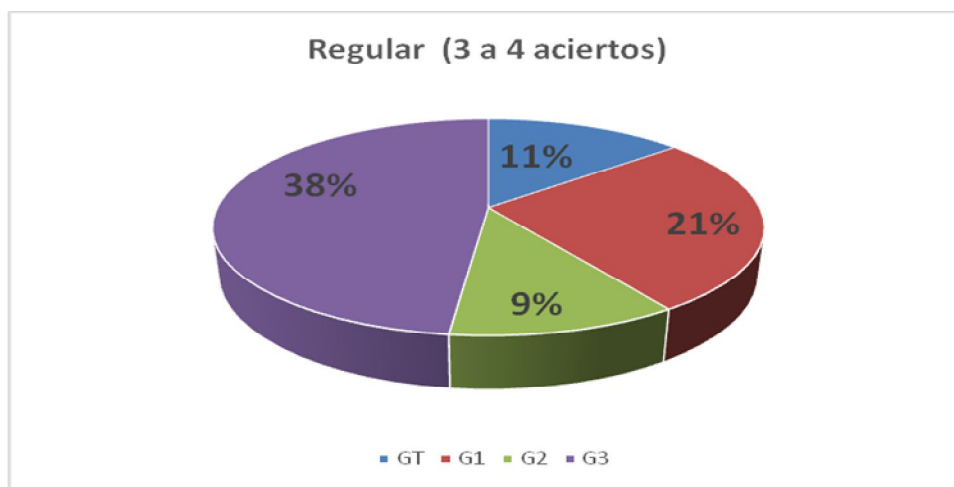
En esta gráfica se observa que el 42% de alumnos del Grupo de tratamiento obtuvo **Muy bien**, quienes tuvieron de 7 a 8 aciertos. Esto muestra un porcentaje significativo respecto a los otros grupos de control. El grupo que obtuvo menos porcentaje fue el Grupo 3 con 29%, donde se encuentran los alumnos de primeros semestres de la Universidad B.

Gráfica 13. Porcentaje por grupo, que obtuvieron 5 a 6 aciertos con un resultado de: **Bien** según criterios de evaluación



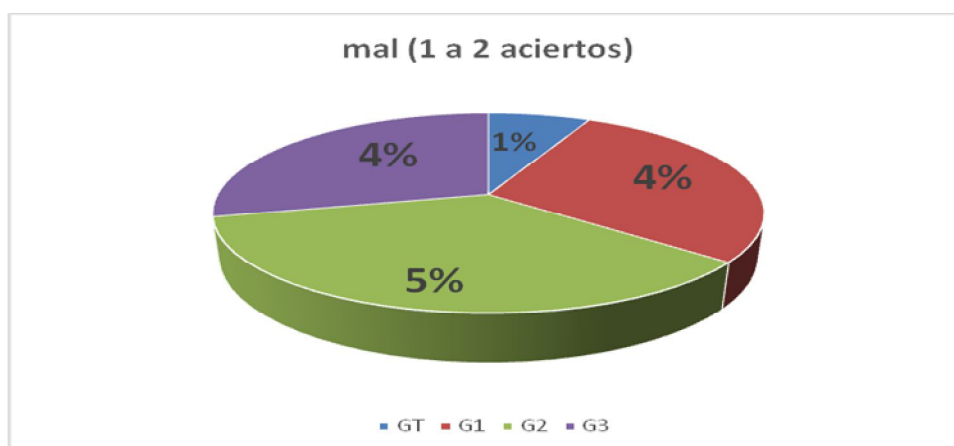
El Grupo 2 integrado por los alumnos de últimos semestres de la Universidad B, obtuvo el porcentaje más alto con 50% en el criterio de **Bien**. Y el Grupo 3 obtuvo el menor porcentaje (29%).

Gráfica 14. Porcentaje por grupo, que obtuvieron 3 a 4 aciertos con un resultado de: **Regular** según criterios de evaluación



En esta gráfica se puede observar que el máximo porcentaje de alumnos que se encuentran en el criterio **Regular**, son los del Grupo 3, integrado por los alumnos de primeros semestres de la Universidad B.

Gráfica 15. Porcentaje por grupo, que obtuvieron 1 a 2 aciertos con un resultado de: **Mal** según criterios de evaluación



En la gráfica 15 se observa que sólo el 1% de alumnos del grupo de tratamiento, tuvieron entre 1 a 2 aciertos. Los demás grupos tienen 4% y 5%, en

cuanto al criterio de **Mal**. Por otro lado, como se observa en la Tabla 16, ningún grupo obtuvo cero aciertos.

6.3 Prueba t

La prueba t (t-Test) se utiliza para determinar si existen diferencias significativas entre dos grupos de participantes (Castañeda, M. B., Cabrera, A., Navarro, Y., & Vries, W., 2010, p. 55). A pesar de que exista una diferencia entre las medias de estos grupos, la prueba t permite determinar si esta diferencia es significativa, desde un punto de vista estadístico.

En el caso de esta investigación se trabajó con las siguientes muestras:

Tabla 18. Muestra por grupo

Grupos	Características	Muestra	Ninguna materia cursada	Las tres materias cursadas
Grupo de tratamiento	Alumnos Universidad A inscritos entre el 6º y el 8º semestre	100		X
Grupo de comparación 1	Alumnos Universidad A inscritos entre el 1º y 2º semestre	157	X	
Grupo de comparación 2	Alumnos Universidad B inscritos entre el 6º y el 8º semestre	22	X	
Grupo de comparación 3	Alumnos Universidad B inscritos entre el 1º y el 2º semestre	24	X	

Debido al número de estudiantes de cada universidad, se decidió aplicar la prueba t para comparar las medias de las muestras de cada universidad.

En el caso de la universidad A, la muestra que se tomó como grupo de tratamiento fue de 100 alumnos, (entre el 6º y el 8º semestre, que ya habían cursado las tres materias) y la muestra de 157 alumnos del grupo de comparación 1 (alumnos entre el 1º y el 2º semestre, que no han cursado las tres materias).

Por otro lado se realizó la prueba t para comparar las medias de los alumnos de la universidad B, es decir la muestra de 22 alumnos del grupo de comparación 2 (alumnos entre el 6º y el 8º semestre, que no cursan las tres materias) y la muestra de 24 alumnos del grupo de comparación 3 (alumnos entre el 1º y el 2º semestre, que no cursan las tres materias).

Es importante mencionar que, no se pueden hacer comparaciones entre universidades, ya que el número de participantes (tamaño de las muestras) son muy diferentes de una universidad a otra.

A continuación se presentan los resultados

Tabla 19. Comparación entre medias de la Universidad A.
Grupo de tratamiento y Grupo de comparación 1

Aciertos por Grupo	N	Media	Desviación Estándar	Media de error estándar
Grupo de tratamiento	100	6.10	1.360	0.136
Grupo 1	157	5.61	1.576	0.126

Tabla 20. Prueba t de muestras independientes de la Universidad A.
Grupo de tratamiento y Grupo de comparación 1

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Interior	Superior
Aciertos: Se asumen varianzas iguales	4.338	.038	2.553	255	.011	.489	.191	.112	.865
No se asumen varianzas iguales			2.638	232.7	.009	.489	.185	.124	.853

Como se puede observar, la media del Grupo de tratamiento es de 6.10 y la del Grupo 1 tiene un valor de 5.61

En la prueba de Levene se observa una significación o valor “p” de 0.038, que es menor a 0.05 por lo tanto se asume que hay una diferencia significativa de aciertos entre ambos grupos, por lo tanto asumimos que las varianzas NO son iguales y se toma en cuenta la parte inferior de la tabla.

En la prueba t, el valor de t es de 2.638 y la significación o valor p es de 0.009, menor a 0.05 . Por lo tanto podemos decir que los alumnos de la universidad A, que han cursado las tres materias para desarrollar el pensamiento crítico, han desarrollado este tipo de pensamiento ante los mensajes televisivos de manera significativamente mayor ($M=6.10$, $DE= 1.36$) que los alumnos de la misma universidad que no han cursado dichas materias ($M=5.61$, $DE= 1.58$, t (232.74) 2.64 , $p<0.05$).

Tabla 21. Comparación entre medias de la Universidad B.

Grupo de comparación 2 y Grupo de comparación 3

Aciertos por Grupo	N	Media	Desviación Estándar	Media de error estándar
Grupo de tratamiento	20	5.70	1.525	0.341
Grupo 1	24	5.17	1.659	0.339

Tabla 22. Prueba t de muestras independientes de la Universidad B.

Grupo de comparación 2 y Grupo de comparación 3

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Interior	Superior
Aciertos: Se asumen varianzas iguales	1.065	.308	1.101	42	.277	.533	.484	-.444	1.511
No se asumen varianzas iguales			1.110	41.56	.274	.533	.481	-.437	1.504

Como se puede observar, la media del Grupo 2 es de 5.70 y la del Grupo 3 tiene un valor de 5.17

En la prueba de Levene se observa una significación o valor “p” de 0.308, que es mayor a 0.05 por lo tanto se asume que no hay una diferencia significativa de aciertos entre ambos grupos, por lo tanto las varianzas son iguales y se toma en cuenta la parte superior de la tabla.

En la prueba t, el valor de t es de 1.101 y la significación o valor p es de 0.533, mayor a 0.05 . Por lo tanto se puede decir que los alumnos de la universidad B,

que están cursando entre el 6º y el 8º semestre, no han desarrollado el pensamiento crítico, ante los mensajes televisivos de manera significativamente mayor ($M= 5.70$, $DE= 1.53$) que los alumnos de la misma universidad, que están cursando entre el 1º y el 2º. Semestre ($M=5.17$, $DE= 1.66$, $t(42) 1.10$, $p>0.05$)

6.4 Resultados por rasgos específicos de los sujetos

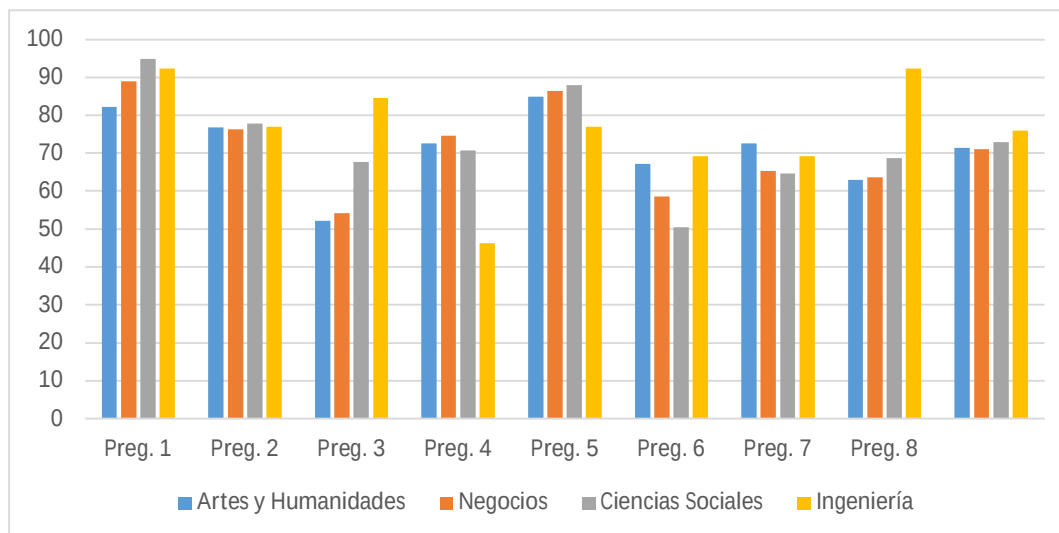
Se realizaron diferentes cruces de la información obtenida con el fin de conocer si existía relación entre los resultados obtenidos y ciertos rasgos específicos de los sujetos.

Se agrupó a los estudiantes de acuerdo al área a la cual pertenece su licenciatura (Artes y humanidades, negocios, ciencias sociales e ingenierías), una comparación entre los sujetos del grupo de tratamiento con los otros grupos y de acuerdo al semestre que cursan. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 23. Resultados de acuerdo con el área de la carrera que cursan

Área de conocimiento	Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5	Preg. 6	Preg. 7	Preg. 8
Artes y Humanidades	82.2	76.7	52.1	72.6	84.9	67.1	72.6	63
Negocios	89	76.3	54.2	74.6	86.4	58.5	65.3	63.6
Ciencias Sociales	94.9	77.8	67.7	70.7	87.9	50.5	64.6	68.7
Ingeniería	92.3	76.9	84.6	46.2	76.9	69.2	69.2	92.3
Chi-cuadrada	7.381	0.071	9.177	4.73	1.264	5.455	1.476	4.94

Gráfica 16. Resultado de acuerdo con la carrera que cursan



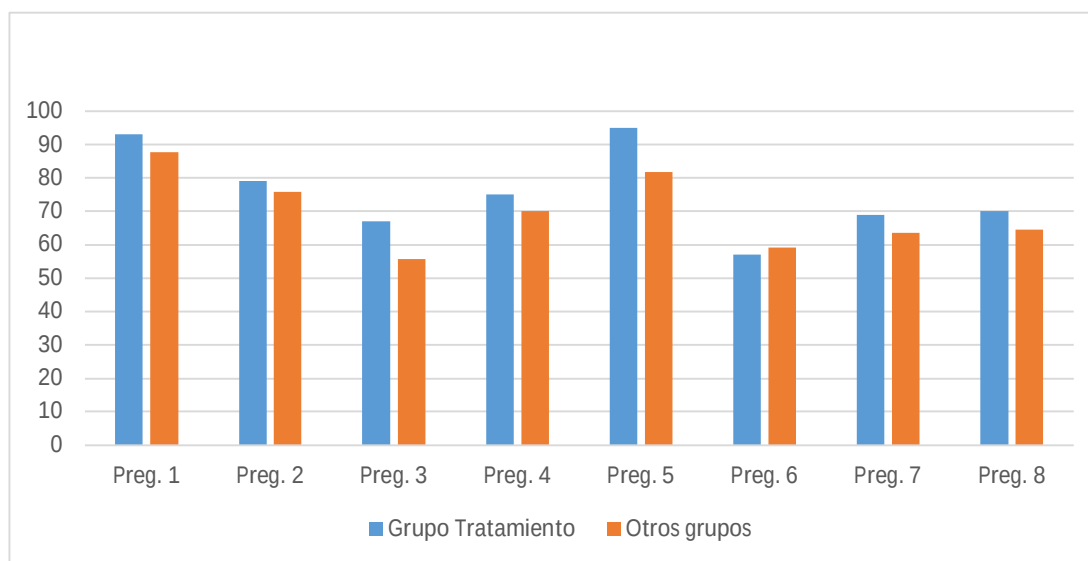
Dado que el valor de la Chi-cuadrada es mayor a 0.05 en todos los casos, se tiene que las variables analizadas no son independientes, por lo que sí existe dependencia entre el tipo de carrera que se cursa y las habilidades de pensamiento crítico.

Cabe señalar que el área de conocimiento que obtuvo más altos porcentajes fue la de ingenierías y la más baja la de artes y humanidades.

Tabla 24. Grupo de tratamiento con relación a los otros grupos

	Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5	Preg. 6	Preg. 7	Preg. 8
Grupo Tratamiento	93	79	67	75	95	57	69	70
Otros grupos	87.7	75.9	55.7	70	81.8	59.1	63.5	64.5
Chi-cuadrada	2.04	0.361	3.569	0.84	9.816	0.123	3.311	0.897

Gráfica 17. Grupo de tratamiento con relación a los otros



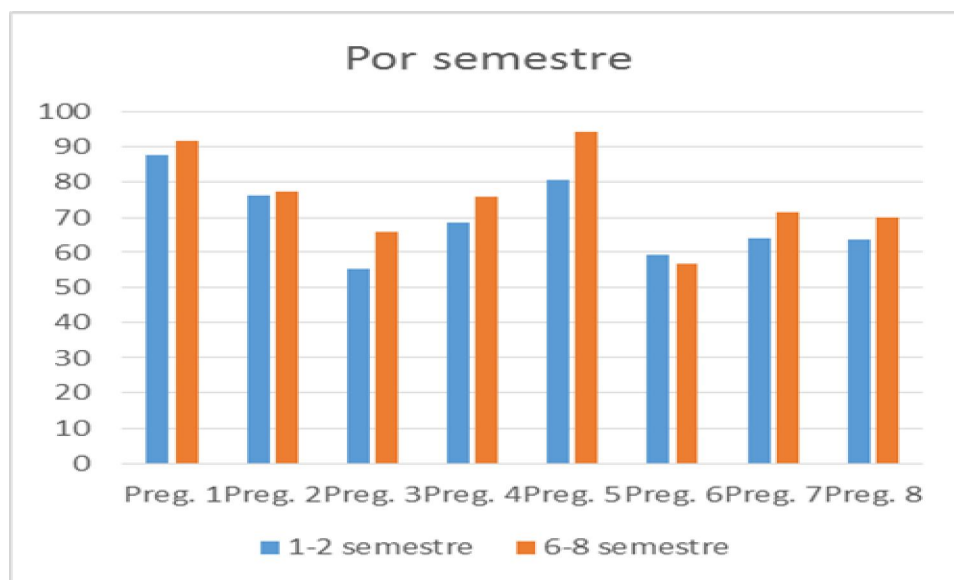
Dado que el valor de la Chi-cuadrada es mayor a 0.05 en todos los casos, se tiene que las variables analizadas no son independientes, por lo que sí existe dependencia entre el tipo de carrera que se cursa y las habilidades de pensamiento crítico.

En este caso se encontró que en todos los indicadores el grupo de tratamiento obtuvo mejores resultados que los grupos de control.

Tabla 25. De acuerdo al semestre que cursan

Semestre	Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5	Preg. 6	Preg. 7	Preg. 8
1-2 aemestre	87.8	76.2	55.2	68.5	80.7	59.1	64.1	63.5
6-8 aemestre	91.7	77.5	65.8	75.8	94.2	56.7	71.7	70
Chi-cuadrada	1.353	0.669	5.5	2.703	11.344	1.611	4.399	2.372

Gráfica 19. De acuerdo al semestre que cursan



Dado que el valor de la Chi-cuadrada es mayor a 0.05 en todos los casos, se tiene que las variables analizadas no son independientes, por lo que sí existe dependencia entre el tipo de carrera que se cursa y las habilidades de pensamiento crítico.

Es notorio que en la mayoría de los resultados los alumnos de los últimos semestres obtienen mejores resultados. Es de llamar la atención que en la pregunta 2 el resultado es casi el mismo, pero de manera especial se debe observar que en la pregunta 6 los alumnos de los primeros semestres obtienen resultados más altos que los de los últimos semestres.

Conclusiones

Hoy en día es importante formar en las escuelas jóvenes con pensamiento crítico que sean capaces de identificar el propósito de un mensaje, jerarquizar y relacionar la información, determinar conclusiones, identificar las ideas principales y los supuestos de los que parte el autor y capaces de emitir un juicio de valor ante cualquier mensaje, ya sea oral, escrito o emitido por un medio de comunicación.

Diariamente los estudiantes, reciben mensajes de diferentes medios y personas, sin embargo, una de las preocupaciones de padres y formadores en las escuelas, es la educación que reciben de los medios de comunicación y los medios virtuales a los que se exponen y a los que les dan un valor de realidad, sin reflexionar acerca de la información que les presentan.

Como se ha mencionado, diversos autores afirman que los medios masivos de comunicación, como es el caso de la televisión, se han convertido en un tipo de educación informal para las personas. Hoy en día las escuelas que representan la educación formal y los medios de comunicación, educan de forma paralela a los individuos, pero no siempre con los mismos objetivos, incluso en algunos casos con objetivos opuestos.

Los críticos de los mensajes televisivos, buscan que la televisión transmita contenidos de calidad, sin embargo los dueños y directores de las empresas televisoras argumentan que emiten los mensajes que finalmente la mayoría de sus clientes consume. Orozco (2001), ha llamado a esta interacción audiencia-televisión-educación-contexto: televidencia. Para que esta interacción no sea dañina a la audiencia, algunos autores (Charles & Orozco, 2002) proponen una alfabetización mediática o educación para recepción como formación de los ciudadanos para que sean capaces de hacer un uso responsable de la información que a diario reciben de los medios de comunicación.

Esta alfabetización mediática puede ser una herramienta para formar audiencias críticas, que sepan aprovechar las múltiples posibilidades que los medios ofrecen para el conocimiento, la información y el entretenimiento. Para lograr este objetivo la escuela es un elemento indispensable. Esta investigación explora en qué medida el desarrollo del pensamiento crítico en los jóvenes universitarios, puede ser una opción para esta educación para la recepción de mensajes mediáticos como son los mensajes que manda la televisión, tomando como referencia cada una de las habilidades que deben desarrollar los alumnos en tres materias cuyo objetivo es desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.

Aparici (2005) afirma que los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información, conforman un sistema educativo informal que actúa como escuela paralela a la convencional con sus propios códigos, lenguajes,

normas y valores. Ante esta situación las universidades deben formar personas críticas que sean capaces de analizar, jerarquizar y emitir juicios de valor ante estos mensajes a través de desarrollar habilidades del pensamiento crítico en sus estudiantes para crear pensadores críticos.

Los autores que hablan sobre las habilidades del pensamiento crítico, como Paul y Elder (2014), establecen que un pensador crítico debe tener las siguientes habilidades:

- Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumula y evalúa información relevante y usa las ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes
- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y
- Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente”.

Las universidades deben formar seres humanos con la capacidad de “elaborar juicios basados en criterios, sin perder de vista el contexto y con a capacidad de autocorregirse” (Lipman en Boisvert, 2004, P. 40)

Por lo anterior es importante que las escuelas incluyan en sus Planes de estudio, cursos que ayuden a desarrollar en los alumnos, un pensamiento crítico, para que puedan hacer frente a los mensajes mediáticos.

Además de implementar estas materias, los autores también mencionan que es importante monitorear, en qué medida se están desarrollando las habilidades del pensamiento crítico en los alumnos, para saber cuáles son las debilidades y fortalezas del programa que se diseñe y así reforzar las que no se estén desarrollando correctamente en los alumnos.

En este caso en particular, se investigó, qué tan desarrolladas estaban dichas habilidades, en los alumnos de últimos semestres de la “Universidad A”, respecto a otros con las mismas características de otra institución y comparando la información con estudiantes que apenas ingresan, que están entre el 1º. y el 2º. Semestres de ambas Universidades; ante un mensaje televisivo. Sin embargo, estos resultados, pueden dar una idea de qué tan desarrollado tienen el pensamiento crítico estructurado los jóvenes universitarios, de estas características, respecto a cualquier otro mensaje o información que reciban, ya sea de un medio, de internet o de su entorno, ya que las habilidades que se establecieron en el cuestionario que se aplicó, son utilizadas por ellos ante cualquier otro mensaje al que se enfrenten.

De los resultados obtenidos en esta investigación se puede concluir lo siguiente:

- Tomando en cuenta los resultados que se presentan de cada habilidad, para reforzar en particular en las que estos estudiantes salieron más bajos, se obtuvo que, la del porcentaje más bajo (57%, **Mal**), nos indica que dichas materias no están desarrollando suficientemente en los alumnos la habilidad *de determinar los supuestos de los que parte una persona al emitir un mensaje*. Por otro lado falta reforzar la habilidad de poder *jerarquizar la información de los mensajes que reciben*, que obtuvo 67% (**Regular**).
- Se puede determinar que en general los alumnos del Grupo de tratamiento son pensadores críticos, ya que aunque obtuvieron el mayor porcentaje en el desarrollo de las habilidades, éste fue de 76% que según con los criterios establecidos se encuentran en **Bien**.
- Tanto los alumnos de la “Universidad A” como los de la “Universidad B”, tienen una mínima diferencia en cuanto a habilidades del pensamiento crítico al inicio de sus carreras. La “Universidad A” con 70% y la B con 65% (**Regular**).
- Comparando el porcentaje general, en cuanto al desarrollo de estas habilidades, que obtuvieron los alumnos de últimos semestres, de ambas universidades la “Universidad A”, (**76%, Bien**) y la “Universidad B” (**73%, Regular**); con los alumnos de primeros semestres de cada una

“Universidad A”, (**70%, Regular**) y la “Universidad B” (**73%, Regular**); se puede decir que no sólo las materias diseñadas específicamente para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los alumnos, logran dicho objetivo, ya que también se observa un crecimiento respecto a esto en la “Universidad B”, por lo que se puede pensar que existen otras variables involucradas que podrían ser, la madurez y la trayectoria académica que van obteniendo los alumnos en su paso por la universidad.

Como se ha dicho en el análisis de resultados, en dos habilidades en particular el grupo de tratamiento obtuvo 95% y 93% ubicándose según el criterio de evaluación en **Muy bien**, y obtuvo como promedio general 76% (**Bien**). Sin embargo respecto a las 8 habilidades, al final obtuvo dos en **Muy bien (93% y 95%)**, dos en **Bien (79% y 75%)**, tres en **Regular (74%, 70% y 67%)** y una en **Mal (57%)**.

- Por otro lado con la prueba t que se aplicó, para comparar las medias entre los alumnos de 6º. a 8º. Semestre de la Universidad A, se comprueba estadísticamente que los alumnos de la universidad A, que han cursado las tres materias para desarrollar el pensamiento crítico, han desarrollado este tipo de pensamiento ante los mensajes televisivos de manera significativamente mayor que los alumnos de la misma universidad que no han cursado dichas materias.

- En cuanto a la comparación de las medias de las dos muestras, de los grupos de comparación 2 y 3 de la Universidad B, se comprueba a partir de la aplicación de la prueba t, que los alumnos de la universidad B, que están cursando entre el 6º y el 8º semestre, no han desarrollado el pensamiento crítico, ante los mensajes televisivos de manera significativamente mayor que los alumnos de la misma universidad, que están cursando entre el 1º y el 2º. Semestre

Por lo anterior se hacen las siguientes recomendaciones desde tres diferentes variables que confluyen en el aula:

1. Metodología
2. Capacitación
3. Materiales didácticos

1. Metodología

Según Emily Lai (2011), para que los maestros tengan éxito al fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, la instrucción explícita del pensamiento crítico debe estar incluida en el plan de estudios, esa instrucción se puede dar como un curso independiente, dentro del contenido de otras materias o ambos. Actualmente los alumnos del grupo de tratamiento tienen 3 materias específicas de pensamiento crítico, dos en primer semestre y una en segundo.

Lo anterior tiene como resultado que los alumnos vean esos cursos como algo aislado de los demás cursos, además a partir del segundo semestre no existe una metodología transversal, donde se pida a los demás docentes desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en sus materias. Por lo tanto no continúan de una manera sistemática, desarrollando estas habilidades. Esto se puede comprobar debido a que los alumnos del grupo de tratamiento cursaban los últimos semestres.

Se recomienda que además de las materias específicas de desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, otras materias de los diferentes Planes de estudio incluyan en su metodología actividades que desarrollen dichas habilidades, a lo largo de la licenciatura, para que los alumnos identifiquen diferentes maneras de aplicar el pensamiento crítico en el área del conocimiento a la que pertenezcan, y las desarrollen cada vez más.

2. Capacitación

Para lograr lo anterior se requiere de docentes capacitados en el conocimiento y aplicación en sus materias de habilidades del pensamiento crítico. Lai (2011) menciona que “los métodos de aprendizaje cooperativo o colaborativo, son prometedores como una forma de estimular el desarrollo cognitivo, junto con enfoques constructivistas que sitúan a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje” (p.43).

Se recomienda que, si la institución a la que pertenecen los estudiantes del grupo de tratamiento, le interesa que sus alumnos desarrollen estas habilidades a lo largo de su carrera, necesitan capacitar continuamente a sus docentes en las siguientes áreas:

- Estado del arte del pensamiento crítico.
- Habilidades que desarrollan al pensamiento crítico.
- Actividades, dinámicas y materiales en el aula que desarrollan estas habilidades.
- Sugerencias para aplicar habilidades del pensamiento crítico en cada materia en particular.

3. Materiales didácticos

“Los maestros deben modelar el pensamiento crítico en su instrucción y proporcionar ejemplos concretos para ilustrar los conceptos abstractos que los estudiantes encontrarán más destacados” (Lai, 2011, P.43). Actualmente dos de las tres materias de desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, cuentan con libros que se utilizan en la mayoría de las sesiones, algunas de las actividades que estos textos contienen para trabajar en el aula propone ejemplos con personajes o situaciones irreales, fuera del contexto de los estudiantes.

Se recomienda que las actividades, dinámicas y materiales que se utilicen en las aulas, contemplen ejemplos y casos reales que puedan ser significativos en

la vida de los alumnos. De esta manera los alumnos hacen conciencia de su propio desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, al aplicarlo en situaciones que le son familiares, que pueden ser tanto en lo personal como en lo profesional.

Finalmente se recomienda a otras instituciones educativas, que implementen programas que desarrollen habilidades de pensamiento crítico en los alumnos, ya sea en las materias que ya tiene su Plan de estudios, con algunas específicas de este tema, o con ambas modalidades. Para tener una mejor sociedad integrada por personas que sean críticas no sólo ante mensajes mediáticos sino ante cualquier mensaje.

REFERENCIAS

- Argudín, Y. & Luna, M. (2010). *Atrévete a pensar. Desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura crítica*. México: Trillas.
- Aparici, R. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de Educación*, núm. 338, pp. 85-99. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_07.
- Ballesta, J. & y Guardiola, P. (2001). *Escuela, familia y medios de comunicación*. España: CCS.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blanca, M. (2015). *Manual del Instituto para el enriquecimiento cognitivo*. Documento UMAD.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: FCE.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. España: Paidós.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. España: Paidós.

- Calle, G. (2013). *La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital*. Revista virtual, Universidad Católica del Norte (en línea). No. 40. Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194229200005> ISSN 0124-5821
- Campbell, D. & Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Castañeda, M. B., Cabrera, A., Navarro, Y., & Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS. Un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. Porto Alegre: 2010
- Charles, M. & Orozco, G. (1992). *Educación para los medios. Una propuesta integral para maestros, padres y niños*. México: ILCE-UNESCO.
- Charles, M. & Orozco, G. (2002). *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. México: Trillas.
- Clarembeaux, M. (2008). La educación crítica de los jóvenes en TV en el centro de Europa. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación Y Educación*, (31), 91-98. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2729082>
- Corominas A. (1999). *Modelos y medios de comunicación de masas. Propuestas educativas en educación en valores*. España: Desclée de Brouwer.
- Delval, J. (2004). *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Díaz, S. & Alvarado, D. (octubre 2003). Modelo educativo basado en el aprendizaje: MEBA. Documento institucional en UMAP, Puebla.

Díaz, J., Santisteban A. & Cascarejo, A. (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=555874>

Diccionario de la lengua española, (2001). *Educación*. Recuperado de: <http://buscon.rae.es>

Doran, R. (1998). *Filosofía de la educación. Obras de Bernard Lonergan*. México: UIA, Santa Fe.

Facione, P. (2011). *Critical Thinking: What it is and Why it counts*. MeasuringThinking Worldwide. Recuperado de: <https://www.insightassessment.com/Resources/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts>.

Freire, P. (2001). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.

García C. (2006, octubre 3). Escasa producción de programas infantiles. *El Financiero*. México.

González-Simancas, J. (1992). *Educación libertad y compromiso*. España: EUNSA.

Hernández, A. (2011). Pensamiento crítico y televisión: Una propuesta de educación escolar televisiva para la Red Euroiberoamericana REICUSOC. Año 9, No. 10, junio. Recuperado de: <file:///C:/Users/COORD.%20CMM-IRP/Desktop/Dialnet-PensamientoCriticoYTelevisionUnaPropuestaDeEducaci-3702741.pdf>

Hernández Sampieri R., Fernández, C. & y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Lai, E. (junio 2011). *Critical thinking: A literature review*. USA: Pearson always learning. Recuperado de: http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf

Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre

Lipman, M. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre

Lockwood S. (2005). *Use Media Literacy to prepare students for State Assessments*. MEDIA CONNECTION APRIL/MAY 2005 (Colorado USA). Recuperado de: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0fc61589-8ce5-4d8a-9843-b888af558d6e%40sessionmgr103&vid=9&hid=109>

López M. (2010). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México: Trillas.

López, J. (1998). *Cómo librarse de la tele y sus semejantes*. Madrid: CCS.

Maclure, S. & Davies, P. (2003). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. España: Gedisa.

Martín-Barbero, J. (2000). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.

Martínez-Otero, V. (2004). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: CCS.

- Martínez, A. (2007). TV y realidad: una propuesta para la formación de educadores. *Comunicar*, nº 31, v. XVI, 2008, *Revista Científica de Educomunicación*; ISSN: 1134-3478;páginas 599-604. Recuperado de: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0fc61589-8ce5-4d8a-9843-b888af558d6e%40sessionmgr103&vid=7&hid=109>
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones De la Torre
- Montes, R. (2001). *Globalización y nuevas tecnologías*. España: OEI.
- Moon, J. (2008). *Critical thinking. An exploration of theory and practice*. USA: Routledge.
- Moragas, M. (1998). *Teorías de la comunicación*. España: Gustavo Gili.
- Nava, J. (2005). *Leer y escribir para ser sujeto*. México: KCS.
- Newman, F. & Holzman, L. (2002). *Lev Vygotsky. Revolutionary scientist*. New York: Routledge.
- Nickerson, R., Perkins D., & Smith E. (1998). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. España: Paidós.
- Nieto, A. & Valenzuela, J. Condicionantes intelectuales en la mejora del pensamiento crítico. *Anuario de Psicología [en línea]* 2013, 43 (Septiembre-Diciembre) Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=970306580061> ISSN 0066-5126
- Orozco, G. (1992). *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*. México: UIA, Santa Fe.
- Orozco G. (1994). *Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*. México: Universidad Iberoamericana.

- Orozco G. (2001). Audiencias, televisión y educación: Una construcción pedagógica de la <<televidencia>> y sus mediaciones. *Revista iberoamericana de educación*. OEI Ediciones. No. 27. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie27a07.htm>
- Ortiz M. (2008). Educar la mirada en la "sociedad multipantalla". *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación Y Educación*, (31), 10-13. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2729052>
- Pansza, M. (2000). *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernica
- Paul, R. & Elder, L. (2014). *Critical Thinking. Concepts & Tools*. USA: Foundation for critical thinking.
- Peralta, I. & Martínez-Salanova, E. (2014). La obra de Charles Chaplin y la interpretación realizada por el dibujante Quino en una viñeta. *Revista digital de comunicación*. Volumen 1. Recuperado de: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-LasBotasDeCharlesChaplin-4713340.pdf>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Prieto, D. (2005). *La comunicación en la educación*. Argentina: La Crujía.
- Prieto, F. (2001). *Comunicación y educación*. México: Ediciones Coyoacán.
- Rodríguez, D. (2003). *20 años de historia 1982-2002*. México: UMAD
- Rodríguez, D. (2009). *Sistema educativo Madero, Azteca II, 1999-2009*. México: UMAD
- Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rugarcía, A. (1999). *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*. México: Trillas.

S/A. Quasi-Experimental design in education. *AEA 267, Area education agency*. Recuperado en abril de 2017 de: https://www.aea267.k12.ia.us/system/assets/uploads/files/1469/quasi-experimental_design_2.pdf

Sartori, G. (1999). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México: Taurus.

Tarrés, M. (2013). *Observar escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El colegio de México.

Thyer, E. (2013). *Communications skills*. Deakin University. Recuperado de: http://www.deakin.edu.au/__data/assets/pdf_file/0012/51222/critical-thinking.pdf

Tinoco, A. & Olvera V. (29 de octubre de 2015). *Abogado sin papeles* [Archivo de video]. Recuperado de: <http://noticieros.televisa.com/programas-punto-de-partida/1510/abogado-papeles>

Tryphon, A. (2000). *Piaget- Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Argentina: Paidós.

Vega, A. (2003). Entrevista a David Buckingham. *Toda investigación versa sobre cambiar el mundo*, sobre cómo intervenir para crear una diferencia. Portal comunicación.com. Recuperado de: http://www.portalcomunicacion.com/monograficos_det.asp?id=270

Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.

White, H. & Shagun, S. (2014). *Quasi-Experimental design and methods*. Florence: UNICEF, office of Research-Innocenti

Wolton, D. (1992). *Elogio del gran público. Una teoría crítica de la televisión*. Barcelona: Gedisa.

Yuste C. (2002). *Los programas de mejora de la inteligencia*. CEPE: Madrid.

Documentos institucionales Recuperados de:

Historia: <http://www.umad.edu.mx/la-experiencia/identidad/historia.html>

Filosofía: <http://www.umad.edu.mx/la-experiencia/identidad/filosofia-de-la-universidad-madero.html>

<http://www.umad.edu.mx/la-experiencia/identidad/historia.html>

<http://www.umad.edu.mx/la-experiencia/identidad/mision-y-vision.html>

<http://www.umad.edu.mx/la-experiencia/identidad/acreditaciones-y-afiliaciones.html>

<http://www.umad.edu.mx/la-experiencia/identidad/filosofia-de-la-universidad-madero.html>

G: vicerrectoría académica/ documentos/ MEBA

Anexo 1

CUESTIONARIO: *Análisis de nota televisiva*

OBJETIVO: Recabar información acerca del análisis de mensajes televisivos de alumnos universitarios.

INSTRUCCIONES: La información proporcionada será manejada con estricta confidencialidad y profesionalismo, ésta será de gran ayuda para un trabajo de investigación para obtener el grado de Doctorado en Pedagogía; por lo que te solicitamos contestes este instrumento. Agradecemos de antemano tu interés y el tiempo invertido en darnos tu valiosa opinión.

Licenciatura que estudias _____ Semestre que cursas _____

¿Cuántas horas a la semana en promedio ves televisión? _____

¿Qué tipo de programas ves por televisión? _____

¿Cuáles de las siguientes materias ya cursaste y aprobaste? (marca dentro del paréntesis)

Estrategias de comunicación fundamentada ()

Competencias intelectuales I ()

Competencias intelectuales II ()

Después de ver el mensaje televisivo que se transmitirá en la sesión, por favor marca la respuesta correcta

1. El **propósito** principal del mensaje televisivo es

(Propósito posible que tuvo el autor para dar a conocer este mensaje televisivo)

() a. Explicar el sacrificio que hacen padres mexicanos para que sus hijos puedan triunfar en Estados Unidos.

() b. Demostrar que un mexicano ilegal puede llegar lejos profesionalmente en Estados Unidos

() c. Ahora sabemos que un mexicano ilegal puede llegar lejos en Estados Unidos.

2. La **pregunta** clave que el autor trata de contestar es (Pregunta clave que el autor pensó al escribir el artículo)

() a. ¿Un mexicano a pesar de ser ilegal puede triunfar profesionalmente en Estados Unidos?

() b. ¿Cómo es posible que un mexicano que vive siendo ilegal en Estados Unidos, tenga mejores oportunidades de estudios allá que en México?

() c. ¿Es conveniente que la barra de abogados de Florida, certifique a un ilegal para litigar en ese estado?

3. La **información** más **importante** en este mensaje televisivo es

(Hechos, experiencias y datos que usa el autor para apoyar sus conclusiones)

() a. José Godínez, mexicano, ilegal, llegó a los 9 años a Florida, Estados Unidos; fue miembro activo del grupo de dreamers de su estado, consiguió becas privadas, su padre hipotecó 5 hectáreas de tierras para ir a Estados Unidos para que sus hijos estudiaran inglés, en septiembre 2014 obtuvo su licencia para poder litigar.

() b. José Godínez, mexicano, ilegal llegó a Estados Unidos a los 9 años, estudió en Florida, Estados Unidos, se graduó como Doctor en Leyes, por su estatus migratorio libró una larga batalla de 6 años en Florida para poder litigar, lleva 10 casos ante la corte.

() c. José Godínez, mexicano, ilegal, vive en Estados Unidos, sus padres son pobres, debido a la persecución policiaca tuvieron que regresar a México a su pueblo natal, la UNAM le negó el ingreso para estudiar el doctorado en antropología, consiguió el certificado de Florida para litigar.

4. Las **inferencias/conclusiones** de este mensaje televisivo son
(¿Cuáles son las conclusiones principales a las que el autor llega y presenta en el mensaje televisivo?)
- () a. Si alguien quiere triunfar profesionalmente en Estados Unidos necesita del sacrificio de su familia.
 - () b. La vida no es fácil para los mexicanos ilegales en Estados Unidos.
 - () c. Un mexicano a pesar de su estatus migratorio puede llegar a triunfar profesionalmente en Estados Unidos.
5. Los **conceptos** claves que se necesitan entender en este mensaje televisivo son
(Ideas más importantes que uno debe comprender para para entender el razonamiento del autor)
- () a. Indocumentado, fallo de una corte, injusticia mexicana.
 - () b. Mexicano indocumentado, perseverancia, éxito profesional.
 - () c. Ilegalidad, sacrificio familiar, injusticia.
6. Los **supuestos** más importantes de los que parte el autor son
(Lo que el autor da por hecho y que puede cuestionarse)
- () a. José Godínez aprovechó los sacrificios que hicieron sus padres para tener éxito profesional en Estados Unidos y sus padres esperan que regrese a México. Su padre tuvo que hipotecar 5 hectáreas de tierras para ir a vivir con su familia a Estados Unidos. En su pueblo José Godínez es considerado como un héroe.
 - () b. José Godínez estudió desde los 9 años en Estados Unidos gracias a los sacrificios de sus padres. Perteneció al grupo de dreamers de su comunidad. Cuando decide estudiar un posgrado es rechazado en la UNAM de México y aceptado en una universidad de Estados Unidos.
 - () c. José Godínez a pesar de los problemas a los que se ha enfrentado por vivir como indocumentado en Estados Unidos, gracias a su perseverancia ha logrado tener éxito profesional en ese país. Ha enfrentado a la barra de abogados para obtener una certificación para litigar.
7. Las **implicaciones** que habría que afrontar si se toma en serio el planteamiento son
(¿Qué consecuencias son probables que se desprendan de considerarse el planteamiento del autor?)
- () a. Los mexicanos pensarán que es posible tener éxito profesional en Estados Unidos a pesar de vivir en ese país de manera ilegal.
 - () b. Los padres mexicanos ven que es posible que con sacrificios económicos pueden irse a Estados Unidos para que sus hijos tengan éxito profesional en ese país.
 - () c. La barra de abogados de Florida puede considerar si es apropiado o no, otorgar una certificación para litigar a una persona que está ilegal en ese país.
8. Los **puntos de vista** principales que se presentan en este mensaje televisivo son
(¿Desde qué perspectiva contempla el autor la situación presentada?)
- () a. El autor presenta esta historia desde el punto de vista económico de México, que les impide a sus ciudadanos triunfar profesionalmente en su país.
 - () b. El autor presenta esta historia desde el punto de vista de la injusticia social que viven los mexicanos indocumentados en Estados Unidos.
 - () c. El autor presenta esta historia desde el punto de vista de la perseverancia de un mexicano indocumentado que lucha en otro país para tener éxito profesional.