

Innovación en evaluación estandarizada: prueba de pensamiento crítico a estudiantes de último grado de secundaria en el sur de Bogotá

Innovation in standardized evaluation: a critical thinking test to students of the last grade of secondary school in the south of Bogotá / Inovação na avaliação padronizada: teste de pensamento crítico para alunos do último ano do ensino médio no sul de Bogotá.

*Ferley Ortiz Morales**

RESUMEN: Los resultados de un test innovador de pensamiento crítico aplicado a estudiantes que culminan su ciclo de educación secundaria y que viven en sectores marginales de Bogotá -Colombia, son analizados a la luz de la situación problema que sirvió como escenario: "Elección del Representante estudiantil". Estos resultados son el insumo para: 1) Demostrar que nuestros estudiantes no están preparados para asumir responsabilidades como ésta y 2) proponer en la escuela posibles líneas de acción para abordar este problema. **Palabras clave:** Pensamiento crítico, reconocimiento de sesgos, identificación de problemas, evaluación de argumentos, justificación de decisiones, comunicación escrita. **ABSTRACT:** The results of an innovative critical thinking test applied to students who complete their high school cycle and who live in marginal sectors of Bogotá - Colombia, are analyzed in light of the problem situation that served as the scenario: "Election of the Student Representative". These results are the input to: 1) Demonstrate that our students are not ready to assume responsibilities like this and 2) propose in the school possible lines of action to address this problem. **Keywords:** Critical thinking, recognition of biases, identification of problems, evaluation of arguments, justification of decisions, written communication. **RESUMO:** Os resultados de um teste inovador de raciocínio crítico aplicado aos alunos que concluem o ensino médio e moram em setores marginais de Bogotá - Colômbia, são analisados à luz da situação-problema que serviu de cenário: "Eleição do Representante Estudantil". Estes resultados são a entrada para: 1) Demonstrar que nossos alunos não estão preparados para assumir responsabilidades como esta e 2) propor na escola possíveis linhas de ação para resolver este problema. **Palavras-chave:** Pensamento crítico, reconhecimento de vieses, identificação de problemas, avaliação de argumentos, justificação de decisões, comunicação escrita.

Fecha de recepción: 1 de octubre de 2018 / Fecha de aprobación: 16 de noviembre de 2018





Foto: Archivo Escuela de Instructores

Introducción

En Colombia, los índices de abstención entre los votantes llegan a 60% (*El Tiempo*, 2014). Además, son comunes las denuncias por compra de votos y tampoco parece haber conciencia sobre lo que implica hacer una mala elección, cuyos mayores afectados pertenecen a grupos altamente desfavorecidos.

Vale la pena preguntarse de qué manera la educación promueve la superación de estas adversidades o, por el contrario, si acentúa la vulnerabilidad de los menos beneficiados. Si el proceso formativo se piensa para que los sujetos sean más conscientes de su posición en el mundo (Freire, 2002); si la educación ayuda a que los estudiantes logren dimensionar la importancia de los hechos y, en consecuencia, desarrollar el pensamiento crítico (PC) para hacer los juicios correspondientes. Este fue el interrogante que orientó esta investigación a partir de la pregunta: ¿Cuál es el nivel de PC de los estudiantes en condiciones más vulnerables cuando tienen que afrontar el desafío de elegir un representante y están en edad o muy cerca de ejercer legalmente su derecho al voto?

Los resultados obtenidos justifican promover en la escuela un conjunto de acciones para fomentar el pensamiento crítico de los ciudadanos.

Pensamiento Crítico: definición y dimensiones para evaluar

Definición

Con base en las definiciones ofrecidas por Facione (2007), Lai (2011), Ennis (1993), Paul y Elder (2007), se propone definir el PC como: proceso mental ligado a la acción, cuyo propósito es dar

sustento a las creencias y someter a juicio hechos o ideas, con base en la evidencia y las razones desde las cuales se fundamenten. El proceso alude la interacción de habilidades en función de dos propósitos: uno, sustentar las creencias; dos, someter a juicio –producto del PC–, hechos o ideas. Este proceso está ligado a la acción, por lo cual se exige que se promueva un quehacer a partir del pensar, en términos de Freire: una acción transformadora.

Tanto la acción (hechos) como las creencias (ideas) constituyen los objetos sobre los cuales actúa el PC. Para realizar este juicio servirán de base las razones y las distintas evidencias que los sustentan.

Habilidades evaluadas

La actividad de pensar críticamente implica el funcionamiento conjunto e interactivo de distintas habilidades. No obstante, para propósitos evaluativos es necesario exaltar características particulares de algunas de ellas.

- Reconocimiento de sesgos: identificar los supuestos y dentro de ellos, los posibles sesgos que se tengan como condición natural de nuestra subjetividad. Mejía (2009), Facione (1990), Watson y Glaser (2002), destacan que la identificación de supuestos –*assumptions identification*– consiste en reconocer las ideas que, asumidas implícitamente como verdad, pueden ser limitantes para emitir un juicio objetivo. No todos los supuestos son limitantes del PC, solo aquellos que impiden estar abiertos a otras posibilidades de ver el mundo.
- Identificación de problemas: consiste en establecer cuáles tensiones hay en una situación determinada. Si con el PC se solucionan problemas, una tarea importante es identificar qué requiere ser solucionado. Esta habilidad es destacada en Norris

y Ennis (1989), Facione (1990) y Halpern (2010).

- Evaluación de argumentos: su propósito es valorar las afirmaciones y la manera de relacionar las ideas a partir de la evidencia y las razones desde las cuales se sustentan. En una línea argumentativa se evalúa si esta es consistente, si hay ilación entre las ideas que la constituyen; además se verifica si lo que se dice tiene veracidad, si con la información disponibles y lo que se conoce de la situación donde se enmarca, se le puede otorgar credibilidad.
- Justificación de decisiones (argumentación): no solo es importante evaluar los argumentos expuestos por el otro, también lo es argumentar, exponer razones para justificar posiciones o decisiones. Esto exige ir más allá de la intuición o los sesgos que se puedan tener y mostrar que se ha hecho un análisis serio que sustenta una postura.
- Comunicación de ideas: varios académicos sostienen que el pensamiento crítico está vinculado con la oralidad y la escritura (Schavelson, 2007; Halpern, 2010; Ennis, Milman y Tomko, 1985). En este sentido, se ha considerado pertinente incluir esta habilidad dentro de la evaluación del PC. Lipman (1991) considera que es más fácil que una persona que se exprese adecuadamente alcance altos niveles de PC. En la misma línea, Paul y Elder (2007) afirman que existe una relación cercana entre la expresión verbal o escrita y el pensamiento de orden superior.

En síntesis, para evaluar el pensamiento crítico se analiza la capacidad de: a) reconocer supuestos; b) identificar problemas; c) evaluar argumentos; d) justificar decisiones; y e) comunicar ideas. Distintos autores consideran otras habilidades; sin embargo, en la teoría consultada, las enunciadas dan cuenta en gran medida de la capacidad de PC que tiene una persona.

Instrumento de evaluación

Desde una perspectiva constructivista, el reto es aprender democracia ejerciéndola. Si bien algunos estudiantes no votan como ciudadanos por ser menores de edad, sí lo hacen en sus instituciones educativas para elegir a sus representantes escolares, específicamente al Personero; aquella figura que se encarga de velar por el cumplimiento de los deberes y derechos estudiantiles. La elección de Personero puede consolidarse como una situación problematizadora auténtica para evaluar el PC, entendiendo que la democracia no se limita al ejercicio del voto sino que involucra la responsabilidad con uno mismo (autonomía) al votar con libertad, la responsabilidad con el otro (respeto), al reconocer distintos sujetos de derechos, y la responsabilidad con los demás (solidaridad) al tener en consideración cómo la opción elegida afecta a la comunidad en general (Ortiz y Perafán, 2004).

Con este instrumento de evaluación los estudiantes no abandonan su rol; son desafiados

a escoger un representante y argumentar su elección. En el escenario construido se describe una serie de problemas institucionales como: la movilidad de las personas en situación de discapacidad; la discriminación por género; la ocupación del tiempo libre y las actividades extracurriculares; el apoyo financiero a talentos de determinadas disciplinas; el uso de algunos espacios físicos deteriorados en la institución (zona E); las prebendas de una editorial para mantener su negocio. Lo anterior constituye el contexto desde el cual se debía analizar la pertinencia de las propuestas de tres candidatos.

Como documentos de consulta se presentaron: la hoja de vida de los candidatos, la presentación de sus propuestas -cada una con sus argumentos-, una página de noticias institucionales, un plano del colegio -para mostrar la disposición espacial de sus salones y distintas locaciones-, y algunas cifras relacionadas con los estudiantes inscritos por curso. Todas estas son fuentes de información disponibles para quien abordara la situación, y podían ser consideradas útiles o no.

Aparecen los colegios con códigos desde el número 5 hasta el 14 porque las instituciones C1 a C4 corresponden a aquellas que participaron en la fase piloto y cuyos resultados sirvieron para hacer los ajustes pertinentes al instrumento de evaluación sobre el cual se hace el presente análisis.

Fuente: Elaboración propia.

La elección pasó por el proceso de comparar propuestas relacionadas con temas comunes, identificar los problemas relevantes según las propuestas presentadas, justificar una decisión y comunicar todas las apreciaciones por escrito.

Teniendo en cuenta unas rúbricas previamente elaboradas, dos evaluadores expertos juzgaron las respuestas suministradas. En caso de presentarse diferencias en la valoración, un tercer evaluador dirimía las discrepancias, un proceso similar al que se sigue en pruebas de respuesta construida como PISA.

Para obtener el puntaje máximo (50), el estudiante debía: reconocer que la hoja de vida de los candidatos no era un insumo suficiente para tomar una decisión; evaluar 9 propuestas (3 por cada candidato) y sustentar su juicio a partir de un análisis de la información relacionados con cada una (evaluación de argumentos); identificar que las propuestas hacían alusión a seis situaciones problemáticas de la institución (identificación de problemas); mostrar coherencia entre la evaluación de las propuestas y su elección (justificación de decisiones); y expresar las ideas de forma inteligible (comunicación escrita).

Instituciones seleccionadas

Se aplicó la prueba a estudiantes de último grado de secundaria en cinco colegios públicos y cinco privados, ubicados al sur de Bogotá. La localización de

Tabla 1. Características de las instituciones escogidas

Colegio	Naturaleza	Índice Sintético	N
C5	Pública	2.25	61
C6	Pública	2.12	24
C7	Pública	3.97	81
C8	Privada	4.36	30
C9	Pública	5.49	106
C10	Privada	4.76	35
C11	Pública	6.83	68
C12	Privada	5.23	51
C13	Pública	7.37	81
C14	Privada	7.31	31

los colegios era consistente con la intención de explorar la evaluación en zonas vulnerables socialmente (Secretaría de Planeación Distrital, 2014). Como condición adicional, se buscaron instituciones ubicadas en distintos lugares de un *ranking* local, el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) con que el Ministerio de Educación Nacional califica de 1 a 10 las instituciones nacionales; 10 es el puntaje más alto. La siguiente tabla presenta el ISCE de la institución, su naturaleza (pública o privada) y la cantidad de estudiantes que presentaron esta prueba.

Resultados

El coeficiente Cronbach fue $\alpha = .64$, una medida de confiabilidad sobresaliente teniendo en cuenta que la prueba es de respuesta construida. El resultado promedio por estudiante, $M = 25.83$ sobre 50 puntos posibles con $SD = 5.30$; un puntaje mínimo de 8.50 alcanzado por un estudiante de C7 y un máximo de 42.75 logrado por uno de C12. La institución con menor puntaje fue C6 ($M = 22.60$, $SD = 6.22$); de las seleccionadas, la segunda con más bajo ISCE. Sin embargo, la institución con ISCE más alto de estas, C14, no obtuvo un puntaje destacado ($M = 24.20$, $SD = 3.71$), ya que las primeras en lista fueron C8 ($M = 31.70$, $SD = 4.58$) y C12 ($M = 30.48$, $SD = 4.83$). Esto es un indicio en contra de la hipótesis que correlaciona ISCE y puntaje de la prueba. Posteriormente se verificaría que no existe correlación significativa entre estas dos variables.

A. Reconocimiento de sesgos

En esta habilidad del pensamiento crítico el promedio obtenido fue $M = 2.83$ sobre 5 puntos posibles con $SD = 1.13$. El 16.5% responde parcialmente a los cuestionamientos realizados, ya sea porque admitieron preferir

Tabla 2. Resultados generales

Inst.	Mujeres	Rec.	Iden.	Eva.	Just.	Com.	Puntaje PC
C5	34	2.32	1.64	12.20	3.77	3.71	23.07
C6	11	2.60	1.35	12.18	3.75	3.25	22.60
C7	40	3.13	1.67	13.71	4.29	2.18	24.88
C8	21	3.58	2.50	14.20	7.08	4.33	31.70
C9	53	2.79	2.05	12.89	3.66	2.46	23.85
C10	18	2.71	1.50	13.74	4.64	3.39	25.79
C11	39	2.92	1.60	13.78	4.67	4.04	26.72
C12	31	3.01	2.33	14.75	6.18	4.22	30.48
C13	40	2.68	2.30	14.79	4.75	2.70	27.72
C14	21	2.58	2.02	11.74	4.11	3.75	24.20

Ins: Institución **Rec:** Reconocimiento de sesgos, **Iden:** Identificación de problemas, **Eva:** Evaluación de argumentos, **Just:** Justificación de decisiones, **Com:** Comunicación de idea, **Puntaje PC:** Puntaje total de la prueba de pensamiento crítico

Fuente: Elaboración propia.

un candidato pero no justificaron por qué; o expusieron alguna razón, pero esta era evidentemente especulativa.

De las 568 personas evaluadas, 306 consideraron que la hoja de vida de los candidatos era insumo suficiente para votar. En otras palabras, el 53.9% no reconoció la necesidad de tener más criterios con los cuales pudieran decidir de manera más fundamentada. El 29% identificó la necesidad de buscar información para someter a juicio su primera impresión y decidir de manera más acertada.

Lo que subyace a estos hallazgos es interrogarse: ¿Las actividades que la escuela promueven, exigen la necesidad de buscar información para asumir una postura? Y de manera específica frente al contexto de votaciones: Si tenemos una potencial masa electoral que no reconoce la necesidad de analizar propuestas

para votar, ¿que debería hacer la escuela al respecto?

B. Identificación de problemas

Respecto a la identificación de problemas, la media aritmética fue $M = 1.92$ sobre 5 puntos posibles con $SD = 1.20$. Este puntaje es indicador de la tendencia de los estudiantes a no reconocer información implícita en el contexto propuesto. Para 59.6% no había claridad acerca de los problemas en cuestión, esto se tradujo en mencionar situaciones propias de su colegio y ajenas a las propuestas.

En la muestra, 8.6% apenas identificó 2 de los 6 problemas, 24.3% logró establecer la mayoría de problemas propuestos, mientras que solamente el 0.9% logró identificar 5 problemas. Ninguno identificó los 6 problemas implícitos.

Estos resultados revelan ausencia de síntesis para analizar información. En su mayoría, los estudiantes evaluados retienen información parcial, difícilmente consolidan una visión holística de la situación. ¿Cómo podría la escuela ayudar a que los estudiantes identifiquen las problemáticas que hay en su territorio, en el mundo?

C. Evaluación de argumentos

En relación con la evaluación de argumentos, se esperaba que el estudiante acudiera a la información de consulta para hacer un juicio de cada propuesta. En general, de 25 puntos posibles¹, el promedio por estudiante fue $M= 13.36$, $SD= 2.60$, lo cual evidencia que en la mayoría de los casos, los estudiantes valoraron los argumentos de los candidatos sin extraer información de los documentos disponibles.

El 1.6%, representado en 9 de los 568 estudiantes, superó la barrera de los 18 puntos, pero no los 22; esto significa que entre 1 y 4 de las 9 respuestas suministradas por ellos están sustentadas a partir de un adecuado uso de la información presentada.

Cabe resaltar que la descripción anterior marca apenas una tendencia de comportamiento de los estudiantes con base en el puntaje obtenido en esta habilidad; no hace referencia a casos particulares.

Otra manera de mirar los resultados es a través de los puntajes por argumento. El 44.7% (2287) respondió a juicios acertados en los que no se usó la información para sustentar la evaluación realizada. Solo 3.2% (163) evidenció el uso adecuado de la información para sustentar su juicio.

En este punto es importante destacar: 1) Como las habilidades de pensamiento crítico no son excluyentes, se reafirma en la evaluación de argumentos que los estudiantes en general no establecen relaciones entre unidades de información, sino que se limitan a realizar un juicio sobre la información inmediata; la opinión expresada en el momento. De ahí que no sea extraño ver cómo las tendencias electorales cambian radicalmente la semana previa al día de las elecciones, y son significativos los hechos que anteceden de manera más reciente el momento de la votación. 2) La escuela, y en particular las evaluaciones que presentan los estudiantes, no exigen documentarse más para formar un juicio. ¿Cómo promover estas acciones?

D. Justificación de decisiones

La justificación de decisiones propone ser consecuentes con el análisis de la situación, y en el caso propuesto equivalía a que el voto reflejara la síntesis de la evaluación de argumentos. En una escala de 0 a 10 puntos, el puntaje promedio fue

$M= 4.53$, $SD= 2.52$, lo cual significa que en general los estudiantes no profundizaron en el análisis de propuestas para fundamentar su elección. De manera específica, el 6.2% no manifestó decisión alguna, 35.5% no utilizó ni las propuestas ni la hoja de vida para justificar su decisión, 37% no guardó correspondencia entre las razones que sustentaban el voto y el candidato escogido.

En la situación propuesta y aunque no se haya dicho que la hoja de vida del candidato era un insumo suficiente para tomar la decisión, resultó evidente que este fue el criterio preponderante. Esto en términos de pensar críticamente significa que de 568 estudiantes, 210 consideraron como razón fundamental para justificar una decisión aquella que no implicaba un riguroso análisis. 13.4% de los estudiantes se aproximó al análisis de propuestas aunque mostraron algún juicio especulativo en una de las tres razones expuestas. Solamente el 8% mostró de manera sólida una alineación entre el análisis realizado y la decisión tomada.

Para el 92% de los evaluados era notoria la existencia de una fractura en la relación argumentos-decisión. Esta inconsistencia puede obedecer a múltiples causas: en primer lugar, la escuela colombiana no acostumbra fomentar actividades para tomar decisiones; nuestros estudiantes se ocupan en tareas que tienen una respuesta predeterminada, labores de consulta o cumplimiento de requisitos. La toma de decisiones, que se asocia a procesos de autonomía, no es el fuerte en procesos educativos. La escuela tendría que asumir que la realidad está llena de matices, que blanco y negro son dos polos de un sinnúmero de contrastes, donde lo absolutamente bueno y lo absolutamente malo no existe. Y aunque no siempre la razón asegura que se tome la mejor decisión, en términos de Halpern (2010), sí aumenta la probabilidad de que eso ocurra. ¿Cómo motivar a los estudiantes para que sean conscientes de las consecuencias de sus decisiones?

E. Comunicación de ideas

En relación con la comunicación de ideas, se esperaba que los estudiantes se expresaran de manera inteligible. No se trató de juzgar la gramática o la ortografía, pero sí la concatenación con sentido de las ideas expuestas. De acuerdo con los resultados ($M= 3.20$, $SD= 1.06$) en una escala de 0 a 5 puntos, los estudiantes en su mayoría presentaron dificultades para expresar la totalidad de sus ideas claramente: 54.6% de los estudiantes solo expresó algunas ideas con claridad. El 29% logró presentar la mayoría de ideas de manera adecuada mediante la expresión escrita, pero manifestó dificultades en algunos apartes. Solamente el 16.4% se expresó en forma

comprensible para el lector. La producción, no solo textual sino de diferente índole, no es algo que la escuela incentive permanentemente. Esto es visible al apreciar la dificultad de los estudiantes para escribir en la prueba. Si bien no se les pedía producir un texto extenso, sí había una mayor exigencia de producción en comparación con las evaluaciones acostumbradas ¿Cómo podría incentivar la escuela que los sujetos en formación desarrollen su capacidad argumentativa?

Implicaciones educativas

A lo largo de la exposición de los resultados se plantearon preguntas que apuntan a asumir la evaluación como lo que debería ser, un instrumento pedagógico. Al mismo tiempo, se debe considerar que si bien la prueba planteó una serie de retos que el estudiante no acostumbra superar en su cotidianidad y que evaluaciones de este tipo marcan un hito de innovación, por lo menos en lo que a las pruebas nacionales censales se refiere, es importante destacar acciones pedagógicas y reflexiones que maestros de las instituciones seleccionadas en esta investigación han hecho para promover un mejor desempeño de los ciudadanos en situaciones de connotación trascendental como la que enmarca este escenario evaluativo.

Lo primero, es destacar que se trató de un escenario problemático socialmente relevante en dos sentidos: uno, la cercanía con la realidad del evaluado; los estudiantes están acostumbrados en la escuela a realizar ejercicios de votación como el que se presentó en la situación, lo cual evitó que asumieran un rol desconocido o artificial, aunque los candidatos fuesen ficticios. Dos, la proyección. Todos los estudiantes iban a tener la posibilidad de ejercer su derecho a votar y era importante que la escuela abriera el espacio para que se discutieran cuáles son los criterios más relevantes para hacer una elección, qué tipo de análisis podrían ser fundamentales para establecer juicios sobre las propuestas. Esto lo destacaron algunos estudiantes participantes, por ejemplo: “Aprendí que es necesario saber varias cosas de las personas que vamos a escoger para que nos gobiernen” (E4, C7).

Asimismo, hubo expresiones de maestros que daban cuenta de la importancia de recuperar el contexto nacional en las pruebas estandarizadas, pidiendo con esto que hubiese menos preocupación por emular las internacionales: “Que se enfoque más en el contexto, no para que nos vaya bien en unas pruebas internacionales. Al mejorar unos resultados no se está mostrando progreso a nivel local” (D1C13, comunicación personal, 13 de agosto de 2015).

Además de esta cercanía con el entorno del evaluado, es importante buscar otros vínculos entre

las acciones pedagógicas y lo que sería deseable subsanar o problematizar. La confrontación permanente de los sujetos en formación con sus supuestos, para buscar el reconocimiento de sesgos, es otra de las actividades que la escuela adeuda. Para algunos maestros el enfoque en lo disciplinar es indiferente a las creencias iniciales de los estudiantes. “Me baso en la cátedra y que ellos aprendan de manera lúdica. En el momento de ingreso a clase les doy el tema a tratar, se les da una breve explicación” (D5C8, comunicación personal, 15 de julio de 2015).

El tema disciplinar es el centro del quehacer en el aula y no se puede culpar al maestro por eso ya que la estructura educativa lo exige en las evaluaciones censales. La escuela no se ha pensado para ser un centro de formación con un quehacer distinto al de incentivar que los sujetos acumulen información. Si bien las áreas son importantes, ¿son lo fundamental? Y si no lo son ¿por qué no pensar en transformar cada énfasis?

De ahí que, aunque los estudiantes sepan leer, discutir, ejecutar operaciones aritméticas, cuando tienen que usarlas en situaciones como las que involucró esta prueba, no fuesen conscientes de la forma de hacerlo y de su pertinencia.

Aunque el reconocimiento de sesgos sea una habilidad fundamental, no debería pensarse aisladamente de la identificación de problemas, la evaluación de argumentos, la justificación de decisiones y la comunicación inteligible de ideas. La primera de estas habilidades exigiría ejercicios de lectura menos literales y más críticos.

Yo busco que los muchachos hagan mucha lectura, donde ellos mismos revisen el trabajo de sus compañeros, qué tanto el otro hizo a comparación de lo que yo hice [sic]. En la medida en que van revisando, van repasando y comparando con lo que los otros hacen, y ellos mismos se evalúan. (D2C9, comunicación personal, 30 de julio de 2015)

Sin embargo, expresiones como la anterior permiten evidenciar que las lecturas promovidas no alcanzan el nivel crítico, no tienen intención de controvertir o poner en cuestionamiento lo visto en clase, tampoco sugieren el diálogo con el autor o el cuestionamiento de su punto de vista ¿dónde queda la lectura de mundo?

Además de promover la lectura en nivel literal, el debate y las discusiones grupales que implican un ejercicio de argumentación son actividades promovidas por pocos docentes. No obstante, y de manera particular, quienes aluden estas actividades pertenecen a las instituciones ubicadas dentro de los tres primeros lugares en la prueba de pensamiento crítico.

Con los más grandes sí se potencian con el tipo de lecturas que se hacen y los tipos de temas que se escogen dentro de la clase, permitirle a ellos argumentar y trabajar los textos desde su punto de vista, hacer discusiones dentro del aula sobre temas que a ellos les interesa. (D3C13, comunicación personal, 13 de agosto de 2015)

Además de estas invitaciones a la argumentación y el debate, se encuentra una expresión interesante acerca del trabajo en grupo, y lo que podría ser una dinámica de argumentación al interior del mismo. “Los trabajos en grupo son necesarios porque no es repartir el trabajo, que cada uno haga la misma cantidad de ejercicios. El reto está en que ellos compartan y vean sus dificultades y fortalezas (...) es muy bueno que el estudiante se desenvuelva en ese poder de la palabra, de convencimiento a sus demás compañeros” (D3C14, comunicación personal, 25 de julio de 2015).

Sin ser una de las actividades más estimuladas por los docentes, es importante destacar esta búsqueda de espacios de discusión. Desafortunadamente, no es algo constante, lo cual generaría que los estudiantes se dieran cuenta de que pueden aprender de otros, no solamente del profesor.

Ese ejercicio de producción constante, de uso de la palabra para comunicarse con los otros mediante la oralidad o la escritura, propiciaría entre quienes se forman en la escuela, la inteligibilidad en sus maneras de aproximar a los otros a sus propias maneras de concebir la realidad. Esto, en lugar de fomentar la pasividad del sujeto, como muchas de las actividades heredadas de las prácticas tradicionales y reproducidas que aún suceden en la escuela. Este sería el camino a seguir si en realidad pensamos las instituciones educativas como centros de transformación, lugares de desarrollo del pensamiento crítico para que actividades tan importantes como la elección de nuestros representantes y gobernantes no queden condenadas a la trivialidad.

Conclusiones

A partir del escenario de elección de representante escolar fue posible establecer que el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de 10 instituciones educativas del sur de Bogotá, apenas sobrepasa el 50% de lo esperado. Esto se traduce en puntajes de $\frac{2.83}{5}$ para el caso de reconocimiento de supuestos; $\frac{1.92}{5}$ para identificación de problemas; $\frac{13.36}{25}$ en relación con la evaluación de argumentos; $\frac{4.53}{10}$ para justificación de decisiones; y $\frac{3.20}{10}$ para comunicación inteligible de ideas.

De manera específica, los estudiantes en general tienden a formarse rápidamente una impresión

sobre una situación específica y no ahondar en la búsqueda de mayor información para confirmar o descartar hipótesis. Según los resultados, identifican con dificultad información esencial en la definición del problema, evalúan de manera precipitada los argumentos sin establecer relaciones entre unidades de información para juicios mejor fundamentados, justifican sus decisiones con base en su intuición y presentan dificultades para exponer sus ideas.

Para revertir esta situación, la escuela debería procurar en ellos el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, en actividades como la confrontación permanente con sus supuestos, la lectura crítica de textos, la evaluación de argumentos y la justificación de decisiones. Todo esto enmarcado en una dinámica de producción más que de reproducción para que los estudiantes no solo se expresen de manera progresiva con mayor claridad, sino que puedan sentir que la escuela sí los está formando para la vida, para ser unos mejores ciudadanos.

Referencias

- Política, 60% La abstención más alta de las últimas elecciones. El Tiempo (2014), 25 de Mayo. Colombia. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14035636>
- Ennis, R. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R., Millman, J. y Tomko, T. (1985). *Cornell Critical Thinking Tests Level X Y Level Z. Manual (3a. ed.)*. Pacific Grove: Midwest Publications.
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Newark: APA.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es tan importante?* Recuperado de <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México D.F.: Siglo XXI.
- Halpern, D. (2010). *Halpern Critical Thinking Assessment. Version 21*. Viena: Schuhfried.
- Lai, E. (2011). *Critical Thinking. A Literature Review*. Recuperado de <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Lipman, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De La Torre.
- Mejía, A. (2009). In What Sense Should I Be Critical? An Exploration into the Notion of “Assumption” and some Implications for Assessment. *Studies in Philosophy and Education*, 28(4), 351-367.
- Norris, S. y Ennis, R. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove: Midwest.
- Ortiz, F. y Perafán, B. (2004). *La democracia, una vivencia posible en clase de matemáticas*. *Revista Ema*, 9(2), 129-164.
- Paul, R. y Elder, L. (2007). *White Paper Consequential Validity: Using Assessment to Drive Instruction*. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking.
- Secretaría Distrital de Planeación (2014). *Índices de ciudad*. Subdirección Imprenta Distrital: Bogotá.
- Shavelson, R. (2007). Assessing Student Learning Responsibly. *History to an Audacious Proposal. The Magazine of Higher Learning*, 39(1), 26-33.
- Watson, G y Glaser, E. (2002). *Watson Glaser Critical Thinking Appraisal*. Londres: Pearson.

Notas

- * Doctor en educación Universidad de Los Andes. Asesor de Dirección General del Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico (IDEP). ferley.ortiz@gmail.com
- 1 Dos de las nueve propuestas tenían un máximo de 2 puntos.