



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
CAMPO DE CONOCIMIENTO
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

TÍTULO

**¿CÓMO SE DESARROLLA EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LAS AULAS EN
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR? ANÁLISIS Y PROPUESTAS**

**TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA

MARÍA LUISA MORALES BAUTISTA

TUTORA

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COMITÉ TUTOR

DRA. ZURAYA MONROY NASR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

El uso de imágenes, 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 donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria



A mi alma mater
la Universidad Nacional Autónoma de México.

A mis tutoras y tutores.

A mi madre, padre y hermanos.

A Maggie

A mis amigas y mis amigos.

A todos y todas aquellas que han sido
mis estudiantes.

A mis colegas docentes

A ti, a mí

Agradecimientos

Agradezco a mi universidad, la Universidad Nacional Autónoma de México, por ser mi alma mater y por contribuir en mi formación desde educación media superior.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT por apoyar mis estudios y formación.

Mi profundo agradecimiento a la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo quien ha caminado conmigo en esta experiencia maravillosa, ha sido un ejemplo de dedicación, compromiso, y amor por la investigación y docencia, quien ha compartido generosamente sus saberes, experiencia y amistad conmigo.

Agradezco a la Dra. Guadalupe Acle Tomasi por acompañarme en esta experiencia, y por guiarme con sus atinados comentarios, por su calidez y sus enseñanzas.

A la Dra. Zuraya Monroy Nasr por brindarme su apoyo, sus valiosas aportaciones siempre de manera cercana y respetuosa.

A mi comité jurado, la Dra. Irene Daniela Muria Vila y la Dra. Judith Salvador Cruz por sus acertados comentarios y contribuciones.

Mi completa gratitud a mi hermoso grupo de investigación GIDDET por ser una gran familia que ha contribuido en mi formación personal, académica y profesional, gracias nuevamente a nuestra guía la Dra. Frida Díaz Barriga, a Edmundo Antonio López, Abraham Heredia, Ramsés Barroso, Yair Rodríguez, José Luis Ramírez, Fernando Castañeda, Adelaida Flores y en general a todo el grupo GIDDET.

También deseo agradecer a todos aquellos y aquellas que hicieron posible esta investigación, principalmente, a cada una de las y los docentes, de las y los estudiantes, sin ustedes, esto no hubiera sido posible.

A mis amigas y mis amigos que me han acompañado a lo largo de la vida, Abril Hernández, Hambar Páez, Angélica Abad, Alma Cabrera, Dalia Castro, Analí Vázquez, Gisel García, Gabriela Serralde, Karen Serrano, Ramiro González y Arturo Parra, gracias por caminar juntos y juntas.

A Juan Alfredo Blancas por sus enseñanzas, por esas largas e interminables charlas, por todos esos cafés, por sus consejos y cariño, por eso y más, mi gratitud.

A mi compañerita por más de 15 años, por su compañía y amor incondicional, gracias, Maggie.

Mi amor y profundo agradecimiento a Irene Bautista y Faustino Morales quienes son mi fortaleza, mi guía y mi todo, mi madre y padre. Y por supuesto, a mis hermanos, Daniel Morales y Cristian Morales por su siempre cariño, amor y apoyo.

Tabla de contenidos

Resumen	1
Introducción.....	3
Pensamiento crítico	9
Orígenes y enfoques del pensamiento crítico	10
Pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea	26
El pensamiento crítico en educación media superior.....	33
El pensamiento crítico desde una mirada sociocognitiva y situada.....	40
Evaluación del pensamiento crítico	48
Investigación sobre pensamiento crítico.....	57
Nuestro abordaje de pensamiento crítico.....	62
Caso de enseñanza como estrategia de abordaje de pensamiento crítico	76
Estrategias para el abordaje de pensamiento crítico	76
Caso de enseñanza como estrategia de abordaje de pensamiento crítico	84
Caso de enseñanza en entornos virtuales <i>e</i> -casos	89
Violencia psicológica en las relaciones de pareja adolescente como tema del <i>e</i> -caso de enseñanza y abordaje de pensamiento crítico	94
Método.....	103
Planteamiento del problema.....	103
Objetivos.....	104
Preguntas de investigación.....	106
Tipo de diseño.....	106
Tipo de estudio.....	106
Muestreo	107
Procedimiento	107
Fase I Contextualización	110
Objetivo	110
Tipo de diseño.....	110
Tipo de estudio.....	110
Tipo de muestreo	110
Participantes	110

Instrumentos.....	111
Procedimiento	112
Resultados.....	113
Fase II Validación del caso de enseñanza en formato electrónico <i>e-caso</i>	131
Objetivo	131
Tipo de diseño.....	131
Tipo de estudio.....	131
Tipo de muestreo	131
Participantes.....	131
Instrumentos.....	132
Procedimiento	135
Elaboración del caso de enseñanza <i>e-caso</i>	136
Diseño de una página web que aloja el caso de enseñanza <i>e-caso</i> en la plataforma digital Wix.com.....	144
Resultados de validación por jueces del caso de enseñanza <i>e-caso</i>	147
Resultados de validación por jueces del sitio web que aloja el caso de enseñanza <i>e-caso</i>	151
Resultados de validación del caso con estudiantes de educación media superior	153
Fase III Validación de instrumentos.....	156
Objetivo	156
Tipo de diseño.....	156
Tipo de estudio.....	156
Tipo de muestreo	156
Participantes.....	156
Instrumentos.....	157
Procedimiento	157
Elaboración del instrumento de pensamiento crítico	157
Resultados de validación del instrumento de pensamiento crítico	159
Elaboración de la rúbrica de pensamiento crítico	162
Resultados de la validación de la rúbrica de pensamiento crítico	164
Fase IV. Análisis de las habilidades de pensamiento crítico: análisis, evaluación, toma de postura argumentada y autorreflexión	167

Objetivo	167
Tipo de diseño.....	167
Tipo de estudio.....	167
Tipo de muestreo	167
Participantes	168
Instrumentos.....	168
Procedimiento	168
Análisis de los datos	170
Caracterización de estudiantes.....	170
Análisis de habilidades de pensamiento crítico ante una situación planteada	184
Análisis	184
Evaluación	195
Toma de postura.....	204
Autorreflexión.....	210
Discusión.....	217
Conclusiones.....	231
Referencias	238
Anexos.....	265

Resumen

El estudio del pensamiento crítico requiere abordajes situados, demanda estrategias que accedan más allá de las habilidades cognitivas en aislado, que centren la atención en problematizar, analizar, evaluar y plantear alternativas de acción. En este sentido, el presente escrito expone una investigación con enfoque mixto convergente para abordar el pensamiento crítico, la cual consideró cuatro fases: 1) Caracterización del contexto mediante entrevistas y cuestionarios; 2) Elaboración y validación de un caso de enseñanza en formato electrónico; 3) Elaboración y validación de instrumentos y 4) Análisis de las habilidades de pensamiento crítico ante una situación problema planteada en un caso de enseñanza en formato electrónico. El objetivo fue analizar el desempeño de las habilidades de pensamiento crítico: análisis, evaluación, toma de postura argumentada y autorreflexión de 30 estudiantes de bachillerato en su contexto escolar, 20 mujeres y 10 hombres entre 15 y 16 años, en torno al tema de la violencia psicológica en las relaciones de pareja adolescente a través de un caso de enseñanza en formato electrónico (*e-caso*), en consecuencia se pretendió sentar las bases del abordaje del pensamiento crítico de manera situada y sociocognitiva. Para el análisis de la información se empleó la rúbrica diseñada para ello que consideró los niveles de desempeño del estudiantado, y a la par se realizó un análisis cualitativo desde una perspectiva descriptiva interpretativa de las respuestas escritas. Los principales hallazgos muestran que el *e-caso* viabilizó en el estudiantado analizar y evaluar la situación planteada, cuestionar sus ideas respecto a ello, identificar pros y contras y dirigir así, a generar una gama de posibilidades para cuestionar dinámicas como la violencia psicológica en la pareja adolescente. Asimismo, quedó evidenciado que las y los estudiantes poco involucran el contexto y la influencia de éste en sus argumentos, asumen que el asunto abordado se puntúa desde lo personal. De tal manera, se ha propuesto una forma de abordaje del pensamiento crítico a través de la metodología de casos de enseñanza que permite indagar y comprender dinámicas de interacción en una población meta particular, asimismo, se aporta a la teorización del pensamiento crítico situado en contexto, en este sentido, se contribuye a la transformación de los paradigmas receptivos tradicionales y se impulsa el fomento de habilidades críticas en las y los estudiantes.

Palabras clave: pensamiento crítico, caso de enseñanza, estudiantes de bachillerato

Abstract

The study of critical thinking requires situated approaches, it demands strategies that go beyond cognitive abilities (cold cognition), that focus attention on problematizing, analyzing, evaluating, and proposing alternatives for action. In this sense, this writing presents an investigation with a mixed convergent approach to address critical thinking, which considered four phases: 1) Characterization of the context through interviews and questionnaire; 2) Preparation and validation of a teaching case in electronic format; 3) Preparation and validation of instruments and 4) Analysis of critical thinking skills in the face of a problem situation posed in the case of teaching in electronic format. The objective was to analyze the performance of critical thinking skills: analysis, evaluation, taking an argued position and self-reflection of 30 high school students in their school context, 20 women and 10 men between 15 and 16 years old, around the theme of psychological violence in adolescent couple relationships through a teaching case in electronic format (*e-case*). For the analysis of the information, we designed and used a rubric which considers the performance levels of the students, and at the same time, we carry out a qualitative analysis from a descriptive and interpretative perspective of the written responses. The main findings show that the *e-case* made possible in the students analyze and evaluate the situation, question their ideas about it, identify pros and cons, thus lead to generate a range of possibilities to question dynamics such as psychological violence in the adolescent couple. Likewise, it is evidenced that the students little involve the context and its influence in their arguments that are limited to the personal sphere. In this way, we proposed an approach to critical through the methodology of teaching cases that allows to investigate and understand interaction dynamics in a particular target population, in this sense, it contributes to the transformation of traditional receptive paradigms, and promote critical skills in students.

Keywords: critical thinking, teaching case, high school students.

Introducción

El pensamiento crítico encierra una serie de factores, vicisitudes, actores y contextos, la preocupación de fomentarlo más allá de la memorización se remonta siglos atrás, la idea de obtener conocimiento a partir de un proceso reflexivo ha sido abordada ya en la época clásica por Sócrates a través de su método mayéutico, por lo cual, se le ha considerado como pionero en el estudio de éste. En los siglos posteriores, el pensamiento crítico ha generado una serie de dilemas, controversias y encrucijadas, pues han nacido una infinidad de definiciones y aproximaciones en las diversas disciplinas, particularmente desde la filosofía, la sociología, la psicología y la pedagogía.

Las aproximaciones de diversa índole respecto de la naturaleza, evolución, forma de enseñar, evaluar, su investigación e incluso su sentido, se hacen visibles hasta hoy en día, sin embargo, es casi imposible e impostergable dejar de lado su entramado y abordaje en proyectos curriculares y educativos, en el que resulta del mayor interés el papel de los agentes educativos y el contexto, pues como lo indica Freire (2013, p.28) “el hombre no sólo está en el mundo sino con el mundo”.

En este trabajo consideramos que el estudio del pensamiento crítico requiere abordajes situados, demanda estrategias que accedan más allá de las habilidades cognitivas en aislado, que centren la atención en problematizar, analizar, plantear alternativas de acción, desde una mirada de complejidad, pues mayormente en situaciones de la vida social no se tienen y apuestan por soluciones únicas, se comprende la diversidad de posturas y perspectivas que invitan a desvelar los marcos de referencia, visiones del y hacia el mundo, en el que se dirige a cuestionar, y se apuesta por el debate y los contrapuntos.

En este tenor, se ha encontrado en el currículo de educación media superior la ferviente idea de promover el pensamiento crítico, de ahí la relevancia y pertinencia de esta investigación (UNESCO, 2005; Reforma Integral de Educación, 2008; Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM, 2001), se parte del hecho de que el objetivo de la educación no es sólo adquirir conocimiento y únicamente memorizarlo, en ello refiriendo en palabras de Freire a una perspectiva de “Educación bancaria” desde lo unidireccional, sino más bien, desarrollar habilidades en las y los estudiantes que les permitan generar miradas críticas que posibiliten cuestionar, dilucidar y proponer soluciones en distintos ámbitos y contextos.

A la par del interés por el abordaje del pensamiento crítico, es menester indicar que esto no se da en aislado, se vincula con temáticas de interés político, social y educativo. En ese sentido, se acentúan los altos índices de violencia en la pareja adolescente, en el que se destaca que la violencia mayormente experimentada es la psicológica (INEGI, 2007; ENDIREH, 2016; Morales, 2016), de ahí surge la idea y necesidad de continuar investigaciones en torno al abordaje del pensamiento crítico en esta línea.

Ahora, la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los ambientes educativos no es una nueva tendencia, la mayor parte de las instituciones educativas han promovido que el uso de las TIC en educación represente una transformación de los paradigmas tradicionales. Esto responde a las nuevas competencias que desarrollan y necesitan fortalecer los y las estudiantes, así como las exigencias del mundo (Delgado y Solano, 2009).

Por tanto, el objetivo de esta investigación es analizar las habilidades de pensamiento crítico de estudiantes de educación media superior en torno al tema de la violencia

psicológica en las relaciones de pareja adolescente a través de un caso de enseñanza en formato electrónico.

Con esto, la propuesta para analizar las habilidades de pensamiento crítico se centra en el diseño de un caso de enseñanza en formato electrónico, nombrado *e-caso*, en el cual se expone a la o el estudiante para que éste o ésta desarrolle propuestas conducentes a su análisis, caso que se muestra en forma de narración o historia que contienen una serie de atributos que muestran su complejidad y multidimensionalidad (Díaz Barriga, 2006:76).

La investigación contemporánea sobre el pensamiento crítico en el ámbito educativo se centra primordialmente en los juicios emitidos en torno a contenidos disciplinares propios del currículo escolar. Este abordaje ha sido fructífero en cuanto a la comprensión de las habilidades de pensamiento implicadas y respecto a su desarrollo mediado por la escolaridad, pero ha dejado de lado la comprensión y abordaje del pensamiento crítico respecto a la implicación del estudiantado desde la perspectiva de las creencias e ideología que le es propia, o a sus repercusiones para la vida cotidiana, a la presión social, a cuestiones como el género o posición de clase, que ejercen influencia al emitir un juicio crítico (Díaz Barriga y Pacheco, 2006).

En la revisión que ha hecho de las diversas bases de datos (REDALYC, SCIELO, DIALNET, LATINDEXT, COMIE, ERIC, IISUE, ELSERVIER, SCIENCE DIRECT, IRESIE, EBSCO, por mencionar algunas) queda evidenciado, primeramente, que la investigación del pensamiento crítico en el ámbito educativo se centra en contenidos disciplinares, sin embargo, también es necesario el abordaje de esta habilidad en área de la vida cotidiana, tal como lo son las relaciones sociales, entre ellas las de pareja.

Es cardinal que se aborde el pensamiento crítico en dicha área, pues la esfera social es un elemento vital de las y los estudiantes y que, por su puesto, debería impulsar el componente reflexivo y crítico en su pensar y actuar en dicha esfera de su vida, pues tiene implicaciones en el desarrollo integral de las y los mismos, que les permite un proceso de deconstrucción-reconstrucción de sus posturas ante fenómenos como éste.

En la misma línea, la perspectiva que se ha tomado para esta investigación es abordar el pensamiento crítico desde una mirada sociocognitiva y situada, en donde no sólo se consideran las habilidades de pensamiento, sino, también, toma en cuenta el componente contextual, en el que se promueve dicho pensamiento, pues, encierra creencias e ideas de colectivos específicos que señalan márgenes de tolerancia y aceptación de la violencia, tema de interés para esta investigación, e incluso permite trascender y cuestionar el *status quo*, así como el entramado de ideas que sostienen y perpetúan tales situaciones.

Asimismo, como se ha indicado, las investigaciones han operacionalizado al pensamiento crítico a través de instrumentos estandarizados, los cuales en palabras de Saiz y Rivas (2008, p. 11) se han empeñado en formatos de respuesta cerrada y tareas artificiales, los cuales incapacitan para medir aquello para lo que fueron diseñados. Si a una persona se le pide que resuelva problemas de razonamiento solamente marcando las opciones de respuesta que se le dan, se le impide generar o producir sus propias respuestas: se le induce a señalar respuestas ya hechas.

Hemos de notar en la revisión que realizamos de diversas investigaciones que el cuestionamiento y la mayéutica, han tenido resultados favorables en el abordaje del pensamiento crítico, éstos son parte de una de las estrategias que también ha tenido efectos prósperos: el caso se enseñanza.

En este sentido, el diseño de un caso para esta investigación se encuentra pertinente, puesto que se busca que las y los estudiantes dilucidan en contexto el asunto que nos ocupa, con base en una narrativa que refleja situaciones auténticas propias de la vivencia de esta población meta, por lo que se incluyen una serie de preguntas de deliberación que tienen fondo, donde se busca que se identifiquen situaciones, posturas, motivos y razones de las creencias y comportamientos de los protagonistas, referidos a las manifestaciones de la violencia en pareja, y se llegue a deliberar sus posibles causas, los factores desencadenantes, las eventuales soluciones y comprender el por qué dicha problemática se acrecienta hoy en día en la sociedad y en el grupo de edad en cuestión.

En este escrito se encontrará en primer momento un recorrido por los orígenes y principales enfoques del pensamiento crítico, asimismo, el papel y la presencia del pensamiento crítico en educación media superior, las formas de evaluación de éste, algunas investigaciones al respecto, así como nuestra propuesta de abordaje del pensamiento crítico desde una mirada sociocognitiva y situada.

Posteriormente, se desarrolla un apartado que focaliza reconocer algunas estrategias para abordar el pensamiento crítico, entre ellas, el caso de enseñanza, en el mismo sentido, se explicita la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en la estrategia de caso de enseñanza, nombrándole así *e-caso*. En este mismo apartado, se desarrollan brevemente ideas centrales sobre el tema que se retoma para el diseño del *e-caso*, es decir, el tema de la violencia psicológica en las relaciones de pareja adolescente.

En seguida, se muestra el método de la investigación, en el que se subrayan cada una de las fases de ésta, incluyendo la fase de contextualización, la de diseño y validación del *e-caso*, la de diseño y validación de instrumentos, la instrumentación del *e-caso* y el

análisis de los resultados, y finalmente, se encontrará el apartado de discusión y conclusiones. Te invitamos a comenzar el recorrido de esta experiencia, que permitirá adentrarnos a la creación de dispositivos que pueden retomarse en el ámbito educativo e investigativo, e incluso poner en juego nuestras habilidades críticas, repensándonos y reimaginándonos, así como nuestro papel en nuestros diversos ámbitos.

Pensamiento crítico

Las miradas hacia el pensamiento crítico han sido varias y variadas en los distintos ámbitos, disciplinas, posturas, concepciones, etc. Hoy en día no existe una única forma de abordaje, sí bien, se hace presente en las mallas curriculares, las encrucijadas sobre éste persisten, y por supuesto, no se trata de su mero entrenamiento, se apuesta por el entendimiento que cobija y subyace a este término.

Existe un gran precedente de las inquietudes en torno al pensamiento crítico en el ámbito educativo, pues una de las pretensiones es generar estudiantes con autonomía de pensamiento dirigido hacia la criticidad, al respecto, autores clásicos se han externado al respecto, por su parte, Immanuel Kant escribió: “el objetivo de desarrollar una autonomía de juicio, la idea de enseñar a pensar en vez de enseñar pensamientos” (Kant, 1991, p. 24) y prosiguió: “Se ha de mirar principalmente en esto, no meterles los conocimientos racionales, sino más bien sacarlos de ellos mismos” (Kant, 1991, p. 69).

Así, una de las vicisitudes que se acentúan en los enfoques sobre pensamiento crítico vislumbra que la reproducción de las ideas de otros y otras no permite el desarrollo pleno del intelecto humano, focalizando que la simple repetición carente de un proceso reflexivo y analítico no puede ser el ideal de la educación y menos aún, apostar por ello.

Es de notar que el pensamiento puede tener contrapuntos, algunos de ellos caracterizados por una notable desinformación, prejuicios, sesgos, favoritismos, etc. Vertiente que ve implicada a factores sociales e ideológicos. En este tenor Paul y Elder (2006, p. 4). postulan que lo que construimos, hacemos e incluso teorizamos depende de nuestros pensamientos y posicionamientos al respecto.

Deliberar en asuntos de la vida que nos competen, entender sus aristas, tomar posturas, analizar evidencias y descartar aquellas concepciones que no encontramos sustentadas o que nos parecen sesgadas o poco validas, respaldan la relevancia de cuestionar al respecto del pensamiento crítico y generar aportaciones en esa línea, a fin de cuentas, el pensamiento crítico es un motor de juicio y transformación de nosotros mismos y de nuestra sociedad.

Claro, rastrear los orígenes y las aportaciones de los grandes pensadores referentes primordiales en el campo del pensamiento crítico, nos permitirá entender sus raíces y cómo ha sido su evolución principalmente en ámbito educativo, a continuación, este bosquejo.

Orígenes y enfoques del pensamiento crítico

En este apartado se pretende hacer una revisión de los orígenes y principales enfoques de aquel pensamiento en el que subyace la mirada crítica que sustenta un proceso de cuestionamiento y reflexión en oposición a la aceptación y asunción de un pensamiento carente de estas premisas.

El término “crítica” ha tenido una importancia considerable en diversas disciplinas, pero son la filosofía y las ciencias sociales dos espacios donde el pensamiento crítico ha encontrado un terreno fértil, y en donde se han debatido y cuestionado concepciones y principalmente funciones de éste (Morales, 2014, p. 3). Asimismo, desde la pedagogía y la psicología también se han generados debates que han permitido inquirir en factores que influyen en la promoción de dicho pensamiento, pues, es fundamental comprender que no se trata de una habilidad aislada, sino, que considera otras.

Desde la filosofía. A Sócrates se le considera el principal antecedente del acercamiento y uso del pensamiento crítico, esto considerando dos premisas: 1) desafió las ideas y pensamientos de los hombres de su época, y 2) creó su método de raciocinio y análisis (hacer preguntas que requieran una respuesta racional) (Campo, 2007, p. 15). Sócrates se dedicó a la problemática del hombre ahondando en la búsqueda de la llamada verdad, separó lo que es designado cuerpo de lo denominado alma, de ahí el aforismo “conócete a ti mismo”. De igual forma, el no saber socrático “Sólo sé que no sé nada” planteado como una forma de separar la sabiduría del hombre de la de Dios. A través de la mayéutica, Sócrates llevaba al interlocutor a reconocer su propia ignorancia (Altuve, 2010, p. 5).

En el sentido dialógico, tiene cabida la ironía socrática que se enmarca en un proceso dialéctico por medio del cual el interrogado hace concretas las representaciones abstractas, con el propósito de transformarlas en conceptos. Por tanto, en la didáctica socrática se pretende colocar al interlocutor en una situación tal que reconozca que no sabe nada, así, sólo cuando el interlocutor reconoce su ignorancia, entonces está preparado para pasar a la etapa siguiente que es la mayéutica (Chacón y Covarrubias, 2012, p. 148).

Cabe puntualizar que para Sócrates lo que existe en el alma es más real que lo que existe en el cuerpo, pensaba que las preguntas se dirigen a ella, ya que al interrogar acerca de algo concreto se transita finalmente al concepto general que difiere del concepto inicial. Por tanto, el diálogo socrático no sólo es una plática entre dos hombres o más, sino que se trata de un diálogo delineado por un componente reflexivo, ya que las respuestas generan preguntas y, por tanto, indagaciones, coincidencias y controversias. Sólo así se llega al descubrimiento de la verdad, pues la mayéutica es el alumbramiento de los pensamientos ya

contenidos en la conciencia, por tanto, se toma como punto de partida (Chacón y Covarrubias, 2012, p. 148).

Sócrates descubre que había una total ausencia de un método crítico, resuelve considerar en la búsqueda del conocimiento y la verdad, no los hechos, sino las proposiciones que hacemos de ellos; de las proposiciones pasa a las hipótesis y luego a las consecuencias que se derivan de ellas. Si las consecuencias prueban ser verdaderas, las hipótesis serán confirmadas provisoriamente (Quinteros, 1994, p. 66). Así Sócrates llega a una de sus grandes hipótesis que en palabras de este mismo autor escribe:

A fin de todo término, como por ejemplo “bien”, “bello”, “hombre”, con una denotación, nombra a un objeto en sí y único, inaccesible a la percepción sensorial, y aprehensible sólo por el pensamiento; en donde la “idea” es que las cosas, o sea, las cosas sensibles, son sólo realidades secundarias y derivativas; no son, sólo “llegan a ser”.

En la misma línea, Platón, autor de los *Diálogos*, quien fuera discípulo de Sócrates, también es pionero en las aportaciones a los orígenes del pensamiento crítico, él teorizó que sólo es a través de la razón que se llega al conocimiento verdadero como lo nombró, aludió que se aprehende mediante la ejercitación de la razón y no sólo por medio de la experiencia; según Platón la ciencia reside en el razonamiento, incluso en el mismo razonamiento sobre las sensaciones, y es con ayuda del razonamiento que puede descubrirse la verdad (Chacón y Covarrubias 2012, p. 143).

En el diálogo *La república*, a través de la alegoría de la línea dividida, Platón explica su teoría del conocimiento, en ella refiere una línea dividida en partes en la que identifica distintos tipos de conocimiento. En la primera parte de la línea representa a la *imaginación* y a la creencia como descripción de la percepción, y que únicamente da como resultado una

opinión; en la segunda sección representa los objetos que no pueden percibirse por los sentidos, sólo por el alma; asimismo, subdivide, en una primera subdivisión, representa los seres inteligibles inferiores donde se encuentran los principios matemáticos y geométricos que son aprehendidos por el entendimiento; en la segunda subdivisión representa a los seres inteligibles superiores donde se encuentran un componente valoral, incluida la justicia y la virtud, que son aprehendidos por la inteligencia (Chacón y Covarrubias, 2012 p. 144), es así como diferencia la mera opinión de una perspectiva crítica que involucra los valores.

Para este filósofo se ve implicado un proceso transformador en el sujeto dirigido al conocimiento de sí mismo, por tanto, para él la educación implica una enseñanza guiada por la reflexión que contribuya a su autoconocimiento y a dar forma a su alma, en este sentido, él pensaba que en la educación se pasa de una realidad sensible a una realidad inteligible (Chacón y Covarrubias, 2012, p. 158).

Platón registró y difundió las ideas de su maestro Sócrates. A su vez, Aristóteles, discípulo de Platón, extendió y cuestionó las ideas de los dos anteriores. Escribió un libro sobre “Lógica”, un dogma central del pensamiento crítico (Campos, 2007, p. 16). De acuerdo con Sócrates, Platón y Aristóteles, sólo la mente entrenada está preparada para ver debajo de las apariencias de la vida. “la vida no examinada no vale ser vivida” (Sócrates) y “el obrar debe ser juzgado según lo verdadero” (Aristóteles) (Campos, 2007, p. 16).

En el pensar de éstos tres filósofos, la razón envuelve el planteamiento de cuestionamientos que conlleven a proceso de razonamiento contenido en el alma que dirige a la construcción de respuestas, esto implica un proceso de conocimiento y de despertar la curiosidad por éste desde el alma, desde el interior.

En la edad media Santo Tomás de Aquino teólogo y filósofo, desarrolló sus ideas acerca de su teoría del pensamiento en la *Suma Teológica* y en otros escritos. La técnica usada consistía en enunciar, discurrir y responder todas las críticas a sus propias ideas antes de empezar a escribir. De esta manera, se anticipaba a las inquietudes del lector y le daba respuesta, éste enfoque de pensamiento representó un gran avance (Campos, 2007, p. 16).

En la edad moderna a Francis Bacon se le atribuyó establecer las bases de la ciencia moderna, en la que profundizó en el enfoque empírico, el cual se sustenta en las observaciones cuidadosas, sin dar nada por hecho. Asimismo, René Descartes es otro filósofo que escribió un texto en el que subyacen ideas entorno a el pensamiento crítico titulado “Reglas para la dirección del espíritu”, a través de él desarrolló un método de pensamiento crítico basado en el principio de la duda sistemática, en donde los pensamientos deben cuestionarse, ponerse en duda y verificarse (Campos, 2007, p. 16).

Uno de los principales exponentes de la filosofía moderna es Immanuel Kant, este filosofo es un referente primordial en la teorización del pensamiento crítico, es él quien realiza un análisis epistemológico del conocimiento, efectúa una crítica, donde cuestiona los límites de la razón y del entendimiento, más allá del conocimiento; el objeto de estudio en Kant no es el conocimiento de los fenómenos, sino el asunto que subyace, el proceso de la razón, la estructura y los límites del método racional. (Morales, 2014, p. 5).

Kant (1989, p. 175) subraya:

A fin de que la imaginación, en vez de soñar, pueda marchar bajo la vigilancia estricta de la razón, es necesario que se apoye previamente en algo completamente cierto, y este algo es la posibilidad del objeto mismo. Así le será permitido acudir a la opinión, para averiguar la realidad de este objeto: pero, a fin de quedar sin fundamento, esta opinión debe ser realizada como principio o medio de explicación con lo que es dado realmente, y, por tanto, cierto; esto es lo que se llama hipótesis.

Asimismo, Kant (1989, p. 177) en este proceso de sustentar los juicios, indica

Las opiniones o los juicios verosímiles sobre lo que mejor conviene a las cosas, sólo pueden presentarse como principios de la explicación de lo que realmente es dado o como consecuencia derivada, según leyes empíricas, de lo que vale de fundamento a título de real, vale decir, sólo en la serie de objetos de la experiencia; fuera de ese campo, opinar es algo así como jugar con pensamientos, salvo que se piense que siguiendo un camino incierto el juicio puede hallar la verdad.

Es así como el pensamiento crítico nace siendo una crítica epistemológica, un examen de la razón y de sus métodos. Como crítica epistemológica indaga también las condiciones de validez en que el conocimiento es construido y, por lo tanto, la validez del conocimiento mismo (Morales, 2014, p. 6).

Desde la sociología. El trabajo de Marx coincide, además, con una época en la que las ciencias sociales ya se han distanciado, aunque no por completo, de la filosofía y de la filosofía social, buscando ser reconocidas como ciencias en el ambiente académico e intelectual del siglo XIX (Morales, 2014, p. 6).

En las ideas del Marxismo la forma de la ideología es la autonomía de las ideas. Si se realiza una analogía referenciando al trabajo, éste produce un producto: mercancía, en la misma línea y siguiendo la analogía, el pensamiento también produce un producto que puede ejercer alguna influencia; es así como las ideas, visiones, teorías del mundo son creaciones de los seres humanos (Lichtman, 1976).

Bajo esta mirada, se recalca que el problema del pensamiento humano recae en problemas prácticos más que teóricos, en este sentido, es el hombre el que tiene que demostrar la verdad, en la realidad y la terrenalidad del pensamiento (Marx, 1976), este

mismo autor en una de sus máximas escribe: los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo, perspectiva que ellos siguieron.

Otros pensadores de este enfoque se vincularon al Instituto de Investigación Social de Frankfurt, el cual se fundó en 1922 asociado con la Universidad del mismo nombre, donde se iniciaron los primeros estudios serios y formales del marxismo en Alemania. La creación del Instituto vino como respuesta a las condiciones sociopolíticas y sociales turbulentas en Europa (Cebotarev, 2003, p. 6).

Quizá los nombres más influyentes asociados con el surgimiento de la teoría crítica son los de Max Horkheimer y Teodoro Adorno, quienes sentaron las bases para el futuro desarrollo de la Teoría Crítica y la investigación en este campo.

Para Horkheimer la racionalidad ligada al capitalismo parte de que la ciencia está al servicio de una clase, como algo utilitario, que busca un beneficio a través de la utilización del lenguaje, en ese sentido, ve al pensamiento sometido a la sociedad industrial en la que el hombre es absorbido por el sistema (Tobar, 2019, p. 67). Asimismo, criticaba la razón subjetiva pues ésta se ocupa de los medios sin reflexionar sobre los fines que pretende alcanzar (Tischler y García, 2017, p. 198).

Para Horkheimer, la crítica era un método dialéctico de atacar las distorsiones significativas producidas por la ideología. Él pensaba que en la ideología había cuestiones subyacentes a ésta, pues a través de ella se legitimaban prácticas opresoras que llevaba a una desigualdad en la distribución del poder (Cebotarev, 2003, p. 8).

Por su parte, para Adorno la sociedad se hundía en un nuevo género de la barbarie, en la que rechazó a la razón como fin último de la modernidad (Tobar, 2019, p. 69). Él creía que las necesidades no eran estáticas, sólo que parecían serlo porque surgieron en una sociedad estática, siendo así que la satisfacción real de las necesidades cambiaría si cambiaba la naturaleza de las necesidades (Buck-Morss, 1977, p. 177).

En concordancia, planteó el papel de la cultura en la reproducción de la dominación que ejerce la racionalización, vislumbró que el dominio, no sólo tiene que ver con una imposición por la fuerza, sino más bien, por vías alternativas a las tradicionales, entre ellas la cultura y el arte (Tobar, 2019, p. 70). La posición de Adorno fue generar una revolución dentro de la filosofía en la que el punto era resistirse a repetir las estructuras del pensamiento dominante que cosificaban, invitando a reconocer la realidad social (Buck-Morss, 1977, p. 189).

Es así como estos pensadores señalaron y cuestionaron realidades sociales y dominio ideológico, incursionando con ello en el pensamiento crítico desde y para lo social, pues señalaban como obstáculos para la criticidad las desigualdades, la alienación y la enajenación. Con ello, el marxismo es un arrojo por revelar el devenir de la sociedad tomando como ejes, el materialismo, los modos de producción, el antagonismo de clase, etc. Este movimiento lleva como bandera la idea de transformación social, tomando como línea central el cuestionamiento y la denuncia social.

Desde la pedagogía. La pedagogía crítica no extrae estas ideas directamente de los teóricos de la Escuela de Frankfurt, sino que su principal fundamentación es una lectura de Karl Marx, su propuesta es mucho más práctica que teórica, a diferencia de la teoría crítica

de la educación, cuyo principal objetivo es precisamente teorizar, desde una forma de pensamiento crítico el fenómeno educativo (Morales, 2014, p. 9).

Desde la perspectiva de la teoría crítica se asevera que todo sistema de enseñanza tiene la capacidad de institucionalizar las características específicas de su estructura y de su funcionamiento, pues está constituido para producir y reproducir las condiciones de ésta, ejerciendo poder para nutrir y perpetuar ideologías (Zuleta y Chávez, 2009, p. 52). La teoría crítica de la educación retoma ideas y concepciones teóricas de los análisis de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, para poder indagar, comprender y explicar aspectos del ámbito educativos desde un enfoque social.

Por su parte la pedagogía crítica es reconocida y liderada por Paulo Freire, esta perspectiva consiste en una reflexión acerca de la práctica y de los contextos con miras a la emancipación para favorecer la construcción de un sujeto social protagónico, esta pedagogía crítica comparte con la educación popular una apuesta ética y política (Ortega, 2009, p. 27).

Dicha pedagogía concibe a la educación como una práctica que admite obtener la emancipación de las clases oprimidas por medio de la concientización que se logra cuestionando las realidades en las que se vive, al respecto Freire (2017, p. 100) escribe en uno de sus textos:

Es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras que lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad... Estamos, así, intentando una educación que nos pareciera necesaria, identificada con las condiciones de nuestra realidad. Al integrarse a nuestro tiempo y nuestro espacio y al ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto, debía ser realmente instrumental.

Uno de los instrumentos que guían la pedagogía crítica de Freire, es el componente dialógico, pues es a través de éste es que se puede llegar a incidir en las practicas, Freire (2016, p. 107) subraya:

El dialogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose...Está es la razón que hace imposible el dialogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y a aquellos a quienes se ha negado este derecho.

Otro de los autores clave en el enfoque pedagógico de la crítica es John Dewey, quien escribió varios libros que hablan sobre el pensar, la reflexión y la criticidad: “cómo pensamos” y “búsqueda de certeza” son los principales. Este autor enfatiza las consecuencias del pensar humano y considera que el pensamiento crítico enfoca sobre los problemas del mundo real (Campos, 2007, p. 17).

John Dewey estableció una importante distinción entre la acción humana reflexiva y la rutinaria. Para él la acción rutinaria esta guiada por la tradición, la autoridad y el impulso, mientras que el ejercicio reflexivo supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia, idea o práctica, cuestionando y visibilizando su fundamentación, propósito y consecuencias que acarrea (Zeichner, 1982, p. 2).

Una de las grandes aportaciones de Dewey fue en torno al pensamiento reflexivo, en su texto “Cómo pensamos” (1989, p. 22), escribe:

La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino, una consecuencia, esto es una ordenación secuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como resultado, mientras que cada resultado, a su vez, remite a las que le precedieron.

Anteriormente en su obra “Búsqueda de la certeza” (1952, p. 98) ahonda sobre el pensar y el mundo de las ideas, menciona que éste va más allá de algo secuencial y lógico, al respecto, señala:

Desde el punto de vista de la definición y prueba operacional de las ideas, éstas reconocen un origen y una condición empíricas. Pero origen y condición de actos realizados, actos en el sentido literal y existencial de la palabra, obras hechas y no recepción de sensaciones impuestas desde afuera. Las cualidades sensibles son importantes, pero cobran un significado intelectual únicamente como consecuencia de actos realizados deliberadamente.

Es así como es sus textos, Dewey ahonda sobre la praxis y las repercusiones de ella, desde un enfoque de la reflexión y la criticidad en el que el pensamiento bajo estas premisas no se enfoca en recibir ideas, almacenarlas y comunicarlas tal cual, sino conlleva un proceso en el cual uno piensa por sí mismo, formula preguntas, encuentra y valora información relevante para arribar a conclusiones.

Mientras Dewey se enfoca en el gremio docente, Henry Giroux lo hace sobre el estudiantado, este autor es igualmente icónico, quien hace aportaciones a la pedagogía crítica. Él demanda desarrollar condiciones en las que el estudiantado pueda cuestionar los códigos culturales existentes a través de la lectura y la escritura, revela la importancia de generar espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad y con ello inscribir nuevas formas en el poder (González, 2006, p. 84).

Indagando tanto la teoría crítica como la pedagogía crítica hacen notar que la criticidad es necesaria tanto en la teoría como en la práctica, en las y los maestros y las y los estudiantes, permite a través del cuestionamiento transformar la realidad.

Desde la psicología. La psicología tiende a concebir al pensamiento crítico como un acto cognitivo de alto nivel y a la educación de éste, como la posibilidad de entrenar el razonamiento, el juicio basado en información objetiva, evitando la intuición o cualquier tipo de sesgo psicológico. Desde la psicología se focaliza sobre las habilidades cognitivas y metacognitivas, así como la motivación y la autorregulación como habilidades coparticipes de ese pensamiento de alto nivel (Ossa, Palma, Lagos, Quintana y Díaz en 2017, p. 27).

En el enfoque psicológico se involucran las teorías del funcionamiento interno de la mente, se dirige a la indagación acerca de lo que trata el pensamiento crítico: ¿Qué hacemos cuando pensamos críticamente? y ¿Cómo lo hacemos? Sternberg (1986, p. 7).

Sternberg (1986, p. 9) indica que el pensamiento crítico comprende los procesos, las estrategias y las representaciones que las personas utilizan para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos. La taxonomía psicológica de Sternberg define las habilidades involucradas en el pensamiento crítico como de tres tipos: metacomponentes, componentes de desempeño y componentes de adquisición de conocimiento.

Los metacomponentes son procesos superiores o ejecutivos utilizados para planificar lo que se va a hacer, supervisarlos mientras lo hace y evaluarlos después de hacerlo; los componentes de desempeño o rendimiento son procesos de orden inferior, utilizados para ejecutar las instrucciones y proporcionar información sobre ellos, y los componentes de adquisición de conocimiento son los procesos utilizados para aprender conceptos o procedimientos, como la codificación, la combinación y comparación selectiva de la información existente y de la nueva que se aprende.

Por su parte, Nickerson, Perkins & Smith (1987, p. 64) también abordan la línea del pensamiento, lo consideran como una compleja habilidad o conjunto de habilidades, indican que ese pensamiento puede hacerse bien o deplorable, con o sin eficacia, y suponen

que la manera de hacerlo es algo que se puede aprender. Añaden que el desempeño intelectual puede mejorarse, en parte, mediante el cultivo de la concentración mental y de determinadas estrategias generales del enfoque de las tareas cognitivas, y, por otra parte, mediante el dominio de habilidades específicas para determinados tipos de problemas.

Estos mismos autores, marcan la relación entre las habilidades del pensamiento y el conocimiento. Apuntan que son interdependientes: el pensamiento es esencial para la adquisición del conocimiento y, por el otro lado, el conocimiento es esencial para el pensamiento. Incluso definen el pensamiento hábil como una capacidad de aplicar el conocimiento de un modo eficaz. Asimismo, realizan una diferenciación cualitativa entre dos tipos de pensamiento: a uno de ellos lo describen como analítico, deductivo, riguroso, constreñido, convergente formal y crítico; al otro tipo de pensamiento como sintético, inductivo, expansivo, libre, divergente, informal y difuso (Nickerson, Perkins & Smith, 1987, p. 70).

Igualmente, se cuestionaron al respecto de ¿Qué tienen, o hacen, los pensadores diestros que los distinguen de los pensadores inhábiles? pensar implica la codificación de información, una operación de algún tipo sobre esa información, y una serie de resultados; explicitan que mientras que algunos consideran que los pensadores ineptos están limitados por su repertorio de operaciones, otros hallan que tienen una codificación empobrecida, y otros incluso situarán la dificultad en la inadecuación de los objetivos o del control de éstos (Nickerson, Perkins & Smith, 1987, p.70). En este sentido, su respuesta a este cuestionamiento lo organizan en rubros (1987, p. 82).

Sus respuestas a la pregunta inicial rondan sobre los límites en la codificación, deficiencias en las capacidades cognitivas, determinación de objetivos, falta de especificidad de un saber muy general y de la debilidad producida por la falta de amplitud de un saber muy específico que sirve de manera extraordinaria en un contexto particular.

Como se analiza el pensamiento en estos autores, queda marcado que lo conciben desde una perspectiva cognitiva como un conjunto de habilidades que pueden ser enseñadas enfocándose principalmente en aspectos como la codificación y el impulso de las habilidades cognitivas.

Concebir al pensamiento crítico como un pensamiento mejor, Perkins (2001), sugiere que aprender a pensar críticamente mejora la capacidad para seleccionar información, interpretar, evaluar a fin de realizar elecciones justificadas.

Otros autores que han abordado el pensamiento crítico en los últimos años son Sainz y Rivas (2008, p. 5) definen el pensamiento crítico como un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, que permiten lograr con la mayor eficacia los resultados deseados. Estos autores indican que además de las habilidades de pensamiento como razonamiento, solución de problemas, toma de decisiones, se requieren componentes como la motivación y el metacognocimiento.

Añaden que pensar críticamente no se logra sólo con las habilidades. Es necesario que se unan a ellas otros protagonistas y lo hagan en momentos distintos, es así como el “querer pensar” a través de la motivación entra en juego, incluso antes que las habilidades cognitivas lo hagan. De igual modo, el metacognocimiento es necesario, permite una

dirección, organización y planificación de las habilidades, así la motivación activa nuestras habilidades y el metaconocimiento consigue que sean más eficaces (Sainz y Rivas, 2008, p. 7).

A manera de conclusión, se han observado, las perspectivas desde donde se ha abordado el pensamiento crítico, que responden a un amplio espectro temático que va desde la vinculación con aspectos filosóficos y sociológicos, así como pedagógicos y psicológicos.

Por su parte, los filósofos extienden la lógica hacia la argumentación como habilidad central del pensamiento, quienes han recibido críticas por quedarse en el plano de la teorización, pero claramente es esencial reconocer lo que subyace a aquellos conceptos utilizados para nombrar procesos y sucesos que nos acontecen; de omitir este relevante análisis, es factible que se caiga en superficialidades.

En su caso, los pedagogos han focalizado en el desarrollo de técnicas y procedimientos que mejoren las habilidades cognitivas y enseñen a pensar al alumnado, al parecer olvidando ir más allá de la mera instrumentación de técnicas y estrategias, no basta con mero entrenamiento, cuyo entrenamiento que puede ser endeble, si no se piensa y reflexiona sobre lo que se “entrena”.

Los psicólogos han unido sus esfuerzos por retomar ideas de la psicología experimental y cognitiva, en la que destacan las habilidades y sus componentes, pero pareciera que se apunta a lo llamado cognición en frío, más recientemente han involucrado el componente motivacional y metacognitivo.

A lo largo del acercamiento al pensamiento crítico, se ha reconocido la doble función de este pensamiento: interna y externa. Su función interna ha consistido en reconocer y establecer la reflexión como una categoría legítima de conocimiento, mientras la función externa explicita una crítica a las condiciones humanas, sociales y políticas contemporáneas (Cebotarev, 2003, p. 5), ya retomadas fuertemente por los sociólogos.

La revisión de estos importantes pensadores, de ninguna manera exhaustiva, permite hallar las aportaciones de las diversas disciplinas en terrenos que cuestionaban la razón y el intelecto, pues ya desde ese entonces se reconocían las perplejidades de la simple memorización, la cual no conllevaría a ningún desarrollo ni transformación. Los planteamientos filosóficos y la naciente psicología cognitiva, darían la pauta a la educación de las habilidades del pensamiento más allá de la reproducción y memorización, asimismo, coincidieron en las ideas dirigidas a impulsar la reflexión y los procesos metacognitivos, es así como el ideario educativo se encaminó a lograr que el estudiantado arribara a perspectivas propias y exponer con ello sus puntos de vista más allá de la simple opinión o creencia, con base en evidencias y argumentos, a fin de tomar decisiones razonadas y actuar en consecuencia.

Finalmente, es menester indicar que el concepto de pensamiento crítico es estudiado desde diversas disciplinas y a lo largo de la historia, por tanto, ha evolucionado. Pueden identificarse los primeros antecedentes del abordaje de este pensamiento en la filosofía y la sociología, sin embargo, queda claro que no se menciona como tal el pensamiento crítico, pero si se adentran desde esta época a la inquietud por tener procesos reflexivos en el pensar, de ahí la relevancia de tomarlos en cuenta y tener un panorama amplio de sus antecedentes.

Pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea

Estudiar el pensamiento crítico permite generar una visión integral, que da cuenta de la complejidad del pensamiento, pues el ser humano tiene diversas áreas de conformación y de acción que trascienden en él. En la teoría educativa contemporánea existen una serie de autores reconocidos por su trabajo y aportaciones en esta área. Es de notar que es en la década de los noventa y la primera del presente siglo es en donde prosperan los programas de habilidades del pensamiento y se vinculan al currículo, generando interesantes enfoques teóricos y literatura de investigación. Entre los autores que destacan en el campo del pensamiento crítico encontramos a: Robert Hugh Ennis, Matthew Lipman, Richard W. Paul junto con Linda Elder, Hervey Siegel, Peter Facione (Boisvert, 2004).

Estos autores acentúan la necesidad de enseñar a pensar, de formar estudiantes capaces de analizar, tomar decisiones y conclusiones, argumentar al respecto y solucionar situaciones problema, concuerdan en que el pensamiento dirigido a la criticidad apela a una habilidad de nivel superior, que a la vez necesita de otras habilidades, sin embargo, no necesariamente coinciden en su definición ni en la manera en que integran las habilidades con las actitudes, motivaciones, o el papel que juega el contexto.

En las aportaciones contemporáneas destacan las ideas de Paul (1994) quien considera que el pensamiento crítico no se restringe a una habilidad racional, concibe lo subyacente a éste, en términos de las creencias, los marcos de referencia y las visiones del mundo que las personas crean y recrean en función de sus y las circunstancias, que, por supuesto impacta en sus posturas y roles que juegan, asimismo, menciona que esto indudablemente debe tomarse en cuenta para educar el pensamiento crítico.

Años después, Paul une esfuerzos con el Linda Elder (2001) y juntos postulan una perspectiva dialéctica, que implica las creencias que el primero ya había planteado poco antes, pero además de cuestionar las propias creencias, incitan a cuestionar el sistema de creencias de otros y dilucidar al respecto, y en ello identificar, la claridad, las inconsistencias y los contrapuntos involucrados. La cuestión, dicen, es desafiar la mirada centrada en sí, ampliar la perspectiva y enriquecer la visión y posturas asumidas.

Lo anterior ilustra que un gran desafío en la investigación e intervención en pensamiento crítico tiene que darse en una perspectiva de interdisciplina, de comprensión desde la complejidad (Morin, 1999), lo cual integra los componentes cognitivos, pero también los que se vincula con lo social, cultural, histórico, político y contextual.

Asimismo, Paul & Elder (2006, p. 12) señalan la potencialidad del cuestionamiento a las y los estudiantes, con el propósito de explorar su habilidad y proceso de pensar críticamente, la meta es entonces, que estas preguntas se fusionen en el proceso de pensar hasta que se conviertan en parte de su voz interior, que los guiará a su vez, a un proceso de razonamiento cada vez mejor.

Por su parte, Ennis (1996), encuentra que además del conjunto de habilidades para pensar críticamente (que involucra la generación de preguntas, el análisis para dar respuestas a dichas incógnitas, evaluar, hipotetizar, juzgar la credibilidad de las fuentes), existe lo que llama disposición a la curiosidad, a ser de “mente abierta”, a juzgar con base en evidencias, a comprender y explicar, a ampliar la información, a problematizar, etc. En su momento, el reconocimiento de la disposición dio la pauta para que Facione construyera el Inventario de Disposición al Pensamiento Crítico de California, una escala de autorreporte de la motivación interna por pensar críticamente al resolver problemas y tomar decisiones (Facione, 1998).

Facione incorpora en la perspectiva de pensamiento crítico el componente autorregulador acompañado del propositivo ya mencionado por otros autores, delibera que este pensar surge a partir de la interpretación, el análisis y evaluación de circunstancias y contextos (2007, p. 21). Además, atiende que el pensamiento crítico constituye una fuerza liberadora, emancipadora en la educación, pues dice, es un recurso en los diversos ámbitos de acción, incluyendo el societal y cívico, así, el pensamiento crítico permite deliberar, rectificar e impactar.

Otro elemento que se retoma, en el pensamiento crítico y que es trabajado en los escritos de Lipman (1997) son los criterios para determinar y sustentar esos pensamientos y juicios críticos, este autor considera una perspectiva crítica a aquella que utiliza criterios. El abordaje de pensamiento crítico explícita recae en identificar y hacer uso de estos criterios que otorgan sostén a las ideas, es así, como él sugiere que el pensamiento crítico funciona como una evaluación cognitiva.

Lipman (1997, p 174) visibiliza la habilidad de pensar sobre el propio pensamiento, que de igual manera puede ser dirigido desde lo crítico, favoreciendo con ello la identificación del propio proceso de pensar, en estas líneas, este autor delibera que el pensamiento crítico está dirigido por una serie de criterios implicados y que pueden ser visibilizados y modificados a través del autocuestionamiento.

En términos del componente disposicional, este es ilustrado por Siegel (2010, p.141) quien sustenta que esta disposición participa y guía las evaluaciones que se hacen presentes en un pensamiento crítico. De igual manera, remarca las razones que sostienen las creencias, juicios y acciones, en el proceso de valoración que echa mano de éstas y que pueden circundar sobre contextos particulares o generales (Siegel, 2010, p. 142).

Otro autor, referente en el campo educativo que vehicula su perspectiva de pensamiento crítico es Jacques Boisvert (2004, p. 90). ÉL aborda el pensamiento crítico desde un enfoque cognitivo, indica que este enfoque examina sobre todo la asimilación de los conocimientos, la toma de decisiones y el juicio.

En su propuesta para la enseñanza del pensamiento crítico expone la importancia de definir en primera instancia qué es el pensamiento crítico, pues como lo hemos desarrollado, esto depende desde dónde es mirado, desde qué disciplina y enfoque se retoma. Asimismo, al ser una habilidad compleja que implica en sí otras habilidades, este autor propone que se describan aquellas dimensiones con las que se trabaja, además considera una planeación pertinente y una evaluación en el mismo rumbo, no deja de lado, la relevancia del ambiente propicio para ello.

Con el objeto de visualizar las diversas perspectivas de los autores que abordan el pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea, se muestra en la tabla 1, el nombre del autor y los componentes implicados en su perspectiva de pensamiento crítico.

Tabla 1*Perspectivas de los autores que abordan el pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea*

Autor	Componentes del pensamiento crítico
Robert Hugh Ennis	<ul style="list-style-type: none"> • El pensamiento crítico requiere de un conjunto de habilidades, tales como observación, identificación, análisis, evaluación, elaboración, etc., • Requiere de disposiciones necesarias, es decir, tendencia a hacer algo, en este caso, tendencia a querer pensar críticamente. • Se basa en criterios. • Considera los objetivos que se persiguen.
Matthew Lipman	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico es un pensamiento que se debe de regir por una serie de criterios no sólo en el pensamiento sino también en los procesos metacognitivos, • Contempla el contexto • Es autocorrectivo.
Richard W. Paul en conjunto con Linda Elder	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento basado en una serie de estándares intelectuales (Criterios). • Se fundamenta en la disposición de pensar críticamente • Considera los objetivos perseguidos • Es un pensamiento auto-dirigido, auto-disciplinado, autoregulado y auto-correctivo.
Harvey Siegel	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento que contempla habilidad y la disposición que posee un sujeto para creer, juzgar o actuar con base en razones (criterios).
Jacques Boisvert	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento que requiere de habilidades cognitivas y metacognitivas. • Contempla los conocimientos previos y los objetivos que se persiguen. • Impulsa el juicio y la toma de decisiones.
Peter Facione	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento que requiere de habilidades cognitivas como: el análisis, la inferencia, la explicación, la interpretación, la evaluación, así como habilidades y metacognitivas. • Tiene un carácter autorregulador • Contempla criterios y disposiciones • Considera el contexto

Recuperación de Ennis, 1993; Ennis, 1996; Lipman, 1997; Boisvert, 2004; Paul & Elder, 2006; Facione, 2007; Paul, 2008; Siegel, 2010; Ennis, 2011.

A manera de conclusión, es de identificar que al revisar las perspectivas de estos autores sobresalientes en la teoría educativa contemporánea se pueden considerar elementos esenciales en el pensar críticamente, elementos que se retomarán en la intervención:

- Pensar críticamente se genera a partir de una serie de cuestionamientos sobre algo, es decir una problematización.

- Se requiere de una serie de habilidades como en análisis, reflexión, evaluación, argumentación, entre otras.
- Dichas habilidades otorgan la posibilidad de tomar posturas y emitir juicios.
- Dichos juicios deben estar argumentados.
- En dicho proceso es elemental considerar el contexto, pues en de él de donde surgen los criterios que sostienen y construyen los argumentos.
- Se considera el componente autorregulatorio, que expone la persecución de ciertos objetivos al pensar, así como un monitoreo durante el proceso de pensamiento. En dicho proceso de autorregulación se hacen presentes los conocimientos previos, así como las creencias.
- La metacognición también es un componente presente, pues a través de ella podemos generar autocuestionamientos sobre nuestro propio pensar.
- Otro elemento que en la teoría educativa reviste, es el disposicional, sin embargo, ya se ha encontrado sustento sobre, que más que una disposición se requiere de motivación para generar un proceso que se encamine a la criticidad (Olivares, Saiz y Rivas, 2013), es por ello, por lo que consideramos este último término, sobre el cual profundizaremos más adelante.

Revisando las diversas aportaciones en el campo educativo, consideramos que el pensamiento crítico no puede sustraerse a la crítica social, pues es a través del cuestionamiento a las desigualdades sociales, el antagonismo de clases, las ideas y practicas hegemónicas que puede arribarse a la concientización y comprensión de la realidad para transformarla.

Al respecto, el pensamiento de Habermas (2002), destacado autor de la teoría crítica gestada en la llamada Escuela de Frankfurt también reviste gran interés al tema que nos ocupa. Este autor postula que existen distintos intereses que rigen el conocimiento humano, entre ellos, "el interés cognitivo-práctico", "el interés cognitivo-técnico" que tienen sus bases en estructuras de acción y experiencias de las personas referidas al mundo social en que viven, pero destaca el llamado "interés cognitivo-emancipatorio" que vincula el saber teórico y la práctica con la finalidad de comprender la situación histórico-cultural de la sociedad y más allá de la comprensión, pretende entender las luchas y contradicciones sociales para poder actuar en la transformación social.

Es así como, no puede hablarse de pensamiento crítico si no se hace alusión a este tipo de interés transformador de la condición humana. Interés encaminado a engendrar encanto por mantenerse informado o informada, la posibilidad de ser flexible mirando otros puntos de vista y la honestidad para visibilizar predisposiciones, prejuicios, estereotipos o tendencias egocéntricas.

Finalmente, es menester inquirir sobre el abordaje del pensamiento crítico, pues con frecuencia ha sido desde miradas que generan fragmentación, incluso podemos notar que la intervención educativa se encuentra en una serie de encrucijadas y requiere analizarse desde distintas perspectivas no sólo incursionando en el entrenamiento de una sumatoria de procesos cognitivos, sino que se debe repensarse desde la complejidad que representa su carácter contextual, motivacional, en función del sistema de creencias y valores implicado en determinadas circunstancias.

El pensamiento crítico en educación media superior

La preocupación de fomentar más allá de una simple memorización en el alumnado se remonta siglos atrás, la idea de obtener el conocimiento a partir del proceso reflexivo de los propios estudiantes ha sido abordado desde hace siglos por autores como:

Sócrates y su método mayéutico, que a través de sus preguntas cuestionaba a la sociedad y a sus contemporáneos, autor considerado como el pionero del estudio del pensamiento crítico (Campos, 2007, p. 16).

Juan Amós Comenio en su libro *Didáctica Magna* (2014, p. 54) dice:

No se limite únicamente a leer y aprender en los libros pareceres y consideraciones ajenos de las cosas, o a retenerlas en la memoria y recitarlas, sino que se capaz de penetrar hasta la médula de las cosas y en conocer de ellas su verdadera significación y empleo.

En el libro de Comenio Jean Piaget señala en el prólogo que el mismo escribió lo siguiente (Comenio, 2014, p. XIII):

En vez de amedrentar a los alumnos con la vara en la mano, Comenio los atraía luciendo la más radiante de las sonrisas; y en lugar de hacerlos repetir las cosas de memoria, procuraba explicarles primero la lección para que la entendieran; en seguida ayudaba a los alumnos para que ellos mismos elaboraran los conceptos explicados; hasta que quedaban fijos en la memoria; y finalmente los ponía a ejercitarlos en cosas prácticas de la vida.

Por su parte, Rousseau (2014, p. 171) indica que:

... para lograr que tenga razón sana, es preciso formar bien sus juicios, en vez de dictarles los nuestros.

Desde aquella época se vislumbraba que la sola memorización traía de la mano una simple repetición carente de un proceso reflexivo y analítico.

Con las líneas anteriores se hace evidente la necesidad de escalar en las habilidades de pensamiento, pues más que la memorización es imperioso impulsar una reflexión de los contenidos para así lograr que los y las alumnos generen su propio panorama y puedan exponer sus puntos de vista y contrapuntos, y por supuesto actúen al respecto. Actualmente, se continúa con la inquietud de estudiar, analizar y hacer propuestas para la promoción de habilidades como el pensamiento crítico.

A nivel internacional, una de las competencias transversales señaladas como necesaria para poder desempeñarse eficientemente en la sociedad en cada uno de sus ámbitos, es el desarrollo del pensamiento crítico (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2015; UNESCO, 2016).

La UNESCO (2016, p. 9) en su informe Habilidades para un Mundo Cambiante enfatiza en los desafíos para la Educación del 2030, perspectivas globales que se enmarcan en: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a vivir juntos, inminentemente señala como primera habilidad transversal al pensamiento crítico, seguida de habilidades interpersonales, habilidades intrapersonales, ciudadanía global y alfabetización mediática e informativa. En dicho informe se enfatiza sobre la relevancia de aprender a ser críticos, a ser ciudadanos responsables y a conocer sobre el mundo para incidir en él.

No olvidemos que en el año 2005 la UNESCO en su informe de seguimiento de la Escuela Para Todos en el Mundo, define calidad en relación a la educación con base a dos principios: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace

hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando, por lo cual, el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico al ser una capacidad cognitiva, resulta fundamental en una educación de calidad.

En México la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) surge por atender la demanda estudiantil, así como para la creación de un nuevo sistema de Bachillerato. Al respecto la creación de la RIEMS retomó los retos de la educación en el país los cuales se relacionan con aspectos de cobertura, calidad y equidad, esto hace evidente la exigencia, de que no sólo todos tengan acceso a las escuelas, sino, que también, apunta a la ineludible trascendencia del desarrollo de la habilidad de pensar críticamente, que es innegable en una educación con dichas características.

La RIEMS se sustenta en la conformación de un Sistema Nacional del Bachillerato y define a la educación media superior, la dota de sentido y establece una unidad común que la articula y le otorga identidad. Introduce el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, establece el perfil docente y directivo (Subsecretaría de Educación Media Superior de la Dirección General de Bachillerato, 2017, p. 8).

Con base en la normatividad vigente para la educación media superior, la Dirección General del Bachillerato ha desarrollado una serie de trabajos que apuestan a la concreción en el aula de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (Subsecretaría de Educación Media Superior de la Dirección General de Bachillerato, 2016, p. 11).

En el perfil de egreso, se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB), en su Artículo 1 se establecen: I. Las competencias genéricas, II. Las competencias disciplinares básicas, y III. Los aspectos que deberán considerarse para la elaboración y determinación de las competencias disciplinares extendidas y las competencias profesionales (Subsecretaría de Educación Media Superior de la Dirección General de Bachillerato, 2016, p. 23)

Las competencias genéricas articulan y dan identidad a la EMS y constituyen el perfil del egresado del SNB. Son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean. Dentro de las competencias genéricas encontramos (Subsecretaría de Educación Media Superior de la Dirección General de Bachillerato, 2016, p. 56):

- La competencia 1 escribe

Se conoce y valora así mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue” dentro de los atributos de esta competencia se haya “Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones

- La competencia 5 apunta

Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

- La competencia 6 señala

Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

En sus atributos *subraya*

Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios; Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta; Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

Como es visible, dentro de las competencias básicas que debe proporcionar el bachillerato, es la habilidad de pensar críticamente, pensamiento que impacta en los distintos ámbitos de las y los estudiantes y, que, por su puesto, dirige su formación como ser social.

Por su parte, la Universidad Nacional Autónoma de México comparte la concepción de promover el pensamiento crítico en su estudiantado, considerándolo como una habilidad indispensable en el desarrollo integral de los mismos. En el documento Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar su bachillerato (2001, p. 7) plantea que el aprendizaje de las y los estudiantes no puede limitarse a la sola adquisición de información, debe propiciar el desarrollo de habilidades aplicables a un vasto repertorio de situaciones y exigencias, que promueva la integración de una síntesis personal a partir de la cual éste comprenda, aprecie la complejidad del mundo y se forme una opinión crítica y fundamentada de la realidad, que le permita asumir una posición reflexiva, eficiente, creativa, propositiva y activa ante las oportunidades y los desafíos que le plantea la época que le ha tocado vivir.

En este mismo escrito se considera el deseo de que el estudiantado sea capaz de obtener conclusiones válidas, a partir de determinada información, empleando correctamente el razonamiento inductivo, deductivo o analógico, así como sus capacidades de análisis y síntesis, de reflexión crítica y argumentación (Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM, 2009, p. 11).

Esta institución también considera cuatro niveles cognitivos que contribuyen a guiar efectivamente la enseñanza y evaluación de dichos conocimientos, estos son: posesión de información, comprensión, elaboración conceptual y solución de problemas, estos niveles explicitan la necesidad de internalización y manifestación en formas de pensar y actuar críticamente (Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM 2001, p. 9).

En la actual propuesta nombrada la Nueva Escuela Mexicana (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019) también discurre en uno de sus principios, específicamente el D, la participación en la transformación social, en el cual hace hincapié en el sentido social de la educación, que implica una dimensión ética y política de la escuela y en cuyo tenor expone que la formación ciudadana es un camino para la transformación social para lo cual es necesario formar personas con capacidad crítica, participativa y activa que generen innovación para el bienestar de todas y todos.

Asimismo, expone que quienes serán formados bajo la mirada de la Nueva Escuela Mexicana emplearán el pensamiento crítico, gestado a partir de análisis, reflexión, diálogo, conciencia histórica, humanismo y argumentación, instituida para el mejoramiento social, cultural y político. En el mismo sentido, retoma el pensamiento crítico para abonar en la generación de las nuevas ideas de desarrollo sostenible y analizar los patrones de vida y consumo actuales.

Queda evidenciado, que el pensamiento crítico es una habilidad indispensable en la Educación Media Superior, pues además de impactar en el ámbito escolar, también lo hace en el personal y social, la etapa adolescente está cargada de resignificaciones, que requiere

de habilidades, analíticas, reflexiva y por supuesto, críticas, por tal motivo, tanto la Secretaría de Educación Pública con la RIEMS, y su nueva apuesta a la Nueva Escuela Mexicana, así como la UNAM con su Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el bachillerato, considera como fundamental la promoción de habilidades orientadas al pensamiento crítico, principalmente como mecanismo para incidir en un cambio social que impacte en un mejoramiento colectivo.

Finalmente, también queda claro que dichos documentos se quedan en el plano de la enunciación de lo requerido, que en sintonía del pensamiento crítico coincidimos, sin embargo, quedan en el tintero una serie de inquietudes, por ejemplo: desde dónde mirar el pensamiento crítico, y más aún cómo generarlo o desarrollarlo, al respecto pareciera que lejos de hacer propuestas al respecto, sólo se mira como meramente quehacer del gremio de los educadores, y claro está, que después de la revisión antes expuesta, es de suma relevancia acercamientos holísticos y sistémicos, donde todos los niveles sean coparticipes de análisis y propuestas al respecto, por supuesto considerando los contextos y las vicisitudes en ello.

El pensamiento crítico desde una mirada sociocognitiva y situada

En este apartado se analizará el componente cognitivo presente en las perspectivas sobre pensamiento crítico en el campo educativo, sin embargo, como hemos escrito, no es lo único en dicho pensamiento, si bien, es un eje central, es menester indicar que no es lo cognitivo en frío, que es imprescindible considerar el componente situacional y contextual, de tal forma, que se ahondará desde una perspectiva sociocognitiva.

El concepto de pensamiento crítico se define en la literatura de muy diversas maneras; de hecho, se utiliza en ocasiones como sinónimo de juicio evaluativo, análisis, emisión de juicios u opiniones, pensamiento formal, desarrollo de la metacognición o, simplemente, como un proceso de razonamiento y solución de problemas en general.

En particular, en la perspectiva psicológica se destacan los componentes cognitivos y autorregulatorios del concepto, y se le ubica como una habilidad de pensamiento compleja, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (comprensión, análisis, emisión de juicios, etcétera). Sin embargo, el pensamiento crítico no puede entenderse sólo como la sumatoria de habilidades puntuales aisladas de un contexto y contenido determinados (Díaz Barriga, 2001, p. 3).

En este sentido, dicho pensamiento se trata de una habilidad cognitiva de nivel superior, que más que una suma de habilidades considera el componente contextual y social en donde se desarrolla, por tal motivo, se retoman ideas de la *corriente sociocognitiva*.

Mario Carretero (2012), con base en los planteamientos de Riviére (1987) hace una crítica explícita a la forma en que en la institución escolar se abordan los procesos cognitivos

y de aprendizaje, lo cual resulta por demás pertinente al tema de la educación del pensamiento crítico.

Plantea que el pensamiento se desvincula de las intenciones y propósitos humanos; además de que se pretende enseñar una diversidad de habilidades de pensamiento complejas, pero en la práctica, sólo se recurre a la memorización sin sentido y ocasionalmente a la comprensión de contenido; no se presuponen como un aprendizaje apriorístico, más bien, se enfocan en adquisición y recuerdo de información factual; se privilegia la descontextualización conceptual, la memoria a corto plazo y la generalización de esquemas, desprovistos de un uso comprensivo en las situaciones donde ocurren y pocas veces se enseña para analizar y resolver problemas, y se presupone que es el estudiantado quien debe llegar con la mayor disposición por aprender, independientemente del aprendizaje mismo.

El pensamiento crítico va más allá del ejercicio racional de las habilidades cognitivas y de la disposición para hacerlo, no puede reducirse a un acto de cognición “en frío” (cold cognition) donde operan habilidades para reunir datos, evaluar pruebas o emitir argumentos. Es menester ir más allá de la sumatoria de determinadas habilidades del pensamiento que aparentemente se aplican mediante razonamiento lógico o motivacionales ante casi cualquier objeto de conocimiento, aun cuando se asuma la modalidad heurística de tal pensamiento.

Autores como Díaz Barriga (2006), Facione (2007), Paul & Elder (2008) conceptualizan el pensamiento crítico considerando el componente autorregulatorio que hay en él, así que es menester indicar qué es la autorregulación para esta corriente social. La autorregulación se refiere a pensamientos, sentimientos y acciones autogeneradas que se planifican y se adaptan cíclicamente a la consecución de objetivos (Zimmerman, 2002, p. 14). Desde una perspectiva social cognitiva, los procesos de autorregulación y las creencias

se dividen en tres fases cíclicas: previsión, rendimiento y procesos de autorreflexión (Zimmerman, 2002, p. 16).

En la primera etapa llamada por este autor como fase de previsión entran en juego varios elementos. Por una parte, se enmarca el análisis de la tarea, en el cual se vislumbra la necesidad del establecimiento de metas y la elección de una estrategia para conseguir dichas metas. Por otro lado, las creencias auto-motivacionales son otro elemento de gran relevancia en donde las creencias de autoeficacia y expectativas de logro fungen como hilo conductor en esta primera fase, la cual es previa a la ejecución de la tarea.

Es claro con ello, que, si las creencias de autoeficacia giran en torno a aspectos desfavorables, que, en lugar de impulsar la acción, la paralizan, ésta no desencadenará ni pensamientos, acciones o afectos para llevarla a cabo, las manifestaciones de ésta es la pasividad, pues las personas pueden no hacer nada cuando creen que no tienen control sobre la acción, es decir sus creencias son de no autoeficacia. Por su parte, las expectativas, al ser las creencias sobre los resultados de la tarea o situación, dirigen el desenvolvimiento del pensar, sentir y actuar propios de la autorregulación.

En un segundo momento entra en juego la fase de rendimiento, ella implica procesos que ocurren durante la realización de la tarea o actividad. En ésta los elementos esenciales son el auto-control en las directrices, en la atención, y en la realización de la tarea, asimismo, otro elemento es la auto-observación, que implica un automonitoreo de la tarea en sí.

Y finalmente, en un tercer momento se ve implicada la etapa llamada fase de autorreflexión, en ella se ve comprometido el proceso de auto-enjuiciamiento, en el cual, las auto-evaluaciones y las atribuciones causales que se hacen de ellas, son eje central en el

proceso de autorregulación. De igual manera, la auto-reacción, es decir, la satisfacción que la realización de la tarea acarrea, influye en la continuidad de esta. La autorreflexión es un proceso que ocurre después de los esfuerzos de desempeño e influyen en la respuesta de una persona a esa experiencia, completando así un ciclo de autorregulación.

Las habilidades de autorregulación son de poco valor si una persona no puede motivar ellas mismas para usarlas. Los procesos subyacentes de previsión de fijación de metas y la planificación estratégica son una serie de creencias clave de auto-motivación: autoeficacia, interés o valor intrínseco y orientación de la meta (Zimmerman, 2002, p. 17).

Lo anterior permite identificar el carácter intencional de los procesos autorregulatorios, así como el elemento propositivo del mismo, en ello, se puede vislumbrar el hilo conector con el pensamiento crítico, ya que este contiene los mismos elementos. Un pensador crítico, lo será, siempre y cuando tenga intenciones de serlo, es decir, si la temática o suceso sobre el que desplegará sus habilidades críticas le parece de interés, le causa compromiso, le provoca alguna reacción, decide hacerlo, entonces lo hará, de lo contrario, si es algo que no incita al despliegue de su perspectiva crítica, se abstendrá de ello.

En el mismo sentido, el pensamiento tiene rumbo y está dirigido a un propósito, es por ello, que autores como Lipman (1997); Díaz Barriga (2001); Facione (2007), entre otros indican el carácter autorregulatorio del pensamiento crítico.

En el marco de esta teoría sociocognitiva la autorregulación requiere la elección del o la aprendiz. El potencial de autorregulación varía dependiendo de las opciones de que dispongan los y las aprendices (Schunk, 2012, p. 406).

Como se puede observar, la autorregulación, implica que se provea de los recursos necesarios para que la o el estudiante hagan uso de ellos, sin embargo, es éste quien elige tomarlos. En este sentido, la teoría constructivista toma relevancia para este trabajo, pues bajo las premisas principales de esta postura, se halla que el estudiantado es quien construye su conocimiento, su forma de adquirirlo y aplicarlo, sin embargo, no es desde una mirada individualista, sino, todo lo contrario, por tanto, existen dos puntos centrales en esta teoría: por una parte, las influencias sociales son cruciales y la mediación existe, y por otra, las y los estudiantes forman teorías implícitas acerca de sí mismos (Schunk, 2012, p. 426).

La teoría socio-constructivista de Vygotsky sobre el desarrollo humano se presta muy bien a la autorregulación, él creía que las personas y sus entornos culturales constituyen un sistema social en interacción. Por medio de sus comunicaciones y acciones las personas presentes en los entornos de las y los niños les enseñan las herramientas (como el lenguaje, los símbolos y los signos) que necesitan para adquirir competencias. Mediante el uso de esas herramientas dentro del sistema, los y las aprendices desarrollan funciones cognitivas de nivel superior, como la adquisición de conceptos y la solución de problemas. Vygotsky usa el término función mental superior para referirse a un proceso de pensamiento dirigido de manera consciente (Schunk, 2012, p. 428).

Bajo la mirada de Vygotsky los principales mecanismos que influyen en la autorregulación del estudiantado son; por una parte, el lenguaje, y por la otra, la zona de desarrollo próximo. Así, a través de estos dos mecanismos, la conducta regulada por otros pasa a ser una conducta regulada por sí mismo, es decir, este proceso regulado externamente, puede ser interiorizado por el sujeto, siendo con ello, una regulación interiorizada por la influencia de otro.

Los procesos interiorizados se representan en la mente como pensamientos, creencias, procedimientos, estrategias, etc. Por tanto, el resultado neto de la interiorización es un conjunto de influencias autorregulatorias que los aprendices emplean para fomentar su motivación y aprendizaje (Schunk, 2012, p. 429). Como es visible, las interacciones con las y los otros, promueven o influyen nuestros procesos cognitivos, entre ellos, la habilidad de pensamiento crítico.

Desde una perspectiva socio-constructivista, el objetivo de la enseñanza no es tanto transmitir información, sino, alentar la formación del conocimiento y de los procesos metacognitivos, para valorar, organizar y adquirir información de modo autónomo por el o la alumna, pero claramente con mediación, se concibe a éste o ésta como agente activo o activa y responsable de la construcción del significado (Bruning, Schraw & Norby, 2012, p. 209). En este tenor, el constructivismo considera cuatro características principales:

- Las y los alumnos son agentes activos en la construcción de su conocimiento, mediante el descubrimiento y la transformación del conocimiento existente y experimentando nuevas formas de comprenderlo.
- Las interacciones sociales son importantes para la construcción del conocimiento y del pensamiento, lo influyen y delimitan.
- El papel esencial de la autorregulación incluye la planificación, el establecimiento de objetivos, la selección de estrategias y la supervisión.
- El empleo de tareas de aprendizaje reales en el aula, tareas que reflejen cómo utilizar el conocimiento y las habilidades dentro y fuera de ella.

Ahora, el pensamiento crítico desde una mirada sociocognitiva y situada implica generar estrategias que permitan ir más allá de las habilidades cognitivas en aislado, demanda considerar el contexto, las ideas previas, las creencias, las motivaciones y valores del estudiantado. Es así, como busca superar las explicaciones propias de los modelos computacionales donde las habilidades cognitivas se restringen a actos lógicos de procesamiento de información.

Al respecto, en los orígenes del enfoque de la cognición situada, autores como Brown, Collins & Duguid (1989) definieron al conocimiento como situado porque es producto de la actividad, contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza. Consideran que la escolarización convencional a menudo ignora la influencia del componente contextual, lo cual impacta directamente en la formación y el aprendizaje, creando incluso ambientes artificiales o sucedáneos en las escuelas, en el sentido de mostrar el saber escolar como ajeno a la realidad, con poco sentido personal o social, como neutro e inmanente.

La influencia de teóricos como Vygotsky y sus seguidores han incorporado un reconocimiento mayor de la influencia social sobre la cognición. La cognición situada concibe al contexto (social, económico, político, científico, ambiental, etc.) como un factor clave en las habilidades de pensamiento a nivel superior, pues no lo disocia de las prácticas de quien las realiza y de la acción consciente en su actuación y cambio.

En la corriente sociocognitiva los conocimientos previos y creencias que el sujeto posee resultan primordiales, pues guiarán el proceso de pensamiento. De esta manera, es crucial indicar que no se puede ser crítico de algo que se desconoce. La identificación de la visión del mundo (creencias) que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar

o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales y los pensamientos que les subyacen (Abric, 2001, p. 5).

Así, la perspectiva que orienta esas investigaciones es la teoría *sociocognitiva* y *situada*, estrechamente relacionada con el constructivismo dialéctico resaltando cómo las habilidades humanas, la actividad y el pensamiento se desarrollan en el contexto de actividades específicas, históricas y culturales de la comunidad como lo indica (Bruning, Schraw & Norby, (2012, p. 213).

Evaluación del pensamiento crítico

Bajo las ideas de Forcier la evaluación puede concebirse como una observación sistemática de objetos identificados con claridad, para comprender la globalidad de una situación, con el fin de emitir un juicio prudente y pertinente según las circunstancias (Boisvert, 2004, p. 149).

Por tanto, indicar con claridad lo que se desea observar para entender una situación dentro de su globalidad exige ante todo que se trabaje con una definición de pensamiento crítico lo bastante elaborada y exhaustiva; asimismo, para estar en la posibilidad de emitir un juicio, es necesario precisar la o las finalidades de la evaluación; por último, la observación sistemática remite a la actividad que consiste en recopilar la información en función de la o las finalidades de la evaluación, por tanto, es conveniente considerar las técnicas adecuadas para concentrar los datos relativos al pensamiento crítico (Boisvert, 2004, p. 149). Así, desde esta perspectiva se debe considerar:

- Definir claramente el pensamiento crítico, considerando sus indicadores.
- Identificar y explicitar la finalidad, el objetivo de la evaluación
- Elegir los medios para la evaluación acorde al objetivo de ésta
- Recolectar la información
- Analizar la información

Definición elaborada de pensamiento crítico.

Antes de intentar apreciar el pensamiento crítico, es esencial definirlo, como ejemplo, la concepción de pensamiento crítico de Robert Ennis consta de una lista de capacidades y actitudes interdependientes que lo favorecen, así como de indicadores que precisan las capacidades en cuestión (Boisvert, 2004, p. 50).

Como hemos desarrollado, existe una infinidad de concepciones sobre pensamiento crítico, por tanto, es fundamental, precisar, cuál se retomará e incluso, cabe la posibilidad de proponer alguna, como es nuestro caso.

Partir de una definición de pensamiento crítico abre las posibilidades de dar pauta a visibilizar las perspectivas subyacentes, los marcos de referencias que retoma, esto para poder no sólo realizar un diseño de intervención que claramente conlleva una evaluación, sino, para poder debatir y problematizar sobre el término mismo.

Finalidades que persigue la evaluación

Antes de elegir o de concebir un instrumento de evaluación del pensamiento crítico, no sólo hay que referirse a una definición pertinente, sino, que es necesario tener una idea clara de la finalidad que se persigue.

Por ejemplo, quizá se desea recopilar información respecto de la manera en la que el alumnado pone en práctica su pensamiento crítico y con ello identificar si se ha logrado promover esta habilidad, o por su parte, identificar que estrategias favorecen en mejor medida su desarrollo, etc. (Boisvert, 2004, p. 152).

Medios de evaluación

Una vez definido el pensamiento crítico, y precisados los objetivos de su evaluación, se deben elegir las técnicas adecuadas para recopilar los datos relativos al pensamiento crítico (Boisvert, 2004, p. 153).

Este mismo autor, retoma ideas de Baron & Kallick quienes presentan cuatro técnicas que se emplean a menudo para evaluar el pensamiento crítico:

- Observaciones. Se puede usar una bitácora o una hoja de observaciones para consignar las actividades.
- Grabaciones en audio y/o video. Las grabaciones permiten estudiar los comportamientos verbales y no verbales de las y los alumnos.
- Entrevistas. Se puede entrevistar a las y los alumnos para apreciar sus estrategias de pensamiento.
- El trabajo de las y los alumnos. Es posible conservar varios documentos relativos a cada uno de las y los miembros del grupo y analizar sus realizaciones, este es un medio para comprender mejor la capacidad de pensar de cada alumno o alumna.

Por otra parte, existe una serie de instrumentos utilizados para medir y recopilar información sobre el pensamiento crítico, éstos pueden tener un carácter cuantitativo o cualitativo, o incluso combinar varias técnicas (Boisvert, 2004, p. 157).

Al respecto, Ossa, Palma, Lagos, Quintana y Díaz en 2017, realizaron un estudio centrado en la revisión de los instrumentos utilizados para medir pensamiento crítico, utilizaron una estrategia de investigación documental. El análisis de los antecedentes sobre medición del pensamiento crítico se basó en la búsqueda bibliográfica sistemática de publicaciones en las bases de datos Scopus, Scielo, Latindex, Google Scholar y Web of Science (WOS).

La búsqueda se centró en una primera fase, en descriptores generales como pensamiento crítico y medición, abarcando todo tipo de publicaciones; se refinó posteriormente la búsqueda con criterios como año de publicación e idioma. La última fase se centró en descartar artículos que eran una repetición del mismo estudio con menos variables, o el mismo estudio en diferente idioma.

Se utilizó, además, la estrategia de análisis de contenido para examinar las definiciones del concepto, y características de los instrumentos, centrándose en tópicos como dimensiones utilizadas, tipo de respuestas del instrumento, grupo etario evaluado, y, niveles de confiabilidad. Los mismos autores realizan una tabla que muestra los ocho instrumentos que evalúan pensamiento crítico que fueron analizados como parte del estudio, ver tabla 2.

Tabla 2

Instrumentos de evaluación del pensamiento crítico

Instrumento	Autor	Año	Dimensiones	Tamaño de la muestra	Confiabilidad Y estadístico	Tipo de respuesta	País de validación	Nº de Ítems
WGCTA (Watson-Glaser Critical Thinking Assessment)	Watson y Glaser	1980	1. Inferencia 2. Reconocimiento de supuestos 3. Deducción 4. Interpretación 5. Evaluación de Argumentos	102	0.82 Alfa de Cronbach	cerrada	USA	80
CCTT (Cornell Critical Thinking Test)	Ennis y Millman	1985	1. Argumentación 2. Inducción 3. Deducción 4. Credibilidad 5. Semántica 6. Definiciones 7. Predicción	Sin información	0.62-0.64 Kr-20	Cerrada	Sin información	62
CCTST (California Critical Thinking Skills Test)	Facione	1990	1. Interpretación 2. Inferencias 3. Análisis 4. Explicación 5. Evaluación	133	0.78 a 0.80 Mitades de partidas de Spearman	Cerrada	USA	34
CCTDI (California Critical Thinking disposition inventory)	Facione	2001	1. Credibilidad 2. Mentalidad abierta 3. Capacidad análisis 4. Sistemática 5. Confianza en razonamiento 6. Curiosidad 7. Madurez de juicio	193	0.90 Alfa de Cronbach	Cerrada	USA	75

Tabla 2

Instrumentos de evaluación del pensamiento crítico (continuación)

Instrumento	Autor	Año	Dimensiones	Tamaño de la muestra	Confiabilidad Y estadístico	Tipo de respuesta	País de validación	Nº de Ítem
Tareas de Pensamiento Crítico (TPC)	Miranda	2003	1. Indagación 2. Análisis 3. comunicación	352	0.87 Alfa de Cronbach	Abierta	Chile	14
HCTAES (Halpern Critical Thinking Assessment using Everyday Situations)	Halpern	2006	1. Razonamiento verbal 2. Análisis de argumentos 3. Prueba de hipótesis 4. Probabilidad e incertidumbre 5. Toma de decisiones /resolución de problemas	60	0.88-0.77 Alfa de Cronbach	Mixta: Abiertas y cerradas	Colombia	50
Test de Pensamiento Crítico (MEC Paraguay)	Servicio Nacional De Evaluación del Proceso Educativo	2006	1. Silogismos 2. Proposiciones condicionales 3. Identificación de supuestos 4. Diferencia entre hechos y opiniones 5. Inferencias a partir de datos 6. Interpretaciones de situaciones, escenas lúdicas o conflictivas	2816	0.70 primer componente 0.71 segundo componente Alfa de Cronbach	Mixta (Abiertas Y Cerradas)	Paraguay	6
PENCRISAL (Pensamiento crítico Salamanca)	Sainz y Rivas	2012	1. Razonamiento inductivo 2. Razonamiento deductivo 3. Razonamiento práctico 4. Toma de decisiones 5. Resolución de problemas	715	0.73 Alfa de Cronbach	Abierta	España	35
Autopercepción de Pensamiento Crítico	Olivares y Wong	2013	1. Interpretación 2. Inferencias 3. Análisis 4. Explicación 5. Evaluación	135	0.73 Alfa de Cronbach	Cerrada	México	13

Tabla 2*Instrumentos de evaluación del pensamiento crítico (continuación)*

Instrumento	Autor	Año	Dimensiones	Tamaño de la muestra	Confiabilidad Y estadístico	Tipo de respuesta	País de validación	Nº de Ítem
PECyMSC	Rojas y Rodríguez	2020	1.Razonamiento 2.Memoria 3.Pensamiento deductivo 4.Toma de decisiones 5. Reflexión 6.Trabajo colaborativo 7.Motivación	24	0.93 Alfa de Cronbach	Abierta	México	6

Recuperado de Olivares y Wong, 2013; Ossa, Palma, Lagos, Quintana y Díaz en 2017; Rojas y Rodríguez, 2020.

De este modo damos cuenta de la variedad de instrumentos que existen entorno al pensamiento crítico, esto surge a partir del abanico de concepciones que concurren sobre el mismo, las diversas perspectivas desde donde es abordado y por supuesto, el enfoque metodológico que se acoge para su estudio.

Si bien, los instrumentos con enfoque cuantitativo poseen cualidades estadísticas relevantes y significativas, éstos evalúan aspectos predeterminados del pensamiento crítico, que sin lugar a duda son una serie de instrumentos que pueden ser el primer acercamiento al estudio de esta habilidad, sin embargo, consideramos que evaluar pensamiento crítico, requiere visibilizar no sólo una respuesta de tipo cerrada, que generalmente son consideradas para estos instrumentos bajo esta metodología, sino, indagar también en el propio proceso que lleva a generar dicho pensamiento, lo que permiten los acercamientos desde lo cualitativo.

La investigación cualitativa, en palabras de Strauss (2002, p. 12) nos ofrece más que un conjunto de procedimientos. Nos brinda una manera de pensar el mundo y de mirarlo que puede enriquecer no sólo a la investigación misma, sino también a quien la hace. En este sentido permite comprender el proceso de construcción del pensamiento, abordarlo de una forma distinta, otorgando con ello el protagonismo a las voces de las y los participantes.

La investigación cualitativa (Vasilachis, 2006, p. 28) se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de las y los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos.

Esta misma autora, indica que el método la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva y reflexiva, que aprovecha métodos analíticos y explicativos en el que se considera el contexto social. Siempre toma en consideración prácticas reales y situadas y se basa en procesos interactivos entre investigadores-investigadoras y participantes. Ahora, se subraya que un componente esencial del pensamiento crítico es que éste se trata de un pensamiento situado, es decir, se desarrolla en cierto contexto, de ahí la relevancia de conocer la voz real de los y las participantes en torno a su pensar.

Entretejer, descubrir y desarrollar bajo teorías fundamentadas empíricamente es la finalidad de este tipo de investigación, además de proponerse comprender de manera significativa el o los casos en su contexto y bajo la teoría, y con ello, dar a luz nuevas perspectivas sobre lo que se desea conocer, construir y descubrir (Vasilachis, 2006)

Bajo esta perspectiva, se pretende ir más allá de las respuestas cerradas, y dar pauta a que las y los estudiantes tengan la posibilidad de hilvanar sus ideas, ir construyéndolas,

retomando distintos elementos que les permitirán desarrollar su propio pensar más allá de elegir una respuesta.

En relación con la medición del pensamiento crítico desde una mirada cualitativa se resaltan las técnicas de observación, grabaciones de audio y video, entrevista y el trabajo del estudiantado (textos, dibujos, etc.) (Boisvert, 2004, p.153), ver tabla 3.

Tabla 3.

Técnicas para medir pensamiento crítico desde investigación cualitativa.

Técnica	Características
Observaciones	Se usa bitácora u hoja de observación para considerar las actividades. También se puede pedir al alumno que lleve su propio registro, de forma en que reflexionen en lo que aprende y que examine su forma de pensar.
Grabaciones de audio y/o video	Permiten estudiar los componentes verbales y no verbales de los alumnos. La recopilación sistemática de datos durante un periodo prolongado es un medio de obtener información sobre el pensamiento del grupo.
Entrevistas	Entrevistar a los alumnos para apreciar las estrategias de pensamiento. De igual manera los estudiantes pueden entrevistarse entre sí y comparar sus estrategias de pensamiento.
Trabajo de los alumnos	Es posible conservar varios documentos relativos a cada uno de los miembros del grupo y analizar sus realizaciones, textos, dibujos o cualquier otro trabajo; este es un medio para comprender mejor la capacidad de pensar de cada alumno

Retomado de Boisvert, 2004

Como se ha podido visualizar el tema de la evaluación es otro asunto nodal en el campo del pensamiento crítico, existen un amplio abanico de diversos desarrollos para evaluarlo, asimismo, concurren importantes discrepancias respecto al empleo de tests estandarizados de opción múltiple, pruebas abiertas, autorreportes y escalas o tareas de desempeño.

Es necesario considerar que no se trata de un mero entrenamiento de habilidades que se podrán evaluar con respuestas dicotómicas de cierto o falso, o con respuestas de tipo likert, pues en ello, basta con elegir la que mejor parezca, en la que no necesariamente se da la

oportunidad de dilucidar y desplegar las habilidades necesarias para generar juicios y posturas.

Ahora bien, al retomar las ideas centrales de este apartado, elegir la forma de evaluación implica apropiarse de la conceptualización que se ha hecho del constructo, el fin que se persigue y la mira metodológica desde la se aborda, lo cual implica en sí, habilidades críticas de quienes están generando abordajes al respecto.

Investigación sobre pensamiento crítico

El estudio alrededor del pensamiento crítico es muy diverso y complejo, en primer lugar, por la misma complejidad del concepto, como se ha indicado existe una variedad de perspectivas que abordan dicha habilidad. Aún en la actualidad existe un debate sobre qué es el pensamiento crítico, por tanto, existe una multiplicidad de autores que lo abordan, cada uno o uno de ellos desde su propia perspectiva y con sus propios componentes.

Investigar pensamiento crítico tiene diversas implicaciones en su acercamiento, éste puede ser estudiado desde una pluralidad de vertientes: promoción del pensamiento crítico, evaluación del pensamiento crítico, incluso retomar sólo algunas habilidades de pensamiento crítico, etc.

En la revisión que ha hecho queda evidenciado primeramente que la investigación del pensamiento crítico en el ámbito educativo se centra en contenidos disciplinares, sin embargo, también es necesario el abordaje y promoción de esta habilidad ante problemas sociales controvertidos, que no tienen una solución única, como es el caso de la legalización de las drogas, el aborto, las familias homoparentales, la pena de muerte, la propiedad privada, las relaciones sociales y de pareja, por sólo mencionar algunas.

Es cardinal que se promuevan habilidades de pensamiento crítico en dichas situaciones dilemáticas de la esfera social, que incluye a las y los estudiantes y que demanda de ellos y ellas la flexibilidad y criticidad en su pensar y actuar, que, por una parte, tiene alcances en el desarrollo integral de las y los mismos, y a su vez, en los diversos roles que asumen, lo que les permite un proceso de deconstrucción-reconstrucción de sus posturas ante fenómenos como estos.

Por otra parte, la postura que se ha tomado para esta investigación es abordar el pensamiento crítico desde una perspectiva sociocognitiva y situada, en donde no sólo se consideran las habilidades de pensamiento, sino, también toma en cuenta un componente autorregulador (y las implicaciones de este), y por supuesto, considera el componente contextual en el que se promueve dicho pensamiento, pues este último hace que una misma conducta pueda ser considerada abusiva en un contexto y no abusiva en otro, encierra creencias y valores de colectivos específicos que señalan márgenes de tolerancia y aceptación del abuso, tema de interés para esta investigación.

En este sentido, se han encontrado investigaciones en donde la autorregulación es una variable que correlaciona positivamente con el pensamiento crítico, ver tabla 4

Tabla 4.

Investigaciones con el componente autorregulación

Título	Autor, año y país	Objetivo	Tipo de estudio	Muestra	Resultados
Development of critical thinking with metacognitive regulation).	Gotoh (2016) Japón	Identificar la efectividad de dicha regulación metacognitiva, así como la comparación de los niveles de logro en la rúbrica de pensamiento crítico.	Mixta	24 estudiantes universitarios	Se halló en su investigación sobre el desarrollo del pensamiento crítico con regulación metacognitiva que existe una promoción del pensamiento crítico con esta regulación en comparación con la ausencia de ella.

Tabla 4.*Investigaciones con el componente autorregulación (continuación)*

Título	Autor, año y país	Objetivo	Tipo de estudio	Muestra	Resultados
Investigation on the Relationship among Language Learning Strategies, Critical Thinking and Self-Regulation Skills in Learning English	Altay y Saracaloğlu (2017) Turquía	Examinar la relación entre las estrategias de aprendizaje de idiomas, habilidades de pensamiento crítico y habilidades de autorregulación en estudiantes de bachillerato que están aprendiendo inglés como lengua extranjera.	Mixto	608 estudiantes de bachillerato	Hallaron que existe una relación significativa entre el pensamiento crítico y la planificación y el establecimiento de objetivos (la planificación y el establecimiento de objetivos son momentos fundamentales en el proceso de autorregulación).
The Interplay between Reflective Thinking, Critical Thinking, Self-Monitoring, and Academic Achievement in Higher Education.	Ghanizadeh (2017) Irán	Evaluar las asociaciones entre las habilidades de pensamiento de orden superior (pensamiento reflexivo, pensamiento crítico) y autocontrol que contribuyen al logro académico entre los estudiantes universitarios	Cuantitativa	196 estudiantes universitarios	Se concluyó en su investigación que, el automonitoreo ejerció una influencia positiva en el logro a través de la comprensión y la reflexión y tuvo un impacto positivo y significativo en el pensamiento crítico, en este sentido, el automonitoreo es proceso esencial de la autorregulación.

Retomado de Gotoh, 2016; Ghanizadeh, 2017; Altay & Saracaloğlu, 2017.

Si bien, teóricamente se define al pensamiento crítico con un pensamiento autorregulado, se encontró que se considera a esta autorregulación como otra variable en las investigaciones y no como un componente primordial del mismo pensamiento crítico. Así, como se ha indicado, las investigaciones han operacionalizado al pensamiento crítico a través

de instrumentos estandarizados, los cuales en palabras de (Saiz y Rivas, 2008, p. 11) se han empeñado en formatos de respuesta cerrada y tareas artificiales, los cuales incapacitan para medir aquello para lo que fueron diseñados. Si a una persona se le pide que resuelva problemas de razonamiento solamente marcando las opciones de respuesta que se le dan, se le impide generar o producir sus propias respuestas: se le induce a señalar respuestas ya fabricadas.

Este tipo de pruebas no estimulan ni admiten expresar lo que se piensa, ni el proceso que conlleva arribar a ello, por tanto, imposibilitan una evaluación auténtica. Si a esto añadimos que las tareas implicadas en dicha evaluación están alejadas o son ajenas a la cotidianidad no impulsan ningún tipo de interés o invitación a generar proceso de pensamiento, sino, todo lo contrario. Asimismo, estos instrumentos impiden visualizar cada uno de los componentes participes en el desarrollo de este pensamiento crítico, dentro de ello habilidades, procesos, contexto, que llevan a tomar posturas y decisiones.

En este sentido, es inminente traspasar la línea que se ha seguido alrededor del pensamiento crítico respecto a la cuantificación de dicha habilidad, pues, se requiere un análisis más profundo de cada uno de sus componentes y del proceso mismo que subyacen a éstos, como se ha mostrado, comienzan esta nueva forma de abordar las habilidades y los procesos y se puede observar a través del estudio realizado por Pérez, Herrera y Ferrer (2016) que dan voz a los propios actores para indagar acerca de su propia construcción de su pensar crítico.

Pérez, Herrera y Ferrer (2016) de la Universidad de Zulia en Venezuela dan un paso en el estudio del pensamiento crítico cruzan la línea de lo meramente cuantitativo a otorgarle

la voz a los mismos actores sobre su propio proceso de pensamiento crítico que sin lugar a duda, proporciona una mayor información que sólo una clasificación. Las autoras consideraron importante desarrollar una investigación con la intención de generar una teoría sobre el proceso de construcción del pensamiento crítico del estudiantado.

Finalmente, cabe mencionar que, en su mayoría, la investigación de pensamiento crítico se torna o a nivel básico o a nivel superior dejando de lado el nivel medio superior en educación, olvidando que en esta etapa se hallan los adolescentes que se preparan para cumplir determinados roles sociales propios de la vida adulta, tanto en lo referido a la esfera profesional, académica, como en la de sus relaciones con otras personas de la familia, con la pareja y los amigos (Domínguez, 2008, p.69). Esos estudiantes experimentan una serie de cambios físicos y psicológicos que acarrearán una serie de resignificaciones y vivencias que requieren de la promoción de habilidades como la de pensamiento crítico.

Nuestro abordaje de pensamiento crítico

Para algunos autores el pensamiento crítico es la sumatoria de procesos o habilidades cognitivas de alto nivel, para otros lo conciben como una habilidad general, o bien, se retoma como un acto que implica la lógica desde un pensamiento formal, otra perspectiva más, lo trata como una forma de afrontar situaciones dilemáticas o problemas a resolver.

En el plano de la educación, habrá quienes se enfocan en enseñar reglas generales de operación de habilidades cognitivas con la intención de instaurar una serie de hábitos mentales, como el programa de entrenamiento de Feuerstein (1980), mientras que, para otros y otras, lo importante es la deliberación en torno de asuntos controvertidos que se afrontan y sobre los cuales se realizan juicios de valor a los que se arriba mediante una apertura mental, disposición a mantener independencia intelectual, a entender posiciones contrapuestas y a tomar conciencia del compromiso ético desde el cual se hace tal juicio.

La literatura contemporánea visualiza la discusión sobre el pensamiento crítico, en el que persiste en el tintero la polémica respecto a si se trata de un acto racional de cognición, una disposición con un fuerte componente emocional y motivacional, o bien, una actitud para enfrentar problemas y tomar decisiones, o todo ello en conjunto (León, 2014).

Al respecto, se ha abierto un importante debate respecto a la racionalidad del pensamiento humano, pues se ha encontrado que existen “errores, parcialidades, fallos y favoritismos” en el razonamiento, que se vinculan principalmente con factores sociales y de tipo valoral e ideológico. Por ejemplo, las personas muestran favoritismo al evaluar hipótesis sobre las que tienen intereses creados o evalúan más a las personas que las proponen que a las hipótesis mismas (Morales, 2020).

Cuando los valores o puntos de vista de las personas entran en conflicto con la información disponible, muestran huecos lógicos en su argumentación, es decir, tienden a arribar a conclusiones que no tienen que ver con las premisas ni con la evidencia, tienden asimismo a dar contraejemplos para justificar su postura, aplican criterios dobles o caen en contradicciones (Morales, 2020).

Así, en función de los asuntos cotidianos a analizar y de lo controvertidos que resultan para las personas, es que éstos despliegan determinados razonamientos y es frecuente que sea más importante la fuerza de una opinión y de quién la emite (argumentos *ad hominem*), que su veracidad o validez. Esto conduce a cuestionar si la enseñanza de las habilidades de pensamiento crítico como ejercitación de la lógica del pensamiento y la argumentación es suficiente (Nickerson, Perkins & Smith, 1994). Tómese en cuenta la complejidad que representa el análisis y emisión de juicios críticos ante problemas sociales controvertidos, que no tienen una solución única (Morales, 2020).

Dicho lo anterior, es de suma importancia cualificar la habilidad de pensamiento crítico, partiendo del concepto abstracto y descendiendo a las características concretas observables, pues como lo indica Arellano y Santoyo (2009, p. 142) una investigación comienza con una reflexión sobre la naturaleza de las cosas con las que se está trabajando. La cualidad fenomenológica de los procesos o hechos de una forma real.

A través del estudio, y descomposición del concepto abstracto en sus componentes, características e implicaciones, se muestra la naturaleza, dinámica y “forma de acción” dentro del todo. Justamente lo que se ha pretendido hacer a partir del análisis de las diversas posturas desde donde se ha estudiado el pensamiento crítico.

Llegado este momento, se considera pertinente exponer la perspectiva desde donde se abordará el pensamiento crítico, así como la justificación que sustenta dicha postura. Como se ha indicado, el pensamiento crítico es más que la suma de habilidades cognitivas, asume un componente social, cultural, histórico, es decir, considera el contexto de donde surgen esos pensamientos.

No se trata de un pensamiento en frío o en aislado. Para llegar a la conceptualización que se trabajará en este estudio se ha realizado un análisis de los principales enfoques desde el origen del estudio del pensamiento crítico en la filosofía, y su posterior abordaje en la sociología, la pedagogía y la psicología, hasta los principales autores-autoras y sus perspectivas en la teoría educativa contemporánea.

Ante ello, se han identificado los componentes en interacción en el abordaje del pensamiento crítico. Asimismo, se retoma la perspectiva sociocognitiva que permite vislumbrar a este pensamiento desde una mirada contextualizada y autorregulada, en la que se afrontan situaciones dilemáticas, problemas sociales donde no sólo aplica el ejercicio de la racionalidad. Los componentes en interacción y la mirada desde donde se abordan se expondrán a continuación.

Cabe mencionar, que se han querido retomar algunos componentes clave, posicionándolos en un “antes”, “durante” y “después” de la tarea, asumiendo que la tarea es el pensamiento mismo, la actividad de pensar, por supuesto, no se adjudica que sea un proceso lineal, se hace meramente de forma ilustrativa. Partiendo de que “el antes”, es aquello con lo que la persona ya cuenta y de aquello que genera que le permite el despliegue de una serie de habilidades, consideradas como “el durante”, para finalmente arribar a autorreflexiones “el después”.

Antes de la tarea

En un primer momento se requiere un componente motivacional, pues como lo indica Siegel (2010, p. 141) el pensador crítico debe tener un espíritu crítico, con lo cual, enfatiza que la persona debe tener motivos para ser crítico, pues ante una situación que provoca en ella o él indiferencia no se tomará el tiempo siquiera para identificarla, ya no se diga analizarla o reflexionarla.

Desde un enfoque de carácter sociocognitivo se centra la atención en la motivación de logro de una tarea. La motivación, dependería de las expectativas que tiene la persona de realizar la tarea de manera satisfactoria y, por otra parte, del valor asignado a esa tarea (Valenzuela, Nieto y Muñoz, 2014, p. 20).

La motivación desde la perspectiva del modelo Expectancy y Value (E y V) de Eccles & Wigfield, (2002) considera como el primer componente, la *expectativa*, que correspondería al sentimiento de competencia que una persona tiene de poder realizar adecuadamente una tarea, es decir, sí considera ser crítico o no.

Ahora, el componente del *valor* de la tarea se estructura a partir de la *utilidad*, *importancia e interés* por la tarea y el *costo* que está dispuesto a asumir para llevarla a cabo (Eccles & Wigfield, 2002), por su parte, el costo da cuenta de cuánto esfuerzo demandará realizar esta actividad, incluyendo su costo emocional.

Como habíamos indicado, es esencial que se disponga de una temática, suceso o evento que invite a la persona a desplegar sus habilidades crítica en términos de que le sea útil, sea importante o relevante para él o ella, y por supuesto, que sea de su interés, de no ser así es poco probable que lo haga.

Además del componente motivacional en un pensador o una pensadora crítica, el componente propositivo (indicando con ello, los propósitos o metas ante dicho proceso de pensamiento) es innegable, Ennis (2011, p. 1) habla sobre las inclinaciones básicas que debe tener el pensador o pensadora crítica, subraya que debe tener la disposición o mejor dicho motivación de sustentar y argumentar sus creencias y los puntos de vista de otros u otras, es decir, este pensamiento debe estar dirigido a algún propósito o meta, esta misma premisa es expuesta por Richard y Elder (2006, p. 5). Argumento que también expone Facione (2007, p. 21).

Otro elemento para considerar son los conocimientos previos y creencias que la persona posee, pues estos guiarán su proceso de pensamiento, de esta manera, es crucial indicar que no se puede ser crítico de algo que se desconoce. La identificación de la visión del mundo (creencias) que las y los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones en sociedad y aclarar los determinantes de las prácticas sociales (Abric, 2001, p. 5).

Durante la tarea

Durante el proceso de pensamiento, se cuenta con una serie de habilidades, entre ellas, las analíticas, que permiten evaluar, emitir juicios y argumentarlos, así como dirigir la toma de decisiones, procesos que se hacen bajo determinado contexto, en el que se incluye la familia, la escuela, medio comunitario y ámbito sociocultural más amplio, que influirán directamente sobre dicho proceso. Es en esta fase donde el monitoreo de los procesos analíticos y reflexivos, es decir, de la realización de la tarea es crucial, pues es aquí donde se puede hacer una redirección de este pensamiento.

Después de la tarea

El proceso reflexivo no termina con la emisión de juicios, elección de una postura o la toma de una decisión, dicho proceso reflexivo también es necesario sobre el acto posterior de haber emitido esos juicios, posturas o tomas de decisiones. Haciendo alusión a la fase de autorreflexión de Zimmerman (2002) que promueve un proceso de auto-enjuiciamiento, de auto-evaluación, respecto del proceso analítico, emisión de juicios, argumentación, toma de decisión.

Es así como se ha mostrado el componente autorregulatorio en el pensamiento crítico, considerado por varios autores-autoras entre ellos Lipman (1997); Díaz Barriga (2001); Facione (2007); Boisvert (2004), y los componentes implicados en el pensamiento dirigido a la criticidad.

Se retoma, la revisión de varios enfoques, autores que abordan el pensamiento crítico, en el que hemos examinado la cualificación de éste, el análisis de sus principales componentes, y la interacción entre ellos, es así como hemos arribado a considerar como pensamiento crítico:

Aquel pensamiento motivado y con propósito centrado en un proceso analítico, que permite evaluar, emitir juicios, y argumentar sobre ellos, dicho proceso parte de los conocimientos, creencias e ideas previas de la persona, que también puede pasar por un proceso de enjuiciamiento.

Dicho proceso de pensamiento debe ser monitoreado y evaluado por él o ella a manera de autorreflexión. Este tipo de pensamiento se lleva a cabo en un contexto situado determinado, el cual influye directamente en él y contribuye en su construcción, de ahí la

perspectiva sociocognitiva que se ha considerado. A continuación, se muestra en la Figura 1 el esquema de pensamiento crítico, en el cual se visualizan sus componentes y la interacción entre ellos.

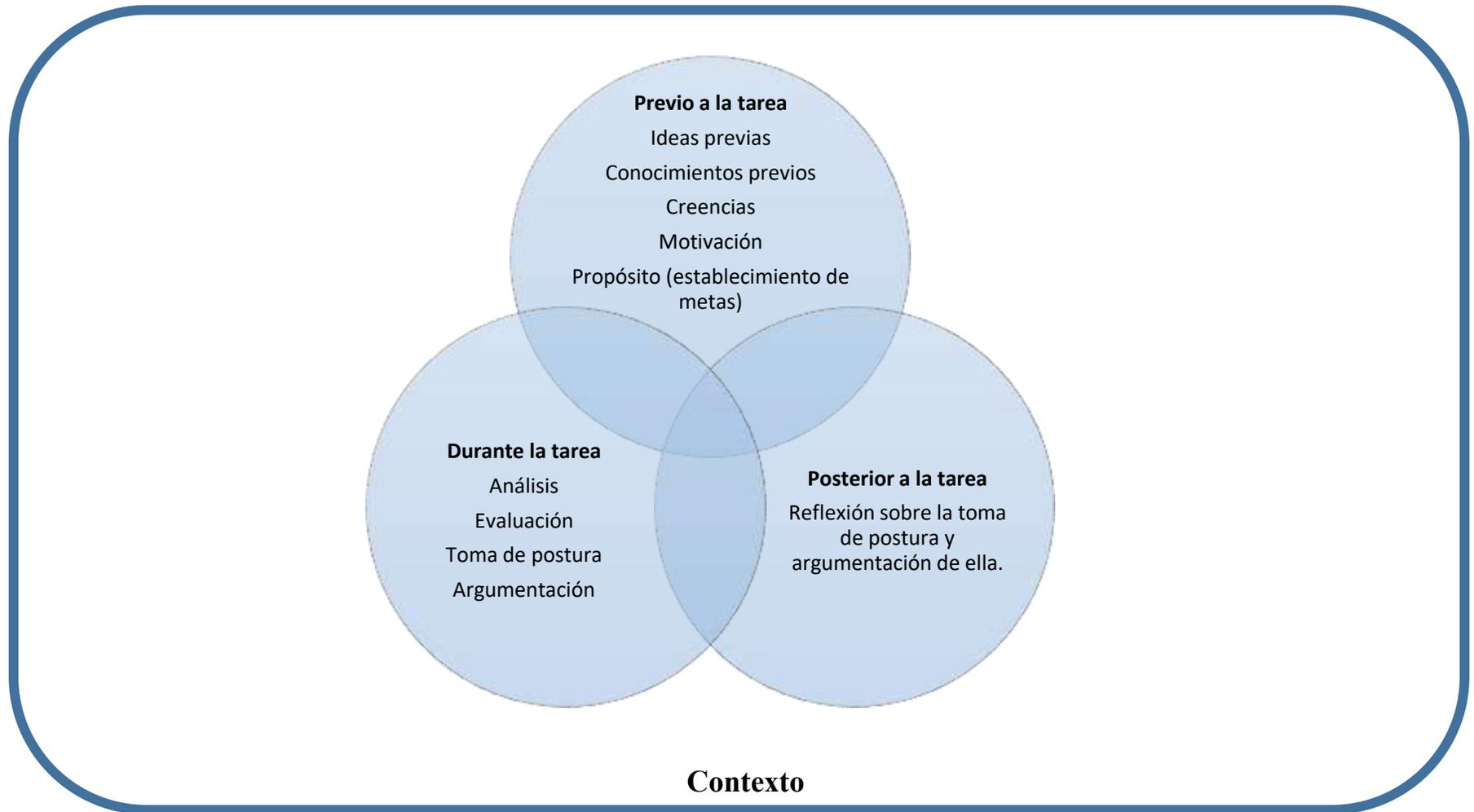


Figura 1. Componentes de pensamiento crítico
Elaboración propia

Es primordial ahondar en el componente contextual, pues el pensamiento crítico no sólo es la suma de habilidades o la toma de una postura y la argumentación de ésta. Considerar el contexto permite develar la ideología subyacente, que implica una mirada social, cultural y política sobre asuntos que trascienden y dan pie a ahondar desde una mirada posmoderna de los fundamentos del pensamiento crítico desde una postura crítica, que busca desvelar las grandes metanarrativas, y que, sin lugar a duda, influye e impacta en el proceso de pensamiento de las y los individuos. En esta línea, se habla, también de una perspectiva situada de pensamiento crítico. Gómez & Lee (2015) indican que los logros dependen no solo de estructuras y procesos dentro del individuo, sino de la carga sociocultural y el sentido que se les asocia.

La conducta específica y el pensamiento de los individuos alcanzan significado cuando son considerados en el contexto de las condiciones y agrupaciones sociales (Flores y Wagner, 2010, p. 143). Asimismo, partiendo del componente contextual, éste influye en el esquema valorativo, creencias y marcos de referencias de las personas, pues, la realidad es representada, apropiada por la persona o el grupo, y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda (Abric, 2001, p. 5).

Ahora, también es esencial ilustrar algunas premisas que consideramos que un pensador o pensadora crítica acoge, éste o ésta:

- Se centra en una o varias preguntas
- Identifica la situación clave sobre la que se está cuestionando y los elementos, ideas, posturas, etc. que intervienen

- Realiza un análisis de los elementos, ideas, posturas, etc. Que intervienen
- Evalúa los elementos, ideas, posturas, etc.
- Expone juicios y los argumenta
- Se dirige a tomar una decisión o postura respecto a lo analizado

Lo anterior, como bien lo hemos dicho, no es de manera lineal, ni, en forma de sumatoria, asimismo, el contexto permea en todos y cada uno los componentes involucrados, incluso pareciera ser un vaivén en el que todos los componentes se interrelacionan.

Llegado a este punto es primordial indicar que las habilidades que se trabajarán en esta investigación son: el análisis, evaluación, toma de postura y argumentación, pues se pretende que las y los estudiantes puedan desplegar estas habilidades que los y las lleve a cuestionar y cuestionarse las formas, y en su caso, sus formas de relacionarse con las parejas. Por tanto, se explicitarán las conceptualizaciones de estas habilidades:

- *Análisis*

La habilidad analítica permite vislumbrar los elementos de un objeto, fenómeno o situación de manera que facilita atender los detalles más mínimos. El análisis, por lo tanto, implica la destreza para poder mirar las partes que conforman una totalidad. Esa potencialidad de separar de manera fina las partes que componen un todo, trasciende en la habilidad pura de la identificación u observación de características.

El análisis lleva al pensador crítico a hacer una distinción a detalle del objeto de estudio en cuestión. Analizar, cualquiera que sea el todo de referencia, ofrecerá ventajas de preparar a alguien para que obtenga un mayor conocimiento y sentido de lo que le rodea, por tal motivo, desarrollar la habilidad de analizar es fundamental en todo pensador crítico (Garza

y de la Garza, 2010, p. 41). El análisis puede ser realizado desde diversas perspectivas según el o los criterios considerados.

- *Evaluación*

Ésta tiene la cualidad en la que las y los pensadores críticos emiten juicios en el que consideran la comparación de varias situaciones, por ejemplo, una situación real con una ideal, en donde el nivel de discrepancia es lo que indica que tan alejada está la realidad de las expectativas ideales. La destreza de evaluar situaciones, objetos, etc. Implica que las personas tomen un juicio crítico en donde pongan en la balanza algo que es contrastado con otro elemento, la contrastación es un eje central en esta habilidad.

La evaluación permite tomar la medida de algo con respecto a criterios determinados como factores óptimos o deseables en función de un parámetro u objetivo, incluso del mismo contexto. Las situaciones reales entonces se destacan ante el ojo crítico de quien evalúa, así, quien hace un trabajo de comparación puede precisar si un objeto es mejor que otro, si una alternativa ofrece mayores ventajas o viabilidad que otras, etc. (Garza y de la Garza, 2010, p. 60).

En relación con la evaluación un aspecto importante es la identificación de la fiabilidad de las fuentes, al respecto, Kriscautzki y Ferreiro (2014, p. 916) indican que ésta se vincula con un listado de características que debe tener la información o el mensaje para ser confiable o creíble.

Las mismas autoras (2014, p. 917) retoman a Gérard Genette de la corriente literaria quien propuso el concepto de paratexto, el cual se vincula a aquello que rodea al texto en sí y que lo presenta como tal ante el lector, condicionando su recepción porque ofrece elementos

al lector para anticipar el contenido del texto, refiriéndose a la obra literaria en formato impreso como libro. Así, la fiabilidad puede considerarse dos componentes los textuales, que le son propios al texto, y los paratextuales, ya que este término también puede ser confinado al texto digital.

En la valoración de los componentes textuales, se considera: la comprensión del texto, la adecuada redacción y ortografía, si el texto responde a las necesidades de información del que busca, inclusión de citas y fuentes de consulta y la actualización de la información.

Por su parte, los componentes paratextuales consideran: la identificación del tipo de sitio, si este es educativo de investigación, enciclopedia, blog, revista, es decir, si es URL, .edu., .gob, .ong o una universidad, asimismo, nombre del autor autora o creador o creadora, institución de respaldo, fecha de publicación y si contiene imágenes o elementos multimedia que contribuyen a la comprensión del contenido (Kriscautzki y Ferreiro, 2014, p. 918).

- *Argumentación*

Por otra parte, como seres reflexivos, los seres humanos tienen propias razones que apoyan todo lo que dicen y/o hacen. Como pensadores críticos se tienen criterios. Los criterios vienen a formar un subconjunto de las razones, pero estas razones son de una variedad especialmente afectiva. Así, las acciones y afirmaciones tendrán mayor peso cuando se apoyan sobre criterios en lugar de fundamentarse en cualquier otro tipo de razones (Lipman, 1997, p. 187).

Esos criterios abordan un componente principal del pensamiento crítico, este el argumentativo. La argumentación tiene como propósito fundamental dar cuenta de la opinión

que se tiene a partir de un punto de vista, mediante argumentos razonados que sostienen la postura planteada. Constituye un punto ideal para desarrollar distintas habilidades de pensamiento crítico, como poseer una claridad de planteamientos, identificar puntos de vista ambiguos, evaluar los argumentos, entre otros (Mota de Cabrera en Córdova, Velásquez y Arenas, 2016, p. 42).

Aristóteles proponía que la argumentación pertenece a la *doxa*, mientras la demostración se aplica a las verdades indiscutibles. Sin embargo, hoy esa separación entre la *doxa* y la verdad, ya no se acepta de forma tan tajante como se postulaba en la Grecia del helenismo: si bien en las matemáticas se demuestra, mediante teoremas, un valor (X), en otras disciplinas como las ciencias sociales, donde toda verdad es relativa, es necesario presentar argumentos acerca de lo que se descubre (Rodríguez, 2008, p. 3).

En términos de los argumentos generados, el contexto también funge un papel importante, pues como lo indica Van Eemeren & Grotendorst (2011) desde una perspectiva pragmatológica el contexto en el que se desarrollan los argumentos es relevante, pues es de donde surgen y tiene sus raíces. Bajo esta sintonía Gasca y Diaz Barriga (2016) subrayan que los argumentos no están dados, el estudiantado tiene que “buscarlos”, construirlos, y algo sumamente importante, es generar conciencia de cómo han llegado a ellos.

No hay que dejar de lado algo cardinal en el componente argumentativo, y esto es que los argumentos son “editados”, es decir, las personas editan (revisan, filtran) los argumentos de acuerdo con el escenario, tema, audiencia, objetivo, tiempo, etc. Y dicha edición está influenciada por muchos factores afectivos, sociales e incluso de los propios marcos argumentativos (Santibáñez, 2014). Esta es otra idea que sustenta el motivo de elegir una

perspectiva sociocognitiva, pues nuevamente los marcos de referencia, creencias y contexto en general influyen en el pensamiento.

Finalmente, hablar de pensamiento crítico es hablar de una habilidad que tiene lugar en un ser complejo, ser inmerso en un contexto, con una serie de experiencias vividas, por lo cual, cada pensamiento que suceda en él estará influenciado por dicho contexto, por tanto, es menester preguntarse ¿Quién es ese que piensa y argumenta? La respuesta en palabras de Rodríguez (2008, p. 14) remite a la admisión de que, en la voz de cada persona, habla una época, una cultura, una sociedad, una forma de poder, una ideología, un partido político, una clase social, una postura religiosa, una institución, etc.

El grupo, a través de su sistema de representaciones, elaborado en el discurso y en los actos de comunicación, es la base a partir de la cual el individuo comprende e interactúa con el mundo (Flores y Wagner, 2010, p. 142). Estos autores reconocen el hecho de que el conocimiento es social en su origen y no producto de la cognición individual. La relación epistémica de la persona con un objeto se define y es mediada por las otras personas relevantes (Flores y Wagner, 2010, p. 142).

Caso de enseñanza como estrategia de abordaje de pensamiento crítico

Los cambios sociales y culturales de la actualidad requieren de ciudadanos formados con una perspectiva crítica, abierta y flexible ante los cambios (Moreno y Velázquez, 2016, p. 54). Enfrentar esos retos requiere de sistemas educativos que destaquen por la aplicación de métodos de enseñanza que conduzca a potenciar las habilidades del pensamiento crítico, que pretendan cuestionar, incluso esos métodos y que vayan más allá de paradigmas que conciban al estudiantado como repetidores y asimiladores de información.

Estrategias para el abordaje de pensamiento crítico

El pensamiento crítico para su desarrollo y abordaje debe ser cultivado por profesionales, que conozcan la teoría y la práctica respectiva, que diseñen un ambiente propicio, que ofrezcan modelos, oportunidades de práctica y asesorías necesarias. En la escuela la y el docente son los encargados de esta función quienes deben, además, crear una actitud, motivación y compromiso para desarrollarlo. No obstante, debe indicarse que el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico se realiza a lo largo de toda la vida, pues las habilidades adquiridas se van mejorando o refinando (Campos, 2007), además requiere de las y los estudiantes, padres, madres o tutores, y por supuesto, de directivos-directivas, así como de programas, currículo en general y políticas que sean coparticipes.

Abrami, Bernard, Borokhovski, Wade, Surkes, Tamim & Zhang (2008, p. 105) tomaron la tipología de Ennis (1989) de pensamiento crítico y categorizaron las estrategias de instrucción de cuatro maneras, ver tabla 5.

Tabla 5.

Estrategias de instrucción del pensamiento crítico

Enfoque	Características
General	Las habilidades y disposiciones de pensamiento crítico son objetivos de aprendizaje, sin un contenido específico, en el que el pensamiento crítico se enseñó como el resultado del curso explícito.
Inmersión	El pensamiento crítico era un subproducto de la instrucción.
Infusión	Las habilidades de pensamiento crítico se integraron en el contenido del curso y se expresaron explícitamente como un resultado. Es decir, que el pensamiento crítico se instrumenta junto al contenido del <i>currículo</i> .
Mixto	El pensamiento crítico se enseñaba como una unidad separada dentro de un curso de otro contenido; el pensamiento crítico se enseña como un seguimiento independiente dentro del tema específico.

Retomado de Boisvert, 2004; Abrami, Bernard, Borokhovski, Wade, Surkes, Tamim & Zhang 2008; Angeli & Valanides, 2008; Martín y Barriento, 2009.

Abrami, et. al. (2008) realizó un metaanálisis en el cual consideró 117 estudios cuyo propósito fue dar respuesta a la siguiente pregunta ¿Qué intervención didáctica tiene un efecto sobre el desarrollo y el uso efectivo de las habilidades de pensamiento crítico y una disposición hacia este?

Los resultados indican que el método mixto, en el cual el pensamiento crítico se enseñaba como una unidad separada dentro de un curso de otro contenido tiene mayor impacto en la promoción de las habilidades de pensamiento crítico, por su parte, el método de inmersión, en el cual el pensamiento crítico era un subproducto de la instrucción fue el que tuvo menor impacto, los otros dos métodos también mostrar tener un impacto favorable.

En el caso de esta investigación se trata de una estrategia de infusión, pues las habilidades de pensamiento crítico se integraron en el contenido del curso y se expresaron explícitamente como un resultado. Ahora, generar una estrategia para el abordaje del pensamiento crítico requiere una estructuración, al respecto Boisvert (2004) menciona que al planificar una estrategia para el fomento del pensamiento crítico se deben considerar cinco elementos.

1. Elegir las dimensiones del pensamiento crítico que se van a enseñar.
2. Describir las dimensiones del pensamiento crítico elegidas.
3. Organizar un ambiente propicio para la formación del pensamiento crítico.
4. Planificar la enseñanza de las dimensiones elegidas del pensamiento crítico.
5. Evaluar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de las dimensiones del pensamiento crítico que se efectúe en el marco del curso.

Es de suma relevancia subrayar que las estrategias que tengan como objetivo el abordaje del pensamiento crítico, no deben dejar de lado dos elementos claves para fomentar esta habilidad de nivel superior, por una parte, el lenguaje y por otra, el contexto, es decir, la experiencia sociocultural Vygotsky (1995, p. 115).

En relación con el lenguaje, vale decir, que el pensamiento se expresa con palabras, que el sentido de una palabra es la suma de todos los eventos psicológicos suscitados en la conciencia de una persona (Vygotsky 1995, p.27), por lo cual, es evidente que, mediante la palabra, ya sea hablada o escrita es posible analizar los pensamientos de alguien. Una palabra sin significado es un sonido vacío, ya no forma parte del habla humana, puesto que el significado de las palabras es pensamiento y habla a la vez (Vygotsky, 1995, p. 52).

Por su parte, la experiencia sociocultural viene cargada de eventos psicológicos engendrados en la conciencia, éstos son expresados a través de pensamientos, habla y conducta, que son sin duda, eventos de alguna forma experimentados a lo largo de la vida. Justamente en la voz de los sujetos a través de las narraciones que hace sobre sí mismo es como puede comenzarse un proceso reflexivo.

En este sentido, la narrativa también tiene cabida en este proceso, como lo indica Bruner (1987) existe el pensamiento narrativo, pensamiento que no se contrapone al crítico, sino, todo lo contrario, se complementan entre sí, este tipo de pensamiento dice Bruner aporta sentido a la experiencia de vida, a la experiencia sociocultural, permite la reflexión sobre los acontecimientos propios y de las y los demás, permite discutir la intencionalidad humana ante situaciones controversiales, y conduce a construir y reconstruir la identidad, así como a comprenderla; de este modo, permite pensar y repensar el o los roles de las personas en sociedad. La narrativa es parte esencial de las estrategias que permiten ese acercamiento al pensamiento crítico, que veremos a continuación.

Existen una serie de técnicas y estrategias utilizadas a lo largo de los años para fomentar el pensamiento crítico, pero sin lugar a duda una de las más utilizadas es el uso de preguntas. El y la docente pueden hacer preguntas al alumnado, o éstos autopreguntarse acerca de la estructura y significado de un mensaje o información (Campos, 2007) Didácticamente se puede decir que estos enunciados están relacionados con la aplicación del método socrático llamado mayéutica.

Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade & Persson (2015, p. 275) indican que las estrategias que se han mostrado mayormente efectivas son: la oportunidad al dialogo, la exposición a estudiantes a problemas y ejemplos auténticos y situados, y la mentoría. A

continuación, se muestran algunas investigaciones con distintas estrategias para promover el pensamiento crítico, ver tabla 6.

Tabla 6.

Investigaciones que se centran en la utilización de estrategias para promover el pensamiento crítico

Autor y año	Estrategia utilizada	Muestra	Resultados
Parra y Lago 2003	Mantefactos conceptuales Mapas conceptuales Situación, problema, resolución, información (SPRI).	50 estudiantes universitarios de sexto año de la Facultad de Medicina de la Universidad de Cartagena	Las herramientas o diagramas que se construyen alrededor del conocimiento exigen procesos cognitivos u operaciones intelectuales para cada estadio: dirigir, integrar, nominar, supraordinar, deducir, argumentar, derivar, inferir, etc. Su dominio va a incidir de manera definitiva en la habilidad para aprender en forma crítica y autónoma.
Simpson y Courtney 2008	Cuestionamiento, debate, juego de roles y actividades en grupos pequeños	20 enfermeras del medio oriente	El programa de intervención tuvo éxito en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico Este programa integró con éxito estrategias de pensamiento crítico en un currículo de enfermería del Medio Oriente
Richardson e Ice 2010	Discusión basada en un caso, debate y discusión abierta	196 estudiantes universitarios de Estados Unidos	Las tres estrategias promovieron el pensamiento crítico, pero no hubo diferencias significativas entre ellas.
Betancourth, Insuasti y Riascos 2011	Diálogo socrático	41 estudiantes de primer semestre de Psicología de la Universidad de Nariño, Colombia	Las habilidades aumentaron significativamente después de aplicar el programa de intervención, excepto la autorregulación que fue medianamente significativa. En general, el pensamiento crítico aumentó con la intervención.

Tabla 6.

Investigaciones que se centran en la utilización de estrategias para promover el pensamiento crítico (continuación)

Autor y año	Estrategia utilizada	Muestra	Resultados
Olivares y Heredia 2012	Aprendizaje basado en problemas ABP	289 estudiantes de primer semestre, 212 de noveno y 112 de onceavo de la escuela de biotecnología. Monterrey, México.	Los resultados de este estudio muestran mayores niveles de este en los estudiantes que se formaron en ambientes educativos que consideran el ABP. Adicionalmente se encontró un mayor balance en el desarrollo de un pensamiento inductivo y deductivo en los estudiantes formados con la técnica didáctica de ABP.
Etemadzadeh, Seifi y Roohbakhsh 2013	Cuestionamiento	60 estudiantes de secundaria de Malasia	Los hallazgos sugirieron que la técnica de cuestionamiento es una técnica eficaz para promover el pensamiento y la habilidad de escritura.
Ghabanchi, Behroozni 2014	Lluvia de ideas	54 estudiantes universitarios iraníes	Los resultados indicaron que la estrategia de lluvia de ideas tiene un efecto positivo en la promoción del pensamiento crítico.
Núñez Ávila y Olivares 2017	Aprendizaje basado en problemas	27 estudiantes de la licenciatura de nutrición México	Los resultados indicaron que la técnica mencionada presentó un efecto positivo en las habilidades relacionadas al juicio de una situación específica, con datos objetivos y subjetivos.

Retomado de Parra y Lago, 2003; Simpson & Courtney, 2008; Richardson & Ice, 2010; Betancourth, Insuasti & Riascos, 2011; Olivares y Heredia, 2012; Etemadzadeh, Seifi & Roohbakhsh, 2013; Ghabanchi y Behroozni, 2014.

A este punto cabe resaltar una de las técnicas con enfoque cualitativo que es diseñada en 1985 por Rober Ennis y Eric Weir, nombrada como The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test. Ésta se ha aplicado a estudiantes de entre 12 y 18 años y consiste en proporcionar

una carta ficticia que se envía al director de un periódico, en la que el autor sostiene, en ocho párrafos numerados, que debe prohibirse el estacionamiento nocturno en todas las calles de la localidad.

El alumnado dispone de diez minutos para leer la carta y de treinta para responderla con una misiva de nueve párrafos. Debe tener, en los ocho primeros, un juicio sobre la calidad de la manera de pensar del autor de la carta del director, de manera que se manifieste en cada uno de los ocho párrafos de su texto. En el noveno el alumnado debe evaluar la idea general de la carta.

Con esta prueba se miden las actitudes y capacidades del pensamiento crítico de las y los alumnos: su aptitud para captar el asunto principal, para descubrir las razones y las suposiciones que implican, para enunciar su propio punto de vista, para ofrecer buenas razones que defiendan su postura, para considerar otras soluciones al problema, etc. (Boisvert, 2004, p. 180).

Este instrumento abre panoramas para realizar un acercamiento al proceso de pensamiento, permite construir, más allá, de sólo elegir entre un número de respuesta prediseñadas, de ahí la relevancia destacarlo, ya que es un referente en el trabajo con pensamiento crítico.

Como se ha notado en esta revisión de investigaciones, el cuestionamiento, la mayéutica han tenido resultados favorables en la promoción del pensamiento crítico, éstos son parte de una de las estrategias que también ha tenido efectos positivos: el caso de enseñanza.

En este sentido, el diseño de un caso para esta investigación se ha encontrado pertinente, puesto que el centro primordial de éste es el diseño de preguntas y su análisis, en éste se expone al estudiantado para que desarrolle propuestas conducentes a su análisis, caso

que se muestra en forma de narración o historia que contienen una serie de atributos que muestran su complejidad y multidimensionalidad (Díaz Barriga, 2006, p. 76).

Caso de enseñanza como estrategia de abordaje de pensamiento crítico

Si bien puede reconocerse el surgimiento de la metodología de casos a fines del siglo XIX, a lo largo de varias décadas se ha ido transformando e incorporando en distintas disciplinas. La enseñanza y el aprendizaje mediante casos ha mostrado su potencial en el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis basado en hechos o evidencia, la solución de problemas y la toma de posturas (Naumes & Naumes, 2015).

Christopher Langdell fue el creador del método de caso: el método inductivo de enseñanza haciendo preguntas a sus estudiantes sobre casos específicos. En su curso sobre contratos en el otoño de 1870, Langdell introdujo tanto el método como el primer libro de casos. Inicialmente considerado como un "Abominación" por sus estudiantes, sus colegas de la facultad, y los alumnos en general, por ser algo nuevo que invitaba a pensar, y permitir exponer dicho pensamiento, el método de casos fue gradualmente adoptado en las próximas dos décadas por el resto de la facultad de Harvard Law School HLS (Kimball, 2004, p. 24).

A pesar de intensa oposición, este método de enseñanza inductivo comenzó a extenderse a otras escuelas de derecho en la década de 1890 y ya para 1920 prevaleció en casi todas las universidades de derecho de los Estados Unidos, y posteriormente proliferaron durante el resto de la educación legal. Su propósito dominante parecía ser, sacar a relucir no sólo la decisión de cada caso, sino las razones para tomar la decisión (Kimball, 2004, p. 29).

Un caso plantea una situación-problema que se expone al o el alumno para que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución, se ofrece en un formato de narrativa o historia que contiene una serie de atributos, los casos pueden tomarse de la "vida real" o bien consistir en casos simulados o realistas (Díaz Barriga, 2006, p.73).

Un caso ofrece una historia, donde se cuentan sucesos que plantean situaciones problema reales (auténticas) o realistas (simuladas), de manera que las y los alumnos experimenten la complejidad, ambigüedad, incertidumbre y falta de certeza que enfrentaron las y los participantes originales en el caso (p. ej., médicos, científicos, abogados, ingenieros, economistas, psicólogos, etc.). En la medida en que las y los estudiantes se apropien y "vivan" el caso, podrán identificar sus componentes clave y construir una o más opciones de afrontamiento o solución a la situación problema que delinearon.

Los casos que se presentan a las y los alumnos con propósitos de enseñanza contienen información suficiente pero no exhaustiva. Es decir, no se ofrecen *a priori* análisis conclusivos, pues una de las tareas centrales de las y los alumnos es ahondar en la información y conducir ellos y ellas mismas el análisis y conclusiones. De esta manera, la meta del grupo de discusión que revisa un caso es precisamente analizarlo y plantear soluciones o cursos de acción pertinentes y argumentados (Díaz Barriga, 2006, p.74).

La enseñanza con casos fomenta a la vez que demanda a docentes y alumnado la capacidad de discutir con argumentos, de generar y sustentar ideas propias, de tomar decisiones en condiciones de incertidumbre o de realizar juicios, sin dejar de lado el punto de vista de las y los demás, y mostrar una actitud de apertura y tolerancia ante las ideas de otros u otras.

Así, la primera nota precautoria es cuidar que la información no sea parcial, sesgada o engañosa, y explorar varios ángulos del problema, distintos puntos de vista y opciones de solución (Díaz Barriga, 2006, p. 74).

De ahí es que se ha considerado el diseño de un caso de enseñanza, pues este promueve la promoción de diversas habilidades que impactan en el pensar de las y los estudiantes, en este caso sobre las y sus relaciones de pareja y la interacción en ellas.

Un caso se trata del desarrollo de un acto creativo, un caso es más que un texto con personajes. Un caso implica la creación de un mundo que invita a la o el lector a adentrarse a él (Wasserman, 1994, p. 69).

Un caso se comienza con la “gran idea” pero ¿Cómo saber cuál es ésta? Es fundamental cuestionarse cuál es el objetivo de escribir ¿Qué me ha llevado a escribir un caso? ¿Qué deseo conseguir al escribir el caso? ¿Qué quiero conseguir con el caso mismo? Etc. a sabiendas de esto quizá se pueda saber cuál es esa gran idea (Wasserman, 1994, p. 73).

Ahora, escribir es una habilidad, al ser una habilidad se asume como potenciabile, que además se inmiscuye en un proceso paulatino que requiere un escribir y rescribir. En este proceso es necesario crear un mundo como se ha dicho, pero no un mundo completamente irreal, sino, por el contrario, un mundo que invite a la y el lector a identificarse con él, favoreciendo su propio análisis, cuestionado sus valores, sus creencias y sus posturas (Wasserman, 1994, p. 75).

La misma autora (1994, p. 75) indica que este mundo debe contener claramente personajes, con todo lo que ello implica, personalidad, gustos, intereses, et.; debe centrarse en una historia, pero no cualquier historia, una historia que contenga un dilema que permita procesos analíticos, reflexivos y generativos. Pues no se trata de describir, se pretende un proceso de construcción- deconstrucción que promueva dichos procesos cognitivos y metacognitivos desde lo social. Ante ello, es menester que bajo este análisis no existen

respuestas “buenas”, “correctas” o “únicas”, en todo caso, incluye procesos reflexivos que comienzan en el aula, y que se pretende impacten en la vida de las y los estudiantes.

En relación con las preguntas de análisis es necesario omitir el carácter autoritario en ellas, invitando así a la reflexión, por ejemplo: Explique las razones de su caída vs cómo explicaría usted las razones de su caída (Wasserman, 1994, p. 80).

Escribir un caso es un reto que incluye no sólo a él o la escritora sino también, a él o la lectora, pues ambos o ambas se adentran a ese mundo creado, ponen en juego sus habilidades reflexivas y tienen objetivos y expectativas sobre el caso, que evidentemente deben dirigirse al mismo rumbo. Ese el reto.

Ahora, ¿Cuáles son los componentes de un caso? (Wasserman, 1994, p. 80)

- Una gran idea
- Una historia
- Personajes
- Un dilema
- Preguntas en torno al caso
- Análisis

En la misma línea, los casos son narrativas, cuentan historias. En ese sentido, se tiene que plantear:

- Qué es lo que sucede
- Cuál es el asunto o problema
- Quiénes están involucrados
- A qué situaciones se enfrentan
- Cuáles son los conflictos, los intereses y posibilidades en juego, etc.

Algo que es menester focalizar, es que el estudio de casos requiere tanto del estudiantado como del profesorado, implica de ellos, una serie de habilidades: análisis, reflexión, argumentación, toma de decisiones, entre otras (Díaz Barriga, 2006, p. 74).

Finalmente, en el diseño del caso, debe considerarse que éste tenga las posibilidades de ser analizado desde diversas perspectivas, para que las y los estudiantes puedan reflexionar cada una, o alguna de ellas. Así un elemento clave en el uso de estudios de caso como recurso pedagógico son las preguntas de análisis que constituyen el medio fundamental del profesorado para mediar el encuentro del estudiantado con el material de estudio.

A través de las preguntas se busca una problematización en contexto del asunto que ocupa, que permita deliberación de fondo, identificación de situaciones, posturas, motivos y razones de las creencias y comportamientos de las y los protagonistas, que, asimismo, lleve a dilucidar y confrontar sobre el propio pensamiento, y cómo es que juega el contexto en ello.

Finalmente, en relación con el pensamiento crítico abordado bajo de metodología de casos, se ha demostrado que éstos facilitan y promueven el aprendizaje activo, ayudan a la resolución de problemas, y fomentan el pensamiento crítico, dando la posibilidad de indagar sobre las situaciones y dilemas planteados, de esta forma, estimulan el análisis, demandando del estudiantado proyecciones de su actuar ante circunstancias como las expuestas, se prepara a la toma de decisiones y posturas (Brooke, 2006; Popil, 2011). Por su parte, Vargas, González y Navarrete (2018) han tenido igualmente resultados que aportan evidencia de la eficacia de trabajar con casos en una investigación de diseño educativo para el fomento de pensamiento crítico.

Caso de enseñanza en entornos virtuales *e*-casos

Entre todas las tecnologías creadas por los seres humanos, las relacionadas con la capacidad para representar y transmitir información -es decir, las tecnologías de la información y la comunicación- tienen una esencial importancia porque afectan a prácticamente todos los ámbitos de la actividad de las personas desde las formas y prácticas de organización social, hasta la manera de comprender el mundo, organizar esa comprensión y transmitirla a otras personas.

Las TIC han sido siempre, en sus diferentes estados de desarrollo, instrumentos para pensar, aprender, conocer, representar y transmitir a otras personas y otras generaciones los conocimientos adquiridos (Coll y Marti en Coll y Monereo, 2011, p. 22).

Las propuestas instruccionales de casos de enseñanza no han escapado a la tendencia general que en los últimos años ha llevado a incorporar de manera progresiva las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en particular a generar dichos procesos en entornos virtuales o de carácter híbrido (Coll y Monereo, 2011, p. 219). Estos casos de enseñanza mediados por las tecnologías reciben el nombre de *e*-casos.

Los mismos autores indican que esto responde a razones educativas relacionadas con las potencialidades de las TIC para facilitar la elaboración por parte del alumnado de un conocimiento significativo, relevante, pertinente y complejo; para diversificar y ampliar las formas de ayuda educativa; para mejorar los procesos de seguimiento y evaluación formativa; para favorecer procesos de comunicación, interacción y construcción colaborativa del conocimiento; y para promover formas particulares de regulación del proceso de aprendizaje por parte del alumno o alumna, individual y en grupo.

El diseño y desarrollo de procesos virtuales de caso de enseñanza exige tomar decisiones tanto de carácter tecnológico (qué herramientas tecnológicas se adoptan o diseñan para apoyar el proceso) como instruccional. En lo que se refiere a los aspectos tecnológicos, las “herramientas” o “entornos virtuales” empleados deben permitir, promover y sostener formas de organización de la actividad conjunta que puedan contribuir a la regulación del proceso de aprendizaje y de construcción del conocimiento por parte del alumnado, individual y en grupo, así como a la construcción de conocimiento significativo, relevante, pertinente y complejo. Ello supone considerar entre otros aspectos las posibilidades que las herramientas elegidas ofrecerán para lograr el cometido (Coll y Monereo, 2011, p. 227), ver figura 2.

En lo relativo a los procesos instruccionales, el objetivo debería ser promover, sostener y guiar el desarrollo de formas de organizar conjunta capaces de facilitar la regulación del proceso de aprendizaje y de construcción del conocimiento por parte del alumnado, así como la construcción del conocimiento significativo, relevante, pertinente y complejo. Para ello conviene apoyarse en criterios como los siguientes, ver figura 3.

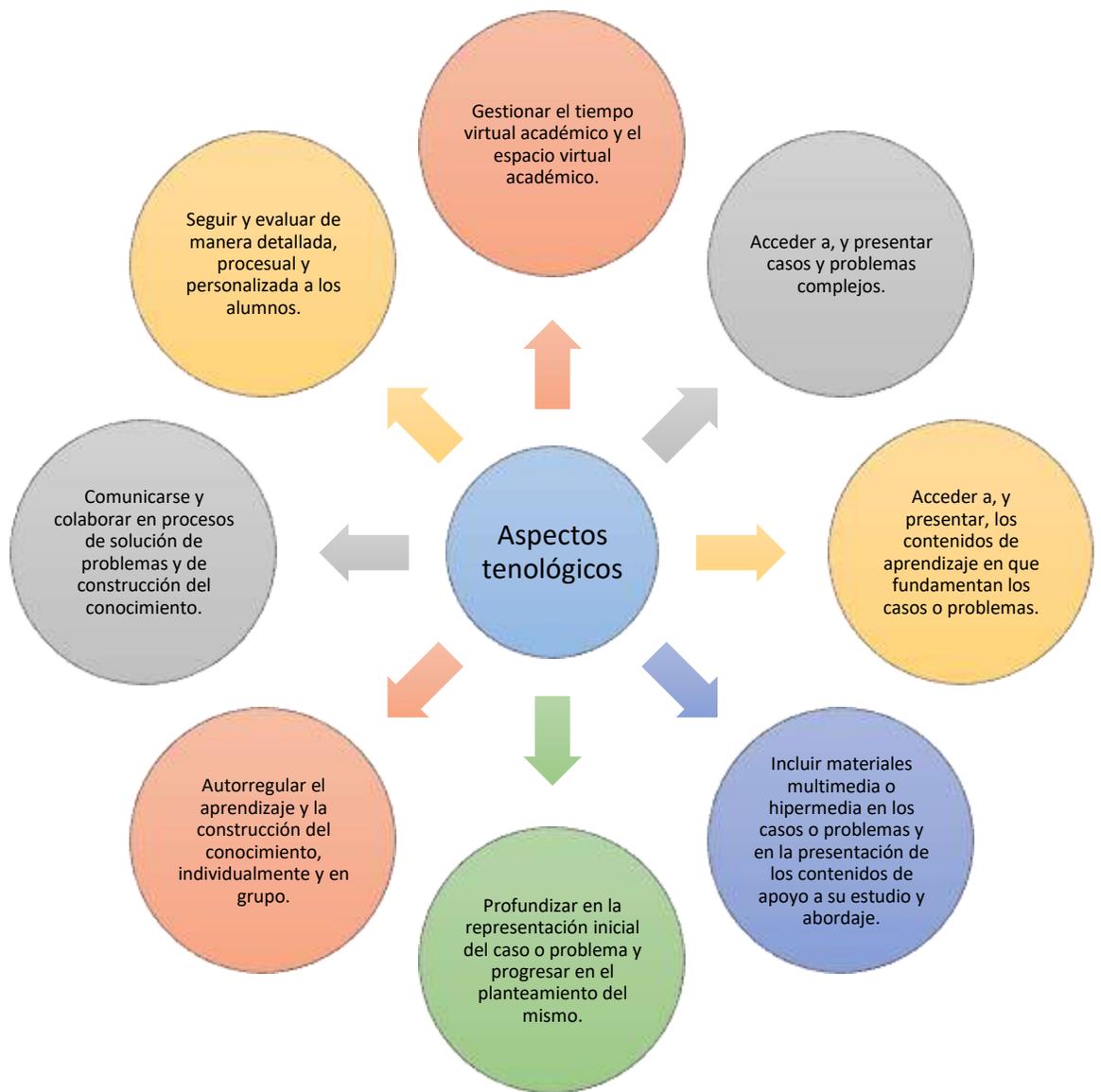


Figura 2. Aspectos tecnológicos que considerar en un caso de enseñanza

Retomando de Coll y Monereo, 2011.

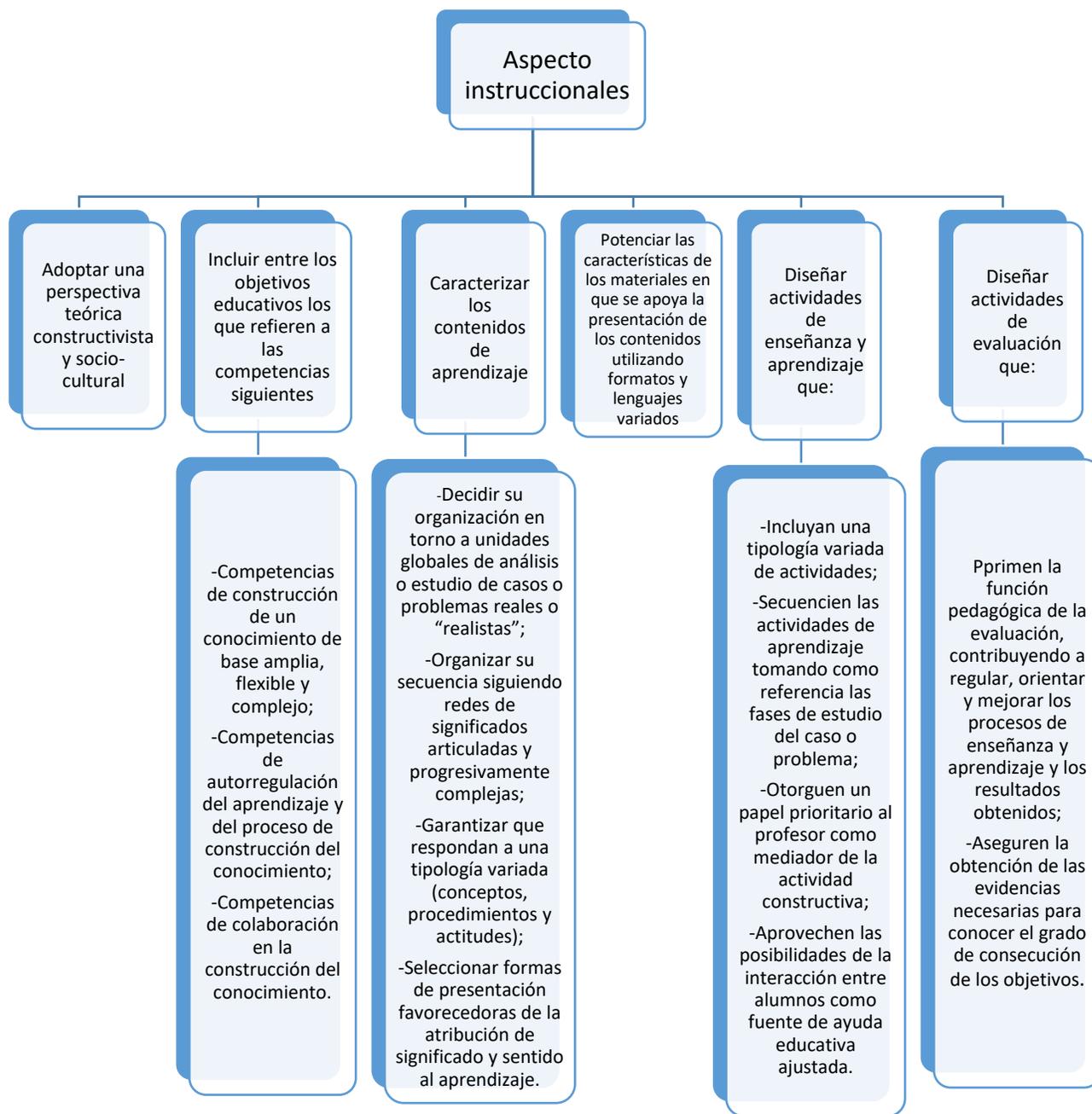


Figura 3. Aspectos instruccionales para considerar en un caso de enseñanza

Retomado de Retomando de Coll y Monereo, 2011

Existen investigaciones con casos que han aportado resultados favorables, pues éstos encarnan principios que contribuyen a una valiosa experiencia de aprendizaje y análisis; utilizan varias formas de interacción, incluidas discusiones, trabajo en equipo, presentaciones, diálogo socrático, así como la incorporación de técnicas de aprendizaje activo (Popil, 2011; Farashah y Tajeddin, 2018; Rhodes, Wilson y Rozell, 2020). En la misma línea, los casos mediados por tecnologías han aportado el uso didáctico de éstos en entornos sincrónicos o asincrónicos, generando ambientes que promueven la interactividad, uso de recursos digitales, la búsqueda de información y análisis (Brooke, 2006; Watson y Sutton, 2012).

Violencia psicológica en las relaciones de pareja adolescente como tema del *e*-caso de enseñanza y abordaje de pensamiento crítico

Los altos índices de violencia en las relaciones de pareja, así como los hallazgos al respecto de que la violencia psicológica es la más experimentada pero su identificación se encuentra por debajo de la identificación de la violencia física (INEGI, 2007; ENDIREH, 2016; Morales, 2016) permite situarnos en un panorama, donde es necesario abordar desde perspectivas diversas, dicha situación.

La propuesta aquí generada, es el diseño, validación, instrumentación y evaluación de un caso de enseñanza, *e*-caso centrado en el abordaje del pensamiento crítico retomando el tema de la violencia psicológica en las relaciones de pareja en estudiantes de educación media superior, de ahí la relevancia de contextualizar este tópico.

El estudio de la violencia psicológica puede implicar complejidad en términos de que en ella existe un componente subjetivo e intersubjetivo muy poderoso que dificulta “objetivar” hasta qué punto se trata de violencia, o no, esto en palabras de Noa, Creagh, y Durán (2014). Ellos mismos agregan que la dificultad está en discernir entre normas, patrones y estilos que para algunos pueden ser indicadores de violencia, y para otros no, asimismo, remarcan el papel de los patrones culturales en ello, pues éstos se engendran ahí, y pueden hacer que se hagan invisibles o se naturalicen.

Los estudios de la violencia en la pareja han cobrado gran interés en edades tempranas, pues suponen interacciones que marcan y guían el desenvolvimiento de relaciones futuras, así como la generación de escenarios enmarcados bajo estas dinámicas que pueden, o no, suponer factores de riesgo para las y los adolescentes (Vizcarra y Póo, 2011; Ocampo y Amar, 2011; Rey, 2013; Safranoff, 2017).

De igual modo, cabe mencionar que, si bien se abordará la violencia psicológica tanto en hombres como en mujeres, las estadísticas y las investigaciones siguen mostrando que son las mujeres y las niñas las principales víctimas, pero claro, no son las únicas; en los últimos años se ha venido mostrando que hay otras víctimas que viven dicha situación, pero que, por diversas razones, especialmente de tipo social y cultural, no se atreven a hablar, entre ellos los hombres (Ocampo y Amar, 2011).

Las investigaciones en el contexto mexicano vislumbran que los datos van en aumento, y que es la violencia psicológica la que tiene mayor prevalencia, a continuación, se muestran algunas de ellas en tabla 7.

Tabla 7

Investigaciones sobre violencia en la pareja

Autor, autora, institución	Año	Población	Resultados
Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en colaboración con el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE).	2007	Jóvenes de entre 15 y 24 años que mantenían una relación de noviazgo 7 millones 278 mil 236.	15.5% de los mexicanos de entre 15 y 24 años con relaciones de pareja han sido víctimas de violencia física, 76% ha sufrido violencia psicológica y 16.5 % ha vivido al menos una experiencia de ataque sexual.
Castro, R.	2007	5 143 estudiantes de preparatoria y bachillerato.	25 % de las estudiantes sufre alguna forma de violencia psicológica por parte de sus novios; 16 %, violencia física; 3 %, violencia sexual, y 2 %, violencia económica.
Olvera, J., Arias, J. y Amador, R.	2012	100 estudiantes mujeres de la Universidad Autónoma del Estado de México.	92 % de las participantes reconoció indicios de violencia psicológica en la inmediata relación pasada o en la que actualmente mantenían, el 34 % de manifestaron vivir episodios de violencia psicológica combinada con algunos de los otros tipos de violencia (física, económica y sexual) y el 31 % reconoció elementos de los tres tipos de violencia, generalmente psicológica, física y económica.

Tabla 7*Investigaciones sobre violencia en la pareja (continuación)*

Autor, autora, institución	Año	Población	Resultados
Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH)	2016	142,363 viviendas identificando a mujeres de 15 años o más.	El 66.1% de las participantes reporta haber sufrido al menos un incidente de violencia emocional, económica, física, sexual o discriminación. El 49.0% ha vivido violencia emocional, 41.3% violencia sexual, 34.0% violencia física y 29.0% violencia económica o patrimonial.

Elaboración propia

Como es visible el tipo de violencia que se hace mayormente presente es la violencia psicológica, sin embargo, la primera referencia en torno al tema es de aspecto físico, es decir, el primer referente de los estudiantes sobre la violencia es de tipo físico, y la que más experimentan es de tipo psicológico. De tal manera que, al ser la violencia más presente en las relaciones, es primordial indagar acerca de ella, respecto de los conocimientos, creencias, así como pensamientos alrededor de este fenómeno.

Ahora, una de las grandes dificultades, reconocida por investigadores e investigadoras y por profesionales, es la de la evaluación de la violencia psicológica. Esto puede ser debido a diversos factores, entre ellos, el componente cultural, pues, es de notar que una misma conducta pueda ser considerada abusiva en un contexto y no abusiva en otro, de igual manera, el sistema de creencias y valores colectivos que señalan márgenes de tolerancia y aceptación de abuso diferentes (Rodríguez, Almendros, Escartín, Martín-Peña, Javaloy y Carrobbles, 2005, p. 304).

Como habíamos mencionado, también el componente subjetivo, influye en la identificación e interpretación de una misma acción como violencia o no (Follingstad & DeHart, 2000; Noa, Creagh, y Durán, (2014).

Por tanto, es primordial delimitar qué se ha considerado como violencia psicológica.

Castro (2007, p. 22) indica:

...las marcas que deja la violencia psicológica no se ven a simple vista. Se dan a manera de agresiones verbales, ofensas, groserías, insultos, actitudes de desprecio, ridiculizaciones públicas y privadas. La falta de atención y el abandono son parte de la violencia psicológica, lo mismo que la sobreprotección y la omisión

Por su parte, Blanco, Ruíz, García y Martín (2004) apuntan que el maltrato psicológico comprende la desvalorización, la intimidación, el desprecio y la humillación en público o privado.

En su caso, Ocampo y Amar (2011) consideran que la violencia psicológica:

Involucra un daño en la esfera emocional y se vulnera el derecho de la integridad psíquica; al contrario de la violencia física, en la que regularmente se pueden ver los daños, en la psicológica la víctima solo refiere sensaciones y malestares como confusión, incertidumbre, humillación, burla, ofensa, dudas sobre las propias capacidades; los demás pueden advertir insultos, gritos, sarcasmos, engaños, manipulación, desprecio, pero las consecuencias emocionales no se notan a simple vista.

Otra definición es propuesta por Olvera, Arias y Amador (2012, p. 156)

La violencia psicológica se caracteriza por el uso de gritos, amenazas de daño, asilamiento social y físico (no poder salir, no hablar con otros, etc.), celos y posesividad extrema, intimidación, degradación y humillación, insultos y críticas constantes, así como también acusaciones sin fundamento, atribución de culpas por todo lo que pasa, ignorar o no dar importancia o ridiculizar las necesidades de la mujer, las mentiras y el rompimiento de promesas.

Por su parte, la ONU (2020), indica que la violencia psicológica:

Consiste en provocar miedo a través de la intimidación; en amenazar con causar daño físico a una persona, su pareja o sus hijas o hijos, o con destruir sus mascotas y bienes; en someter a una persona a maltrato psicológico o en forzarla a aislarse de sus amistades, de su familia, de la escuela o del trabajo.

Ahora, algunos ejemplos de este tipo de violencia son las humillaciones o descalificaciones tanto en público como en privado, el aislamiento social, los celos y posesividad, los comportamientos de control y/o coercitivos, las amenazas de maltrato, la destrucción o daño de propiedades valoradas por la víctima y las amenazas repetidas de abandono, así como la negación del maltrato y la culpabilidad y/o responsabilización a la víctima de los episodios violentos que ha recibido (Muñoz, Graña, O'Leary & González, 2007).

Es importante destacar que las receptoras de violencia psicológica, muchas veces, piensan que lo que les acontece no es suficientemente grave e importante para decidirse a tomar actitudes que puedan impedir esos actos, incluyendo denunciarlos a los órganos competentes. Algunas víctimas aceptan que no tendría validez, en caso de que denunciaran al agresor (Casique y Ferreira, 2006, p. 4).

La mayoría de los estudios que han medido la violencia psicológica lo han hecho basándose en la agresión verbal, sin embargo, O'Leary & Slep (2003) realizaron un estudio en el que midieron y establecieron tres subtipos de agresión psicológica, al obtener datos que los configuraban como constructos latentes de este tipo de violencia:

- Agresión verbal (por ejemplo, gritar, insultar, etc.).
- Comportamientos dominantes, coercitivos y controladores (por ejemplo, intentar que la pareja no hable con sus amigos).
- Comportamiento celoso (por ejemplo, comprobar que la pareja no hable con los amigos).

Bajo la misma mirada, Casique y Ferreira (2006) retomando las ideas de Wynter identificaron la existencia de diversas manifestaciones de la violencia psicológica que clasificaron de la siguiente manera:

- Abuso verbal: rebajar, insultar, ridiculizar, humillar, utilizar juegos mentales e ironías para confundir
- Intimidación: asustar con miradas, gestos o gritos, lanzar objetos o destrozar la propiedad
- Amenazas de herir, matar, suicidarse, etc.
- Aislamiento: control abusivo de la vida del otro por medio de la vigilancia de sus actos y movimientos, escuchar sus conversaciones, impedir de cultivar amistades.
- Desprecio: tratar al otro como inferior, tomar decisiones importantes sin consultar al otro.
- Abuso económico: control abusivo de las finanzas, imponer recompensas o castigos monetarios, impedir a la mujer que trabaje, aunque sea necesario para la manutención de la familia. Cabe indicar que esta esta última se puede clasificar como violencia económica.

En el caso de la encuesta nacional realizada por el IMJUVE en colaboración con el INEGI (2007) consideraron los siguientes ítems para indagar acerca de la violencia psicológica.

- ¿Te critica tu manera de ser o de vestir?
- ¿Te dice que no entiendes nada?
- ¿No te deja tener amigos (as)?
- ¿Quiere verte constantemente?
- ¿Te llama por teléfono sin importar la hora del día o de la noche?
- ¿No está de acuerdo con los que estudias?

- ¿No está de acuerdo con el trabajo que haces?
- ¿No quieres que salgas con tu familia?
- ¿Sólo te busca cuando él (ella) quiere?
- ¿Te ha amenazado con hacerte daño si tú terminas con la relación?

Llegado a este punto, es inminente la necesidad de reflexionar acerca de los indicadores que hemos identificado como presentes a la violencia psicológica:

- **Violencia verbal:** insultar, ridiculizar y humillar mediante las palabras
- **Menoscabo de la estima:** desprecio, tratar al otro como inferior, burlas, es decir, críticas, existe una desvalorización del sujeto.
- **Vigilancia constante:** control abusivo de la vida del otro por medio de la vigilancia de sus actos y movimientos, llamadas y mensajes constantes.
- **Aislamiento:** impedir estar o ver a las amistades.
- **Amenazas:** decir o insinuar un anuncio de la provocación de un daño para él o ella o alguien cercano o cercana.
- **Chantajos:** sugerencia de terminar la relación, de herir o herirse, matar o matarse, suicidarse, etc.
- **Omisión:** tomar decisiones importantes sin consultar al otro, ley del hielo
- **Intimidación:** asustar con miradas, gestos o gritos, lanzar objetos o destrozar la propiedad.

Hablar de violencia psicológica no sólo es centrarse en indicadores verbales, si bien, en muchos de esos indicadores se utiliza el lenguaje hablado, muchos otros, no lo hacen. La violencia psicológica no es menos dañina: desprecio, desvalorización, denigración, burla, hieren tanto o más que los golpes.

Las y los partícipes de la relación violenta quieren terminar con su vida individual, desaparecerse como unidades independientes, eliminar todos los vestigios de la vida propia, fundirse en un solo ser. La violencia se convierte en un arma, en un medio para penetrar en el otro u otra y poseerlo o poseerla (Caratozzolo, 2003, p. 16).

Por tal motivo, es indispensables que se realice un análisis profundo acerca de los pensamientos y las formas de interacción en las relaciones de los adolescentes, más allá de mostrar un análisis cuantitativo.

Pues es justamente en esta etapa de la adolescencia que las relaciones se convierten en unos de los principales recursos de apoyo social que contribuyen al bienestar psicosocial y al afrontamiento de situaciones estresantes (Muñoz, González, Fernández y Fernández (2015, p. 20).

Las primeras relaciones de pareja son fundamentales para el aprendizaje de habilidades necesarias para relaciones posteriores. Es necesario visibilizar conductas o actitudes que impliquen violencias que en un principio parecieran pasar desapercibidas, que pueden ocurrir en contextos de “juego”, que son infrecuentes o “muy leves”, sin embargo, pueden suponer indicios de violencia en las relaciones de pareja y pueden llevar a consecuencias graves si no se detectan y corrigen a tiempo.

Al respecto, Velázquez (2011, p. 40) indica que en ocasiones las y los adolescentes creen que el sufrimiento es indisoluble del amor y aceptan con naturalidad la violencia, los maltratos por “insignificantes” que parezcan, de ahí la relevancia en realizar indagaciones en términos de las relaciones y la violencia en esa etapa.

Por lo anteriormente explicitado, es de donde se retoma la idea de diseñar un *e*-caso de enseñanza para abordar el tema de la violencia psicológica, principalmente porque es la mayormente vivenciada por las y los adolescentes, por tanto, es urgente generar dispositivos que permitan procesos críticos en las y los estudiantes, que permitan identificar a la violencia psicológica, pero más allá de ello, admitan cuestionar las prácticas y dinámicas subyacentes a ello, en dirección de autocuestionarse y cuestionar el *status quo* que cobija dichas dinámicas.

Método

*Como el suelo, por rico que sea, no puede dar frutos, si no se cultiva, la mente sin cultivo
tampoco puede producir*

Séneca

Planteamiento del problema

El estudio del pensamiento crítico y la intervención educativa sobre éste se encuentra en una serie de encrucijadas teóricas y metodológicas. Requiere analizarse desde distintas perspectivas no sólo incursionando en el entrenamiento de una sumatoria de procesos cognitivos fragmentados, sino que se debe repensar desde la complejidad que representa su carácter contextual y situado, en función del sistema de creencias implicadas en determinadas circunstancias y situaciones-problemas controversiales de trascendencia humana y social.

En este sentido, se realiza una investigación para abordar el pensamiento crítico desde una mirada situada, a través de una situación problema planteada bajo la metodología de casos de enseñanza mediado por las tecnologías, que permite un acercamiento y análisis de dicho pensamiento.

En el tratado e intervención de esta habilidad se han realizado diversos estudios al respecto. Sin embargo, estos estudios se han centrado en temas disciplinares, dejando de lado su abordaje para situaciones que tienen una gran presencia actualmente en las y los adolescentes y en la sociedad.

Por tal motivo, se pretende analizar el pensamiento crítico, en el que se centre la atención en el análisis, evaluación, toma de postura argumentada y autorreflexión de

estudiantes de educación media superior en torno al tema de la violencia psicológica en las relaciones de pareja adolescente a través de un caso de enseñanza en formato electrónico (*e-caso*), pues, se ha identificado que la violencia que tiene más presencia en éstas relaciones es la psicológica (Castro, 2007; INEGI, 2007; Castro y Casique, 2010; Olvera, Arias y amador, 2012, Muños, 2014; ENDIREH, 2016).

Se ha considerado un entorno virtual, ya que éste responde a las nuevas competencias que desarrollan y necesitan fortalecer los estudiantes, así como las exigencias del mundo (Delgado y Solano, 2009) y a la nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013).

Finalmente, la perspectiva de esta investigación es abordar el pensamiento crítico desde una mirada sociocognitiva situada, que integre de manera holística las habilidades del pensamiento de alto nivel involucradas, el valor a la tarea por pensar críticamente, el marco de creencias de referencia y la capacidad de argumentación de las y los participantes en torno a una situación-problema abierta, compleja y controvertida: la violencia psicológica en la pareja adolescente.

Objetivos

Objetivo general

Analizar el desempeño de las habilidades de pensamiento crítico: análisis, evaluación, toma de postura argumentada y autorreflexión de estudiantes de educación media superior en su contexto escolar en torno al tema de la violencia psicológica en las relaciones de pareja adolescente a través de un caso de enseñanza en formato electrónico (*e-caso*). En consecuencia, se pretende sentar las bases del abordaje del pensamiento crítico de manera

situada y sociocognitiva que permita generar propuestas de intervención en problemáticas sociales de gran relevancia.

Objetivos específicos

- Caracterizar el contexto escolar de la población meta con la que se trabaja.
- Validar a través de expertos y con la población meta un caso de enseñanza en formato electrónico que permita analizar las habilidades de pensamiento crítico.
- Validar a través de expertos el instrumento a utilizar para evaluar pensamiento crítico y la rúbrica correspondiente.
- Caracterizar los conocimientos previos y creencias de la población meta respecto del tema a abordar, el valor a la tarea de pensar críticamente sobre dicho tema, así como las metas de análisis que se plantean.
- Examinar el análisis que las y los estudiantes realizan con relación al tema central del *e*-caso, ideas y comportamientos de los personajes y la vinculación que hacen del contexto.
- Examinar la evaluación que las y los estudiantes llevan a cabo sobre el *e*-caso, considerando la utilización de fuentes para realizar la evaluación, identificación de pros y contras de la situación, así como, la contrastación del caso con una situación ideal determinando similitudes y diferencias.
- Analizar la toma de postura que asumen las y los estudiantes ante la situación planteada considerando las soluciones y conclusiones al respecto, así como la postura misma, y las fuentes que utilizan para sustentar.
- Analizar la autorreflexión de las y los estudiantes ante la situación del *e*-caso, considerando la autoevaluación sobre la toma de postura, la identificación de

atribuciones de dicha postura y la actuación propia ante una situación como la expuesta.

- Proponer una forma de abordaje del pensamiento crítico desde una mirada sociocognitiva con estudiantes de educación media superior.

Preguntas de investigación

¿Cómo es el desempeño de las habilidades de pensamiento crítico, análisis, evaluación, toma de postura argumentada y autorreflexión en torno al tema de la violencia psicológica en las relaciones de pareja adolescente ante una situación problema planteada en un caso de enseñanza en formato electrónico?

Tipo de diseño

Esta investigación se desarrolla bajo un diseño mixto, Los diseños de métodos mixtos son procedimientos para recopilar, analizar y combinar datos cuantitativos y cualitativos en un sólo estudio, proporcionan una mejor comprensión de un problema de investigación (Creswell, 2012, p. 22). Asimismo, se trata de un diseño mixto convergente cuyo propósito de este tipo de diseño es recopilar simultáneamente datos tanto cuantitativos como cualitativos, analizar los datos y utilizarlos para entender un problema de investigación (Creswell, 2012, p.540).

Tipo de estudio

Es un estudio descriptivo, desea comprender un fenómeno a partir de la identificación de sus componentes, su manifestación y la descripción de éstos (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). El componente cualitativo en ello ofrece más que un conjunto de procedimientos. Nos brinda una manera de pensar el mundo y de mirarlo que puede enriquecer no sólo a la

investigación misma, sino también a quien la hace. En este sentido permite comprender el proceso de construcción del pensamiento, abordarlo de una forma distinta, otorgando con ello el protagonismo a las voces de las y los participantes Strauss (2002).

Muestreo

Muestreo de conveniencia pues se selecciona a las y los participantes porque están dispuestos y disponibles para ser estudiados en su contexto real (Creswell, 2012).

Procedimiento

Esta investigación ha considerado 4 fases que se muestran a continuación, ver Figura 4.

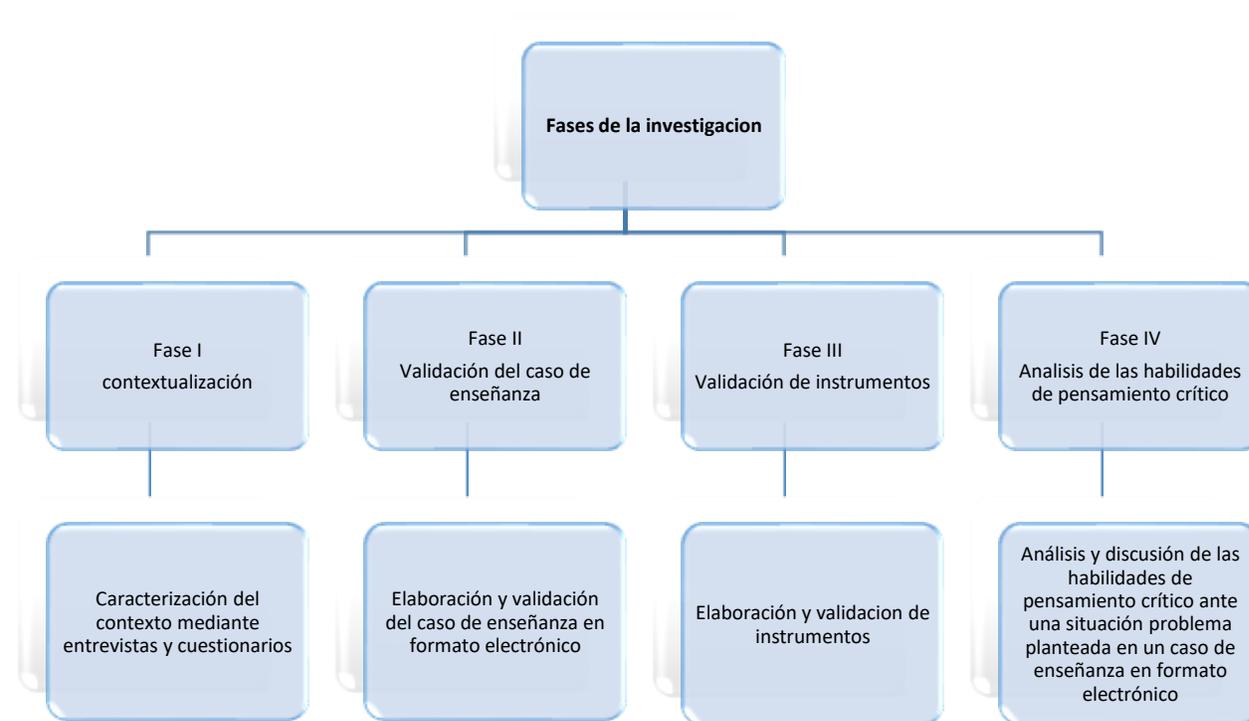


Figura 4. Fases de la investigación

Elaboración propia

Para más detalle en la Tabla 8 se muestran las actividades a realizar.

Tabla 8*Fases de la investigación*

Fase	Subfases	Actividades
I. Contextualización	Realizar entrevistas a orientadoras.	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar el consentimiento por parte de la institución para poder realizar la investigación, así como el acceso a entrevistar a las orientadoras con el consentimiento de éstas. • Entrevistar a orientadoras en relación con el abordaje del pensamiento crítico y el tema de violencia en la pareja adolescente en la asignatura de orientación.
	Aplicar cuestionario a docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar consentimiento de la institución para aplicar un cuestionario a docentes con el consentimiento de éstos. • Aplicación de cuestionario a docentes sobre el pensamiento crítico de sus estudiantes y ellos-ellas.
II. Validación del caso de enseñanza en formato digital	Diseñar un caso de enseñanza bajo el modelo generado de pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el objetivo del caso. • Justificación del diseño del caso de enseñanza. • Explicitación del enfoque teórico que sustenta el diseño del caso de enseñanza. • Identificación de la población a la que va dirigido el caso de enseñanza. • Creación de los personajes. • Creación de la narrativa de la historia. • Diseño de actividades que se desarrollaran en el caso.
	Diseñar una página web en la plataforma Wix que contenga el diseño del caso de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar una página web en la plataforma Wix que contenga el diseño del caso de enseñanza.
	Validación de expertos del caso de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> • Validar el caso de enseñanza a través de jueceo de expertos.
	Validación del caso de enseñanza mediante piloteo en un grupo de educación media superior.	<ul style="list-style-type: none"> • Consentimiento de la institución, padres-madres de familia y estudiantes para participar en el piloteo. • Pilotear el caso de enseñanza en grupo de educación media superior. • Realizar las modificaciones pertinentes.
III. Validación de instrumentos	Diseñar un instrumento de evaluación de pensamiento crítico.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar el instrumento de evaluación.
	Validar el instrumento de evaluación de pensamiento crítico.	<ul style="list-style-type: none"> • Validar del instrumento a través de jueceo de expertos.
	Validar las rúbricas de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Validación de las rubricas de evaluación a través de jueceo de expertos.

Tabla 8*Fases de la investigación (continuación)*

Fase	Subfases	Actividades
IV. Análisis y discusión de las habilidades de pensamiento crítico	Caracterización del grupo de educación media superior.	<ul style="list-style-type: none">• Consentimiento de la institución, padres-madres de familia y asentimiento de las y los estudiantes para participar en la investigación.• Caracterizar los conocimientos previos y creencias de las y los estudiantes de educación media superior respecto del tema a abordar, el valor a la tarea de pensar críticamente sobre dicho tema, así como las metas de análisis que se plantean sobre el caso.
	Implementar el caso de enseñanza en un grupo de educación media superior.	<ul style="list-style-type: none">• Instrumentar el caso de enseñanza en un grupo de educación media superior.• Aplicación del instrumento a través del caso.• Realizar observación participante.
	Analizar y discutir las habilidades de pensamiento crítico elegidas y promovidas durante el desarrollo del caso de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none">• Analizar y discutir los resultados y obtenidos.

Elaboración propia

Fase I Contextualización

Objetivo

Explorar el contexto escolar a través de la caracterización de las formas de abordaje tanto del pensamiento crítico como de la violencia en la pareja por parte de las docentes de la asignatura de orientación del plantel a través de entrevistas a éstas, en un segundo momento, indagar la percepción docente sobre el pensamiento crítico de sus estudiantes y de ellas y ellos mismos, así como las estrategias que utilizan para el abordaje de éste, esto a través de un cuestionario.

Tipo de diseño

Se trata de un diseño mixto convergente cuyo propósito es recopilar simultáneamente datos tanto cuantitativos como cualitativos, analizar y utilizarlos (Creswell, 2012, p.540).

Tipo de estudio

Es un estudio exploratorio de campo transversal, puesto que la recolección de datos es en un sólo momento en el contexto escolar (Kerlinger y Lee, 2001).

Tipo de muestreo

Muestreo de conveniencia pues se selecciona a las y los participantes porque están dispuestos y disponibles para ser estudiados (Creswell, 2012).

Participantes

Para la entrevista participaron tres psicólogas con 24, 28 y 40 de experiencia como orientadoras de la institución.

En relación con el cuestionario participaron 30 docentes 17 mujeres y 13 hombres entre 30 y 62 años ($M=40.7$, $DE=9.0$) con experiencia docente en educación media superior entre 1 y 39 años ($M=12.9$, $DE=8.6$).

De acuerdo con la asignatura que imparten: fueron 5 docentes de ciencias sociales, 5 de historia, 4 de filosofía, 4 de lenguaje y comunicación, 4 de literatura, 3 de orientación, 2 de apreciación artística, 2 de matemáticas y 1 de geografía.

Instrumentos

Para la entrevista se delineó una guía a partir de los siguientes rubros, ver Tabla 9.

Tabla 9

Guía de entrevista a docentes de orientación educativa

Tema	Rubro	Pregunta
Datos de identificación	Datos de identificación	Sexo ¿Cuántos años de experiencia como orientadora (o) tiene en la institución?
	Pensamiento crítico	
	Currículo	¿En el programa de estudios de orientación se aborda el tema de pensamiento crítico? ¿Desde qué perspectiva se trabaja el pensamiento crítico?
	Habilidades	¿Cómo considera el desempeño de la habilidad de pensamiento crítico en sus estudiantes? ¿Qué requieren para desarrollar o potenciar esta habilidad?
	Estrategias	¿Qué estrategias utiliza para abordar este tema? ¿Qué sugiere para trabajar este tema?
Violencia en la pareja	Currículo	¿En el programa de estudios de orientación se aborda la temática de violencia en la pareja?
	Habilidades	¿Qué habilidades considera tienen sus estudiantes para poder identificar esta situación? ¿Qué habilidades les faltan?
	Estrategias	¿Qué estrategias utiliza para abordar este tema?
	Prevención	¿Qué sugiere usted para trabajar estas situaciones?

Elaboración propia

Con respecto al cuestionario se diseñó una versión electrónica, que consideró los siguientes rubros, ver Tabla 10.

Tabla 10

Rubros del cuestionario a docentes sobre su percepción del pensamiento crítico en sus estudiantes y en ellos

Rubro	Pregunta
Datos de identificación	Sexo Edad ¿Años en experiencia docente en educación media superior?
Pensamiento crítico en ellos	¿Se considera un pensador crítico? ¿Por qué de su respuesta anterior?
Pensamiento crítico en sus estudiantes	¿Considera que la mayoría de sus estudiantes ejercen pensamiento crítico? ¿Por qué de su respuesta anterior?
Importancia del pensamiento crítico	¿Considera que es importante fomentar pensamiento crítico en sus estudiantes? ¿Por qué de su respuesta anterior?
Estrategias a utilizar para promover pensamiento crítico	¿Qué actividades realiza para promover pensamiento crítico en sus estudiantes?
Currículo	¿En su programa de estudios se incluyen temas que permitan trabajar el pensamiento crítico? Proporcione algún ejemplo del tema
Capacitación	¿Ha tomado alguna capacitación que le proporcione herramientas para promover pensamiento crítico en sus estudiantes?
Recursos	¿Qué elementos deben considerarse en una clase para poder promover pensamiento crítico en los estudiantes?
Propuestas	¿Qué propone para promover el pensamiento crítico en los estudiantes?
TIC	¿Ha utilizado las TIC para promover pensamiento crítico en los estudiantes? ¿Cómo ha utilizado las TIC?
Metodología de casos	¿Ha trabajado con casos de enseñanza en su clase?

Elaboración propia

Procedimiento

Para este primer momento, se hizo el acercamiento a los directivos de la institución solicitando la autorización para poder realizar la investigación en la misma, de igual manera, se hizo del conocimiento a la coordinación de orientación y a las y los miembros de ésta para requerir su consentimiento para las entrevistas a realizar.

Las entrevistas se realizaron en el semestre 2019-1. Se acordó una fecha, ya en la entrevista nuevamente se comunicó el objetivo de éstas explicitando su confidencialidad y finalidad.

Para la aplicación del cuestionario se solicitó el consentimiento de las y los docentes para ser parte del estudio y responderlo. Se contactó a las y los docentes en el semestre 2019-1, se envió vía correo electrónico o por mensajería instantánea el cuestionario generado en Google y se solicitó que lo respondieran, notificando que sus respuestas serían totalmente confidenciales y con fines académicos y de investigación.

Resultados

Entrevista a orientadoras

La coordinación de orientación cuenta con un coordinadora o coordinador y un grupo de psicólogos y/o pedagogos. Orientación tiene dos campos de acción en la institución: por un lado, orientación brinda el servicio de atención, canalización y seguimiento en cubículo de manera individual o en pequeños grupos. Apoya en la búsqueda de solución de problemas personales, familiares, académicos, vocacionales y sociales que influyen directamente en el desempeño académico del estudiantado, en el que se canalizan los casos que así lo requieran a instituciones especializadas. Sin embargo, este rubro no será abordado en el presente estudio.

Por otro lado, el interés se centra en el siguiente campo de acción, orientación asume presencia en la malla curricular en primer semestre focalizado al desarrollo de habilidades de pensamiento y para la vida; y en cuarto semestre el interés circunda en relación con la toma de decisión vocacional/ocupacional; tanto en primero como en cuarto semestre los programas

de estudio buscan promover el pensamiento crítico, y que el estudiantado elabore su proyecto de vida, el cual requiere un acercamiento de carácter contextual a la realidad en que viven.

En este sentido, se entrevistó a tres orientadoras con 24, 28 y 40 años de experiencia en esa función, las tres licenciadas en psicología. Las entrevistas fueron audio grabadas con una duración de 40 minutos aproximadamente y con información del semestre 2019-1. La información obtenida se refleja a continuación.

Con relación al tema de pensamiento crítico, éste se ubica en el primer semestre, en el segundo corte (unidad), en él se determina el trabajo con las habilidades de pensamiento crítico.

Las docentes de orientación entrevistadas indican que no existe una perspectiva delimitada que utilicen, en esa sintonía una docente indica lo siguiente.

[...] hemos trabajado bajo las ideas de Feuerstein, las habilidades de pensamiento crítico, que va de lo simple a lo complejo, es muy importante que la primera habilidad a trabajar sea observar para poder identificar, si no sabemos observar los detalles no podremos pensar más complejo.

En efecto, al revisar el programa de estudios de la asignatura, se encuentra que el desarrollo de habilidades de pensamiento se realiza mediante ejercicios integradores en referencia al Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuerstein que con el apoyo y mediación del o la orientadora, el alumno o alumna se piensa tendrá las condiciones de corregir algunas deficiencias cognitivas (Programa de Orientación I, 2019).

El programa de Feuerstein tiene como objetivo central modificar las estructuras cognitivas del sujeto, pero no todas, sino aquellas que actúan de manera deficiente y no le

permiten desenvolverse como una persona competente, también se orienta en rescatar la capacidad positiva y operativa que ya posee el individuo y que, debido a la carencia de la experiencia enriquecedora de un maestro mediador, no ha podido potencializar (Velarde, 2008, p. 211). En este sentido, otra docente indica.

[...] hace algunos años trabajábamos con un manual para ejercitar las habilidades de pensamiento, muchos eran ejercicios visoespaciales, realmente era muy bueno, pero ya no lo usamos lo dejaron de imprimir y lo dejamos de usar.

Ahora, al usar un manual para ejercitar dichas habilidades, se dista del pensamiento crítico en situación, es decir, no se considera el contexto en donde se desenvuelve, se trabaja con el pensamiento en frío, (*cold cognition*).

En relación con la pregunta ¿Cómo considera el desempeño de la habilidad de pensamiento crítico en las y los estudiantes? Las docentes mencionan lo siguiente.

[...] en realidad, los estudiantes tienen serias dificultades para la lectura y la escritura, por ende, no comprenden lo que leen y es difícil que alcancen un nivel más elevado de pensamiento, les cuesta mucho analizar una situación.

[...] no puedo generalizar, pero la mayoría de los estudiantes se quedan en el nivel básico de pensamiento, cuando se trata de repetir la información lo saben hacer muy bien, pero cuando se les pide una opinión, no lo logran, a menos que se les acompañe en el proceso, ahí sí.

[...] es una bola de nieve, traen consigo muchos vacíos en su formación, falta mucho por trabajar con ellos, lo importante no es que memoricen, lo importante es que ellos puedan lograr pensar por sí solos, recuperando lo más importante de cada asignatura,

Es de subrayar que en las respuestas se encuentran las vicisitudes en esta habilidad de nivel superior, sin embargo, coinciden en que el trabajo con ello,

(remarcando el papel docente) es esencial para lograr mejores resultados que vayan más allá de memorizar y repetir.

¿Qué requieren para desarrollar o potenciar esta habilidad? Las docentes expresan lo siguiente

[...] requieren observar detalles, poner atención en ello, su atención debe ser focalizada y leer sobre el o los temas a revisar, para que tengan elementos que les permitan analizar.

[...] es importante que estén informados sobre lo que acontece a su alrededor, debemos enseñarles cómo ejercitar estas habilidades, pues les pedimos que analicen u opinen y seguro ellos se preguntan y ¿cómo lo hacemos? Pensar críticamente no es fácil, es muy distinto a criticar, criticar cualquiera lo puede hacer no hay argumentos que den soporte a esa crítica.

[...] se requiere que todas las partes trabajen, estudiantes, docentes y padres de familia, somos un equipo, pero en la escuela principalmente estudiantes y docentes, se requiere de muchas estrategias que impulsen el que ellos piensen y no sólo copien el libro, por eso en nuestra academia no utilizamos libro.

Se puede visualizar dan un peso importante al proceso de enseñarles cómo pensar críticamente, pues consideran que esta habilidad se puede ir desarrollando, en este sentido, subrayan el trabajo colaborativo de estudiantes, docentes y padres de familia para lograr este objetivo, de igual manera, apuntan lo fundamental de trabajar desde la lectura e ir complejizando las actividades en el que se usen una variedad de estrategias que impliquen el cuestionamiento.

En función de la pregunta ¿Qué estrategias utiliza para abordar este tema? Han mencionado ir más allá de la copia, así como el trabajo argumentativo y en equipo, en esa sintonía verbalizan.

[...] la estrategia de debate en el aula es muy enriquecedora para todos, se puede trabajar en dos equipos, poner un tema a discusión, por un lado, está el equipo que da argumentos a favor, y por el otro, el equipo que da argumentos en contra.

[...] yo he utilizado la estrategia de que ellos elijan un tema y sobre ese tema responder las preguntas: qué, cómo, dónde, cuándo, por qué, ellos mismos generan las preguntas y ellos mismos las responden, por lo cual, deben empaparse del tema por completo y volverse casi expertos.

Finalmente, ¿Qué sugiere para trabajar este tema?

[...] es un trabajo que permite todo tipo de estrategias, pero están deben considerar las necesidades e inquietudes de los estudiantes, de ahí la importancia de las evaluaciones diagnósticas o el encuadre que hacemos.

[...]Cualquier estrategia ayuda a pensar, lo importante es ser constante y no dar todo fácil, sino que ellos investiguen, que justamente piensen, resolver un problema ayuda mucho.

Las tres concuerdan en estrategias que involucren a las y los estudiantes, con temas que sean de su interés, que llamen su atención, asimismo, recalcan que no se trata del trabajo de un semestre ni de una asignatura, por el contrario, se requiere de un trabajo de acompañamiento durante toda su formación de bachillerato y donde tienen cabida los trabajos de transversalidad que han implementado.

En este sentido, identifican que una de las estrategias que promueve se dilucide sobre una serie de ideas es el cuestionamiento, se reconoce, permite ir más allá de enunciar, contribuye a discutir, investigar, contraponer ideas y sustentarlas, etc.

Ahora, en relación con el tema de la violencia en la pareja, y en concordancia con la malla curricular, se manifiesta que de manera explícita el programa de estudios tanto de primer semestre como de cuarto semestre no considera el tema de la violencia en la pareja,

sin embargo, las orientadoras verbalizan que lo retoman como tópico vinculado con habilidades para la vida o en concordancia con el programa de habilidades socioemocionales *Construye T*¹

Conciertan en que las y los estudiantes tienen habilidades para identificar la violencia primordialmente física, siendo poco probable que identifiquen otro tipo de violencia. Ahora, explicitan que sí cuentan con esa habilidad, sin embargo, una de las orientadoras apunta

[...] para salir de la relación tóxica no

Refiriéndose a las habilidades que necesitan desarrollar para afrontar una situación de esa índole. Otra de ellas menciona

[...] no tienen, las están desarrollando

En este sentido, muestran la urgencia de seguir desarrollando dichas habilidades, igualmente, convergen en que es ineludible que las y los estudiantes puedan comunicarse asertivamente, tomar decisiones basadas en su bienestar e integridad para poder evitar situaciones de violencia.

Una de ellas hace hincapié en que es fundamental desarrollar habilidades en los estudiantes para poder no sólo identificar la situación de violencia, sino, también salir de ella, asimismo, añade

¹ Construye T es un programa de la Secretaría de Educación Pública y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, dirigido a estudiantes de educación media superior y cuyo objetivo es desarrollar las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes a través de actividades didácticas, deportivas y culturales para elevar su bienestar presente y futuro <https://www.construye-t.org.mx/>

[...] no debemos olvidar la red de protección con la que cuentan esos chicos yo me he dado cuenta de que los amigos les ayudan a salir de la relación tóxica, pues es su principal red de protección, en casa están solos.

Refiriéndose a la red de apoyo incluida la familia, los amigos, que fungen un papel primordial en el apoyo en estas situaciones.

En términos de las habilidades a desarrollar, una orientadora expresa.

[...] les falta identificar información que señale las diferentes formas de violencia, ya que a veces lo que han vivido, o lo que ven en medios de comunicación les parece tan normal, lo que les falta no es el conocimiento teórico, sino, identificar situaciones reales, analizarlas, establecer hipótesis, buscar información y reflexionar en comunidades de aprendizaje entre iguales.

Siguiendo, otra de ellas acentúa la importancia de la reflexión en las y los estudiantes.

[...] yo diría que los estudiantes deberían realizar una reflexión crítica, pues en los casos identificados no la han realizado, sobre las posibles soluciones o la gravedad de la situación que viven, ya que están enganchados en una relación de poder, de sometimiento que los mantiene conectados con la persona que ejerce violencia del tipo que ésta sea.

Con respecto a la forma de trabajar y las estrategias que utilizan para esta temática en la asignatura de orientación, sobresalen el video y lecturas principalmente, solicitan realicen algunos productos como trípticos o carteles. Subrayan la imposibilidad de profundizar en el tema por los tiempos, pues se cuenta con dos horas por semana, y por la cantidad de estudiantes que por grupo son entre los 40 y 45.

Llegado a las propuestas de prevención apuntan que es necesario la elaboración de materiales gráficos, proporcionar información no sesgada ni con

búsqueda del castigo, y principalmente la generación de reflexión por las y los estudiantes mismos. Al respecto, una de ellas señala

[...] debemos generar análisis y cuestionar, porque pueden salir con un poquito de acompañamiento, dar la posibilidad de que verbalicen y se escuchen, hay muchos casos que no se logran ver en la cotidianidad, estamos como muy acostumbrados a ver la violencia física, como los moretones, que sea evidente o que la empujen, o algo, pasa desapercibida la violencia psicológica.

Otra de ellas exterioriza la importancia del trabajo con los estudiantes.

[...] debemos trabajar con talleres, talleres, y más talleres, no talleres masivos, talleres con grupos pequeños, talleres de manera constante sobre qué es la violencia y qué no se debe permitir.

También, se apunta la urgencia de trabajar con las y los estudiantes para que éstos y éstas se cuestionen, analicen, hipoteticen, verbalicen y se escuchen otorgando la posibilidad de principalmente de prevenir este tipo de relaciones.

Así, el componente experiencial en el abordaje de estos temas se hace crucial, se demanda ir más allá de lo teórico, pues no basta con ello, en este sentido, dicha información es clave para abonar en la utilización de estrategias situadas, experienciales con un posicionamiento crítico como el que aquí se apunta.

El pensamiento crítico en aislado se trata de una habilidad en abstracto, si se ubica en una situación o tema particular, da la oportunidad de realizar todo un diseño didáctico que propicie el análisis y desarrollo de habilidades críticas sobre temas específicos que sean prioridad en contextos educativos.

Las docentes sugieren la incorporación explícita del tema de violencia en la pareja en el programa de orientación, que, si bien no está, ellas lo retoman. La asignatura de orientación

es clave para el trabajo de temas como el de la violencia en la pareja, es parte esencial desde la perspectiva de los factores de riesgo que puede experimentar este grupo etario.

En función de la información obtenida el posicionamiento es clave, el abordaje de temas de relevancia social denota una mirada crítica, que indudablemente involucre cuestionamiento y no únicamente conocimiento teórico, que posibilite dilucidar y confrontando ideas, posturas prevenciones y soluciones.

Cuestionario a docentes

Los resultados se muestran a continuación.

Respondieron el cuestionario 30 docentes, de los cuales el total de ellas/ellos se considera un pensador crítico, sus argumentos se sitúan en la siguiente línea ver Tabla 11.

Tabla 11

Argumentos de asumirse como pensadores críticos

Categoría	Número de respuestas
Analizo: causas y consecuencias, la situación, la información, todo, mi contexto, mis circunstancias, diferentes posturas teóricas.	13
Cuestiono: lo que se me presenta, todo, a mí, la realidad	6
Evalúo: la situación, la forma que me desempeño como docente	3
Argumento	2
Propongo	2
Tomo decisiones informadas	2
Creo mi propia opinión	1
Soy consciente de mi posición como sujeto situado en un contexto histórico	1
Explico y reconstruyo ideas	1
Identifico mis áreas de oportunidades, mis fortalezas y debilidades	1

Si bien, las y los docentes exponen habilidades pertenecientes al pensamiento crítico, tales como: análisis, cuestionamiento, evaluación y argumentación, sólo uno de ellos considera el componente contextual, otro puntualiza la generación de una opinión, y otro más habla de la reconstrucción de ideas para generar la propia desde una perspectiva argumentada.

Ahora, 26 de ellos y ellas responden que la mayoría de sus estudiantes no ejercen pensamiento crítico, en comparación con 4 de ellos que indican que sí lo ejercen, al respecto los primeros exponen los motivos de su respuesta, ver Tabla 12.

Tabla 12

Argumentos de docentes para decir que estudiantes no ejercen pensamiento crítico

Categoría	Número de respuestas
Sólo repiten y memorizan	5
Las tecnologías los han absorbido	5
Tienen la cultura del menor esfuerzo, buscan lo más rápido y sencillo	4
No saben cómo hacerlo	4
No cuestionan	3
No analizan	2
Les falta leer y documentarse	2
No les interesa	2
No atienden	1
No argumentan	1
La enseñanza no va dirigida a eso	1

En común se pudo identificar que la percepción de docentes hacia el estudiantado en relación con la ausencia del ejercicio de pensamiento crítico de éstos últimos se torna en que no saben cómo hacerlo y nadie les ha enseñado, incluso exponen que se les ha adiestrado a no hacer uso de él, en este sentido, las y los docentes no se asumen como agentes que posibiliten dicho desarrollo, o no lo muestran como tal en sus respuestas.

Continuando, registran que el estudiantado da como verídica la información expuesta en redes sociales sin ningún tipo de cuestionamiento, incluso, asientan que es la virtualidad aquella que los ha absorbido negando toda posibilidad de analizar, en donde sólo memorizan, repiten y caen en la “cultura del menor esfuerzo”.

Ahora, en relación con 4 docentes que indican que sí ejercen pensamiento crítico señalan lo siguiente:

- Están abiertos a la reflexión.
- Es la intención de la asignatura que imparto.
- Están al día de lo que sucede en nuestro país a través de las redes sociales.
- Porque en bachillerato estudian las ciencias sociales.

Estos docentes de igual manera exponen la habilidad de reflexión, pero no centran la atención en la posibilidad de deconstruir-reconstruir opiniones argumentadas, elementales en un pensador crítico. Asimismo, indican ideas que no necesariamente se vinculan con un pensador crítico, por ejemplo:

[...] están al día de lo que sucede en nuestro país a través de las redes sociales.

Ello no implica necesariamente que dicha actividad se realiza desde una perspectiva crítica.

En cuanto a las actividades que realizan para promover pensamiento crítico en sus estudiantes, retoman la lectura, la investigación, ensayos y principalmente debates.

El total de docentes acentúa la importancia de la promoción de pensamiento crítico, los motivos se visualizan en la Tabla 13.

Tabla 13*Motivos de la importancia del pensamiento crítico*

Categoría	Número de respuestas
Tomar decisiones	8
Ser mejores ciudadanos	6
Transformar la realidad	5
Analizar sobre uno mismo	3
Analizar sobre la sociedad	3
Cuestionar la realidad	4
Coexistir en el mundo	3
Dar soluciones	2
Exigir derechos	2
No aceptar verdades absolutas	1
Ser libres	1

Cómo se ha indicado ya anteriormente, en el pensamiento crítico se habla de una función interna como categoría de creación de conocimiento y cuestionamiento al propio acto de pensar, y externa cuando este pensamiento conduce a una crítica a las condiciones sociales y políticas (Cebotarev, 2003, p. 5).

Desde esta línea se coincide rotundamente con las y los docentes en términos de concebir al pensamiento crítico como un vehículo que cuestione escenarios y circunstancias histórico-sociales que posibiliten comprender, incidir y transformar la realidad. En las respuestas de las y los docentes se visualiza esta doble función del pensamiento crítico, pues apuntan también al análisis de sí mismos y la toma de decisiones que impacta en lo personal y lo social.

Continuando con la pregunta ¿En su programa de estudios se incluyen temas que permitan trabajar pensamiento crítico? 23 docentes indicaron que sí y 7 dijeron que no. Los temas mencionados fueron los siguientes, ver Tabla 14.

Tabla 14

Temas que permiten trabajar el pensamiento crítico desde la perspectiva docente

Categoría	Número de respuestas
Cualquier tema	7
Proyecto de vida	4
Toma de decisión vocacional	2
Riesgos en los adolescentes	2
Autoconocimiento	2
Habilidades para la vida	2
Globalización	2
Capitalismo	1
Condiciones de trabajo	1
Población mundial y nacional	1
Problemáticas actuales	1
Pensamiento científico	1
Migración	1
Momentos históricos	1
Pensamiento matemático	1
Habilidad comunicativa	1

La respuesta con mayor número fueron justamente las que refieren que cualquier tema puede ser trabajado desde una mirada de pensamiento crítico, el proyecto de vida también es un tópico que se resalta, cabe mencionar que este tema se ha considerado en la institución como un tema transversal a trabajar.

Ahora, 11 de las y los docentes han manifestado que han tomado alguna capacitación para promover pensamiento crítico, en comparación con 19 que indican que no.

Para la pregunta ¿Qué elementos deben considerarse en una clase para poder fomentar pensamiento crítico en el estudiantado? Se escribe lo siguiente, ver Tabla 15.

Tabla 15

Elementos para considerar en una clase para fomentar pensamiento crítico

Categoría	Número de respuestas
Disposición de los estudiantes	8
Habilidades de los estudiantes	6
Estrategias por utilizar	6
Incluir temas interesantes	3
Aplicación de los temas a la vida	3
Escucha del docente a alumnado	2
Materiales por utilizar	2
No saturar los programas	2
Involucramiento de padres de familia	2
Involucramiento de directivos	2
No saturar los salones	1
Prácticas de campo	1
Trabajo con casos reales	1

En esta pregunta pueden identificarse los elementos que las y los docentes anotan deben considerarse en una clase para promover pensamiento crítico, es de subrayar la ausencia de la identificación de las habilidades que poseen ellos o necesitan desarrollar para incidir en dicha promoción. Sin embargo, si mencionan las habilidades que requieren las y los estudiantes para poder ser críticos como el autoconocimiento, el análisis y la solución de problemas. De igual manera, se subraya la disposición del estudiantado, en este sentido, la incorporación de temas de su interés y la aplicabilidad de ellos a su vida es un elemento explicitado.

Ahondando en el uso de estrategias de cuestionamiento, sólo uno de ellos aborda el uso de casos reales en ello. Finalmente, se vislumbra la necesidad del trabajo colaborativo con la presencia de padres, madres de familia y directivos.

Continuando, ¿Qué proponen las y los docentes para promover pensamiento crítico?

Sus propuestas se centran en las siguientes vertientes, ver tabla 16.

Tabla 16

Propuestas docentes para promover el pensamiento crítico

Categoría	Número de respuestas
Generar interés y disposición en el estudiantado	6
Utilizar diversidad en las estrategias focalizando en el cuestionamiento y la problematización	5
Generar otro tipo de experiencias con prácticas de campos, talleres, es decir, más experienciales	4
Modificación de programas de estudios, pues están saturados de temas, incluyendo temas actuales y relacionados con la vida cotidiana	4
Comenzar desde las habilidades básicas del pensamiento como la identificación, comparación hasta analizar y explicación	3
Fomentar la lectura	3
Visualizar en entorno a nivel micro y macro	2
No limitar al estudiantado a pensar	1
Que se trabaje en todas las asignaturas	1
Considera la perspectiva histórica como eje	1
Capacitación a docentes	1

Las y los docentes visualizan sus propuestas en generar esa disposición en las y los estudiantes, así como la diversificación de las estrategias a utilizar focalizando en el cuestionamiento y la problematización, y en ello forjar experiencias educativas más situadas y experienciales.

Por otra parte, también visualizan la necesidad de programas centrados en generar estudiantes críticos, en el que se descarten los programas saturados de temas sin vinculación con la vida cotidiana.

Del mismo modo, priorizan el fomento de la lectura crítica y guiada que posibilite ir de las habilidades básicas de pensamiento a habilidad más complejas, y que se incluya un panorama contextual a nivel micro, meso y macro.

En concordancia con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC la mitad de las y los docentes las ha utilizado para la promoción de pensamiento crítico y la otra mitad no. La utilización es a través del uso de videos, presentaciones en Power Point o Prezi, búsqueda de información, memes, enlaces y lecturas. No mencionan a bien, cómo es que han utilizado estos dispositivos, son tres docentes los que indican que sus estudiantes generan videos, audios, historietas y trabajan en un foro.

En este sentido, es fundamental que se tenga presente que el dispositivo o artefacto utilizado por sí mismo no promueve como tal una habilidad, es de suma importancia que haya toda una demarcación del recurso a utilizar, así como del diseño didáctico que le acompaña, como lo menciona Barrón (2020, p. 70). El uso de las tecnologías por sí solas no siempre conlleva a procesos innovadores o disruptivos.

Finalmente, 2 docentes han indicado que han utilizado un caso de enseñanza para promover pensamiento crítico, 2 de ellos responde que no los han utilizado, pero si los conocen, los 26 restantes no los conocen.

A través de este cuestionario se identificó la percepción de las y los docentes sobre el ejercicio del pensamiento crítico de sus estudiantes, en la que 26 apuntan que no hacen uso de ello, debido a que no les han enseñado, no saben cómo hacerlo y nos les interesa, en ese sentido, se puede inferir que tal vez como docentes no se asumen como agentes que posibiliten el desarrollo de este.

Queda claro que las estrategias que más utilizan son el cuestionamiento y el debate, es sabido que es la mayéutica el método que subyace justamente al cuestionamiento y que tiene un importante impacto en el pensamiento crítico (Parra y Lago, 2003; Simpson y Courtney, 2008; Richardson & Ice, 2010; Betancourth, Insuasti y Riascos, 2011; Olivares y Heredia, 2012; Etemadzadeh, Seifi & Roohbakhsh, 2013; Ghabanchi, 2014). Sin embargo, estos mismos autores apuntan que preguntar por preguntar no tiene una línea clara a seguir ni resultados favorables, este cuestionamiento debe ir acompañado por un diseño didáctico que tenga una meta claramente definida.

Finalmente, 4 docentes reconocen qué es un caso de enseñanza, de estos, 2 los han puesto en marcha y 2 no, los 26 restantes señalan el desconocimiento de esta estrategia, la cual se ubica dentro de la enseñanza activa, experiencial y por indagación, que implica actividades, métodos, y estrategias que usa el o la docente para conseguir una mayor participación del estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje generando un aprendizaje más eficaz y trascendente (Roig-Vila & Álvarez, 2019, p. 82).

De este marco contextual, se ha partido para el diseño y validación tanto de la estrategia a utilizar la cual se enmarca bajo la metodología de casos de enseñanza, que como lo indica García-Garduño (2019) permite articular conceptos de naturaleza teórica en la explicación de una situación de la realidad, fomenta la representación de una situación-problema desde la complejidad y permite analizar distintos cursos de acción y soluciones, dirigidos al trabajo con el pensamiento crítico.

En este sentido, esta estrategia permite dar pauta a algunas de las inquietudes encontradas tanto en las entrevistas realizadas, como en el cuestionario, pues, en los casos de enseñanza las y los estudiantes participan activamente en el análisis de un conjunto de hechos

que se refieren a situaciones o problemas que acontecen en la realidad, a efecto de que discutan las causas de estos, prevean sus consecuencias y propongan posibles soluciones, con el fin de que apliquen a su vida personal o a su profesión las habilidades y los saberes derivados de la reflexión y las conclusiones de ello y del grupo (Mendoza, 2003, p. 17).

Finalmente, la investigación educativa bajo un marco en el que se interviene en un contexto particular para reflexionar y atender a través de un diseño al logro de una meta implica necesariamente conocer el contexto, sus miembros y prácticas (Rinaldo y Donolo, 2010, p. 4). Es así, como fue crucial conocer y reconocer desde dónde se inicia la investigación y partir de ello encaminarla.

Fase II Validación del caso de enseñanza en formato electrónico e-caso

Objetivo

Validar un caso de enseñanza en formato electrónico mediante expertos y con estudiantes de bachillerato.

Tipo de diseño

Se trata de un diseño mixto convergente cuyo propósito es recopilar simultáneamente datos tanto cuantitativos como cualitativos, analizar y utilizarlos (Creswell, 2012, p.540).

Tipo de estudio

Es un estudio exploratorio de campo transversal, puesto que la recolección de datos es en un solo momento. (Kerlinger y Lee, 2001).

Tipo de muestreo

Muestreo de conveniencia pues se selecciona a las y los participantes porque están dispuestos y disponibles para ser estudiados (Creswell, 2012, p.146).

Participantes

En la validación del contenido del caso participaron 8 jueces, de los cuales, 4 son doctoras en psicología educativa, 2 doctoras en pedagogía y 2 maestros en pedagogía. Las 6 doctoras cuentan con experiencia en el área de pensamiento crítico, 5 de ellas tienen experiencia en el diseño y manejo tecno-pedagógico y han trabajado con casos de enseñanza, además una de ellas posee experiencia de perspectiva de género.

Por su parte los 2 maestros en pedagogía tienen experiencia en el diseño y manejo de casos de enseñanza y uno de ellos cuenta con experiencia en perspectiva de género. Los 8 jueces han trabajado con estudiantes de educación media superior.

Para la validación del sitio web participaron 8 jueces, de los cuales, 3 son doctoras en psicología educativa, 2 doctoras en pedagogía, 1 maestro es pedagogía, 1 maestro en sistemas computacionales y 1 licenciado en computación, todos con experiencia en el diseño y manejo tecno-pedagógico y con experiencia trabajando con estudiantes de educación media superior.

Validación con la población meta. Se procedió con un grupo de 15 estudiantes de cuarto semestre de bachillerato, de los cuales 6 fueron hombres y 9 mujeres, entre 15 y 16 años, provenientes de una escuela pública perteneciente al sur de la Ciudad de México.

Instrumentos

Para la validación con expertos se diseñaron dos formatos, uno en relación con el contenido del caso en términos didácticos basado en la metodología de casos y en relación con el abordaje de pensamiento crítico. Y el otro en términos del diseño tecno-pedagógico del sitio web que aloja el caso. La validación se llevó a cabo en dos vertientes:

1. Validación propiamente del caso de enseñanza en términos de contenido de la metodología misma y del objetivo del caso, para ello se consideraron las siguientes dimensiones. Las dimensiones se definieron con base en Wasserman, 2004 y Díaz Barriga, 2006:

Formato del caso

Vinculación con el currículo

Complejidad

Autenticidad

Apertura para el análisis

Apertura para la evaluación

Apertura para la toma de postura y la argumentación de ella

Apertura para la autorreflexión

Rol docente

Los formatos de validación consideraron las dimensiones y las puntuaciones a asignar a través de una escala tipo Likert (no cumple con el criterio, nivel bajo, nivel moderado y nivel alto). Las puntuaciones obtenidas muestran el Content Validity Ratio (CVR) que indica la proporción de acuerdos por los expertos en el nivel más alto (Tristán, 2008).

Cada dimensión contiene una serie de criterios que abordaron de manera general dicha dimensión. Para el diseño del formato de validación se consideró a Escobar y Cuervo (2008). Un ejemplo del formato se encuentra en la Tabla 17.

Tabla 17Formato de validación del *e*-caso (fragmento)

Dimensión	Criterio	No cumple con el criterio	Nivel bajo	Nivel moderado	Nivel alto
Formato del caso	El caso se encuentra en formato de narrativa o historia y está bien redactado.				
	En el caso hay descripción apropiada de los personajes y de la trama que son parte clave para comprender la temática.				
	El caso contiene una serie de preguntas que permiten la discusión y argumentación entre los estudiantes.				
	El caso contiene o conduce a información y datos que permiten plantear una solución razonada y sustentada, pertinente al mismo.				
	El caso contiene o conduce a sitios y recursos web que propician investigación referente al tema.				
	El caso presenta un formato apropiado para abordar la temática y es original.				

El formato de validación constó de tres apartados, el primero de ellos relacionado con los datos de identificación, el segundo propiamente con las instrucciones para la valoración de cada criterio y el ejercicio de la valoración misma, y finalmente un apartado de comentarios y sugerencias. Para ver a detalle el formato de validación dirigirse al anexo 1. La validación se llevó a cabo con ocho académicos antes descritos.

2. Validación del sitio web que fue diseñado para el caso de enseñanza, para ello se consideraron las siguientes dimensiones se tomó como base el instrumento de Salinas, Aguaded, y Cabero (2004):

Eficacia

Facilidad de uso

Bidireccionalidad

Fuentes de enlace

Calidad y cantidad de los elementos multimedia

Navegación

Interacción

Calidad del entorno audiovisual

Atractivo

Adecuación a los destinatarios

La valoración se realizó a través de un formato que consideró las dimensiones y criterios, así como las puntuaciones a asignar a través de una escala tipo Likert (no cumple con el criterio, nivel bajo, nivel moderado y nivel alto). El formato de validación del sitio web constó de tres apartados: identificación, validación y comentarios. Para ver a detalle el formato de validación dirigirse al anexo 2.

Para la validación con la población meta se diseñó un cuestionario con 11 preguntas con respuesta dicotómica que consideró el contenido, objetivo y usabilidad del *e*-caso.

Procedimiento

Se consideraron cuatro etapas: diseño del *e*-caso, validación mediante expertos del *e*-caso, validación por expertos del sitio web que aloja el caso y validación del caso con estudiantes.

El diseño del caso se delineó bajo la metodología de casos en el que se considera cada uno de sus elementos.

Para la validación del diseño del caso se realizó el acercamiento a cada uno de las y los jueces, a quienes se les expuso el objetivo y el enfoque del proyecto. A seis se les mostró el caso en formato digital y se procedió al ejercicio de validación, por su parte, dos de ellos

revisaron el sitio por su cuenta (quienes fueron acompañados en las dudas e inquietudes surgidas) y procedieron utilizando los formatos.

En la validación del sitio web hubo un acercamiento a los expertos, se expuso el objetivo del proyecto, se mostró el sitio y se procedió con la validación.

Para la validación con el estudiantado se solicitó el consentimiento de la institución y de los padres de familia, así como el asentimiento de las y los estudiantes para participar en la implementación del *e*-caso.

Se trabajó con ellos y ellas durante seis sesiones cada una de ellas de 3 horas, para llevar a la praxis la metodología de casos planteada. Se destacó la lectura crítica de la narrativa, la resolución de las preguntas guía que posibilitaron analizar y evaluar la situación de la relación planteada. Asimismo, se instrumentaron las estrategias didácticas previstas: role playing, análisis de videos, trabajo individual, en pequeños grupos y plenaria. Las sesiones fueron realizadas en la sala de cómputo de la escuela.

Al finalizar el caso, se aplicó un cuestionario de 11 preguntas con el objeto de validar con las y los estudiantes el *e*-caso, respecto a las dimensiones de formato del caso, el objetivo y la usabilidad.

Elaboración del caso de enseñanza *e*-caso

Se tomaron en cuenta las prescripciones de diseño instruccional de casos de enseñanza en formato electrónico revisadas en la literatura, y los modelos de diseño instruccional de la

Universidad de California de Santa Bárbara (2002)², los *e*-casos elaborados en el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC, GIDDET (2018)³ y las prescripciones de Wasserman (1994), con lo cual se diseñó el *e*-caso de esta investigación, ver Figura 5.

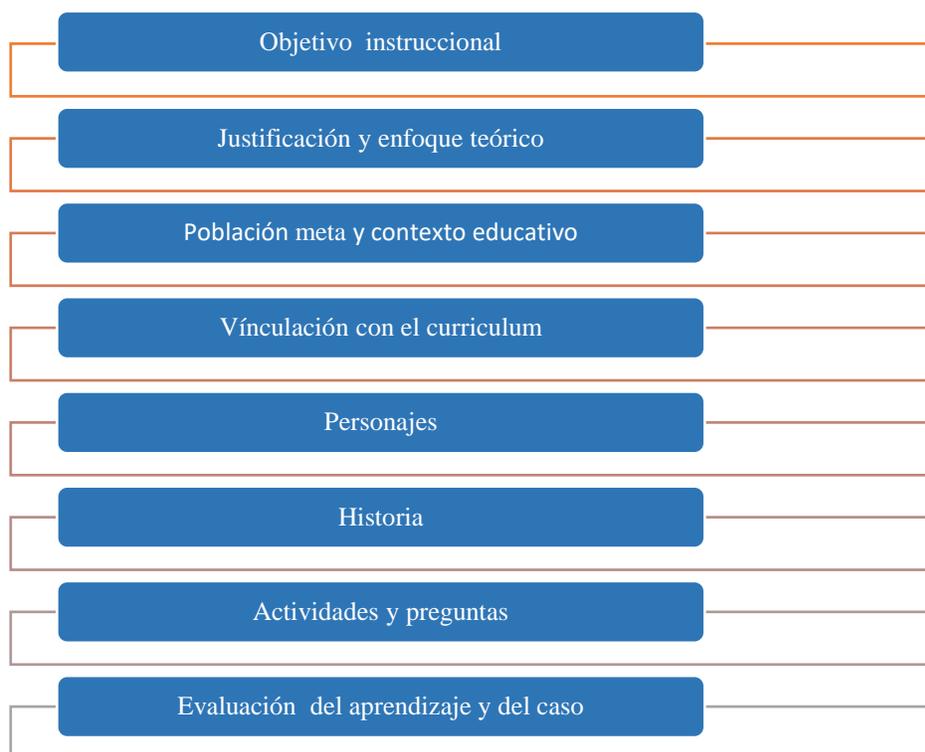


Figura 5. Elementos del caso de enseñanza

Elaboración propia con base en Wasserman (1994)

A continuación, expondremos los elementos del e-caso

² De acceso libre en The Case Method of Teaching, University of California Santa Barbara, <http://casemethod.projects.soc.ucsb.edu/>

³ De acceso libre en Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC, GIDDET, <https://grupogiddet.wixsite.com/sitio-oficial>

¿Cuál es el objetivo?

Abordar el pensamiento crítico en el tema de la violencia psicológica en las relaciones de pareja con estudiantes de educación media superior.

Justificación

El estudio y abordaje del pensamiento crítico en el estudiantado es uno de los objetivos primordiales explicitado en documentos internacionales (OCDE, 2015; UNESCO, 2016) y nacionales en Educación Media Superior (RIEMS en Subsecretaría de Educación Media Superior de la Dirección General de Bachillerato, 2017; Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM, 2001).

En este sentido, existe un área de oportunidad para abordar dicha habilidad, en temáticas controversiales y presentes en las y los adolescentes como la violencia psicológica en las relaciones de pareja. Por tal motivo, se pretende diseñar un caso de enseñanza que permita abordar habilidades de pensamiento crítico en dicha temática.

Enfoque teórico

Pensamiento crítico desde una perspectiva sociocognitiva y situada

¿A qué población dirigen el caso?

Estudiantes de Educación Media Superior

¿Cómo se vincula con el currículum o la formación de sus participantes?

Su vinculación con el currículum se ubica en primer y cuarto semestre, en la asignatura de Orientación I y II, cuyos programas de estudios procuran por un lado, la promoción del pensamiento crítico, y por el otro, se plantean que el estudiante elabore su proyecto de vida,

el cual requiere un acercamiento de carácter contextual a la realidad en que vive y que indudablemente es permeado por una serie de factores de riesgo dada la situación actual de los jóvenes mexicanos y debido a los procesos de socialización que han vivido, lo que requiere conducirlos a confrontar su sistemas de creencias y valores en diversos momentos de la referida asignatura.

Personajes

El caso de enseñanza *¿Duele más tenerte que dejarte ir?* centra su trama en los personajes Zoe y Andrik, dos adolescentes inmersos en una relación de pareja con tintes de violencia mutua.

Historia

El caso de enseñanza *¿Duele más tenerte que dejarte ir?* centra su trama en los personajes de Zoe y Andrik, dos adolescentes inmersos en una relación de pareja con tintes de violencia que enfrentan un dilema; esta narrativa permite a las y los lectores analizar y reflexionar en torno a lo relatado en la situación concreta, pero al mismo tiempo, ir más allá para entender y analizar los factores que se ven implicados en tal dilema, dirigiéndose con ello a asumir posturas basadas en argumentos e incluso autorreflexionar sobre las mismas.

Actividades

Para el diseño de las actividades se ha considerado una perspectiva sociocognitiva para la promoción del pensamiento crítico bajo el modelo de la Figura 1.

Con ello las actividades se dividen en tres bloques: previo, durante y posterior a la tarea. Etapas que conlleva de manera holística el caso de enseñanza.

- Para el bloque previo a la tarea se han considerado tres sesiones
- Para el bloque durante la tarea se han considerado dos sesiones
- Para el bloque posterior a la tarea se han considerado una sesión

Indicando con ello, que se trata de seis sesiones para la instrumentación del caso de enseñanza en formato electrónico. A continuación, en la Figura 6 se muestra el objetivo de cada una de las sesiones.

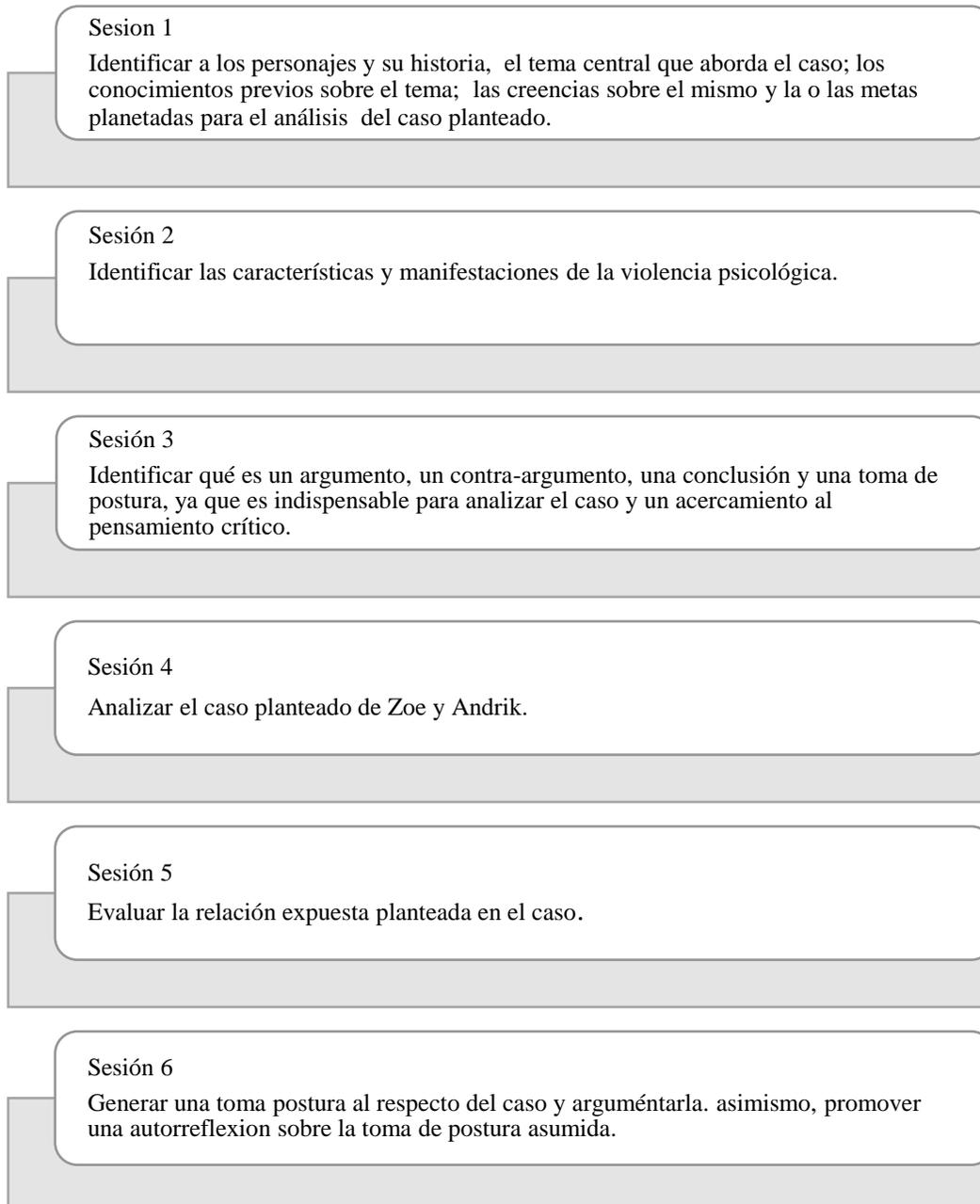


Figura 6. Sesiones y objetivos de ellas del caso de enseñanza en formato digital

Cada una de las sesiones considera el trabajo individual, en pequeños grupos y en plenaria.

Reconociendo que la intervención didáctica que muestra un efecto favorable sobre el desarrollo y el uso efectivo del pensamiento crítico y una disposición hacia este es el método de infusión (Abrami, et al., 2008; Abrami et al., 2015) en el cual las habilidades de pensamiento crítico se integran en el contenido del curso y no ajenos a este, ni como ejercitación en abstracto, se diseñó la sesión tres, titulada “Seamos pensadores críticos” que tiene como objetivo dilucidar qué es un pensador crítico, qué implica y qué se requiere para serlo.

Las sesiones posteriores conducen a un análisis y evaluación del caso planteado, que posibilita examinar las creencias involucradas, los conocimientos que se poseen y los marcos referencias, que indudablemente condescienden a un cuestionamiento a partir de una problematización. Se discute entorno a las ideas y comportamientos de los personajes, se analiza los posibles aspectos que llevaron a que se presentara la situación planteada.

En la sesión cinco, específicamente se conduce a verbalizar las concepciones sobre la pareja “ideal” e invita a confrontar estas ideas a través de procesos valorativos, incluso posibilita confrontar el “deber ser” de la misma identificando, qué se permite en una relación y qué no, evaluando con ello los pros y contras de ésta.

En la sesión seis se impulsa la generación de conclusiones y la toma de una postura argumentada sobre la situación del caso, las y los estudiantes ante la presencia de una historia sin final (que es como se plantea) crean una serie de finales, dilucidando sus posturas y su posible actuar. Asimismo, se les cuestiona directamente qué harían si se ven insertos en una

relación como la expuesta. A continuación, se muestra un ejemplo de las preguntas diseñadas para una de las sesiones, ver Tabla 18.

Tabla 18

Preguntas guías de la sesión seis

Intención instruccional	Preguntas guía
Generar posturas argumentadas en torno a la situación planteada	¿Cuál es tu postura respecto de la relación planteada en el caso?
Reconocer la gama de posibilidades de propuestas de solución para el caso	Escribe un final para la historia
Argumentos que respalden las propuestas de solución	¿Por qué has elegido el final que has expuesto?
Generar autorreflexión con base en la situación planteada	Si tu estuvieras en una relación como esta ¿Qué harías?
Argumentos que respaldan la autorreflexión	¿Por qué harías eso?

Finalmente, el apartado de evaluación muestra una serie de indicadores que permiten al estudiante autoevaluarse al respecto de su desempeño en el caso y en el cual también se presentan posibilidades de mejorar desde una mirada crítica. De igual manera, se presentan una serie de preguntas que permiten evaluar el *e*-caso en términos del formato del caso, el objetivo y la usabilidad de este.

Diseño de una página web que aloja el caso de enseñanza e-caso en la plataforma digital Wix.com

Se diseñó una página web en plataforma digital, en la cual se han considerado aspectos de índole tecnológico e instruccional.

- En relación con el componente tecnológico se ha considerado una plataforma que permita promover y sostener una organización del caso de enseñanza, el conjunto de actividades diseñadas para abordar el caso, así como los materiales multimedia de apoyo.

La plataforma digital que se eligió es Wix.com, plataforma para el desarrollo web basada en la nube que permite a los usuarios crear sitios web HTML5.

Se ha diseñado este sitio de libre acceso y se ha generado la siguiente liga <https://marialuisamoralesb.wixsite.com/caso>

- En relación con el componente instruccional, el diseño de actividades se ha desarrollado bajo un enfoque sociocognitivo de abordaje del pensamiento crítico que permite trabajar habilidades analíticas, evaluativas, toma postura argumentada y autorreflexión, lo anterior, circunscrito al tema de violencia psicológica en la pareja adolescente. De igual modo, se ha diseñado el apartado que permite la evaluación en términos del desempeño en el caso.

La página principal del sitio web se muestra a continuación en la figura 7.



Figura 7. Página principal del sitio Wix generado sobre el caso de enseñanza.

Fuente <https://marialuisamoralesb.wixsite.com/caso>

El sitio está estructurado con las siguientes entradas o apartados: bienvenida, actividades, historia, personajes, evaluación, material complementario y contacto, de manera general se muestra en la Tabla 19 el contenido en cada una de ellas.

Tabla 19.*Apartados del sitio web*

Apartados o entrada	Contenido	Sentido instruccional
Bienvenida	Infografía digital sobre qué es un caso de enseñanza. Video de navegación del sitio.	Exponer el propósito del <i>e</i> -caso, mostrar una guía de apoyo para la conducción del caso y la navegación en el sitio.
Actividades	Cada una de las sesiones considera actividades que giran en torno a preguntas de análisis, evaluación, toma de postura y autorreflexión sobre la situación problema planteada. Cada sesión incluye textos digitalizados, videos, audios, elementos de gamificación y enlaces multimedia.	Cada una de las sesiones implica abordar una de las habilidades que se han elegido para trabajar el pensamiento crítico: analizar, evaluar, toma de postura y autorreflexión entorno al caso.
Historia	Narrativa que expone la historia de los personajes.	Exponer la historia entre dos adolescentes, que retoma la violencia psicológica mutua en la pareja adolescente.
Personajes	Descripción de los personajes principales.	Representar las principales características personales y contextuales de los personajes, a considerar en el análisis.
Evaluación	Indicadores para evaluar el desempeño en el <i>e</i> -caso.	Proporcionar parámetros para realizar una autoevaluación del desempeño en el <i>e</i> -caso.
Material complementario	Apoyos multimedia y enlaces a instituciones de apoyo.	Proveer de una serie de recursos que permitan indagar a mayor profundidad la situación expuesta, así como las instituciones que apoyan en la misma.
Contacto	Datos de las autoras.	Contactar a las autoras para dudas o sugerencias.

Retomado de <https://marialuisamoralesb.wixsite.com/caso>

Resultados de validación por jueces del caso de enseñanza e-caso

Una fase primordial en el diseño de casos de enseñanza y poco explicitada en ellos es el proceso de validación al que se someten. En esta fase otras y otros lectores pueden identificar elementos del caso que no son claros, o bien, a través de su experiencia enriquecerlo (Naumes y Naumes, 2015, p. 157).

La validación del caso mediante expertos es de gran relevancia para lograr que la intervención sea válida y se logre conducir una buena práctica educativa basada en el método de casos, cuyos resultados sean utilizados eficientemente, con aportes sólidos tanto al área investigativa de la psicología como en sus aplicaciones instruccionales.

Se realizó un análisis de validez de contenido con el modelo propuesto por Tristán (2008) cuya propuesta es una modificación de la generada por Lawshe en 1975, dicho procedimiento evalúa la validez de contenido por jueceo de expertos.

En este análisis se sometió a escrutinio de los especialistas cada uno de los criterios considerados para el caso de enseñanza. Se obtuvo el CVR (Content Validity Ratio) que indica la proporción de acuerdos por los expertos en el nivel más alto.

Se ha considera como criterio aceptable aquel cuyo CVR se mayor o igual a 0.58 (Tristán, 2008:48). Los resultados se muestran a continuación en la Tabla 20.

Tabla 20

Resultados de la validez de contenido por jueceo del caso de enseñanza obteniendo el CVR

Dimensión	Criterio	Acuerdos	CVR
Formato del caso	El caso se encuentra en formato de narrativa o historia y está bien redactado.	8	1.00
	En el caso hay descripción apropiada de los personajes y de la trama que son parte clave para comprender la temática.	6	0.75
	El caso contiene una serie de preguntas que permiten la discusión y argumentación entre las y los estudiantes.	8	1.00
	El caso contiene o conduce a información y datos que permiten plantear una solución razonada y sustentada, pertinente al mismo.	8	1.00
	El caso contiene o conduce a sitios y recursos web que propician investigación referente al tema.	8	1.00
	El caso presenta un formato apropiado para abordar la temática y es original.	7	0.87
Vinculación con el currículo	El caso presenta una situación que se relaciona con el currículo y con temas vistos en clase.	7	0.87
	El caso considera en la solución a la situación planteada el desarrollo de habilidades para la integración del conocimiento.	8	1.00
Complejidad	El caso muestra un dilema o dilemas a abordar.	6	0.75
	El caso muestra distintos factores y perspectivas de solución asociados a la problemática que plantea.	6	0.75
	El caso genera dilemas y controversia.	8	1.00
Autenticidad	El caso se vincula con una situación de la vida real.	7	0.87
	El caso permite la identificación con los personajes de la historia o con las situaciones vividas.	7	0.87
	El caso contiene una narración que permite imaginarse a las personas, hechos o lugares relatados.	8	1.00
Apertura para el análisis	El caso está redactado de tal manera que permite la apertura al diálogo.	8	1.00
	El caso permite desglosar la situación planteada para su abordaje.	8	1.00
	El caso contiene información que permite diversas aproximaciones de abordaje.	7	0.87
Apertura para la evaluación	El caso considera información que permite contrastar diversas soluciones al respecto de la situación planteada.	6	0.75
	El caso permite comparar las consecuencias de las posibles soluciones.	7	0.87
	El caso permite comparar la situación presentada con una situación “ideal” de dicha situación.	7	0.87
Apertura para la toma de postura	El caso permite generar conclusiones a partir de los hechos planteados.	8	1.00
	El caso permite ubicarse en la situación narrada y generar diversas alternativas de solución.	8	1.00
argumentación	El caso permite tomar una postura razonada al respecto y argumentarla.	7	0.87
Apertura para la auto reflexión	El caso permite pensar sobre las conclusiones expresadas.	8	1.00
	El caso permite pensar sobre una toma de postura al respecto de la situación planteada.	6	0.75
	El caso permite pensar sobre los argumentos que sustentan la toma de postura.	8	1.00

Tabla 20

Resultados de la validez de contenido por jueceo del caso de enseñanza obteniendo el CVR (continuación)

Dimensión	Criterio	Acuerdos	CVR
Rol del docente	En el caso se considera que la o el docente formule observaciones, promueva actividades y análisis individuales por medio de preguntas clave.	8	1.00
	En el caso se considera que la o el docente fomente actividades de estudio, análisis y discusión en grupo.	8	1.00
	En el caso se considera que la o el docente acote y retroalimente en plenaria el proceso de análisis del caso.	7	0.87

Los resultados obtenidos a través del CVR en su totalidad son favorables respecto al nivel de acuerdo obtenido por las y los expertos jueces. Las nueve dimensiones han obtenido un CVR mayor a 0.58, lo cual indica que cada uno de los criterios considerados cumplen con su propósito.

Destacan las dimensiones que abordan la apertura para el análisis, la evaluación, toma de postura y autorreflexión que fueron diseñadas bajo el marco de referencia de pensamiento crítico, interés central de este caso, y que fueron validadas de manera satisfactoria.

En el apartado de sugerencias se propusieron algunas mejoras que se han tomado en cuenta, por ejemplo, en la dimensión de formato del caso se modificó la descripción de los personajes y de la historia, considerando incluir un mayor número de detalles al respecto.

En la dimensión de complejidad, se retomó una mayor profundización en la descripción de la narrativa en términos de factores sociales, incluidas las relaciones en este tenor (familiares y amigos) que implican una mayor comprensión del dilema o dilemas centrales.

Dichas modificaciones permiten dar pauta a una mayor posibilidad de análisis y evaluación de la situación central, pues, a partir de la diversidad de factores contextuales, sociales y personales implicados se admite contrastar las diversas posibilidades de abordaje y comprensión de esta.

También, es de suma importancia indicar la extensión de la narrativa con los personajes, en la cual se ha considerado una relación hombre-hombre, pues, en cuanto a las situaciones vividas en las relaciones de pareja, las del mismo sexo, éstas también forman parte de la vida actual en las y los adolescentes, ya que no solamente se dan en el binomio hombre-mujer, con ello se da la apertura para el análisis y la evaluación permitiendo la vinculación con un mayor número de situaciones, así como el empleo curricular de una diversidad de temas transversales y análogos.

Resultados de validación por jueces del sitio web que aloja el caso de enseñanza e-caso

La validación se realizó con ocho expertos y expertas antes descritos. Los resultados fueron sometidos a un análisis de validez de contenido por jueceo de expertos considerando el CVR de Tristán (2008). Los resultados se muestran a continuación en la Tabla 21.

Tabla 21

Resultados de la validez de contenido por jueceo del sitio web del caso de enseñanza obteniendo el CVR

Dimensión	Criterio	Acuerdos	CVR
Eficacia	El sitio está diseñado y estructurado de acuerdo con la finalidad que tiene.	8	1.00
Facilidad de uso	Se trata de un sitio intuitivo en su navegación y, por consiguiente, fácil de usar. Las y los usuarios no tienen dificultad a la hora de localizar la información que requieren, y tampoco de ubicar en dónde se encuentran.	7	0.87
Bidireccionalidad	El sitio permite que los usuarios no sólo sean receptores pasivos de información, sino, que además otorga la posibilidad de ser emisores de información.	7	0.87
Fuentes múltiples de enlaces	El sitio incluye hipertextualidad, la cual aumenta la capacidad formativa e informativa de la web y de recursos de búsqueda.	8	1.00
Calidad y cantidad de los elementos multimedia	El sitio contiene elementos multimedia, tales como imágenes, videos, infografías, audio, etc. los cuales presentan calidad técnica y estética, y tienen una finalidad concreta en el sitio.	8	1.00
Navegación	El sitio cuenta con elementos que permiten conocer cómo navegar dentro del mismo.	7	0.87
Interacción	El sitio cuenta con un apartado de <i>Contacto</i> con el autor que permite gestionar las preguntas o dudas.	8	1.00
Calidad del entorno audiovisual	El sitio cuenta con calidad del entorno audiovisual en relación con los fondos, tipografía y distribución de los elementos multimedia.	8	1.00
Atractivo	El sitio resulta atractivo y motivante para lograr mantener el interés y curiosidad de los cibernautas.	8	1.00
Adecuación a los destinatarios	El sitio está diseñado considerando las características en relación con las capacidades, intereses y necesidades de las y los usuarios a los que va dirigido.	8	1.00

Las diez dimensiones consideradas en esta validación han obtenido un CVR mayor a 0.58. Los resultados aportan validez de contenido mediante expertos-expertas, indicando que el sitio web está diseñado y estructurado con la finalidad que persigue, además cuenta con un entorno audiovisual atractivo y de calidad que considera las características de las y los usuarios a los que va dirigido.

Se hicieron sugerencias pertinentes que condujeron a modificar la ruta y señalización de la navegación, se añadieron más vínculos informativos y se vincularon sitios web de algunas instituciones que brindan apoyo en situaciones de violencia de pareja y de género. Se añadió un segmento de comentarios visible para la construcción de tomas de postura propiciando procesos de interacción y haciendo visible la formación de argumentos críticos.

También se reubicó el apartado de personajes e historia con el objeto de que tuvieran una ubicación visible y primordial en el caso de enseñanza.

Finalmente, se agregaron actividades interactivas lúdicas utilizando la plataforma de Educaplay para mayor involucramiento con los estudiantes, pues como lo indica Vélez, Palacio, Hernández, Ortiz, y Gaviria, (2019) las nuevas generaciones requieren un modelo de aprendizaje más dinámico que deriva en oportunidades para fortalecer las estrategias de este.

Resultados de validación del caso con estudiantes de educación media superior

En el apartado de evaluación del caso se han hecho una serie de preguntas dicotómicas a las y los participantes en relación con el formato, objetivo y usabilidad del *e*-caso. Los resultados fueron sometidos a un análisis de validez de contenido por las y los estudiantes considerando el CVR de Tristán (2008). Ver Tabla 22.

Tabla 22

Resultados de validez con estudiantes: formato del caso, objetivo y usabilidad obteniendo el CVR

Dimensión	Criterio	Acuerdos	CVR
Formato del caso	En el caso hay descripción apropiada de los personajes y de la trama que me permiten comprender la temática.	15	1.00
	El caso contiene una serie de preguntas que me permiten la discusión y argumentación.	15	1.00
	El caso contiene actividades que me permiten plantear una solución razonada y sustentada.	13	0.86
Objetivo del caso	El caso me permite desglosar la situación planteada para su análisis.	14	0.93
	El caso me permite comparar las consecuencias de las posibles soluciones	15	1.00
	El caso me permite ubicarme en la situación narrada y generar diversas alternativas de solución.	15	1.00
	El caso me permite tomar una postura al respecto y argumentarla.	13	0.86
	¿El caso me permite pensar sobre los argumentos que sustentan mi toma de postura?		
Usabilidad del caso	Se trata de un sitio intuitivo en su navegación que me permite usarlo fácilmente.	15	1.00
	El sitio me resulta atractivo y motivante, logra mantener mi interés y curiosidad.	15	1.00
	El sitio me permite no sólo ser receptor pasivo de información, sino, que además me da la posibilidad de ser emisor de información.	15	1.00

Como lo indican Naumes y Naumes (2015, p. 157), los estudiantes no necesariamente deben ser expertos al validar un caso; lo que sí deben tener claro es cuál es el objetivo y su desarrollo bajo la metodología bajo la cual es planteado. El estudiantado pudo desarrollar las

actividades propuestas para estas seis sesiones y finalmente responder al cuestionario que alude al formato, objetivo y usabilidad del *e*-caso.

La totalidad de los indicadores obtuvieron un CVR mayor a 0.58 lo que visibiliza que las y los estudiantes consideran que el caso en términos de objetivo y usabilidad es viable y pertinente, cuenta con una serie de preguntas que les han permitido la discusión y argumentación. Favorece el que puedan ubicarse en la situación narrada, generar alternativas de solución y tomar postura. También señalan que se trata de un sitio que les fue de fácil uso y motivante para lograr mantener su interés y curiosidad.

A partir de la validación con la población meta, se ha permitido identificar las áreas de mejora, en términos de lenguaje más comprensible y ajustado a la manera en que se comunican las y los adolescentes, aportando mayor autenticidad al relato. Por ejemplo, aspavientos por muecas; dilema por situación. Asimismo, se hicieron cambio de frases por ejemplo “Me lates mucho Zoe ¿quieres andar conmigo?” por “Me gustas mucho Zoe ¿quieres andar conmigo?” Pues ellos indicaron que no utilizan la palabra me lates. Esto nos permitió centrar el caso en un lenguaje propio para las y los estudiantes a los que va dirigido.

Las indicaciones y sugerencias de las y los adolescentes permitieron ajustar no sólo el lenguaje, sino las situaciones planteadas en el caso y delinear mejor a los protagonistas y su contexto de interacción.

En relación con el contenido, se agregó el video sobre ¿Qué es un caso de enseñanza? con el objeto de que las y los estudiantes puedan visualizar y escuchar cuál y cómo es la metodología de casos, con ello dando pauta a explicitar el objetivo de la propuesta y bajo qué metodología se aborda.

En el mismo tenor, se añadieron audios al inicio de cada apartado cuyo propósito es utilizar otro medio además de la visual, ampliando la posibilidad de comprensión del objetivo de cada uno de ellos.

En términos de la narrativa, se confirmó la importancia de agregar una relación distinta al binomio hombre-mujer, pues la actividad de rol play desveló que las y los estudiantes por iniciativa propia escenificaban relaciones del mismo sexo, esta actividad de juego de roles resulta un mecanismo para ilustrar rutas críticas y estratégica de abordaje y solución que evidencia la diversidad de perspectivas.

Finalmente, en el apartado de sugerencias, explicitan que sería importante agregar alguna actividad que permita reafirmar los conocimientos y que sea divertida, en este sentido, al igual que en las observaciones de las y los expertos se optó por la incrustación de elementos de gamificación.

Fase III Validación de instrumentos

Objetivo

Validar un instrumento y su respectiva rúbrica para evaluar el desempeño en torno a las habilidades análisis, evaluación, toma de postura argumentada y autorreflexión del pensamiento crítico ante una situación problema.

Tipo de diseño

Se trata de un diseño mixto convergente cuyo propósito es recopilar simultáneamente datos tanto cuantitativos como cualitativos, analizar y utilizarlos (Creswell, 2012, p.540).

Tipo de estudio

Se trata de un estudio exploratorio de campo transversal, puesto que la recolección de datos es en un solo momento en el contexto escolar de la habilidad de pensamiento crítico en tópicos del ámbito de las relaciones interpersonales en educación media superior poco abordado (Kerlinger y Lee, 2001).

Tipo de muestreo

Muestreo de conveniencia pues se selecciona a las y los participantes porque están dispuestos y disponibles (Creswell, 2012, p. 146).

Participantes

Diez profesionales de la psicología, especialistas en psicología educativa, 7 especialistas con grado de maestría y 3 de ellos con grado doctoral, los diez cuentan con experiencia en la elaboración de instrumentos.

Instrumentos

- Para la validez del instrumento se diseñó un formato, el cual consideró un apartado de identificación, otro de instrucciones para la valoración de cada ítem y el ejercicio de la valoración misma, y finalmente un apartado de comentarios y sugerencias. Para ver a detalle el formato de validación dirigirse al anexo 3. El instrumento cuenta con la explicitación de cada dimensión y su conceptualización, asimismo, cada dimensión incluye una serie de ítems que fueron valorados en términos de suficiencia, coherencia, relevancia y claridad bajo una escala tipo Likert que considera cuatro niveles (no cumple con el criterio, nivel bajo, nivel moderado y nivel alto).
- Para la validación de la rúbrica se diseñó un formato que se puede ver a detalle en el anexo 4. Este considera las dimensiones, los indicadores por cada una de las dimensiones, así como sus cuatro niveles de desempeño: no cumple con el criterio, nivel bajo, nivel moderado y nivel alto. Esta rúbrica fue valorada en términos de suficiencia, claridad, coherencia, relevancia y discriminación en una escala dicotómica.

Procedimiento

Se han considerado dos etapas en este apartado: diseño y validación del instrumento de pensamiento crítico, y diseño y validación de la rúbrica de pensamiento crítico.

Elaboración del instrumento de pensamiento crítico

Para la elaboración del instrumento de pensamiento crítico, se eligieron las cuatro dimensiones a trabajar: análisis, evaluación, toma de postura argumentada y autorreflexión.

Este instrumento fue construido a la par de las actividades del caso de enseñanza, pues la metodología de casos considera como componente principal la serie de preguntas guía que permitirán desarrollar el trabajo con él.

Para este instrumento, cada dimensión fue conceptualizada y a partir de ello se generaron una serie de ítems que se vinculan directamente con la dimensión a la que pertenecen. Los ítems se muestran a continuación en la Tabla 23.

Tabla 23

Ítems elaborados por cada dimensión considerada en el instrumento

Dimensión	Conceptualización	Ítem
Análisis	La habilidad analítica que permite diseccionar la totalidad de un objeto, fenómeno o situación de manera que facilita atender los detalles más mínimos. El análisis por lo tanto implica la destreza para poder descomponer una totalidad en sus partes (Garza y de la Garza, 2010, p. 41).	¿Cuál es el dilema central del caso?
		¿Cuáles son las ideas, comportamientos y actitudes de él?
		¿Cuáles son las ideas, comportamientos y actitudes de ella?
		¿Qué factores contextuales, éticos y culturales influyen en la situación planteada?
Evaluación	La destreza de evaluar situaciones, objetos, etc. Implica que la persona emite un juicio crítico en donde pone en la balanza algo que es contrastado con otro elemento. La evaluación permite tomar la medida de algo con respecto a criterios determinados como factores óptimos o deseables en función de un parámetro u objetivo, las situaciones reales entonces se destacan ante el ojo crítico de quien evalúa, así, quien hace un trabajo de comparación puede precisar si un objeto es mejor que otro, si una alternativa ofrece mayores ventajas o viabilidad que otras (Garza y de la Garza, 2010, p. 60).	¿Consideras esta relación como violenta?
		¿Cuáles son las razones de tu respuesta anterior?
		¿Cuáles son las fuentes que respaldan tus razones?
		¿Cuáles son los pros y los contras de esta relación?
		¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre esta relación y una “ideal” o “deseable”?
Toma de postura argumentada	Tomar una postura se refiere a formular opinión y asumir una acción o compromiso congruente con dicha opinión después de una exploración exhaustiva de problemas, ideas, artefactos y eventos (Association of American Colleges and Universities, 2007). La argumentación tiene como propósito fundamental dar cuenta de la opinión que se tiene a partir de un punto de vista, mediante argumentos razonados que sostienen la postura planteada. (Mota de Cabrera en Córdova, Velásquez y Arenas, 2016, p. 42).	¿Qué conclusión puedes hacer sobre la relación?
		¿Qué información respalda tu postura?
		Escribe un final para la historia.
		Justifica tu final.

Tabla 23*Ítems elaborados por cada dimensión considerada en el instrumento (continuación)*

Dimensión	Conceptualización	Ítem
Autorreflexión	En la autorreflexión se ve implicado un proceso de auto-enjuiciamiento en el cual se reflejan las auto-evaluaciones y las atribuciones causales (Zimmerman, 2002, p. 16).	Si tu estuvieras en una relación como esta ¿Qué harías? ¿Cuáles son las razones de tu respuesta?

Realizado el instrumento con los ítems correspondientes en cada dimensión, se procedió con la validación de cada uno de ellos a través del jueceo por expertos-expertas. Se trabajó con 10 especialistas en psicología educativa, a los cuales se les presentó en un primer momento el caso de enseñanza en el sitio web diseñado para el mismo, posteriormente, se explicitó el objetivo del sitio y del instrumento en sí. Teniendo claro el objetivo del instrumento, se procedió con la validación.

Resultados de validación del instrumento de pensamiento crítico

Se realizó un análisis de validez de contenido por jueceo de expertos con el modelo propuesto por Tristán (2008). Se consideró como criterio aceptable aquel cuyo CVR sea mayor o igual a 0.58 (Tristán, 2008:48). Los resultados se muestran a continuación en la Tabla 24.

Tabla 24*Resultados de la validez de contenido CVR del instrumento por jueceo*

Dimensión	Ítem	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad
		Acuerdos CVR	Acuerdos CVR	Acuerdos CVR	Acuerdos CVR
Análisis	¿Cuál es el dilema central del caso?		9 0.90	9 0.90	8 0.80
	¿Cuáles son las ideas, comportamientos y actitudes de él?	9 0.90	8 0.80	9 0.90	5 0.50
	¿Cuáles son las ideas, comportamientos y actitudes de ella?		9 0.90	10 1.00	5 0.50
	¿Qué factores contextuales, éticos y culturales influyen en la situación planteada?		9 0.90	9 0.90	6 0.60

Tabla 24*Resultados de la validez de contenido CVR del instrumento por jueceo (continuación)*

Dimensión	Ítem	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad
		Acuerdos CVR	Acuerdos CVR	Acuerdos CVR	Acuerdos CVR
Evaluación	¿Consideras esta relación como violenta?		9 0.90	9 0.90	9 0.90
	¿Cuáles son las razones de tu respuesta anterior?		8 0.80	9 0.90	9 0.90
	¿Cuáles son las fuentes que respaldan tus razones?		9 0.90	8 0.80	6 0.60
	¿Cuáles son los pros y los contras de esta relación?	9 0.90	9 0.90	9 0.90	6 0.60
	¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre esta relación y una “ideal” o “deseable”?		9 0.90	10 1.00	6 0.60
Toma de postura argumentada	¿Qué conclusión puedes hacer sobre la relación?		9 0.90	9 0.90	8 0.80
	¿Qué información respalda tu postura?	9 0.90	9 0.90	9 0.90	9 0.90
	Escribe un final para la historia		9 0.90	9 0.90	9 0.90
	Justifica tu final		9 0.90	9 0.90	9 0.90
Autorreflexión	¿Por qué has llegado a la conclusión respecto a la relación del caso?	5 0.50	9 0.90	9 0.90	9 0.90
	¿A qué se debe tu conclusión?		9	9	9
	¿Por qué has elegido el final que has expuesto?		9	0.90	0.90

La dimensión que obtuvo con un menor puntaje fue la de análisis, se comentó que los ítems contenían varias preguntas en una, por lo que se procedió a adecuarlos. Por su parte, las otras dimensiones obtuvieron un CVR aceptable.

Posterior a la validación y considerando cada una de las sugerencias hechas por las y los expertos, se realizaron una serie de modificaciones a los ítems. A continuación, se muestra una tabla comparativa que muestra el ítem original y el ítem modificado, ver Tabla 25.

Tabla 25

Cuadro comparativo del ítem original y el ítem modificado del instrumento

Dimensión	Ítem original	Ítem modificado con sugerencias
Análisis	¿Cuál es el dilema central del caso?	¿Cuál es la situación central del caso?
	¿Cuáles son las ideas, comportamientos y actitudes de él?	¿Cuáles son las ideas de ella?
	¿Cuáles son las ideas, comportamientos y actitudes de ella?	¿Cuáles son los comportamientos de ella?
	¿Cuáles son las ideas, comportamientos y actitudes de él?	¿Cuáles son las ideas de él?
	¿Cuáles son los comportamientos de él?	¿Cuáles son los comportamientos de él?
	¿Qué factores contextuales, éticos y culturales influyen en la situación planteada?	¿Qué aspectos consideras llevaron a que se presentaran la situación planteada en el caso?
Evaluación	¿Consideras esta relación como violenta?	¿Consideras que en esta relación hay violencia?
	¿Cuáles son las razones de tu respuesta anterior?	¿Cuáles son las razones de tu respuesta anterior?
	¿Cuáles son las fuentes que respaldan tus razones?	¿De dónde has obtenido la información que respaldan tus razones?
	¿Cuáles son los pros y los contras de esta relación?	¿Cuáles son los pros de esta relación?
	¿Cuáles son los contras de esta relación?	¿Cuáles son los contras de esta relación?
	¿Qué similitudes y diferencias encuentras entre esta relación y una ideal o deseable?	¿Qué similitudes encuentras entre la relación del caso y una relación ideal?
		¿Qué diferencias encuentras entre la relación del caso y una relación ideal?
Toma de postura argumentada	¿Qué conclusión puedes hacer sobre la relación?	¿Cuál es tu postura respecto de la relación planteada en el caso?
	¿Qué datos respaldan tu postura?	¿Qué información respalda tu postura?
	Escribe un final para la historia y justifícalo.	Escribe un final para la historia
		¿Por qué has elegido el final que has expuesto?
Autorreflexión	Si tu estuvieras en una relación como esta ¿Qué harías?	Si tu estuvieras en una relación como esta ¿Qué harías?
	¿Cuáles son las razones de tu respuesta?	¿Por qué harías eso?
		¿Qué te hizo reflexionar el caso?

Posterior a la modificación se realizó un nuevo jueceo con el objetivo de mejorar la pertinencia de cada uno de ellos en términos de validez, en este nuevo jueceo la totalidad de los ítems obtuvieron valores aceptables mayores a 0.58.

Elaboración de la rúbrica de pensamiento crítico

A partir del instrumento trabajado sobre pensamiento crítico, se diseñó la rúbrica que permitió evaluar las habilidades consideradas en el mismo.

Esta rúbrica consideró las mismas dimensiones del instrumento, para cada una de ellas se asignó una serie de indicadores como se muestra en la Tabla 26.

Tabla 26

Dimensiones e indicadores de la rúbrica para evaluar pensamiento crítico

Dimensión	Indicador
Análisis	Identificación del dilema central
	Identificación de las ideas de los personajes
	Identificación de los comportamientos de los personajes
	Vinculación con el contexto
Evaluación	Reconocimiento de elementos del dilema central.
	Utilización de fuentes para realizar la evaluación
	Identificación de contras de la situación
	Contrastación de la situación planteada con la situación ideal identificando similitudes.
	Contrastación de la situación planteada con la situación ideal identificando diferencias.
Toma de postura argumentada	Generación de una postura argumentada
	Utilización de las fuentes que respalden la toma de postura
	Generación de soluciones
	Identificación de conclusiones
Autorreflexión	Identificación de una autorreflexión ante la situación planteada
	Existencia de una autoevaluación sobre la toma de postura propia
	Identificación de las atribuciones de la postura propia

Posteriormente, se eligieron cuatro los niveles de desempeño: nivel alto, nivel moderado, nivel bajo y no cumple con el criterio, para cada uno de los niveles se describieron los elementos necesarios que hicieran cumplir con el nivel.

Se procedió con la validación de la rúbrica, siendo las y los mismos especialistas participantes en la validez de contenido del instrumento: Diez profesionales de la psicología,

especialistas en psicología educativa, 7 especialistas con grado de maestría y 3 de ellos con grado doctoral y con experiencia en el diseño y validación de instrumentos.

Se solicitó nuevamente el apoyo de los especialistas, explicitando el objetivo de la rúbrica y la forma de proceder en la evaluación. Se mostró el formato para dicha validación.

Este presentó un apartado de identificación, otro de instrucciones para la valoración de cada dimensión junto con los niveles de desempeño, y el ejercicio de la valoración misma, y finalmente un apartado de comentarios y sugerencias.

Para la validación se utilizaron las categorías de suficiencia, claridad, coherencia, relevancia y discriminación.

Resultados de la validación de la rúbrica de pensamiento crítico

Se realizó de igual manera un análisis de validez de contenido por jueceo de expertos-expertas con el modelo propuesto por Tristán (2008). Se consideró como criterio aceptable aquel cuyo CVR se mayor o igual a 0.58 (Tristán, 2008, p. 48). Los resultados se muestran a continuación en la Tabla 27.

Tabla 27

Resultados de la validez de contenido CVR de la rúbrica de las habilidades de pensamiento crítico del instrumento

Dimensión	Ítem	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Discriminación
		Acuerdos CVR	Acuerdos CVR	Acuerdos CVR	Acuerdos CVR	Acuerdos CVR
Análisis	Identificación del dilema central a considerar críticamente	10	10	10	10	5
	Describe las ideas de los personajes	1.00	1.00	1.00	1.00	.50
	Reconoce los comportamientos de los personajes		10	10	10	7
			1.00	1.00	1.00	.70
	Vinculación con el contexto		9	10	10	7
			.90	1.00	1.00	.70
			10	10	10	5
			1.00	1.00	1.00	.50
Evaluación	Reconocimiento de elementos del dilema central (violencia psicológica mutua en la pareja)	10	10	10	10	8
	Utilización de fuentes para realizar la evaluación	1.00	1.00	1.00	1.00	.80
	Determina los contras de la situación		10	10	10	7
			1.00	1.00	1.00	.70
	Contrastación de la situación planteada con la situación ideal identificando similitudes		10	10	10	8
			1.00	1.00	1.00	.80
	Contrastación de la situación planteada con la situación ideal identificando diferencias		10	10	10	6
			1.00	1.00	1.00	.60
Toma de postura argumentada	Enunciación de una postura argumentada	10	10	10	10	8
	Utilización de las fuentes que respaldan la postura	1.00	1.00	1.00	1.00	.80
	Generación de soluciones		10	10	10	7
			1.00	1.00	1.00	.70
	Elaboración de conclusiones		10	10	10	7
			1.00	1.00	1.00	.70

Tabla 27

Resultados de la validez de contenido CVR de la rúbrica de las habilidades de pensamiento crítico del instrumento (continuación)

Dimensión	Ítem	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Discriminación
		Acuerdos CVR				
Autorreflexión	Identificación de una autorreflexión ante la situación planteada	Acuerdos CVR				
	Existencia de una autoevaluación sobre la toma de postura propia		10 1.00	10 1.00	10 1.00	7 .70
	Identificación de las atribuciones de la postura propia		10 1.00	10 1.00	10 1.00	8 .80

Se puede visualizar que, en su mayoría, exceptuando dos de los indicadores (identificación del dilema central y vinculación con el contexto) recibieron una valoración por encima del valor aceptable, se procedió a la modificación de ellos con base en los comentarios recibidos.

Los comentarios fueron dirigidos a que cada una de las dimensiones contaba con los indicadores que iban acorde con ellas. Sin embargo, en términos de los niveles de desempeño se indicó que no quedaba claro cuál era la diferencia entre un nivel y el otro, lo cual se vio reflejado en los resultados encontrados en el CVR del rubro de discriminación.

En este sentido, se procedió a realizar las modificaciones enfocadas en visualizar claramente cuáles eran los elementos del nivel más alto y que lo hacían diferente al nivel moderado y así sucesivamente. En la Tabla 28, se puede observar una modificación en la descripción de los niveles de desempeño.

Tabla 28

Ejemplo de la modificación en la descripción en los niveles de desempeño

Momento de la validación	Dimensión	Indicador	Nivel alto	Nivel moderado	Nivel bajo	No cumple con el nivel
Antes de la validación	Análisis	Identificación del dilema central	Identifica el problema a ser considerado críticamente, éste se establece claramente y se describe de manera integral, entregando toda la información relevante necesaria para una comprensión completa.	Identifica el problema que debe considerarse críticamente, el cual se expone, describe y aclara para que la comprensión no se vea seriamente impedida por las posibles omisiones.	Se indica el problema que se considerará críticamente, pero la descripción deja algunos términos sin definir, las ambigüedades sin explorar, los límites sin determinar.	Se establece el problema a ser considerado críticamente, pero sin aclaración o descripción.
Después de la validación		Identificación del dilema central a considerar críticamente	Identifica el problema, éste se establece claramente y se describe de manera integral, entregando toda la información relevante necesaria para una comprensión completa.	Se indica el problema, pero la descripción es somera, deja algunos términos sin definir, las ambigüedades sin explorar.	Se establece el problema, pero sin aclaración o descripción.	No se identifica el dilema central.

Se trabajó nuevamente en la categoría de discriminación, para describir detalladamente cada uno de los niveles de desempeño y que estos fueran claros. Y se procedió nuevamente a la validación, cuyos resultados en su totalidad fueron satisfactorios en términos del $CVR \leq .058$ obtenido. Ver anexo 4.

Fase IV. Análisis de las habilidades de pensamiento crítico: análisis, evaluación, toma de postura argumentada y autorreflexión

Objetivo

Analizar las habilidades de pensamiento crítico de estudiantes de educación media superior en torno al tema de la violencia psicológica en las relaciones de pareja adolescente ante una situación problema a través de un caso de enseñanza en formato electrónico *e-caso*.

Tipo de diseño

Esta investigación se desarrolla bajo un diseño mixto, Los diseños de métodos mixtos son procedimientos para recopilar, analizar y combinar datos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio, proporciona una mejor comprensión de un problema de investigación (Creswell, 2012, p. 22). Asimismo, se trata de un diseño mixto convergente cuyo propósito de este tipo de diseño es recopilar simultáneamente datos tanto cuantitativos como cualitativos, analizar los datos y utilizarlos para entender un problema de investigación (Creswell, 2012, p.540).

Tipo de estudio

Es un estudio descriptivo, pues desea comprender un fenómeno a partir de la identificación de sus componentes, su manifestación y la descripción de éstos (Miles y Huberman, 1994, p. 90).

Tipo de muestreo

Muestreo de conveniencia pues se selecciona a las y los participantes porque están dispuestos y disponibles para ser estudiados (Creswell, 2012, p.146).

Participantes

Se tomaron como base los criterios de representatividad, idoneidad y accesibilidad, para muestras intencionadas propuestos por León y Moreno (2003). Participaron 30 estudiantes de primer semestre de educación media superior, de los cuales fueron 20 mujeres y 10 hombres, sus edades oscilaron entre 15 y 16 años. Todos pertenecientes al sur de la Ciudad de México.

Instrumentos

Se utilizó el instrumento de pensamiento crítico creado y validado en la fase III. Este evalúa cuatro habilidades del pensamiento crítico: análisis, evaluación, toma de postura argumentada y autorreflexión. El instrumento consta de 18 preguntas. Este instrumento fue incrustado en el apartado de actividades del caso de enseñanza, las actividades contienen una serie de preguntas que dirigen el caso, estas preguntas son parte del instrumento antes mencionado.

Para la evaluación de las respuestas de los estudiantes utilizó la rúbrica de habilidades de pensamiento crítico, también elaborada y validada en la fase III. Esta considera las mismas habilidades del pensamiento. Se han respetado cuatro niveles de desempeño, nivel alto, nivel moderado, nivel bajo y no cumple con el criterio.

Procedimiento

Se hizo el acercamiento a la subdirección del plantel para comenzar el protocolo para el trabajo en campo, es decir, para la instrumentación del *e*-caso en el plantel. Se revisaron los horarios disponibles de una de las salas de cómputo, a la par de los horarios de los grupos de

primer semestre de la asignatura de orientación; se consideraron los criterios para muestras intencionadas antes mencionado para elegir al grupo con el que se trabajaría

En términos de la investigación educativa es primordial enfatizar la relevancia de realizar el acercamiento en contextos naturalistas (Rinaudo y Donolo, 2010). La investigación *in situ* permite analizar los procesos situados en configuraciones particulares.

Se dialogó con las y los estudiantes exponiendo el propósito de la actividad con objeto de solicitar su asentimiento. Se procedió con la entrega de formatos para la recolección de firmas tanto de las y los estudiantes como de las madres o padres de familia con el objeto de obtener el asentimiento y consentimiento respectivamente. Las madres o padres de familia fueron informados en la primera junta de firma de calificaciones.

Asimismo, se informó a aquellas o aquellos docentes del grupo que de alguna forma se vería modificado su horario por cuatro semanas, que fueron en las cuales se trabajó el *e*-caso.

El trabajo de instrumentación del *e*-caso se realizó durante las sesiones consideradas en el mismo, cada sesión tuvo una duración de tres horas.

Las sesiones se llevaron a cabo en una de las salas de cómputo del plantel. cabe mencionar que contaron con el espacio necesario para realizar las actividades diseñadas en el *e*-caso. Sólo una de las sesiones fue videograbada, pues en ella se realizó la actividad del rol play referente a la dramatización de los finales escritos para la historia del caso.

Es menester mencionar que al final se añadió una sesión más, que implicó la resolución de dudas respecto de las instituciones y el interés de seguir analizando los finales de la historia.

Análisis de los datos

Desde una mirada cualitativa se representa una pluralidad de saberes y prácticas implicados en el análisis e interpretación de la realidad, visibilizando a los actores y sus perspectivas.

A la par de la utilización de la rúbrica para el análisis de los datos, también se utilizó el programa informático para investigación cualitativa ATLAS.ti 8.4.24 que permitió organizar, categorizar de manera sistemática las respuestas de las y los estudiantes, dando con ello voz a éstos y éstas para comprender de manera más cercana y pertinente las habilidades de su pensamiento con relación al tema de la violencia psicológica en la pareja.

Caracterización de estudiantes

Este apartado muestra la información recopilada del primer momento en el desarrollo del *e*-caso. Se comienza con una caracterización de las y los estudiantes participantes en términos de sus conocimientos previos, sus creencias respecto del tema abordado, asimismo, el valor que asignan a la tarea de pensar críticamente y las metas de análisis planteada para el desarrollo del *e*-caso.

Conocimientos previos

Después de haberse sumergido en la lectura de los personajes y su historia, se ahondó en ¿Cuál es el tema central del caso? A continuación, se muestran algunas citas textuales del estudiantado. Se puntualiza que al final de cada verbalización se pondrá entre paréntesis una (m) si se trata de una estudiante mujer y una (h) si se trata de un estudiante hombre.

Es sobre las famosas "relaciones toxicas" donde las dos personas fallan en confianza, presentan celos, etc., ya que las dos partes se hacen daño por pequeños picos (m).

En la relación la pareja tiene una desconfianza y no tienen muy claro lo que quieren y siempre empiezan a pelear de cualquier cosa no hay una relación bien la relación es toxica (h).

Relaciones toxicas con inseguridad y desconfianza entre ellos dos. y los celos que tiene Andrik hacia el amigo Joshua (m).

Una relación toxica, problemas amorosos, relaciones en adolescentes (h)

La relación toxica de Zoe y Andrik, y la desconfianza en una relación (m).

Existe una problemática de pareja en una relación, en la cual existe violencia por parte de Zoe y de Andrik (h).

Las respuestas permitieron agruparse en las siguientes categorías ver Tabla 29.

Tabla 29

¿Cuál es el tema central del caso?

Categoría	Número de respuestas
Relación tóxica	15
Desconfianza	13
Presencia de celos	10
Problemas en la pareja	7
Inseguridades	7
No saber qué hacer	5
Violencia en la pareja	3

De esta forma encontramos distintas ideas sobre la temática principal del caso, la respuesta más recurrente circundó en la sintonía de una relación tóxica. Si bien, mencionaron la violencia en la pareja, sólo fueron tres estudiantes quienes lo hicieron.

De alguna manera, se pudo vislumbrar que la dinámica que se ha plasmado en el caso fue concebida por el estudiantado como una relación nombrada como tóxica. El término tóxico desde la Real Academia Española (2020) es definido como aquello que contiene

veneno o produce envenenamiento. En este sentido, este término ha sido acogido en los últimos años para referirse a las relaciones que, de manera análoga al significado de tóxico, también son de peligro.

La situación presentada igualmente fue asociada con problemas que ocurren en las parejas, eso transfiere a la idea de que la relación ostenta una serie de dificultades que también nombraron en sus respuestas como la desconfianza que sucede en la interacción de los personajes, así como la presencia de celos.

Otras ideas que suscita el caso se vincularon con el no saber qué hacer ante lo que ocurre, el estudiantado mostró a los personajes confundidos y sin los recursos para poder actuar al respecto.

En relación con la pregunta ¿Qué sabes sobre el asunto que trata el caso? A continuación, leeremos algunas respuestas:

Que hay parejas donde la mayoría se muestran estos casos, conozco a varios amigos que tienen el mismo caso, esta actitud es inadecuada (m).

Que a pesar de que los dos sienten cariño entre sí, diversas situaciones han pasado que provoca una violencia dentro de la relación, desde los comentarios de Zoe hacia Andrik debido a su economía, o las restricciones de Andrik hacia ver al amigo de Zoe (h).

Que muchas de las personas que conozco han pasado por una situación similar (m).

Que es malo estar en una relación de ese tipo ya que ninguno de los dos se tiene confianza, y además de ello no se tiene un respeto dado que se pueden lastimar y lejos de ser productivo es algo dañino (h).

Existen muchas parejas con este problema y los vemos con los compañeros o amigos y puede llegar a tener consecuencias graves como cometer feminicidios (m).

Pues que actualmente existen muchas relaciones así en donde empiezan sin conocerse a mí una vez me paso, es por eso que aumenta la inseguridad en la relación (m).

Pues son conflictos a los que suelen enfrentarse las personas en sus relaciones interpersonales y especialmente las parejas (h).

Pues he pasado por cosas así y a mi punto de vista está mal porque cada quien es libre de hacer lo que quiere y tu pareja no puede prohibirte a que le hables a tus amigos o amigas tomando en cuenta que no puede revisarte tu celular o conversaciones puesto que es personal y no está confiando en su pareja (m).

Las respuestas fueron agrupadas de la siguiente manera, ver Tabla 30.

Tabla 30

¿Qué sabes del asunto que trata el caso?

Categoría	Número de respuestas
A alguien cercano le sucedió	8
No está bien/ está mal	8
Hay celos	8
No hay resolución de problemas	6
Hay desconfianza	6
Hay inseguridades	5
Generan daño	5
Existe falta de comunicación	4
Me ha pasado algo igual	3

Al analizar las respuestas del estudiantado, se puede inferir que, en esta pregunta, de alguna manera caracterizaron lo que ellos en un primer momento identificaron como la temática central del caso: la pareja tóxica, en este sentido, atribuyeron que en estas relaciones hay presencia de celos, desconfianza, inseguridades, falta de comunicación y no hay una resolución de los problemas que se presentan.

Resaltaron dos categorías legítimas a la vivencia de estas situaciones en lo próximo, por un lado, aquellos que conocen a alguien cercano que ha vivido esta situación, y por el otro, aquellos que en primera persona lo han experimentado. No cabe duda de que las cifras nacionales se hacen presentes en la comunidad educativa con la que se trabajó.

En la misma línea, explicitaron la situación exhibida desde una mirada valorativa moral, en ella escribieron que no está bien o, está mal. Asimismo, identificaron que generan daño, algunas y algunos ejemplificaron (como se muestra en una de las citas), que el desarrollo de estas relaciones puede llevar a la muerte, subrayando el feminicidio.

Reconocer los conocimientos previos, significa subrayar los saberes que poseen. El pensamiento hace uso de los conocimientos que se ostentan, a partir de ellos se genera la posibilidad de pensar y cuestionar al respecto. Los conocimientos previos permiten la organización de la nueva información y proporcionan las bases para iniciar la habilidad cognitiva (Nickerson, Perkins y Smith, 1994).

Creencias

La identificación de la visión del mundo (creencias) que las y los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales (Abric, 2001, p. 5).

Por tal motivo se ha indagado con dirección hacia ¿Qué crees sobre la relación de Zoe y Andrik?, se muestran a continuación algunas citas:

Lamentablemente son muy comunes en hoy en día, pero son muy dañinas para uno, ya que unas veces no solo afecta a dos si no a terceros ya sea amigos,

familiares, unas veces hasta la escuela, ya que varias veces se obsesionan con sus inseguridades y dañan a la otra persona (m).

Que una de las cosas principales dentro de cualquier relación de pareja es la comunicación, porque uno puede decir cosas que no le gustan al otro, pero estar abierto a recibir lo mismo, y escuchar al otro, además de comunicar de forma correcta mi sentir, siempre está delante de las decisiones el diálogo (h).

Pienso que son relaciones tóxicas, en las cuales ambos individuos se dañan y llegan a situaciones extremas e incluso este tipo de relaciones pueden llegar a la muerte de uno o incluso de ambos individuos (m).

Que son relaciones tóxicas, pues no hay apoyo ni beneficios para ambos y en lugar de tener una relación constructiva se hacen daño mutuamente y toman malas decisiones (m).

Que terminan volviéndose complicadas para uno y para el otro, la pareja intenta solucionar sus diferencias, pero estas son más de las que pueden soportar y terminan, no sólo sintiéndose mal sino guardando rencor al otro e incluso llegan a desear el mal al otro. Pero al final lo complicado de todo eso es que siguen sintiendo atracción el uno por el otro, y eso impide que se alejen (h).

Creo que esas relaciones no conducen a nada bueno porque solo estas causando un daño a la persona que amas lo cual es frustrante para las parejas porque tienen muchos conflictos (m).

En sus creencias se han agrupado algunas regularidades que dan paso a la siguiente Tabla 31

Tabla 31

¿Qué crees sobre la relación de Zoe y Andrik?

Categoría	Número de respuestas
Traen consecuencias dañinas	11
Es una relación tóxica	6
Es una relación no sana	5
Es una relación común	3
Hay diferencias entre los personajes	3
Es difícil separarse	3
Se han tomado malas decisiones	2
Deben separarse	2
No son positivas	2
No tienen futuro	2
Deberían conocerse antes	2
No hay una buena comunicación	2
No hay apoyo entre ellos	1
No deberían existir relaciones así	1
Hay rencor hacia el otro	1

Es de vital importancia desvelar las creencias que subyacen al discurso, a partir de ello, adoptar una perspectiva dialéctica que implique ante todo tomar conciencia y debatir el propio sistema de creencias. Las líneas citadas anteriormente vislumbran las creencias que se tornan sobre la dinámica de la historia del caso. La más recurrente fue al respecto de las consecuencias dañinas que se generan. Cabe mencionar que, de esos 11 estudiantes, 3 hablaron sobre las consecuencias mutuas y 2 de ellos sobre las consecuencias hacia la misma persona; los demás ahondaron sobre las consecuencias de manera general sin situarlas en alguno de los personajes.

Retomaron las ideas de la relación tóxica que ya habían identificado, y la ubicaron nuevamente en las creencias. Asimismo, la determinaron como una relación no sana, y común, en términos de visualizarla como algo que pasa en su entorno.

También mencionaron que en la relación hay diferencias de formas de ser entre los personajes, que se ven implicadas en la interacción entre ellos. Por otra parte, es primordial reconocer que expusieron la dificultad de romper una relación como ésta.

Relaciones no positivas, que no tiene futuro, en las que no hay una buena comunicación también fueron parte de las creencias de los estudiantes. Indicaron que los personajes no se habían tomado el tiempo para conocerse y comenzar una relación, y que ya en ella, no hay apoyo, se generan rencores y que no deben existir relaciones como ésta.

Al respecto de las creencias, Paul (1994) considera que en el pensamiento crítico siempre opera un sistema de creencias que la persona ha construido en su contexto en función de sus circunstancias. No obstante, la persona puede cuestionar dichas creencias y promover un nivel de análisis más complejo y profundo, motivo por el cual se representan y exponen en este primer momento.

Valor a la tarea de pensar críticamente

Un o una pensadora crítica debe tener motivos para serlo, pues ante una situación que provoca en ella o él indiferencia no se tomará el tiempo para analizarla (Siegel, 2010, p. 141). Desde una mirada sociocognitiva del pensamiento crítico el valor a la tarea es fundamental, por tal motivo se indagó al respecto de la utilidad, la importancia y el interés (Eccles & Wigfield, 2002; Valenzuela, Nieto y Muños, 2014) para el abordaje del caso. Se preguntó al respecto de ¿De qué te serviría analizar un caso como este? se dijo lo siguiente:

Me sirve para analizar si llego a tener una relación o tengo una relación saber que estoy cometiendo un mal y cómo podemos solucionar nuestros problemas (m).

Nos sirve para no cometer los mismos errores en una de nuestras relaciones ya que puede ser fatal para tu vida amorosa (h).

Para no cometer las mismas equivocaciones, y poder ayudar a amigos o conocidos que estén pasando por esta situación (m).

Tomarlo como una experiencia, para una situación donde se presente el caso (h).

Me serviría para tomar en cuenta lo que puede pasar en tu relación y saber cómo actuar o que hacer ante un problema (m).

Observar diferentes características en las cuales se puede representar la violencia en las relaciones de pareja, y comprender la forma en la que se debería actuar (h).

La categorización procedió de la siguiente forma, ver Tabla 32.

Tabla 32

¿De qué te serviría analizar un caso como este?

Categoría	Número de respuestas
Identificar si estoy en una relación así	9
Para saber qué hacer	8
Para no pasar por una relación así	8
Para no cometer los mismos errores	4
Para tener experiencia sobre estas relaciones	3
Para ayudar a otro a identificar una relación así	3
Identificar las manifestaciones de la violencia	3
Para tener una relación sana	2
Para considerar lo que puede pasar	2
Para aprender de la aprender de la relación del caso	2
Para sabe cómo solucionar los problemas	2
Para saber tomar decisiones	1

En términos de la utilidad de la estrategia vista desde el análisis del caso, se muestra que el estudiantado sí identificó esta connotación. Puntualizaron en sus líneas la posibilidad de identificar si se encuentran en una relación con estos tintes, y paralelamente saber qué hacer ante ello.

Asimismo, se evidenció la idea de no pasar por una relación así, es decir, la utilidad del caso en términos de la prevención y, por ende, se liga al no cometer los mismos errores de la narrativa expuesta, como le nombraron.

El tener experiencia sobre estas relaciones, identificar las manifestaciones propias de la violencia en pareja fueron otras utilidades descritas. Particularmente, se escribió sobre la posibilidad de ayudar a otros y otras a identificar estas manifestaciones.

Finalmente, en el tenor de aprender sobre la relación del caso, saber sobre las consecuencias que podrían devenir de una relación como la descrita, el saber tomar decisiones y la posibilidad de solucionar lo que acontece, fueron otras utilidades que se distinguen pudieran obtener de la actividad.

Continuando con el valor a la tarea, pero ahora sobre ¿Cuál es la importancia de analizar un caso como el de Zoe y Andrik? Se encontró lo siguiente en las líneas escritas:

La importancia de analizar casos así es para evitar problemas física y emocionalmente debido a que ya no tienen una relación sana (m).

Para saber cómo son algunas relaciones de hoy en día y cómo podríamos evitar alguna situación o relación así (h).

Es importante saber sobre este tema y las consecuencias que pueden llegar a tener en estos casos, ya que el caso como el que tienes Zoe y Andrik solamente te causa dolor y sufrimiento porque no es una relación sana (m).

Que así podemos conocer los tipos de relaciones que nos afectan y saber cómo tratar estos casos (h).

Que vedemos de darnos cuenta los problemas que se pueden generar por parte de la pareja y cómo podemos darle solución conociendo de donde o porque surgió (m).

Podría atreverme a decir que situaciones como esta, son problemas del día a día de las personas en sus relaciones de pareja. Y, me incluyo, a veces no sabes cómo resolver una situación así. Comprender este tipo de problemas, tratarlos y dar seguimiento, me parecería algo muy enriquecedor (h).

Las categorías encontradas se muestran en la Tabla 33.

Tabla 33

¿Cuál es la importancia de analizar un caso como el de Zoe y Andrik?

Categoría	Número de respuestas
Prevenir estas relaciones	10
Saber actuar	7
Identificar causas	6
Identificar este tipo de relaciones	5
Evitar consecuencias	5
Identificar soluciones	4
Analizar este tipo de relaciones	3

Para que se comience el proceso que requiere de habilidades críticas, es esencial se identifique la importancia de hacer uso de ellas, motivo que llevó a recabar que la premisa más recurrente se relaciona con la posibilidad de prevenir historias como la de los adolescentes Zoe y Andrik. Seguido de saber actuar, si es que se hayan en una relación como tal.

Se jerarquizó importante el nivel de análisis de la historia, en términos de qué es lo que lleva a desarrollar tal dinámica, es decir, las causas que la originan; en el mismo sentido, se priorizó evitar las consecuencias e identificar una gama de posibilidades para dar solución.

Ahora, en relación con el interés se preguntó directamente ¿Te interesa analizar la historia de Zoe y Andrik? Ver Tabla 34.

Tabla 34

¿Te interesa analizar la historia de Zoe y Andrik?

Respuesta	Número de respuestas
Si	30
No	0

Antes de comenzar propiamente con el abordaje de habilidades como el pensamiento crítico, es de suma preeminencia reconocer el componente del valor a la tarea asignado en la línea de utilidad, importancia e interés los cuales deben estar paralelamente asumidos, si esto no es así es, poco probable que se desee llevar a la praxis actividad crítica alguna.

Metas de análisis planteadas

Además del componente motivacional en un o una pensadora crítica, el componente propositivo, que cobija los propósitos o metas ante dicho proceso de pensamiento son innegables, Richard y Elder (2006) al igual que Facione (2007) argumentan que el pensamiento debe estar dirigido a algún propósito o meta. Se examinó en la pregunta ¿Qué consideras deberías analizar del caso? Algunas de las respuestas se visualizan a continuación:

La conducta de los dos novios, su forma de pensar y la forma en la que y tratan de resolver sus problemas solos (m).

La manera en que cada uno de ellos concibe las relaciones de pareja, qué significa para ellos, ser novio, tener novia; y viceversa (h).

Como solucionar el problema, estar enterada de lo que se debe hacer y lo que no porque estas relaciones no deben porqué ser así (m).

Identificar la manera en que intentan solucionar sus problemas y los detonantes para que vuelvan a discutir. Identificar las acciones que cada uno de ellos comienza a hacer o deja de hacer debido a su relación (h).

Los beneficios y las consecuencias que tendría una relación así (m).

Sus modos de ser y cómo actúan con su pareja ya que puede haber problemas con la persona y llegaría a haber violencia, maltrato emocional, psicológico, etc. (h).

El comportamiento de los dos y cuál es la principal problemática en la relación para así encontrar una solución (h).

La categorización se ha producido de la siguiente forma, ver Tabla 35.

Tabla 35

¿Qué consideras deberías analizar del caso?

Categoría	Número de respuestas
Formas de resolver los problemas	9
Formas de actuar de los protagonistas	7
Reconocer las manifestaciones de la violencia	5
Identificar la problemática principal	4
Formas de pensar de los protagonistas	3
Formas de prevenir	3
Detonantes de las discusiones	3
Concepciones de las relaciones de pareja	2
Identificar su contexto	1
Beneficios de una relación de este tipo	1

Plantearse una meta de análisis implica delinear hasta qué punto se desea abarcar el tema en cuestión. Como eje central se determinaron analizar cómo resolver el o los problemas

planteados. En ese sentido, pareciera que más allá de identificar cómo es que se han producido tales interacciones, desearon centrarse en solucionarlo.

El analizar los pensamientos y los comportamientos de los personajes fueron objetivos que se trazaron. Al mismo tiempo, las manifestaciones de la violencia en la pareja fueron un componente que desearon abordar.

Las concepciones no se quedaron atrás, bosquejaron analizar las ideas sobre la pareja, que, al pasar de los años se ha transformado, y es necesario desvelarlas.

En este diseño de *e*-caso se pautó un previo al análisis, esto bajo los preceptos de una mirada sociocognitiva, que dio cuenta de la línea base de la que se partió, ésta puntea el *background* de las y los estudiantes, es decir, sus conocimientos previos y sus marcos referencias, asimismo, delimitó el valor a la tarea y por supuesto, las metas de análisis generadas, lo cual se manifestó en este primer apartado.

A continuación, se muestra el análisis de las habilidades trabajadas del pensamiento crítico.

Análisis de habilidades de pensamiento crítico ante una situación planteada

Este análisis enfatiza una mirada preponderantemente cualitativa, que, si bien, a través de la rúbrica diseñada y validada se permite identificar el nivel de desempeño del estudiantado, paralelamente se recupera el discurso de éstos, se admite comprender el proceso de construcción del pensamiento en situación. Como subraya Vasilachis (2006, p. 28) en los enfoques cualitativos lo que interesa, es la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido por el contexto y por los procesos, es decir, desvelar la perspectiva de las y los participantes, su experiencia y el sentido y significado de la misma.

En este segundo momento, bajo la situación narrada se realizaron una serie de actividades que han permitido a través de las diversas preguntas (pertenecientes al instrumento diseñado) focalizar en las habilidades de pensamiento crítico.

A través del diseño de las preguntas se pudo indagar el análisis y evaluación del caso para exponer puntos de vista y posturas asumidas ante el mismo. A continuación, se muestra el análisis y discusión de los discursos de las y los estudiantes en cada una de las habilidades.

Análisis

Esta habilidad permite diseccionar la totalidad de una situación de manera que facilita atender los detalles. El análisis lleva al pensador o pensadora crítica a hacer una distinción minuciosa del objeto de estudio en cuestión. Analizar, cualquiera que sea el todo de referencia, ofrecerá ventajas de preparar a alguien para que obtenga un mayor conocimiento y sentido de lo que lo rodea y analizará (Garza y de la Garza, 2010, p. 41).

El análisis circunda sobre la identificación del dilema central, las ideas y comportamientos de los personajes principales y la vinculación con su contexto. Los resultados se muestran en la Tabla 36.

Tabla 36

Resultados de la habilidad de análisis del caso de enseñanza

<i>Dimensión</i>	<i>Criterio</i>	<i>Sexo</i>	<i>Nivel alto</i>	<i>Nivel moderado</i>	<i>Nivel bajo</i>	<i>No cumple con el criterio</i>
Análisis	Identificación del dilema central.	Total	11	12	7	0
		Mujeres	9 (45%)	7 (35%)	4 (20%)	0 (0%)
		Hombres	2 (20%)	5 (50%)	3 (30%)	0 (0%)
	Identificación de las ideas de los personajes (ella).	Total	3	12	10	5
		Mujeres	1 (5%)	8 (40%)	5 (25)	4 (20%)
		Hombres	2 (20%)	4 (40%)	5 (50%)	1 (10%)
	Identificación de las ideas de los personajes (él).	Total	2	13	12	3
		Mujeres	1 (5%)	9 (45%)	9 (45%)	1 (5%)
		Hombres	1 (10%)	4 (40%)	3 (30%)	2 (20%)
	Identificación de los comportamientos de los personajes (ella).	Total	1	13	9	7
		Mujeres	1 (5%)	10 (50%)	4 (20%)	5 (25%)
		Hombres	0 (0%)	3 (30%)	5 (50%)	2 (20%)
	Identificación de los comportamientos de los personajes (él).	Total	5	19	6	0
		Mujeres	3 (15%)	13 (65%)	3 (15%)	0 (0%)
		Hombres	2 (20%)	6 (60%)	3 (30%)	0 (0%)
	Vinculación con el contexto.	Total	1	2	10	17
		Mujeres	1 (5%)	1 (5%)	6 (30%)	12 (60%)
		Hombres	0 (0%)	1 (10%)	3 (30%)	6 (60%)

Con respecto a la identificación del dilema central, en el nivel más elevado encontramos los siguientes fragmentos en el discurso de las y los estudiantes:

La violencia de pareja, ya que en la historia tenemos factores como la confianza la cual no se respeta, el respeto, la igualdad, y otros valores, los malos tratos y humillaciones (m).

Presenta una mala relación que no llega a nada bueno, hay miedo y con el tiempo se convierte en un trauma, celos, falta de comunicación, es decir hay violencia en la relación (h).

La violencia que se puede presentar en su relación si no es hablado sin gritos o insultos de parte de ambos para poder arreglar sus diferencias de su relación ya que pueden llegar a presentarse señales de abuso y esto dañará a ambos (m).

La inseguridad y desconfianza en su relación, así como también la agresión verbal que como consecuencia resulta que su relación se vaya afectando poco a poco, esta violencia es de un lado y del otro, los dos se agreden (m).

En estos fragmentos ubicados en nivel más alto, se identificó el problema central que es la violencia en la pareja, éste se estableció claramente y se describió entregando información relevante necesaria para la comprensión, en este sentido, se proporcionó información que permitió caracterizar elementos de la violencia psicológica.

En el nivel moderado se indicó el problema, sin embargo, la descripción fue somera y se dejaron algunos términos sin explorar o profundizar, a continuación, algunas citas:

La violencia que se genera en su relación, por diferentes factores como el no tenerse confianza entre pareja (m).

Que no hay una relación bien es una relación toxica y hay violencia psicológica hay malos tratos (h).

La violencia en el noviazgo, los celos, inseguridades y la forma en que se vive esto (m).

Que la relación entre ellos dos es violenta es toxica porque hay muchos celos y desconfianzas (h).

Si bien, se identificó la situación principal, que es la violencia en la pareja, sólo se puntualizó sobre algunas mínimas particularidades de la violencia psicológica. Claramente en ellos y ellas el término relación tóxica ya antes utilizado apareció nuevamente en sus producciones, se ha vuelto parte de sus saberes y bagaje léxico.

En el nivel bajo se estableció el problema, pero no hubo ningún tipo de aclaración o descripción y finalmente en el nivel de no cumple con el criterio no se identificó el dilema central.

Es evidente que el total de participantes identificaron la cuestión central de la narrativa, el asunto es la profundidad y el detalle con el que representaron dicho dilema.

Hablar de violencia en las relaciones de pareja apela a confrontar una realidad existente, bajo las ya presentadas cifras nacionales (Castro, 2007; INEGI, 2007; Castro y Casique, 2010; Olvera, Arias y amador, 2012, Muños, 2014; ENDIREH, 2016). Ahora bien, identificar el dilema central enmarca la posibilidad de desdeñar las ideas que le circundan, asimismo, cabe subrayar que la enunciación de un suceso no implica que se tengan las habilidades para poder comprenderlo y/o afrontarlo.

Ahora, en términos de las ideas identificadas en ella, se explicitó en el nivel alto la siguiente cita:

Ella acaba de terminar una relación que tuvo fines negativos, por lo que sus primeras ideas son de duda, angustia, es una chica que no quiere volver a ser engañada, pero también es una chica con una mente llena de estereotipos, como el de que el hombre debe pagar todo y así, sin duda, una mujer con errores que de alguna manera cree que él debe tener el dominio porque se deja influenciar a veces (h).

Se captaron ideas relacionadas con visiones estereotipadas de roles de género e ideas con perspectiva patriarcal en este estudiante, las cuales podrían dar mayor posibilidad de profundizar en el análisis, fueron tres los estudiantes que se ubicaron en este nivel, sin embargo, la mayoría de ellos y ellas se situó en el nivel moderado, a continuación, algunos fragmentos de sus discursos:

Que una relación siempre alguien sale herido porque ella piensa que las mujeres siempre salen dañadas de una relación y no es así, porque piensa que todos los hombres son así y tampoco es cierto (m).

Que piensa que al ser controlada por Andrik piensa que la está protegiendo por amor y ella entonces debe hacer lo que él le pida incluido alejarse de lo que le gusta y de quienes quiere (h).

Que él como era el hombre debía pagar todo en sus citas y hacer lo que ella pensaba que estaba bien en su relación y tenía inseguridad por una relación que había terminado mal anteriormente (m).

Ella lo quiere y en ocasiones es detallista pero lo hace cuando las cosas están mal pero piensa que su novio debe pagar e invitarle todo porque es el hombre, y eso claramente no está muy bien. Además, es como si el decidiera y ella obedeciera (h).

En este nivel (moderado) se identificaron algunas ideas relacionadas con visiones estereotipadas de roles de género del personaje desde una perspectiva patriarcal no tan detalladamente como en el nivel más alto.

Por su parte, en el nivel bajo, se identificó una sola idea relacionada con visiones estereotipadas de roles de género, y en el nivel de no cumple con el criterio no se identificaron las ideas del personaje.

Ahora, las ideas del personaje de él, en el nivel alto se pudo visualizar el siguiente texto:

Es bastante controlador e inseguro sobre la relación que tiene con Zoé. Piensa que las mujeres deben ser las detallistas, que deben estar a lo que digan los hombres, que no pueden tener amistades y menos de hombres, porque él debe tomar las decisiones (h).

La mayoría de las sentencias captadas se asentaron de igual manera en el nivel moderado, a continuación, algunas líneas:

Sin duda por su mente pasa el de permanecer con esa relación, es probable que sea influido con la típica frase de que el primer amor es el amor verdadero, y es por ese motivo que tiene el miedo de perderla por lo que ve múltiples amenazas alrededor, por eso no le gusta que sea amigo de Joshua, además de que es como el poseedor de ella y se ve amenazado con que se la quiten haciéndolo ver como un perdedor (h).

Andrik al tener a Zoe se siente superior, puesto que la tiene controlada, manipulada y solamente lo hace por inseguro. se siente superior y a ella no la valora, desea hacer sólo lo que a él le interesa y es importante (m).

De que él es muy celoso e inseguro y quiere que Zoe siempre le muestre todo por la desconfianza que tiene. No la deja tener amigos hombres, y tiene la idea de que le responda cuando él lo desee, como que ella tiene que estar a su disposición (h).

Se siente con el poder de mandar sobre ella. Zoe no puede tener como amigo a Joshua porque lo engaña, que sus clases de pintura las cuales ella ama no le

servirán para su futuro y no le darán para comer, siente que él manda en la relación y quiere dominar lo que ella hace (m).

Asumir una visión de género dentro de una investigación implica mantener una postura de vigilancia que nos permita exponer y hacer visibles las prácticas e ideologías que provoca una participación diferenciada, jerárquica y desigual entre mujeres y hombres (Hernández y Gonzáles, 2006, p. 112).

En este sentido, la narrativa fue descrita justamente con la posibilidad de desvelar dichos roles de género con el propósito de cuestionarlos y analizar al respecto. En función de esto se pudo lograr el objetivo.

Ambos personajes son de alguna manera determinados y descritos por estos roles de género arraigados en una sociedad patriarcal como la nuestra, esto indudablemente impactó en el análisis, desde luego, dichas pautas se mostraron en la identificación tanto en las ideas de él como de ella, y resaltaron justamente porque son parte de los discursos de quien enuncia.

En el mismo sentido, se destacó una visión alrededor de las ideas del primer amor, refiriéndolo con ser el amor “verdadero” y “único”, al respecto, Hernández, Castro y Barrios (2020, p.2) apelan a la idea del amor romántico conceptualizándolo como estereotipado e idealizado lo que podría disfrazar la violencia, imposibilitando identificarla y, con ello soslayando miradas críticas.

Ahora, en correspondencia con los comportamientos de ella, en el nivel alto se pudo visualizar la siguiente respuesta:

Es muy vulnerable, impulsiva, berrinchuda, siempre quiere atender bien a Andrik. y también se deja controlar por él y piensa que está bien. también le dice malas palabras y tiene malos tratos con él, lo humilla y le habla cuando quiere y que este a su disposición (m).

El nivel que concentró la mayor cantidad de respuestas es el nivel moderado, a continuación, algunas líneas:

No quiere perderlo, piensa que sólo podría estar con él a pesar de toda la agresión y es sumisa, es grosera, le pide hacer cosas que no debe, le dice tonto y le hace ver que no tiene dinero (h).

Ella se siente amenazada y trata de defenderse, pero entonces ambos individuos se atacan. El a ella y ella a él Ambos se humillan se acosa, se tratan mal, se dejan de hablar (m).

No piensa bien las cosas y lo que dice lastima a Andrik le dice cosas feas e hirientes, lo humilla y le escribe cuando según ella puede, pero en realidad no le responde, aunque lo ame (h).

Cae en las provocaciones de Andrik, lo cual provoca que Zoe tome una conducta agresiva, sarcástica etc. prohibiéndole que se vaya a las fiestas o conviva con sus amigos (m).

En el nivel bajo, se identificaron dos o una de las manifestaciones de la situación problema (en este caso la violencia psicológica) y en el nivel de no cumple con el criterio, no se identificaron las manifestaciones de la situación.

En el caso de los comportamientos reconocidos en él, en el nivel alto se halló lo siguiente:

Agresivo, sarcástico, impulsivo, enojón, egoísta, inseguro, celoso, arrogante, pesimista. un ejemplo es que la tiene dominada por qué no quiere que salga con sus amigos y además que no vaya a sus clases de arte (m).

Mientras que en el nivel moderado se encontró lo siguiente:

No le toma importancia a lo que ella le molesta, la agrede verbalmente, quiere dominarla, no respeta sus tiempos y quiere verla cuando ella está en sus clases, es egoísta, chantajista, inseguro (m).

Agresión, desconfianza, humillación hacia ella, la presiona y le prohíbe cosas además de que ni le responde (h).

Andrik era grosero y celoso con Zoe la chantajeaba, a veces la hacía menos y le prohibía cosas, pero al mismo tiempo le importaba (m).

Son unos comportamientos donde pretende controlar a su pareja cuando esto no puede ser ya que no le pertenecemos a nadie, le dice ofensas y la disminuye en su capacidad de arte, no la considera en sus opiniones (h).

Reconocer la existencia de un conjunto de creencias e ideas sustentadas en la ideología de que hay cosas que le son propias a las mujeres y a los hombres, requiere ser cuestionada y como lo menciona Lagarde (2009, p.13) necesita una reestructuración de la concepción androcéntrica de la humanidad que admita contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política.

Clara está la necesidad de poner de manifiesto el discurso oculto de los fragmentos, si bien, se identificaron tanto las ideas como comportamientos sujetos a roles de género y las manifestaciones de la violencia en la pareja, en el caso de ella se explicitó la violencia ejercida anteponiendo frases como “es muy vulnerable”, “se siente amenazada”, “cae en las provocaciones”. La violencia por parte de ella se identificó, sin embargo, recae en ideas de una violencia pasiva, en donde pudieran minimizarse las implicaciones de esta.

En términos del pensamiento crítico, las ideas y comportamiento identificados en los protagonistas recibieron una valoración en un nivel de desempeño moderado.

Ahora, en correspondencia con el indicador de vinculación con el contexto en donde se les pregunta ¿Qué aspectos consideras llevaron a que se presentaran la situación planteada en el caso? se encontró que las respuestas discursivas se ubicaron en el nivel bajo y en el nivel no cumple con el criterio. En el nivel bajo se observaron las siguientes citas:

Que no se tenía en cuenta la base de la relación que fue la confianza y no existió el respeto por parte de ellos y que no tomaban la iniciativa de poder resolver sus conflictos de una forma adecuada para no terminar en agresiones porque no han enseñado a ocultar eso por pena porque no deben saber los demás lo que pasa dentro de las relaciones, se ha impuesto que ella debe obedecer y el mandar por eso a mí me gusta leer de feminismo (m).

Que en las relaciones adolescentes se van presentando varios factores de agresividad por parte de alguno de la relación y esto hace que la relación no se desarrolle como debería y que se vuelva peligrosa no se ponen un límite a sus diferencias y tener el tiempo para conocerse porque piensan que entre más parejas más popular, aquí depende como sea el grupito tus cuates (m).

La falta de comunicación entre ambos y la falta de confianza, la falta de una guía como los padres (h).

En este nivel se identificó al menos una de las categorías, ya sea familiares, escolares o sociales involucradas en la situación planteada. Se resaltó la idea de la guía de las madres y padres, la influencia de los amigos-amigas y por supuesto, del contexto inmediato a ello.

Ahora, en el nivel no cumple el criterio, se centró la dinámica de los personajes en la esfera de lo privado, asumiendo la responsabilidad única de lo acontecido como si el componente social no existiera. A continuación, algunos ejemplos:

Que empezaron los pequeños insultos de parte de ella, lo cual lo llevó a que él pensara que podía hacerlo, pero incluso con insultos más fuertes, que no tuvieran establecido mediante el diálogo que cada uno tiene que hacer cosas individuales y se deben de respetar los tiempos y espacio formas de ser, formas de pensar (m).

El no tener la suficiente comunicación de lo que les parecía mejor (h).

Los celos, la inseguridad de él para ella, no se dieron tiempo de conocerse bien y se tienen muy poca confianza, además de que al ser lo que se vive hoy en día tan común, hasta se hablan de wey, eso también influye el que se algo que es muy común (m).

Falta de comunicación y conocimiento del uno a otro (h).

La influencia de teóricos como Vygotsky ha incorporado un reconocimiento a la influencia social sobre la cognición. La cognición situada concibe al contexto como un factor clave en las habilidades de pensamiento a nivel superior, pues no lo disocia de las prácticas de quien las realiza y de la acción consciente en su actuación y cambio.

Desde la cognición situada, los logros dependen no sólo de las estructuras y procesos dentro del individuo, sino de la carga sociocultural y el sentido que se le asocia (Gómez y Lee (2015). De ahí la relevancia de retomar no sólo las creencias y conocimientos previos sino, también cuestionar al respecto de las influencias en relación con interacciones como las del caso.

Es fundamental que el conocimiento esté siempre vinculado con situaciones y problemáticas relevantes para el individuo y la sociedad, que se puedan expresar voces críticas sobre las mismas y opciones para su transformación. Es ineludible seguir desvelando la influencia del contexto sobre relaciones tipificadas como violentas en las que trascienden de la esfera de lo privado a la esfera de lo social y político.

En este sentido, se hacen presentes las metanarrativas, definidas por Sommer (1996, p.11) como una estructura cultural con su propia lógica simbólica interna de naturalismo social y prescripciones normativas, estas metanarrativas sirven para normalizar y legitimar prácticas como el patriarcado o el capitalismo (Pérez, 2019, p. 57).

Dichas metanarrativas acogen una serie de ideas que Foucault (2002, p. 34) llama saber dominantes, los cuales se alimentan de una verdad, la cual orilla a cumplir ciertos roles, roles que pudieran envolver tintes patriarcales.

Analizar el caso, permitió señalar los elementos necesarios para una evaluación del caso y la narrativa que envuelve, en el que se discurió sobre la identificación del dilema central, las ideas y comportamiento de él y ella, así como la influencia del contexto en su interacción como pareja.

Evaluación

Esta habilidad implica comparar una situación real con una situación ideal, en este sentido, las situaciones reales se destacan ante el ojo crítico de quien evalúa y se puede discernir si una alternativa ofrece mayores ventajas o viabilidad (Garza y de la Garza, 2010, p. 60).

En esta sintonía, se circundó sobre la evaluación de relaciones con tintes dirigidos a una violencia o violencias que, si bien no dejan marcas visibles en el cuerpo de manera directa, sí implica marcas que también son visibles, pero desde otro lugar, desde lo psicológico.

La evaluación se centró en la identificación de las características de la situación planteada para poder hacer la evaluación, la utilización de fuentes para realizar ésta, identificación de los pros y contras de la situación, y la contrastación de la situación planteada

con la situación ideal permitiendo identificar similitudes y diferencias, los resultados se muestran en la Tabla 37.

Tabla 37

Resultados de la habilidad de evaluación del caso de enseñanza

<i>Dimensión</i>	<i>Criterio</i>	<i>Sexo</i>	<i>Nivel alto</i>	<i>Nivel moderado</i>	<i>Nivel bajo</i>	<i>No cumple con el criterio</i>
Evaluación	Reconocimiento de elementos del dilema central (la presencia de violencia mutua en la pareja).	Total	3	19	8	0
		Mujeres	2 (10%)	12 (60%)	6 (30%)	0 (0%)
		Hombres	1 (10%)	7 (70%)	2 (20%)	0 (0%)
	Utilización de fuentes para realizar la evaluación.	Total	0	4	20	6
		Mujeres	0 (0%)	4 (20)	13 (65%)	3 (15%)
		Hombres	0 (0%)	0 (0%)	7 (70%)	3 (30%)
	Identificación de los pros de la situación.	Total	2	11	11	6
		Mujeres	2 (20%)	8 (40%)	8 (40%)	2 (10%)
		Hombres	0 (0%)	3 (30%)	3 (30%)	4 (40%)
	Identificación de los contras de la situación.	Total	6	15	9	0
		Mujeres	3 (15%)	13 (65%)	4 (20%)	0 (0%)
		Hombres	3 (30%)	2 (20%)	5 (50%)	0 (0%)
	Contrastación de la situación planteada con la situación ideal identificando similitudes.	Total	2	11	10	7
		Mujeres	2 (10%)	6 (30%)	9 (45%)	3 (15%)
		Hombres	0 (0%)	5 (50%)	1 (10%)	4 (40%)
	Contrastación de la situación planteada con la situación ideal identificando diferencias.	Total	13	12	5	0
		Mujeres	9 (45%)	9 (45%)	2 (10%)	0 (0%)
		Hombres	4 (40%)	3 (30%)	3 (30%)	0 (0%)

En un primer momento se cuestionó ¿Consideras que en esta relación hay violencia? La totalidad de estudiantes indicaron que sí, sin embargo, tres de ellos hicieron algunas aclaraciones como las siguientes:

No es como tal violencia física si no que violencia con palabras agresiones y faltas de respeto (h).

Si, aunque no lo parezca (m).

Sí hay violencia no a golpes, pero si hay (h).

Estas aclaraciones permitieron visualizar lo que se ha dicho sobre la violencia psicológica en concordancia con las ideas de que esta no es visible, es “tenue” o “sutil”, minimizándola con respecto a la violencia física que, si es visible, y que de alguna manera hizo eco en el discurso de algunos y algunas estudiantes.

Se indagó en relación con los argumentos dirigidos al porqué de la afirmación a la pregunta anterior de si hay violencia en la pareja de la historia. Estas respuestas fueron valoradas a través del indicador: reconocimiento de elementos de la presencia del dilema central (violencia mutua en la pareja) pues, dichos argumentos se pudieron explicitar para sustentar el porqué de la afirmación de la violencia en la pareja de la historia narrada, se encontró lo siguiente en el nivel alto:

Porque ambos se gritaban mutuamente se tenía desconfianza, hay prohibiciones y se ocultan cosas que daña a los dos emocionalmente y con sus amistades, cuestiones que como dice lo que leímos no son visibles, pero si dañan, aunque yo digo que si son visibles, principalmente en el estado de ánimo (m).

En este nivel alto, se identificó la presencia de manifestaciones de la violencia mutua en la pareja y las consecuencias de éstas, en este nivel se ubicaron tres estudiantes, ahora, en

el nivel moderado que es el que obtuvo mayor número de respuestas, encontramos lo siguiente:

Se hallan en ella varios indicadores de una violencia psicológica, como lo son los chantajes, las groserías cuando se ignoran por mencionar algunas de ambas partes muchas veces es difícil detectar este tipo de violencia porque no deja ninguna marca visible como lo dice la especialista que leí pero hay que estar atento a lo que nos pase o pase a los amigos (m).

Pues porque como tal no hay golpes o algo así, todo es más verbal, ambos se hacen mal y se dicen cosas hirientes incluso de prohíben (h).

La violencia no solo puede ser por medio físico sino también psicológica pues en ella se abusa lo emocional, verbal y el maltrato psicológico. En este caso hay gritos, manipulaciones y celos de Andrik, pero también de Zoe incluso de sus amigos (m).

El principal elemento reconocido en este nivel de desempeño fue la identificación de la violencia mutua en la narrativa del *e*-caso. En este sentido, es menester subrayar que históricamente la violencia ha sido sobre las mujeres, son más que sabidas las cifras nacionales e internacionales (Organización de las Naciones Unidas, 2018); no minimizando este hecho y teniendo presente las ideas de Segato (2003, p, 132) quien retoma las palabras de un informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el que se apunta “ninguna sociedad trata a sus mujeres tan bien como a sus hombres”. Así, es necesario no olvidar la historia de nuestra sociedad patriarcal, pero también es fundamental visibilizar las interacciones de una relación de pareja con violencia mutua, cuestión que se plasmó en la narrativa y que las y los estudiantes pudieron identificar.

Respecto a la utilización de las fuentes de referencia, en el nivel más alto de desempeño se esperaría que la información de cualquier fuente debe revisarse y cuestionarse, lograr arribar a su interpretación, encontrar intereses dobles en los mensajes si fuera el caso,

dilucidar sobre los puntos de vista de las y los expertos de dichas fuentes, etcétera. Sin embargo, la mayoría de las y los estudiantes se ubicó en el nivel bajo de desempeño en esta habilidad, puesto que la información de las fuentes de consulta no se suele cuestionar ni corroborar o cruzar con otra información ni preguntar sobre su intención, no hay suficiente interpretación de los mensajes para desarrollar el análisis. Los puntos de vista de las y los expertos se tomaron principalmente como hechos verídicos, sin cuestionamiento alguno. Estos resultados corroboran lo encontrado en otro estudio con estudiantes de bachillerato (Gasca y Díaz Barriga, 2018), puesto que menos de la mitad de las y los alumnos valoraron el rigor, fiabilidad y credibilidad de las fuentes de información y autores que consultan.

En relación con la evaluación un aspecto importante es la identificación de la fiabilidad de las fuentes, al respecto, Kriscautzki y Ferreiro, 2014 indican que ésta se vincula con un listado de características que debe tener la información o el mensaje para ser confiable o creíble, lo cual, en este estudio, reveló el nivel bajo o nulo que existe en dicha habilidad por parte del estudiantado.

Ahora, considerando que los y las estudiantes rondan entre los 15 y 16 años, pueden ubicarse en lo que Monereo (2004, p. 6) describe como una epistemología relativista dominante, lo que implica que la localización del conocimiento lo consiguen o es accesible a través de los dispositivos, en este sentido, añade el mismo autor, que se fomenta dicho relativismo y la confusión epistemológica al otorgar a cualquier información el mismo valor de verdad y relevancia, dado que la jerarquización de los datos y el establecimiento de hipervínculos es libre y arbitraria

Dicho lo anterior, se enfatiza la inminente necesidad de promover una serie de habilidades sociocognitivas entre ellas el pensar críticamente, que además de dilucidar y

contrastar no solamente información sino, posturas, también se vean implicadas las habilidades psicoeducativas de las TIC que pueden constituir un medio idóneo para una enseñanza con mirada crítica.

Por otra parte, la identificación de los pros de la situación, en el nivel alto, se encontró lo siguiente:

Que en su momento se hubo un amor mutuo, pero, así como tuvo su inicio también tuvo un final y es lo que seguramente hablaran al final de la escuela, lo cual aplaudo porque el dialogo es lo único que tenemos para hacer visible nuestro sentir y poner un alto (m).

En este nivel alto, se visibilizaron detalladamente los pros de la situación expuesta que contó con argumentos vinculados con la apertura al diálogo y resolución de conflictos, por su parte, la mayoría de las respuestas se encontró en el nivel moderado con base en las respuestas de las y los participantes, se identificaron algunos de los pros de la situación referidos a la apertura al diálogo y resolución de conflictos:

Al final desean hablar para ver que está pasando, hay amor de por medio al igual que el dinero y pues se sienten atraídos físicamente el uno al otro (m).

Que se dicen la verdad, es mejor la verdad que duela que la mentira que oculte y a veces hablan y sobre todo esta última vez para ver qué pasa (m).

del poco amor que se tienen, todo el mor que tienen lo usen para mejorar la relación y están dispuestos a hablar para ver qué pasa que harán (h).

Si bien, se identificó la posibilidad del diálogo y la resolución a los conflictos, resaltaron las ideas románticas e idealizadas de amor, lo cual podría repercutir en la capacidad para reconocer y denominar la violencia vivida, imposibilitando desentrañar ideas arraigadas

de ese tipo de amor romántico que, permite, condesciende y normaliza actos de violencia o sumisión.

Al respecto, (Hernández, Castro y Barrios, 2020, p. 2) indican que se mantiene vigente un modelo de amor romántico asociado a creencias que idealizan a la pareja y desestiman sus defectos y comportamientos negativos, se sobrevalora el sacrificio y el sufrimiento por el amor, en este sentido, resaltan las metanarrativas asociadas al modelo patriarcal, modelo que Bosh, Ferrer y Alzamora (2006) apuntan como construcción social que impone una jerarquización violenta y que entraña una serie de pautas vinculadas al género y por supuesto, a las ideas que rodean al amor romántico.

Con el mismo número de respuestas, se ubicó el nivel bajo en la identificación de los pros, en este sentido, se encontraron algunos pros de la situación, pero no contó con argumentos vinculados con la apertura al diálogo y la resolución de conflictos, con base en esto se pudieron visualizar las siguientes líneas:

que al principio de la relación era muy buena y había mucho amor y confianza y respeto (m).

Continuando, las respuestas con respecto al indicador de identificación de los contras se ubicaron en el nivel moderado, debido a que las y los alumnos expusieron esos contras con argumentos que hacen referencia a la violencia narrada y a sus diversas manifestaciones:

El chantaje, uso excesivo de su tiempo, faltas de respeto, ella pierde clases y llora, él se siente enfadado y mal (m).

Desconfianza, maltrato, infidelidad, incongruencia y falta de comunicación que los daña a ambos (h).

Al no saber cómo quererse y al no estar preparados para una relación, inconscientemente se violentan, se hablan feo, se humillan, se controlan (m).

Por su parte, en el nivel bajo se explicitaron algunos de los contras de la situación expuesta, pero no contó con argumentos (que refirieran a la violencia), a continuación, unas líneas:

Pues todo en esta relación es malo ya que no traes nada beneficioso a la vida de ambos (h).

Identificaron los principales contras de la relación con argumentos que hacen referencia a la violencia, pero también hablaron del “no saber cómo quererse” vinculado nuevamente con las ideas de amor romántico añadiendo frases como “inconscientemente se violentan”.

Con relación al indicador de contrastación de la situación planteada con la situación ideal, identificaron similitudes que se situaron en el nivel alto:

Que al principio se tienen amor y cariño, también que desean platicar sobre lo que pasa y llegar a solucionar sea cual sea la decisión, solo que en la ideal no debería existir violencia, si diferencias, pero violencia no, en la ideal hay respeto y platican de los desacuerdos esto ocurre tanto en la relación ideal como en la de Zoe y Andrik (m).

Justamente en este nivel la identificación fue reconocida la situación ideal y la situación planteada en el caso, lo que permitió contrastar ambas situaciones y hallar algunas similitudes.

Por su parte, la mayor parte de las respuestas se situó en el nivel moderado, en este nivel el alumnado identificó ambas situaciones, la ideal y la real, lo que les permitió contrastar ambas situaciones y hallar una similitud.

Que los dos dialoguen sobre el tema para que lleguen a un acuerdo, por eso se quedan al final de sus clases y puedan encontrar una solución, yo opino que separarse (h).

Pues solo veo el amor que se tienen, si a eso se le puede llamar amor, porque qué es el amor, lo que sí es su oportunidad para hablar sobre lo que pasa al final de las clases (m).

No encuentro mucha similitud en los dos tipos de relación, pero alguna de ellas podría ser, que todo ese "cariño o amor" que se tienen lo usaran para mejorar la relación, alguna ayuda psicológica, pero justo hablarlo como bien se dice en el caso (h).

Un elemento fundamental del pensamiento crítico es que el sujeto pueda cuestionar y cuestionarse, en este sentido, en las líneas de las y los estudiantes se pudo observar que se preguntaron qué es el amor, de alguna manera, esto puede dar pie a remover ideas y desmitificar el amor romántico que normaliza la violencia. Asimismo, ya desde este punto los estudiantes comenzaron a delinear opciones que optaran por una solución.

Por su parte, las respuestas del indicador que aborda la contrastación de la situación planteada con la situación ideal mostraron diferencias que se situaron en el nivel alto, en éste se determinó la situación ideal y la situación trazada en el caso, lo que permitió contrastar ambas situaciones y hallar una amplia gama de diferencias. Al respecto las y los estudiantes escribieron lo siguiente:

El comportamiento de cada uno de ellos, los valores no se rigen de buena manera, no hay una buena comunicación, hay malos tratos y degradación, en una relación ideal no debería existir eso, si diferencias y discusiones porque son diferentes y no en todo coincidirán, pero por eso existe el diálogo (h).

Que en la ideal hay paz (por así decirlo ya que no hay maltratos por ninguno de los dos). Y en la del caso tienen muchas diferencias ya que tenían muchos problemas y había discusiones y violencia psicológica que ya vimos que es más que insultar o decir groserías (m).

Que en una relación ideal existe confianza, amor propio, comprensión, tolerancia etc. y en la relación que tienen Andrik y Zoe es todo lo contrario (m).

En este sentido, se logró vislumbrar la variedad de diferencias que se encontraron entre la relación del caso y una relación que considera la no violencia como forma de interacción. En esto otorgaron la posibilidad de tener presente la gama de manifestaciones de

violencia psicológica, más allá de únicamente la violencia verbal, pues lograron identificar el menoscabo de la estima, vigilancia constante, aislamiento, amenazas, chantajes, omisión e intimidación.

Otro nodo central, fue la posibilidad de cuestionar y cuestionarse ¿Qué es una relación ideal? Pues a partir de ello, es como pueden surgir una serie de valoraciones y contrastaciones, bajo esta explicitación ellas y ellos enmarcaron en términos de ideales una relación con un componente dialógico, en la que la violencia no es parte. Si se considera una perspectiva crítica, no sólo se trata de enunciaciones de “no violencia” se pretende ir más allá, agregando interrogantes como ¿Por qué no? Y en referencia a la violencia psicológica, cuestionar ¿En qué momento se considera como tal? Pues como hemos dicho un o una pensadora crítica se caracteriza por cuestionar realidades y discursos, traspasando la mera contemplación.

Finalmente, la evaluación permitió que el estudiantado tuviera la posibilidad de contrastar hallando similitudes y diferencias ante un caso que visibiliza la violencia psicológica, asimismo, otorgó la posibilidad de adentrarse a los ideales de pareja que indudablemente volvió a estar con una carga cultural importante vinculada con estereotipos tanto de género como de amor romántico.

Toma de postura

Otra de las habilidades es la toma de postura asumida ante la situación expuesta en el *e*-caso; tomar una postura se refiere a formular opinión y asumir una acción o compromiso congruente con dicha opinión después de una exploración de problemas, ideas, artefactos y eventos (Association of American Colleges and Universities, 2007).

La argumentación tiene como propósito fundamental dar cuenta de la opinión que se tiene a partir de un punto de vista, mediante argumentos razonados que sostienen la postura planteada, constituye un punto ideal para desarrollar distintas habilidades de pensamiento crítico, como poseer una claridad de planteamientos, identificar puntos de vista ambiguos, evaluar los argumentos, entre otros (Mota de Cabrera en Córdova, Velásquez y Arenas, 2016, p. 42).

Argumentar es intervenir en un conjunto discursivo complejo que tiene su unidad en la intención global (el problema) que organiza el intercambio (Plantín, 2004, p. 6) ahora bien, este autor hace referencia a un componente transversal que apela a un pensamiento crítico situado, este es el conjunto de afectos inherentes a una situación en donde se ponen en juego valores, intereses, la imagen de sí mismo o misma; desde ese lugar, claramente no se trata de una cognición en frío, tomar una postura implica mirar quién la expone y desde dónde lo hace.

Con relación a esta habilidad, las respuestas de las y los participantes se muestran a continuación en la Tabla 38.

Tabla 38*Resultados de la habilidad de toma de postura argumentada del caso de enseñanza*

<i>Dimensión</i>	<i>Criterio</i>	<i>Sexo</i>	<i>Nivel alto</i>	<i>Nivel moderado</i>	<i>Nivel bajo</i>	<i>No cumple con el criterio</i>
Toma de postura	Generación de una postura argumentada	Total	1	20	8	1
		Mujeres	0 (0%)	18 (90%)	2 (10%)	0 (0%)
		Hombres	1 (10%)	2 (20%)	6 (60%)	1 (10%)
	Utilización de fuentes para realizar la evaluación	Total	0	13	14	3
		Mujeres	0 (0%)	9 (45%)	9 (45%)	1 (5%)
		Hombres	0 (0%)	4 (40%)	5 (50%)	2 (20%)
	Identificación de soluciones	Total	2	24	2	2
		Mujeres	2 (10%)	15 (75%)	1 (5%)	2 (10%)
		Hombres	0 (0%)	9 (90%)	1 (10%)	0 (0%)
Generación de conclusiones	Total	1	21	8	0	
	Mujeres	1 (5%)	12 (60%)	7 (35%)	0 (0%)	
	Hombres	0 (0%)	9 (90%)	1 (10%)	0 (0%)	

En relación con el indicador de la toma de postura, en el nivel alto, se encontraron las siguientes líneas:

Yo opino que la relación no podría llegar a un futuro sano, si no un futuro en donde ya no sea solo violencia psicológica si no también violencia física, y que esas relaciones no son buenas porque corre en riesgo tu libertad tu salud y tu vida. En lo que he leído en estas clases además de la información que nos dio la maestra es que no sólo es la violencia verbal, sino hay otras formas de violentar que se consideran violencia psicológica, como la omisión, el ghosting, el hacer menos al otro, la humillación, que, pues es difícil verlas, bueno en realidad yo opino que no, más bien dejamos que pase porque según nosotros creemos que pueden cambiar, pero ya sabiendo que existen y que no es sano podemos evitar más relaciones toxicas (h).

En este nivel existió una posición específica, los puntos de vista de otros y otras se sintetizaron dentro de la posición. Y se explicitaron argumentos y contraargumentos relacionados con la temática.

En su mayoría, las respuestas se encontraron en el nivel moderado de la rúbrica, en la cual existió una posición específica y se explicitaron argumentos relacionados con la temática. Se planteó lo siguiente:

Estoy en contra de cualquier tipo de violencia en el noviazgo, porque una relación sana o adecuada está establecida o se basa en el respeto, confianza y valoración, y si no hay eso en una relación no es seguro que exista un ambiente sano y agradable para los dos (m).

Se que es una relación con violencia psicológica, actualmente llamado "relaciones tóxicas" aunque algunas veces las parejas toman esto a juego y creen que esto no existe y solo es un invento, pero la realidad es que estas relaciones "tóxicas" llegan a hacer bastante daño a los dos y que mejor que estemos enterados y hagamos algo para no producirla (m).

Es una relación inestable, pues aunque "cumplen", en cierta forma, con los aspectos de una relación o noviazgo, tienen un gran o enorme problema, no son lo que necesitaban o lo que buscan, cada uno tiene experiencias diferentes y distintas que van cambiando la situación de su relación de peor a catastrófico y se ve con toda la violencia que viven y se hacen los dos y yo estoy a favor de relaciones relax respetándome a mí y a mi pareja (m).

Se explicitó una postura en contra de la violencia y se argumentó en relación con ello, abordaron las consecuencias dañinas en ambos miembros de la relación, así como el aumento de la violencia dentro de las relaciones.

De esta manera, se hizo evidente el posicionamiento en términos de la posibilidad de la existencia de una relación violenta mutua cíclica, que permite ser mirada desde un lugar que implique ver los factores asociados, las experiencias implicadas, así como las posibilidades de su identificación desde lo preventivo.

Si bien se muestra una toma de postura, la utilización de las fuentes se vio deficiente, pues al igual que en la habilidad de evaluación, se ubicó en un nivel bajo, en el cual los puntos de vista de las y los expertos se tomaron como válidos, sin cuestionamiento, imposibilitando la argumentación y contraargumentación. En esta línea, un argumento es aquel que es utilizado para justificar o refutar una preposición (Toulmin, 2003), por tanto, al asumir sin cuestionamiento la información o autores consultados, implica no tomar partido que coadyuve al apoyo, o no, de dicha información.

Para el indicador de generación de soluciones, se solicitó que se escribiera un final para la historia; en él se podría ubicar la o las posibles soluciones que las y los alumnos sugirieron. Los finales se situaron en el nivel moderado con base en la rúbrica empleada. Las y los estudiantes propusieron una solución que indicó la comprensión del problema, dicha solución fue sensible a los factores contextuales, así como a una de las siguientes dimensiones: ética, lógica, o cultural del problema. A continuación, se muestra algunos finales:

Andrik y Zoé se dieron cuenta que tenían una relación "tóxica" así que decidieron buscar ayuda profesional, ya que querían solucionar sus problemas y dejar de hacer violencia el uno al otro que fue a causa de lo que vivieron en el pasado.... Fueron con un profesional y recibieron la ayuda necesaria... ellos cambiaron, pero, aunque se tenían el cariño suficiente, no pudieron ya que ambos estaban marcados por sus errores, y decidieron terminar su relación por el bien de ambos... pero ese cariño siempre iba a existir, ya que para ambos fue un amor bonito el cual a pesar de los problemas y discusiones tendrá momentos lindos.... y así fue el primer amor, su primer amor que les ayudó a saber cómo no es una relación, pues las relaciones violentas no son lo mejor (m).

Que ya cuando terminaron de hablar después de clase, que llegaron a un acuerdo el cual terminar la relación ya que de parte de Andrik y de parte de Zoe pensaban distintos en cómo debería ser una relación y de ahí dijeron que iban a ser amigos, pero nunca más se volvieron a hablar, porque sus ideas son

distintas, han vivido situaciones distintas, lo que sí esto les ayudo para sus futuros noviazgos y ayudar a sus amigos (h).

En los finales se observó la posibilidad de pedir apoyo, tanto de una o un especialista como de la familia, amigas, y amigos. Un elemento esencial es la concepción que se han generado en torno a las parejas, en ese sentido, hablaríamos de la representación social de estas relaciones, las cuales obedecen a un proceso con dimensiones individuales y colectivas.

En principio, esta representación claro que nace de la elaboración mental de las y los individuos, pero está mediada por elementos culturales, regulaciones, posiciones sociales, espacios y contextos donde actúan (Villarroel, 2007, p. 440). Por ello, más que resultado de una actividad individual, son un producto social que se construye en la interacción con otras y otros actores generando así significados compartidos.

Tomar una postura, implica asumir ideas, significados, creencias; bajo esta postura se halla una forma de interpretar el mundo y conducirse en él, de ahí la relevancia de cuestionar esto que cohabita en el sujeto que de alguna u otra manera guía su pensar otorgando la posibilidad de ser crítica-crítico, o no.

Asimismo, se eligió terminar la relación, excepto dos finales que expusieron un desenlace trágico como muestra de las consecuencias de una relación de este tipo, en ellos se retomó claramente lo acontecido a nivel nacional sobre los feminicidios y la nula capacidad de prevenirlos.

Finalmente, las conclusiones obtenidas respecto al final escrito para el caso se ubicaron en el nivel moderado; se reflejó la evaluación informada del alumno o alumna y se argumentó el motivo del final generado. Como ejemplo, se muestran algunas conclusiones:

Porque en la lectura no hay final y pues ese final que yo puse para mi está bien ya que no haya final y eso permite que nosotros hagamos conciencia de lo que es mejor y ante todo el diálogo es lo esencial sin necesidad de agredir, por eso decidí que terminaran y buscaran apoyo de psicólogos (h).

Porque eso es lo que yo pienso que sería lo mejor para ambos, ya que, si siguen con su relación, podrán salir peor. por la comodidad de los dos, para que no les haga daño, ambos son jóvenes y no hay problema terminar cualquier vínculo falta mucho por conocer es importante cuidar la salud primero de uno y por qué no, también la del novio (m).

Porque en consideración mía es la única forma de salir de una relación donde hay violencia psicológica, terminar desde la primera vez que te hacen daño porque si no, eso puede terminar, pero muy mal de otra forma, incluso con la vida (h).

Se argumentó el porqué de la elección del final, en este sentido, se apuntó hacia una mirada de salud emocional respecto a la violencia en la pareja, asimismo, se delimitó a un problema de índole personal dejando de lado el componente social de una violencia estructural. Nótese que, en lo general, las respuestas se ubicaron en el plano de la subjetividad interpersonal de la pareja, no se discutió la violencia como insumo desde la cultura o los modelos sociales vinculados al machismo, la educación en el amor romántico, la asimetría de las relaciones hombre-mujer, las cuestiones de poder o dominación. El plano de discusión fue el de los sentimientos y las reacciones personales de la pareja. Básicamente, fueron explicaciones intrasubjetivas y emocionales, no se ahondó en un plano societal.

Autorreflexión

Posterior a trabajar con la habilidad de análisis, evaluación y toma de postura, fue esencial el trabajo con la habilidad de autorreflexión, en ella se ve implicado un proceso de auto enjuiciamiento en el cual se reflejan las autoevaluaciones y las atribuciones causales (Zimmerman, 2002, p. 16).

Es esencial que las y los estudiantes realicen un ejercicio de pensar sobre su toma de postura y cómo es que han llegado a ella, por tal motivo, se indagó al respecto, ver Tabla 39.

Tabla 39

Resultados de la habilidad de autorreflexión del caso de enseñanza

<i>Dimensión</i>	<i>Criterio</i>	<i>Sexo</i>	<i>Nivel alto</i>	<i>Nivel moderado</i>	<i>Nivel bajo</i>	<i>No cumple con el criterio</i>
Autorreflexión	Identificación de una autorreflexión ante la situación planteada	Total	1	26	3	0
		Mujeres	1 (5%)	18 (90%)	1 (5%)	0 (0%)
		Hombres	0 (0%)	8 (80%)	2 (20%)	0 (0%)
	Existencia de una autoevaluación sobre la toma de postura propia	Total	1	24	5	0
		Mujeres	1 (5%)	16 (80%)	3 (15%)	0 (0%)
		Hombres	0 (0%)	8 (80%)	2 (20%)	0 (0%)
	Identificación de las atribuciones de la postura propia	Total	3	12	15	0
		Mujeres	0 (0%)	9 (45%)	11 (55%)	0 (0%)
		Hombres	3 (30%)	3 (30%)	4 (40%)	0 (0%)

En función de la pregunta, si tu estuvieras en una relación como esta ¿Qué harías?

Se identificó una autorreflexión ante la situación planteada, las respuestas se situaron en el nivel moderado, a continuación, algunos ejemplos.

Hablaría con mi pareja y le expresaría lo que siento para que se diera cuenta que no estamos bien o qué estamos construyendo asimismo que el me dé su versión del porque lo hace, asimismo considerar la posibilidad de terminar con nuestra relación, de lo contrario llegar a un acuerdo respetable (m).

Trataría de solucionar el problema y cambiarlo y/o mejorar mi actitud. Primero yo mejorar mi actitud y luego o al mismo tiempo pedir que ella reflexione sobre la suya (h).

Hablaría con mi pareja del porque y trataría de llegar a una solución, si al platicarle el/ no comprende lo terminaría por mi bien para dejar los momentos bonitos y no terminar en una situación peor(m).

En el nivel moderado se identificó cómo actuarían ante una situación como la planteada, pero, no la relacionaron con su toma de postura, a diferencia del nivel bajo en donde se identificó parcialmente cómo actuarían ante una situación como esta, pero igualmente no la relacionaron con su toma de postura, aquí algunas respuestas:

Si realmente es mutuo le daría una solución a mi relación para poder estar bien, felices y no tengamos problemas, pero no se realmente cómo, quizá pedir ayuda a alguien más (h).

Tal vez irme, ya que eso no es una relación buena (m).

En estas líneas salió a relucir la posibilidad del diálogo en las relaciones de pareja antes del término de ella, lo que supone una posibilidad de solución, sin embargo, la finalización de esta es la respuesta más frecuente.

En este sentido, el método de casos permitió promover habilidades cognitivas, es menester indicar que no existen respuestas “buenas”, “correctas” o “únicas”, en todo caso, incluye procesos reflexivos que comienzan en el aula, y que se pretende impacten en la vida de las y los estudiantes.

En este caso de enseñanza además de impulsar la autorreflexión, también se vieron impulsadas habilidades socioafectivas, pues el estudiantado se involucró en el caso, pudo identificarse y reflexionar sobre sí mismo o misma, a partir de lo narrado en la historia o el dilema expuesto, incluso pudo generar empatía hacia los personajes del caso o compañeras y compañeros que se encuentren identificados con él.

Referente a la existencia de una autoevaluación sobre la toma de postura propia, igualmente las líneas en las respuestas se ubicaron en un nivel moderado, el estudiantado identificó su postura o sus conclusiones y analizó cómo ha llegado a ellas, aquí la importancia se centró en la ruta elaborada en la toma de postura o en las conclusiones, a continuación, unas respuestas:

Porque considero que sería lo más adecuado porque no tiene caso continuar con una relación dañina, pues si uno valora cada daño entre ambos y pone en una balanza los momentos buenos y malos, en este caso los malos los dañinos con lo que son más, por eso es mejor terminar (m).

Porque es lo mejor y prefiero que me hablen claro, y que hablemos claro de porque nos hemos tratado así, y ahí seguro nos daremos cuenta de que las cosas no andan bien y que es mejor que terminemos, como dije lo importante es que nos sintamos a gusto y seguros de estar con esa persona (h).

Porque es lo mejor para ambos si la relación ya no se puede arreglar, y después se haber hablado nos damos cuenta de que es mejor terminar, porque el daño se va aumentando y pues poco falta para hacernos daño incluso físico (m).

En el nivel bajo, se identificó, la postura o las conclusiones generadas, pero no cómo se llegó a ellas:

Porque sé que no está haciendo bien para mi salud mental (m).

Porque una relación así te daña en todos los sentidos (h).

Porque quiero lo mejor para los dos no deseo violencia en mi relación, y para ello yo no debo ser violenta y no debo permitir que me violenten (m).

Reflexionar sobre la ruta elaborada en la toma de postura viabiliza encontrar argumentos que apoyen o refuten ésta, Zimmerman (2002) acentúa el momento de autoevaluación centrando la mirada en sí mismo o misma, indagando en la propia

habilidad, a sabiendas que se trata de dilucidar y confrontar el propio sistema de creencias, los conocimientos previos y las posturas asumidas.

Finalmente, la identificación de las atribuciones de la postura propia se situó en un nivel alto, en él se identificaron las ideas y postura propias y las ideas y posturas de otros. Asimismo, se identificó algún tipo de sesgo en la toma de postura. En este sentido, sólo tres estudiantes pudieron identificar sus sesgos en su postura, un ejemplo a continuación:

Nadie se merece tener una relación toxica llena de drama y malas actitudes, que empieza de menos y va para más que también las mujeres pueden violentar y no sólo nosotros los hombres. Además, al escuchar a mis compañeros me di cuenta de que realmente tenemos poca información o información no tan buena, incluso que no sabemos todo lo que implica la violencia psicológica, me gusto reflexionar solo pero también con mis compañeros (h).

Habrá que recordar la pregunta hecha por Rodríguez (2008, p. 14) ¿Quién es ese que piensa y argumenta? Y a la cual responde en la voz de cada sujeto, se escucha una polifonía: en la voz de un emisor habla una época, una cultura, una sociedad, una forma de poder, una ideología, un partido político, una clase social, una postura religiosa, una institución, etc. Pues como lo indican estos y estas estudiantes, a partir de los otros y otras han podido construir una perspectiva, ésta puede ser sólo asimilando la información sin cuestionarla o, todo lo contrario.

En ese sentido, es posible cuestionar el propio pensamiento y las asunciones, así como las de otros y otras, con ello, se puede dar paso a cuestionar roles de género, estereotipos, violencias y manifestaciones, pues como lo indica este estudiante, la violencia psicológica tiene poca cabida en el discurso educativo que indudablemente repercutirá en su manera de vivirla, enfrentarla y cuestionarla.

Las respuestas frente a este indicador se concentraron en el nivel moderado, en este se encontraron las ideas y postura propias y las ideas y posturas de otros y otras, pero no algún tipo de sesgo, a continuación, algunas líneas:

Lo mal que se ven y el daño que se hacen las formas en que tu pareja o tú mismo puede violentar a su pareja, que no es visible, pero si lo es de otras formas, también la importancia de pensar de manera crítica, no nada más así a lo rápido y andar con tantos a la vez, es bueno escuchar los consejos de nuestros padres, de nuestra maestra incluso de amigos (m).

Nadie se merece tener una relación toxica llena de drama y malas actitudes, que debemos estar alertas de nuestras experiencias y los que nos rodean pues podemos ayudarles, al platicarlo de alguna u otra manera nos compartimos lo que hemos vivido algunos parecido a lo de Zoe y Andrik, otro no tanto, pero pudimos pensar que es como no queremos un noviazgo (h).

Las experiencias de otras personas y pláticas familiares, que si no nos ha pasado no puede pasar en algún momento y debemos saber identificar que hay violencia además de la física que este tipo de historias no ayudan a pensar otras formas de relacionarse muy dañinas para las relaciones (m).

Claro que consideran que, a través de la experiencia de otras y otros cercanos como familiares, amigos, amigas, o docentes, pueden reconocer la o las formas de vivencias frente a una situación de pareja y violencia, de ahí la potencialidad de una narrativa con personajes que permitan en los lectores la posibilidad de analizar desde diversas perspectivas, evaluar y tomar una postura frente a ello.

Finalmente, hablar de pensamiento crítico es hablar de una habilidad que tiene lugar en un ser complejo, ser inmerso en un contexto, con una serie de experiencias vividas, por lo cual, cada pensamiento que suceda en él estará influenciado por dicho contexto, Flores y Wagner (2010, p.142) reconocen el hecho de que el conocimiento es social en su origen y no el producto de la cognición individual. La relación epistémica de

la persona con un objeto se define y es mediada por las otras personas relevantes (Flores y Wagner, 2010, p. 142).

Discusión

Se comenzará retomando las ideas de Carretero (2012) quien hace una crítica explícita a la forma en la que la institución escolar ha abordado los procesos cognitivos y de aprendizaje, lo cual se vincula necesariamente con el acercamiento al pensamiento crítico, él hace hincapié en que se desvincula el pensamiento de las intenciones y propósitos humanos; se ha pretendido enseñar una diversidad de habilidades de pensamiento complejo, pero en la práctica se recurre a la memorización sin sentido y se privilegia la descontextualización conceptual, la memoria a corto plazo y la generalización de esquemas, desprovistos de un uso comprensivo en las situaciones donde ocurren y pocas veces se enseña para analizar y resolver problemas.

El pensamiento crítico desde una mirada situada ve implicadas estrategias que accedan más allá de las habilidades cognitivas en aislado, busca superar ideas computacionales lineales, donde las habilidades cognitivas se restringen a actos lógicos de procesamiento de información.

Desde la cognición situada, ésta no depende ni recae únicamente en las estructuras y procesos intrapersonales, sino, que innegablemente se ve influenciada por la carga sociohistórica-cultural y el sentido que se le asocia (Gómez y Lee, 2015).

La influencia de teóricos como Vygotsky ha incorporado un reconocimiento mayor de la influencia social sobre la cognición. La cognición situada concibe al contexto (social, económico, político, científico, ambiental, etc.) como un factor clave en las habilidades de pensamiento a nivel superior, pues no lo disocia de las prácticas de quien las realiza y de la acción consciente en su actuación y cambio.

Al retomar al pensamiento crítico en situación, en contexto, es necesaria mirar el entramado que circunda sobre esta perspectiva, pues tampoco es lineal, es necesario desvelar lo que Foucault (2002) llamó como saberes dominantes, saberes subyacentes a los elementos metanarrativos que envuelven microprácticas de poder que influyen indudablemente en la construcción de subjetividades e intersubjetividades (Pérez, 2019, p. 59).

El abordaje de pensamiento crítico claramente demanda urgencia, esto visible en la exhibición como habilidad en el currículo en todos los niveles educativos, apelando a generar procesos formativos que interpelan un posicionamiento que cuestione esas grandes metanarrativas impuestas y asumidas.

Las metanarrativas y sus supuestos, suelen operar desde lo implícito, desde la invisibilidad, supuestos repetitivos hasta penetrar todos los espacios de la sociedad, justifican la instauración de prácticas normativas y generalizables de lo deseable y legitimarlas (Pérez, 2019, p. 55).

Este trabajo ha postulado y propuesto un proyecto de intervención situada del pensamiento crítico en torno a un asunto humano de relevancia y controversia para la población meta de interés, los y las adolescentes de bachillerato, que pueden, o no, estar experimentando violencia en la pareja. El asunto abordado es complejo, debe ser comprendido de manera holística, sin olvidar su contexto y su correlato cultural y de género, las distintas miradas y eventuales soluciones, pues en ello se enmarca su posibilidad transformadora y emancipadora.

En esta línea, resulta relevante el papel de los agentes educativos; el pensamiento crítico, requiere replantearse no como mera sumatoria de habilidades en aislado, claramente

debe repensarse desde la complejidad, teniendo claro que el conocimiento del mundo esta vehiculado por la interpretación y reinterpretación implicadas en la subjetividad del cognoscente y de su visión del mundo (Morin, 1999, p. 4).

No se trata de quedarse en el “saber decir” de los contenidos, habrá que considerar la conciencia crítica, el pensamiento alcanza significado cuando considera el contexto, las condiciones sociales involucradas, en este sentido, el pensamiento crítico tiene como una de sus metas cuestionar la realidad y desvelar las grandes metanarrativas.

Cabe subrayar que, dada la complejidad del pensamiento crítico, este implica una serie de habilidades, que son las que generalmente se retoman para poder ahondar sobre ello, esto no significa que exista una parcialización del pensamiento, pues, se acude a ello para profundizar en cada una de ellas y así comprender su presencia, lo que le subyace y sus formas de interacción.

Bajo la mirada situada del pensamiento crítico, otro elemento a visibilizar son los métodos y estrategias para emplear en su acercamiento. Al respecto, Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade & Persson (2015, p.275) encuentran que las estrategias que han mostrado mayor efectividad son la oportunidad de diálogo, la exposición de las y los estudiantes a problemas y ejemplos auténticos y situados, y la mentoría.

En este sentido, se requieren de estrategias situadas que centren la atención en problematizar, plantear alternativas de acción, que permitan revelar significados, ser mediadores de reflexión, de intervención fundamentada y deliberada, esto concuerda con las posturas de otras investigaciones en relación con la perspectiva situada del pensamiento

crítico (Díaz Barriga, 2006; Jaramillo y Aguirre, 2011; Torres y Gómez, 2017; Alcarraz, 2019).

En este escrito se ha retomado la estrategia de caso de enseñanza, esta requiere una problematización desde una mirada de complejidad, no considera soluciones únicas y generalizables, permite abordar diversidad de posturas y desvelar los marcos de referencia, las visiones del y hacia el mundo orillando a cuestionarlas, permitiendo el debate y los contrapuntos.

En concordancia García-Garduño (2019) explicita que un caso de enseñanza permite articular conceptos de naturaleza teórica en la explicación de una situación de la realidad, fomenta la representación de una situación-problema desde la complejidad y permite analizar distintos cursos de acción y soluciones, además de que fomenta estrategias de pensamiento y reflexiones en el plano ético-moral. Puede decirse que la enseñanza basada en casos puede ofrecer a la audiencia-meta visiones de lo posible.

Esta estrategia es parte de las metodologías situadas y centradas en la y el aprendiz, es reconocida por su potencial en el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis basado en hechos o evidencia, la solución de problemas, la toma de posturas y la clarificación de ideas y creencias (Naumes y Naumes, 2015).

El diseño de los casos de enseñanza es un elemento clave, a partir de ello se entreteje, desde la narrativa, hasta la serie de actividades a desarrollar; dentro de estas actividades, manifiestamente se subraya el papel crucial de las preguntas delineadas para el abordaje, los cuestionamientos no únicamente se centran en opiniones, claro, esto es relevante, pero hay que ir más allá, abordando conocimiento y cuestionando aspectos referidos a la identificación

y comprensión del caso poniendo de manifiesto conocimientos previos, creencias y motivaciones, articulando el plano personal y el social.

No se trata únicamente de una historia con preguntas, se entrama desde de la creación de un diseño que tiene un propósito, fundamentado en la teoría y el currículo, posee un diseño con perspectiva educativa y psicoeducativa, que considera el momento previo al caso, es decir, parte de una exploración contextual, tiene en consideración el diseño y la instrumentación del caso, y también considera el momento posterior a este, y por supuesto, implica elementos de autorreflexión.

Ahora, el diseño de los casos ha evolucionado, y ha incorporado el uso de las tecnologías de la información y comunicación, pudiendo con ello instrumentar casos en ambientes completamente virtuales o híbridos.

En relación con el uso de las tecnologías en procesos educativos Barrón (2020, p. 70) menciona que éstas por sí solas no siempre conllevan a procesos innovadores y disruptivos, pues es necesario el diseño didáctico que genere ambientes de aprendizaje que permitan dilucidar, cuestionar, aprender significativamente y pensar desde la criticidad.

En este sentido, la metodología de casos de enseñanza ha incorporado las TIC, posibilitando enriquecer ambientes virtuales o híbridos incluyendo elementos digitalizados, enlaces de apoyo multimedia, recursos de gamificación e interacción y componentes que proporcionen mayor realismo al caso de enseñanza.

La incorporación de las tecnologías al caso de enseñanza diseñado vislumbró las potencialidades de éste, favoreciendo tanto el acceso de las y los estudiantes a fuentes de

información directas y diversas, recursos digitalizados, sitios de interés, elementos de interacción y gamificación, que median la construcción del conocimiento, tal como lo sugieren (Coll, Mauri y Onrubia 2011, p. 214).

Ahora, en términos metodológicos, además de mostrar el proceso de la propuesta de diseño tecno-pedagógico de un *e*-caso, también se aporta una estrategia de validación mediante expertos-expertas, con base en indicadores, en este sentido, es de singular importancia validar un diseño como el propuesto tanto con expertos como con la población-meta, con la finalidad de esclarecer la pertinencia de tal diseño, lo válido del conocimiento que se vehicula y lo apropiado del enfoque, así como identificar aciertos y áreas de mejora en todos los componentes de la estrategia creada. Las dimensiones y criterios considerados pueden emplearse, con los ajustes razonables debidos, para validar otros diseños basados en la metodología de casos de enseñanza.

De manera general, podemos afirmar que la validación con expertos y estudiantes arrojó resultados favorables y coincidentes respecto al contenido, tratamiento didáctico, perspectiva de abordaje del pensamiento crítico y diseño del sitio web. Se logró identificar aquellos aspectos a mejorar de acuerdo con el objetivo planteado, teniendo clara la importancia de abordar el pensamiento crítico en situación, valorando el análisis, la evaluación, la toma de postura y la autorreflexión sobre el tópico elegido. El proceso de validación conducido permitió un abordaje didáctico más situado, asegurando la validez de contenido y las pautas basadas en evidencia para aquellos y aquellas que desean involucrarse en esta estrategia desde esta perspectiva.

Como se ha mencionado, la metodología de casos permite hacer un primer acercamiento para contextualizar, y con ello caracterizar a la población-meta que trabajará el caso. En esta fase, se ahondó sobre los conocimientos previos, las creencias el valor a pensar críticamente y las metas de análisis planteadas, fue en esta fase que se identificó que el asunto abordado fue de interés para ellos y para ellas, atribuyeron utilidad y valor al análisis del caso en miras de prevenir a partir del desglose de causas y consecuencias lo que les llevó a plantear metas de abordajes dirigidas a identificar factores de riesgo y formas de resolver.

Autores como Valenzuela, Nieto y Muñoz (2014) enfatizan la importancia de hacer este primer acercamiento, subrayan las consecuencias pedagógicas de estas constataciones, pues al igual que ellos, asumimos que, si se quiere intervenir para favorecer el pensamiento, no basta el aspecto cognitivo, es necesario que se retome el componente motivacional, así como también lo mencionan Olivares, Saiz y Rivas (2013).

En relación con los conocimientos previos y las creencias, se identificó el problema central del caso, principalmente porque no es asunto ajeno a ellos y ellas, tienen personas cercanas, o ellos, o ellas mismas lo han vivido, explicitaron creencias en términos del concepto relación tóxica, verbalizando que no es saludable, así como las consecuencias dañinas que esto conlleva. Concordamos con autores como Nickerson, Perkins & Smith (1994); Calle (2014) y Robles (2019), pues, al igual que estos y estas autoras, damos relevancia en retomar los conocimientos previos para poder llevar a la praxis un pensamiento crítico, en el que incluso, estos conocimientos previos posibilitan creación o recreación de significados.

Prosiguiendo con el análisis realizado por las y los estudiantes, en él se pueden mencionar una serie de cuestiones específicas, el dilema central es un eje primordial en los casos de enseñanza, éste delinea las pautas de análisis y da paso a reconocer las ideas centrales sobre el mismo, en particular en el caso diseñado se circunda sobre la identificación de roles de género, ideas que marcan la dicotomía entre lo masculino y lo femenino, componentes sociales y culturales, que admiten generar un cuestionamiento al respecto. En este sentido, autores como Fierro, Carbajal y Martínez-Parente (2015); Díaz Barriga (2019) y Garduño (2021) subrayan la relevancia de los diversos dilemas descritos en los casos, pues permiten elucidar sobre ellos, cuestionar saberes y prácticas, llegando a mirar radiografías de dinámicas en el ámbito educativo.

En el análisis del caso es importante aprender a generar hipótesis plausibles y a confrontarlas con evidencia y argumentación, así como a esgrimir la contrastación, en este sentido, las voces de las y los participantes recobran protagonismo, pero tienen que justificar y cuestionar su propio *background*, el cual podrá incluso arribar a procesos de crisis y cambio de perspectiva.

Analizar el caso, ha permitido señalar los elementos necesarios para una evaluación del caso y la narrativa que envuelve, considerando, la identificación del dilema central, las ideas y comportamiento de él y ella. Los y las estudiantes identificaron el dilema central y las ideas relacionadas con los personajes, sin embargo, la descripción no es detallada, dejaron elementos por explorar, lo que concuerda con lo encontrado con Reyes y Carlos (2019) quienes atribuyen esto a una baja comprensión lectora.

Históricamente la evaluación del nivel desempeño de la comprensión lectora en educación media superior ha puntuado en desempeño bajos, esto reportado por algunas investigaciones (Oliver y Fonseca, 2009; Gutiérrez, Aguiar y Díaz 2015; Gómez, 2020) y por pruebas aplicadas a México como EXCALE, PLANEA y PISA, lo anterior, se ve implicado e impacta en diversas áreas de la formación del estudiantado, entre ello, la habilidad de pensamiento crítico. Pues se ha visto que la comprensión lectura funge como base esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, al respecto Sánchez (2013) escribe -Si no hay una clara comprensión de un texto no podrá haber un claro juicio crítico-.

Lo anterior, se entrelaza con otro de los resultados obtenidos, los puntos de vista de los expertos se toman principalmente como hechos verídicos, sin cuestionamiento. Estos resultados corroboran lo encontrado en otro estudio con estudiantes de bachillerato (Gasca y Díaz Barriga, 2018). Lo cual coadyuva a la incipiente recurrencia de la búsqueda de información que posibilite sustentar sus opiniones con base en autores, de tal manera, que sobresalta que los argumentos a los que recurren son de tipo experiencial.

En correspondencia con Garza y de la Garza (2010) la evaluación que implica comparar una situación real con una situación ideal permite discernir si una alternativa ofrece mayores ventajas o viabilidad, bajo esta mirada, las y los estudiantes pudieron identificar en mayor medida las diferencias de la situación del caso y una situación ideal. Posibilitando con ello identificar factores de riesgo del tema abordado.

En esta pauta, como lo hemos externado un o una pensadora crítica se impulsa a cuestionarse y cuestionar, lo que indudablemente dirige a discutir ideas relacionadas con lo “ideal” o “no violencia” en este tenor, se pretende ir más allá, agregando interrogantes como

¿Por qué no? Pues como hemos dicho un o una pensadora crítica se caracteriza por cuestionar ideas, realidades y discursos, traspasando la mera contemplación.

Ahora, queda evidenciado que las y los estudiantes poco involucran el contexto y la influencia de éste en sus argumentos, asumen que el asunto abordado se puntúa desde lo personal. Sin embargo, saber que lo personal es político permite reconocer que nuestras vidas individuales son los hilos de los que está hecho el mundo, la sociedad y la vida misma. Nuestras decisiones personales construyen o reconstruyen visiones del mundo (Facio, 2013, p. 8).

Al realizar una evaluación, para los y las jóvenes ha sido de interés comprender que la violencia en la pareja no sólo se ejerce de manera física ni de forma unidireccional, que la violencia psicológica es una manifestación prevalente, pautada socialmente, y que el ejercicio de la crítica pasa por reconocer las propias contradicciones y vicisitudes, así como la posibilidad de desvelar y deconstruir modelos sociales que proliferan en la cultura, que son mediados por la familia, los mensajes de la comunicación social y las formas de interacción cotidiana.

El *e*-caso planteado ha cobijado esta posibilidad de contrastar miradas, viabilizando la oportunidad de reconocer pautas de violencia, las y los estudiantes han explicitado argumentos que retoman la idea de las relaciones tóxicas, término antes expuesto y que referencia una analogía con el significado de la palabra, es decir, una relación de peligro, sin embargo, también han visibilizado el entramado de creencias sobre el amor romántico que mantienen un modelo en el que se idealiza y mitifica las relaciones de pareja; Hernández, Castro y Barrios (2020, p. 10) comentan que esto recae en el modelo hegemónico de amor

en el que las expresiones de violencia principalmente psicológicas y físicas forman parte de la vida en pareja, y como pensador y pensadora crítica habrá que cuestionar.

En la toma de postura hay un posicionamiento por parte de las y los estudiantes que retoma argumentos vinculados con la temática, no así, contrargumentos, Clavijo (2010) explicita que no hay una sola posibilidad de argumentos, sino, una amplia gama que permite ir más allá del pensamiento dogmático.

Bajo esta línea, se ha permitido pautar cuestionamientos vinculadas con los ideales de pareja, de relaciones, las formas de interacción que cobijan dinámicas violentas de diversa índole, de la cuales ninguna es tenue o lineal, como es ocasiones pretende ser asumido.

Se pone de manifiesto, que tomar una postura a través de una serie de juicios indudablemente parten del componente cultural, del *background* de quien emite y de su perspectiva, en esta tónica Bruner postula que la cultura da forma a la mente, aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos, sino, nuestras propias concepciones de nosotras y nosotros mismos y nuestro actuar (Bruner,1995, p. 30). Ahondar desde un plano societal implica mirar la situación sobre la que se está tomando postura considerando el componente social y estructural, involucrando el insumo de la cultura. Al respecto, este mismo autor, menciona que los significados están en la mente de la persona, pero tienen sus orígenes y su significado en la cultura que se crean.

La situación abordada: la violencia, en nuestra sociedad es algo percibido y asimilado como parte de la normalidad, incluso, como un fenómeno normativo, es decir, que participaría del conjunto de reglas que se crean y recrean desde esa normalidad (Segato, 2003,

p. 132), indiscutible, es cuestionar este *status quo* desde el cual se normalizan una serie de ideas y prácticas.

De igual manera, tras el análisis y la evaluación del caso, se previó generar una serie de posibilidades en referencia a la o las soluciones que se deliberan, éstas han sido pautadas retomando el contexto y el componente ético moral, que como lo dice Villarini (2003) lo valoral se ve implicado en el pensamiento crítico.

Ahora bien, la autorreflexión sobre el propio pensar conlleva a volcarse hacia dentro para examinar y explorar sobre ideas, procesos y posturas, las implicaciones sobre el impulso de esta habilidad pueden deconstruir y reconstrucción significados. Se ha centrado en las posibilidades existentes ante la vivencia de una situación como la narrada en el caso. Una de las grandes potencialidades de los casos de enseñanza es justamente dar pautas para la autorreflexión, implicando a los y las estudiantes a pensar sobre sus posturas asumidas, sus conclusiones y argumentos generados, así como situándolos y situándolas en el papel central para generar posibles formas de pensar y responder ante dichas situaciones.

La autorreflexión dirige a identificar qué se haría ante una situación como la planteada, Zimmerman (2002) explicita que se trata de un enjuiciamiento en el cual se reflejan las autoevaluaciones y las atribuciones causales, que, en este caso, se identifican las ideas propias, no así, la de otros.

Se requiere ir más allá de una perspectiva individual en la que se asuma este caso con tratamiento desde una mirada de asunto social, se muestra, que sí bien, el estudiantado reconoce el papel que funge la familia, los amigos-amigas y los y las docentes, el plano de abordaje se sitúa en una esfera que apunta a una mirada de salud emocional sobre la violencia

en la pareja, en este sentido, es imprescindible incorporar elementos que permitan dilucidar sobre las implicaciones socioculturales implicadas en las relaciones de pareja, incluso poniendo en cuestión las metanarrativas antes mencionadas. En esta línea, como se ha indicado la presencia de apoyo de la familia, las amistades y el profesorado se hacen visibles y son parte del sustento en el discurso y las posturas de las y los estudiantes, retomando a las y los docentes es ahí donde el papel de la escuela toma relevancia para co-construir y re-co-construir significados. Las ideas y concepciones no son estáticas, pueden ser cuestionadas, negociadas y recreadas.

En términos generales, y retomando los niveles de desempeño generados para la valoración realizada, los resultados muestran que es mínimo el estudiantado que refleja un nivel alto de desempeño en este pensamiento, lo concordante con otras investigaciones que han encontrado resultados similares (Olivares, Olivares y Heredia, 2012; López, Martínez y Sierra, 2017; Reyes y Carlos, 2019).

El pensamiento crítico se ha mostrado como una habilidad indispensable en las y los estudiantes, pero no únicamente desde lo disciplinar, existen temas de urgencia social a abordar, uno de ellos es la violencia en la pareja, claramente es parte de una violencia estructural, que requiere ser visibilizada.

Es menester indicar que, aunque el foco central de la investigación se circunda sobre pensamiento crítico, los *e*-casos también impulsan habilidades socioafectivas, pues las y los estudiantes se involucran en el caso, pueden identificarse, pueden reflexionar sobre sí mismo o misma, a partir de lo narrado en la historia o el dilema expuesto, incluso pueden generar

empatía hacia los personajes del caso o compañeros o compañeras que se encuentren identificados con él, elementos claramente presentes en el desarrollo de este *e*-caso.

En esta investigación se ha propuesto una forma de abordaje del pensamiento crítico desde una mirada situada que involucra el cuestionamiento de las propias ideas y creencias creadas desde lo societal, cuestionando con ello el *status quo* y sus metanarrativas.

Asimismo, los cambios que se están viviendo en el ámbito educativo actualmente, migrando de lo presencial a lo virtual o híbrido, supone la apertura al cambio y la incorporación de métodos y tecnologías, así como la diversificación de abordajes y diseño de situaciones didácticas, en este sentido, podemos decir, que hemos realizado una propuesta en la creación de dispositivos mediados por las tecnologías que viabilizan y enriquecen los diversos acercamientos a temáticas sociales que apuestan por abordajes desde el pensamiento crítico.

Finalmente, se han subrayado la gama de potencialidades de esta metodología de casos, que puede tener presencia en investigaciones y estrategias educativas; desde la primera perspectiva permite indagar y comprender dinámicas en una población meta particular situada en cierto contexto, incidiendo en áreas de mejora o potencializando dichas áreas. Desde la segunda perspectiva a docentes y estudiantes para potenciar el aprendizaje, la creatividad y criticidad a través de ambientes virtuales o híbridos que permiten seguir indagando al respecto en un continuo de posibilidades que reconocen y dan voz a estos actores en contexto.

Conclusiones

históricamente el pensamiento crítico se ha soslayado en el ámbito educativo, si bien, se hace presente en el currículo, las múltiples investigaciones en los diversos niveles educativos (Morales, 2016; Torres y Gómez, 2017; Antonio, 2018; Piñas, Paredes y Casanova, 2019). coinciden en que hay un nivel de desempeño que repercute en análisis y evaluaciones deficientes, carencia de argumentación y evidencia, lo que incurre en perspectivas líneas, versiones únicas, centradas en el ámbito individualista, dejando de lado las vicisitudes propias de contextos históricos-políticos y socioculturales.

Hay un acercamiento del pensamiento crítico a cuestiones disciplinares incluidas en la malla curricular, sin embargo, poco se ha atendido el abordaje de asuntos de índole social atravesados por narrativas hegemónicas que ven comprometidas miradas ontológicas esencialistas, eludiendo posibilidades que permitan generar perspectivas alternativas ante estos sucesos histórico-sociales. Lo anterior, ha llevado a cuestionar la enseñanza de las habilidades de pensamiento crítico como ejercitación únicamente desde la lógica del pensamiento y la argumentación a manera de entramiento. Siendo así, que el pensamiento crítico no puede sustraerse a la crítica social, en la medida en que cuestiona realidades y contextos, implicando conciencia social que consienta transformar dichas realidades.

El abordaje de pensamiento crítico es un pilar pendiente en el ámbito educativo, y se habla de ámbito educativo, porque no se trata de una labor únicamente o del estudiantado o del gremio docente, claramente, se ven atravesadas presencias institucionales, curriculares, sociales, etc. No es un trabajo episódico ni de corto plazo. En este sentido, incluso se pueden generar cuestionamientos y replanteamientos desde los enfoques mismos del pensamiento crítico.

La perspectiva aquí asumida va más allá de un acto de cognición “en frío”, se centra en una mirada alternativa que involucra el componente situado en lo contextual retomando situaciones que apelan abordajes críticos y que atraviesan ámbitos, históricos, sociales, culturales y políticos. Asimismo, confronta las ideas dualistas que visualizan al pensamiento crítico alejado del componente afectivo, esto en ideas principalmente desde la teoría cognitiva experimental la cual centra la atención en el razonamiento lógico, juicio basado en información objetiva, evitando sesgos en ello.

Ya autores como Morín (1999), Rodríguez (2008), Carretero (2012), entre otros, vislumbraban la desvinculación del pensamiento crítico de las intenciones y propósitos humanos, claramente descontextualizado, pues, perspectivas meramente instrumentales del pensamiento crítico despojan la posibilidad de problematizar, cuestionar, replantear, reconstruir y co-construir sistemas que enhebran ideas hegemónicas que conllevan a la alienación (Foucault, 2003).

Se han abierto posibilidades al acercamiento de pensamiento crítico, en este trabajo se ha podido dar cuenta, de que el pensamiento crítico no se fecunda en lo aislado, que ve implicados componentes motivacionales, afectivos, culturales, etc. Pues, se debe tomar en cuenta la complejidad que representa el análisis y emisión de juicios críticos ante problemas sociales controvertidos, que no tienen una solución única, como es el caso de la legalización de las drogas, el aborto, las familias homoparentales, la pena de muerte, la propiedad privada, la violencia en la pareja, por sólo mencionar algunas, y que además están insertados en un contexto histórico-político.

Un elemento retomado en el diseño del recurso del *e*-caso utilizado para este trabajo fue la narrativa, la cual permitió su articulación para analizar críticamente un problema

abierto, complejo, con distintas miradas y posibilidades. La narrativa abre un panorama de alternativas para el abordaje desde y para la investigación, en donde en el proceso de legitimización de dicha narrativa, se transita de una visión ontológica a una visión epistemológica, considerando circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas (Monteagudo y Ochoa, 2014). En este sentido, se converge en el elemento formativo de la narrativa, pues conlleva a un proceso reflexivo que implica al mismo sujeto y su relación con los diversos contextos a nivel micro, meso y macro; ello pueda dar cuenta de las relaciones entre lo personal y el contexto. La narrativa no sólo puede ser un método de investigación, es una perspectiva de abordaje de la realidad, no se trata de insertar la vida del individuo en grupos sociales o categorías artificiales, sino, de comprender las realidades de las y los propios actores a través de sus voces (Monteagudo y Ochoa, 2014).

En este sentido, el método de casos aquí utilizado apunta la interrelación entre el pensamiento crítico y el pensamiento narrativo, pues, los procesos cognitivos presentes en el pensamiento crítico también orientan la narración que permite estructurar experiencias vividas, asienta deconstruir y reconstruir acontecimientos de la vida misma para poder generar y asumir posturas que indudablemente se encuentran ubicadas en un contexto con carga histórico-sociocultural.

Bajo esta mirada, la narrativa es una forma de conocimiento; por una parte, es una forma de conocer o dar significado a la experiencia, por otra parte, es una forma de presentar el conocimiento (Bruner, 2004). Conjuntar estos tipos de pensamiento: el narrativo y el crítico, es una excelente oportunidad para generar procesos analíticos acerca de la propia vida, donde a través del lenguaje se da existencia a lo que se expresa, y por medio de las

propiedades discursivas se trastoca la realidad humana, que resulta de este modo interpretada y resignificada.

Hay mucho que trabajar e investigar en el campo del pensamiento crítico, retomando las ideas de Coll (2021) vinculadas a lo imprescindible y lo deseable en el currículo, en donde lo imprescindible recae en lo que el estudiantado requiere urgentemente, y que si no lo tiene va a condicionar su desarrollo en las diversas esferas, visiblemente, en ello se inserta el desarrollo de las y los estudiantes críticos. Se ha dicho en líneas atrás que el pensamiento crítico se hace presente en la malla curricular, sin embargo, es sustancial e impostergable, generar perspectivas de abordaje complejas que vayan más allá de las ideas individualistas y psicologicistas del pensamiento crítico. Y ahora existe otro reto ¿Cómo abordar y desarrollar el pensamiento crítico en situaciones de emergencia o bajo modelos híbridos? En este trabajo hemos dado pauta de cómo ha sido posible incorporar las tecnologías a metodologías como los casos de enseñanza que proponen líneas de abordaje del pensamiento crítico.

Otro punto que es importante visibilizar son las implicaciones de investigadores e investigadoras en el proceso mismo de la investigación, pues bajo una mirada cualitativa éstas se generan a partir de procesos interactivos en los que intervienen tanto el o la investigadora y los y las participantes, a diferencia de investigaciones de paradigmas positivistas (Strauss, 2002; Miles, Huberman y Saldaña, 2014).

La mirada cualitativa nos brinda una manera de pensar el mundo y de mirarlo que puede enriquecer no sólo a la investigación misma, sino también a quien la hace Strauss, (2002). En este sentido, este proceso de acercamiento a un tópico como el pensamiento crítico ha repercutido en nuestra propia pensar, ha impactado en nuestra perspectiva sobre dicho tópico, me ha permitido evolucionar en su acercamiento, reconfigurando en los sentidos y

significados que le conferimos. Indiscutiblemente, este proceso lo hemos experimentado en y desde el contexto, asumiendo ese correlato cultural que atraviesa el tema que también es parte de esta investigación: la violencia psicológica en la pareja.

A lo largo de este proceso, fuimos desplegando las mismas habilidades que fueron parte de la investigación, hemos vivido y experimentado de cerca y a la par de las y los estudiantes, el acercamiento al análisis y evaluación, tanto del pensamiento crítico como de la violencia en la pareja, identificando sus contrapuntos, y posibilitándome seguir cuestionando concepciones, procesos y dinámicas estructurales que insertan y repercuten en el ámbito educativo, y con ello, tomar postura que nos confiere la posibilidad de incidir.

Concordamos con los enfoques que asumen la importancia de la motivación y el interés para poder desplegar habilidades críticas, partiendo de que los temas foco de esta investigación, no sólo nos preocupan, sino, que nos ocupan, claramente nos permití generar procesos que vayan más allá de la enunciación, enfatizando en que no hay respuestas únicas ni terminadas, que incluso, durante el proceso mismo van profundizándose y enriqueciéndose en miras de pasar del terreno crítico a pautas de acción.

Otro punto que es relevante a desentrañar es la reflexión sobre las concepciones que rebasan miradas individualistas y psicologicistas, claro está, que esta investigación no sólo es producto de una autora, en ella han participado todo un grupo mujeres investigadoras que han acompañado a pensar en voz alta, contribuyendo desde su experticia y siendo parte del proceso creador y creativo, en el que indudablemente también han extendido habilidades desde la criticidad, pensado en colectivo la relevancia de hacer aportaciones al campo de la psicología que brinde oportunidades para la interdisciplinariedad de abordajes en tópicos que lo ameritan con urgencia, tanto el pensamiento crítico como la violencia en la pareja

adolescente dan cuenta de la exigencia de que se atribuya, investigue e incida más allá del mundo interior de las personas, pues con ello, se desatienden una serie de factores propios de la vida en colectivo y los contextos en los que se desenvuelven y engendran, que incluso pueden sostener y perpetuar dichas dinámicas.

Ahora, ¿Qué queda pendiente? Será imprescindible incorporar elementos que permitan un análisis y evaluación que cuestionen directamente el papel social y cultural en el entramado de las relaciones de pareja y la violencia ejercida, que posibilite tener una mirada estructural que permita situar estas temáticas más allá de un asunto personal o de salud, retomando con ello el componente sociocultural. Teniendo presente esta doble función del pensamiento crítico que hacía mención Cebotarev (2003, p.5) la interna que consiste en el intento por establecer la reflexión como una categoría legítima de creación de conocimiento y a la par de autocrítica respecto al propio pensamiento, y externa en cuanto el pensamiento crítico también conduce a una crítica a las condiciones humanas, sociales y políticas contemporáneas.

Será fundamental seguir investigando, utilizando metodologías que realmente permitan ir más allá de un enfoque analítico experimental de relaciones simples causa-efecto y variables aisladas, situando con ello, estudios en ambientes sociales complejos, cuyo propósito sea comprender y mejorar los procesos de aprendizaje o trabajar con habilidades cognitivas, que se entienden como procesos situados en configuraciones sociohistóricas particulares.

Rotundamente, se requieren más acercamientos al pensamiento crítico en temas que circunscriban la construcción de discursos en procesos identitarios, de relaciones de pareja, sociales, etc. En el mismo sentido, la incorporación de metodologías situadas en el campo

educativo es imprescindible, pues hacen coparticipes a las y los estudiantes, además de centrarse en dos principios elementales, la construcción de significados y el componente experiencial.

En referencia a la metodología de casos, una de sus grandes singularidades y potencialidades es que se trabaja bajo ciclos iterativos, lo que permite que los *e*-casos creados se vayan enriqueciendo, a través de la incorporación de recursos, preguntas, narrativas, etc. Por lo cual, el *e*-caso generado seguirá mejorando considerando nuevos contextos, pues no sólo se ha retomado para la situación de emergencia vivida por el Covid-19, sino, que también tiene posibilidades de retomarse bajo los modelos híbridos postpandemia,

Finalmente, en términos de las investigaciones queda en el tintero la generación de éstas, justamente desde miradas críticas que permitan cuestionar y replantear políticas y enfoques que impacten en el currículo, que involucren y retomen la participación de las y los miembros del sistema educativo. En el plano de la teorización, el pensamiento crítico debe abrir posibilidades para cuestionarse y cuestionar ideas, creencias y prácticas en el ámbito educativo y en asuntos de índole social, cultural y político, otorgando un posicionamiento que permita deconstrucciones y reconstrucciones desde lo dialéctico y lo crítico.

Referencias

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, A. & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85 (2), 275-314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamim R. & Zhang, D. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions. *Educational Research*, 78 (4), 1102-1134. <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>
- Abric, J. (2001). *Las representaciones sociales: Aspectos teóricos*. En Abric, J. Prácticas y representaciones sociales. México: Ediciones Coyoacán, 11-32.
- Alcarraz, B. (2019). *El aprendizaje situado para desarrollar el pensamiento crítico en las estudiantes de Educación Superior Pedagógica, Huanta*. [Tesis de doctorado]. Repositorio Digital Institucional Universidad César Vallejo.
- Altay, B. & Saracaloğlu, A. (2017). Investigation on the Relationship among Language Learning Strategies, Critical Thinking and Self-Regulation Skills in Learning English. *Novitas ROYAL Reserch on Youth and Language*, 11 (1), 1-26. <https://novitasroyal.org/volume-11-issue-1-april-2017/>
- Altuve, G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, 13 (20), 5-18.

<https://biblat.unam.mx/es/revista/actualidad-contable-faces/articulo/el-pensamiento-critico-y-su-insercion-en-la-educacion-superior>

Angeli, C. & Valanides, N. (2008). Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues. *Learning and instruction*, 19 (4), 322-334.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.010>

Antonio, A. (2018). *Adquisición y enseñanza de habilidades de análisis, evaluación y argumentación en niños de sexto grado de primaria*. [Tesis de doctorado]. Repositorio Institucional de la UNAM.

Arellano, J y Santoyo, M (2009). *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos*. España: NARCEA.

Association of American Colleges and Universities (2007). Project for the development of the VALUE rubric. <https://www.aacu.org/value/rubrics>

Barrón, C. (2020). *La educación en línea. Transiciones y disrupciones*. En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 66-74). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Beltrán, M. y Torres, N (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte Zona Próxima*, 11, 66-85.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1595>

- Betancourth, S., Insuasti, K. y Riascos, N. (2012). Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 147-167.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/356>
- Blanco, P., Ruíz, C., García, L. y Martín, M. (2004). La violencia de pareja y la salud de las mujeres. *Gaceta sanitaria*, 18 (1), 182-188.
<https://www.gacetasanitaria.org/es-pdf-13062524>
- Bosch, E., Alzamora, A., y Ferrer, V. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. España: Anthropos.
- Bosivert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: FCE.
- Brown, J. Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
<https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Bruner, J. (2004) Life as narrative. *Social research*, 71, (3), 691- 710.
<https://www.muse.jhu.edu/article/527352>
- Bruning, R., Schraw, G y Norby, M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción (5ª ed)*. España: Pearson.
- Brooke, S. (2006). Using the Case Method to Teach Online Classes: Promoting Socratic Dialogue and Critical Thinking Skills. *International Journal of Teaching and*

Learning in Higher Education, 18, (2), 142-149.

<https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE58.pdf>

Buck-Morss, S. (1977). *The Origin of Negative Dialectics*. New York: Free Press.

Calle, G. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *ENCUENTROS*, 12 (1), 27-45. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/200>

Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Magisterio.

Caratozzolo, D. (2003). *La Pareja Violenta*. Buenos aires: Homo Sapiens Ediciones

Carretero, M. (2012). Cognición y educación. En M. Carretero y J. A. Castorina (Comps.). *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (pp. 89-112). Buenos Aires: Paidós.

Casique, L. y Ferreira, A. (2006). Violencia contra mujeres: reflexiones teóricas. *Revista Latino-am Enfermagem*, 14 (6), 1-8. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692006000600018>

Castro, R. (2007). *Encuesta sobre la dinámica de las relaciones en el noviazgo entre las estudiantes de bachillerato y preparatoria de una escuela privada, 2006*. México: Instituto Nacional de las Mujeres. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100906.pdf

Clavijo, R. (2010). *Habilidades de pensamiento crítico en el bachillerato: la capacidad argumentativa* [Tesis de maestría]. Repositorio institucional-Universidad de Cuenca.

- Cebotarev, E. (2003). El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1* (1), 1-28. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/333>
- Chacón y Covarrubias, (2012). El Sustrato Platónico de las Teorías Pedagógicas. *Tiempo de Educar*, 13 (25), 139-159.
- Colegio de bachilleres, (2018). Programa de estudios vigentes. <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/programas-de-estudio-vigentes>
- Colegio de Bachilleres, (2019). La violencia también se mide, ¡No te pases! <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/la-violencia-tambien-se-mide-no-te-pases?idiom=es>
- Colegio de bachilleres, (2020). Guía del profesor del colegio de bachilleres. https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/2019/Docentes_nuevo_ingreso/SESION_BIENVENIDA_MATERIAL.pdf
- Coll, C. (3 de abril de 2021). El nuevo modelo de aprendizaje escolar: “En ningún caso nuestra propuesta busca bajar el nivel”. *El país*. <https://elpais.com/educacion/2021-04-04/cesar-coll-coautor-del-nuevo-modelo-de-aprendizaje-escolar-en-ningun-caso-nuestra-propuesta-busca-bajar-el-nivel.html>
- Coll, C. y Monereo, C. (2011). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata
- Comenio, J. (2014). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

- Córdova, A., Velásquez, M. y Arenas, L. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: Aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. *ALPHA*, 43, 39-55. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012016000200004>
- Creswell, J. (2012). *Educational Reserch (4° Ed.)*. USA: Pearson
- Del Castillo, A. y Castillo, M. (2012). *Amor a madrazos: el doloroso rostro de la violencia entre jóvenes*. México: Grijalbo.
- Delgado, M. y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades en investigación educativa*, 9 (2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/AIE.V9I2.9521>
- Dewey, J. (1952). *La búsqueda de la certeza*. México - Buenos Aires: Fondo de Cultura económica
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. España: Paidós.
- Dewey, J. (1995). *La ciencia de la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (13), 1-18. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/992/992>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada*. México: Mc Graw-Hill.

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2, (7), 162-167.
[https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Domínguez, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. *Boletín electrónico de investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 4 (1), 77-84.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elder, L. y Paul, R. (2001). Thinking with concepts. *Journal of Developmental Education*, 24, (3), pp. 42-43. <http://www.jstor.org/stable/42775835>
- ENDIREH (2016). Información sociodemográfica de las relaciones de pareja en México.
<https://www.gob.mx/conapo/articulos/informacion-sociodemografica-de-las-relaciones-de-pareja-en-mexico>
- Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32 (3), 179-186.
<https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Ennis, R. (1996). Critical thinking dispositions: their nature and assesability. *Informal logical*, 18 (2 y 3), 165-182. <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>
- Ennis, R (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Última revisión en mayo, 2011.

https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf

Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validación de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Revista Avances en Medición*, 6, pp. 27-36.

https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Escoto, Y., González, M., Muñoz, A. y Salomón, Y. (2007). Violencia en el noviazgo adolescente. *Revista Internacional de Psicología*, 8 (2), 1-33

<https://doi.org/10.33670/18181023.v8i02.46>

Escurra, M. y Delgado, A. (2008). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima metropolitana. *Revista Persona*, 8, 143-175. <https://doi.org/10.26439/persona2008.n011.929>

Etemadzadeh, A, Seifi, S. & Roohbakhsh, F. (2012). The role of questioning technique in developing thinking skills: The ongoing effect on writing skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70 (25), 1024-1031. [10.1016 / j.sbspro.2013.01.154](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.154)

Facio, A. (2013). ¿Por qué lo personal es político? Investigación y análisis. Asociación por lo justo JASS. <https://www.justassociates.org/es/publicaciones/que-personal-politico>

Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. <https://www.insightassessment.com/article/pensamiento-critico-que-es-y-por-que-es-importante?lang=es>

- Farashah, M & Tajeddin, M (2018). Effectiveness of teaching methods in business education: A comparison study on the learning outcomes of lectures, case studies and simulations. *The International Journal of Management Education*. 16, 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.01.003>
- Farhoomand, A. (2004). Writing Teaching Cases: A Reference Guide. *Communications of the Association for Information Systems*, 13, 103-107. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.01309>
- Fernández, A., Fuertes, A. y Pulido, R. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationship Inventory (CADRI)-versión española. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 339-358. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-181.pdf
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2015). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: SM.
- Flores, A. (2012). *El dilema de Elena ¿Deberá defender a un presunto violador de una menor?* Caso de enseñanza electrónico. <https://adeflores.wixsite.com/caso>
- Flores, F. y Wagner, W. (2010). Apuntes sobre la epistemología de las representaciones sociales. *Educación matemática*, 22(2), 139-162. <http://somidem.com.mx/descargas/Vol22-2.pdf>
- Follingstad, D. & DeHart, D. (2000). Defining psychological abuse of husbands toward wives: Contexts, behaviors and typologies. *Journal of Interpersonal Violence*, 15(9), 891–920. <https://doi.org/10.1177/088626000015009001>

- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2002). *Defender la sociedad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2017). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, J. (2021) *Formación docente y directiva a través del empleo de casos de enseñanza*. México: SM.
- García, J. (2019). *Los problemas de la educación en México vistos por sus protagonistas. Casos de enseñanza para la formación docente y directiva*. México: Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Garza, R. y de la Garza R. (2010). *Pensamiento crítico*. México: CENGAJE Learning.
- Gasca, M y Díaz Barriga, F. (2016). Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de bachillerato. *Perspectiva educacional*, 55 (1), 73-93.
<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.337>
- Ghabanchi, Z. & Behrooznia, S. (2014). The impact of brainstorming on reading comprehension and critical thinking ability of EFL Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 513-521. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.447>
- Ghanizadeh, A. (2017). The Interplay between Reflective Thinking, Critical Thinking, Self-Monitoring, and Academic Achievement in Higher Education. *The International Journal of Higher Education Reserch*, 7 (1), 101-114.
<https://www.jstor.org/stable/26448747>

- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Gómez, A., Maraver, P. y Pazos, M. (2016). Experiencias positivas y negativas en relaciones de pareja jóvenes y adolescentes. *Revista de Psicología*, 25 (2), 1-19. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44745>
- Gómez, K. & Lee, U. (2015). Situated cognition and learning environments: implications for teachers on and offline in the new digital media age. *Interactive Learning Environments*, 23 (5), 634-652. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1064447>
- Gómez, M. (2020). Análisis de la competencia lectora en la formación de estudiantes de bachillerato. Un estudio sobre los niveles de desarrollo logrados. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10 (20), 1-29. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.601>
- González, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica*, (29), 83-87. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/210/203>
- Gotoh, Y. (2016). *Development of Critical Thinking with Metacognitive Regulation*. 13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age CELDA, Alemania. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571408.pdf>
- Gutiérrez, H., Aguiar, M. y Díaz L. (2015). Contexto escolar y comprensión lectora en la prueba ENLACE en bachilleratos de Jalisco. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 1-24. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1285>
- Guzmán, M., García, S., Sandoval, B., Vázquez, N. y Villagrán, C. (2014). Violencia psicológica en el noviazgo en estudiantes universitarios chilenos diferencias en el

apego y la empatía diádica. *Interamerican Journal of Psychology*, 48 (3), 338-346.

<https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/272>

Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET). (2018). Sitio web oficial. <https://grupogiddet.wixsite.com/sitio-oficial>

Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa*. Barcelona: Taurus.

Hernández, A. y González, J. (2016). Los roles y estereotipos de género en los comportamientos sexuales de jóvenes de Coahuila, México: aproximación desde la Teoría Fundamentada. *Ciencia Ergo Sum*, 23 (2), 112-120.
<https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/7723>

Hernández, J. (2012). *Amistad y noviazgo en el bachillerato*. En: Jóvenes y bachillerato. México: ANUIES, 151-180.

Hernández, Y., Castro, A. y Barrios E. (2020). Creencias del amor romántico en adolescentes: una intervención desde la investigación acción. *Sinéctica*, 55, pp. 2-12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1095>

INEGI (2007). Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo. <https://www.inegi.org.mx/programas/envin/2007/>

Jaramillo, L. y Aguirre, C. (2011). El no-lugar de los sentidos: por un pensamiento crítico situado en educación. *Estudios pedagógicos*, XXXVII (1), 303-316.
<http://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100018>

Kant, I. (1989). *Crítica de la razón pura*. España: PREMIA

Kant, I. (1991). *Pedagogía*. España: Akal.

- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento (4° Ed.)*. México: Mc Graw-Hill.
- Kimball, B. (2004). Christopher Langdell: The Case of an “Abomination” in Teaching Practice. *In The Nea Higher Education Journal*, 23-38.
- Kriscautzky, M. y Ferreiro, E. (2014). La confiabilidad de la información en internet: criterios declarados y utilizados para jóvenes estudiantes mexicanos. *Educ.Pesqui*, 40 (4), 913-934. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014121511>
- Lagarde, M. (2009). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 161-214. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- León, O. y Moreno, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Lichtman, R. (1976). La teoría de la ideología en Marx. *Cuadernos políticos*, (10), -24. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.10/CP.10.3.RichardLichtman.pdf>
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- López-Cepero, J., Rodríguez, L. y Rodríguez, F. (2014). Evaluación de la Violencia en la Pareja. Una Revisión de Instrumentos de Evaluación Conductual, *Revista*

- Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Conductual*, 2 (40), 37-50.
<https://idus.us.es/handle/11441/65172>
- López, E., Martínez, Y. y Sierra, I. (2017). Pensamiento crítico. Reto formativo para docentes de bachillerato. *Revista Espacios*, 38 (60), 1-34.
<http://www.revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p34.pdf>
- Madariaga, P. y Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del Pensamiento Crítico. *Revista de Ciencias Sociales*, 19 (3), 472-484.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/25637>
- Marín, N. (2014). Implementación de la estrategia didáctica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el análisis literario de Hamlet de Shakespeare. *Revista Educación*, 38 (2), 51-62. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v38i2.15261>
- Martín, A. y Barrientos, O. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teorías de la educación*, 21 (2), 19-44.
<https://doi.org/10.14201/7150>
- Marx, C. (1976). Tesis sobre Feuerbach. Cuadernos políticos (10).
<http://cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.10/CP.10.11.Tesis sobreFeurbach.pdf>
- Mendoza, A. (2003). *El estudio de casos*. Un enfoque cognitivo. México: Trillas
- Miles, M., Huberman, A. y Saldaña (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook (3° Ed.)*. USA: SAGE.

- Monereo, C. (2004). La construcción virtual de la mente: implicaciones psicoeducativas. *Interactive Educational Multimedia*, 9, 1-18. <https://revistes.ub.edu/index.php/IEM/article/view/11781>
- Monteagudo, J. y Ochoa, C. (2014). El giro narrativo en España. Investigación y formación con enfoques auto/biográficos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 809-829. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/207>
- Morales, L. (2014). El Pensamiento Crítico en la Teoría Educativa Contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/AIE.V14I2.14833>
- Morales, M. (2016). *Desarrollo del pensamiento crítico frente a la violencia en la pareja adolescente a través de la propuesta didáctica del estudio de caso*. [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional de la UNAM.
- Morales, M. (2020). *Pensamiento crítico: una mirada alternativa desde la cognición situada*. En Díaz Barriga, F. & Rodríguez Salazar, L. M. (Eds.). *Al este del paradigma. Volumen 2: Miradas alternativas en educación*. México: Gedisa.
- Moreno, W. y Velázquez, M. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio Educativo REICE*, 15 (2), 53-73. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2>
- Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. New York: UNESCO.

- Muñoz, M., Graña, L., O'Leary, D, y González, P. (2007). Agresión física y Psicológica en las relaciones de noviazgo en universitarios españoles. *Psicothema*, 19 (1), 102-107. <http://www.psicothema.com/english/abstract.asp?id=3334>
- Muñoz, M. (2014). Conocimientos, creencias y actitudes ante la violencia en el noviazgo en estudiantes mujeres que cursan el último año de bachiller en una escuela oficial de la ciudad de Panamá. *Invest. Pens. Crit*, 2 (3), 26-34. <https://doi.org/10.37387/ipc.v2i3.22>
- Muñoz, M., González, P., Fernández, L. y Fernández, S. (2015). *Violencia en el noviazgo realidad y prevención*. España: Psicología Pirámide.
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith E. (1994). *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*. España: Paidós.
- Naumes, W. y Naumes, M. (2015). *The art and craft of case writing*. New York: Routledge.
- Noa, L., Creagh, D., y Durán, D. (2014). La violencia psicológica en las relaciones de pareja. Una problemática actual. *Revista Información Científica*, 88(6), 1145-1154. <http://revinfcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/1100>
- Núñez, S., Ávila, J. y Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del aprendizaje basado en problemas. *Revista Iberoamerica de Educación Superior*, 8 (23), 84-103. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.249>

- Ocampo, L. y Amar, J. (2011). Violencia en la pareja, las caras del fenómeno. *Salud uninorte*, 27 (1), 108-123.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/view/1901/5829>
- OCDE (2015). Políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación.
<https://www.oecd.org/mexico/mexico-politicas-prioritarias-para-fomentar-las-habilidades-y-conocimientos-de-los-Mexicanos.pdf>
- O’Leary K. & Smith A. (2003). A dyadic longitudinal model of adolescent dating aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescence Psychology*, 32, 314-27.
https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3203_01
- Olivares, S. y Heredia, Y. (2012). Desarrollo del Pensamiento Crítico en Ambientes de Aprendizaje Basado en Problemas en Estudiantes de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 759-778.
<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/327/327>
- Olivares, S., Saiz, C. y Rivas S. (2013). Motivación para pensar críticamente. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11 (30), 367- 394.
<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12168>
- Olivares, S. y Wong, M. (noviembre de 2013), “Medición de la autopercepción de la disposición al pensamiento crítico en estudiantes de medicina”. En C. Barrón (presidencia). XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0430.pdf>

- Oliver, M. y Fonseca, C. (septiembre de 2009). *La comprensión lectora en el bachillerato*. En R. López (presidencia). V Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1262-F.pdf
- Olvera, J., Arias, J. y Amador, R. (2012). Tipos de violencia en el noviazgo: Estudiantes universitarias de la UAM Zumpango. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 15 (1), 150-171.
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num1/Vol15No1Art8.pdf>
- Ordorika, I. y Rodríguez, R. (2012) *Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano. Problemática y propuestas*. En: Hacia una reforma del Sistema Educativo Mexicano (197 – 218). México: UNAM.
- Ortega, P. (2009). Una aproximación a la pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, 26-33.
<https://doi.org/10.17227/01212494.31pys26.33>
- Ossa, C., Palma, M., Lagos, N., Quintana I. y Díaz, C. (2017). Análisis de instrumentos de medición del Pensamiento Crítico. *Ciencias Psicológicas*, 11 (1), 19-28.
<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1343>
- Paul, R. (1994). Teaching critical thinking in the strong sense: a focus on self-deception, world views, and a dialectic mode of analysis. In Kerry Walters (Ed.). *Re-thinking*

reason. *New perspectives in critical thinking* (pp.181-198). Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Paul, R. & Elder, L. (2006). *The miniature guide to Critical Thinking. Concepts and tools.*

The foundation of critical thinking.

https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf

Paul, R. & Elder, L. (2008). *The thinker's guide for students and faculty to scientific thinking.* The Foundation on Critical Thinking.

Pérez, C., Herrera, M. y Ferrer, S. (2016). ¿Cómo es el proceso de construcción del Pensamiento Crítico en el estudiante universitario? Una teoría fundamentada desde sus protagonistas. *Revista Omnia*, 22 (2), 91-106.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/22262>

Pérez, M. (2019). *Autoetnografía e instrumentos performáticos para una enseñanza crítica con alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Piñas, M., Paredes, A. y Casanova, T. (2019). Desarrollo de las habilidades del pensamiento en estudiantes de Tercer Año de Bachillerato de la Unidad Educativa “Amelia Gallegos Díaz” –Riobamba. *Revista Killkana Sociales*, 3 (2), 1-6.

https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i2.462

Plantin, C. (2004). Pensar el debate. *Revista Signos*, 37 (55), 1-11.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500010>

- Popil, I. (2011). Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. *Nurse Educ Today*, 31 (2), 204-207.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.06.002>
- Quinteros, H. (1994). En torno al juicio de Sócrates. *Revista de Ciencias Sociales*, 3 (4), 65-79.
<http://www.revistacienciasociales.cl/ojs/index.php/publicacion/article/view/27>
- Quiroz, R. (2012). Sócrates entre mito y razón. *Byzantion Nea Hellás*, 31, 29-45.
<https://byzantion.uchile.cl/index.php/RBNH/article/view/26348>
- Rey, A. (2013). Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. *Terapia psicológica*, 31 (2), 143-154.
<https://teps.cl/index.php/teps/article/view/31>
- Reyes, N. y Carlos, J. (noviembre de 2019). *Efectos de un taller para enseñar pensamiento crítico en alumnos de bachillerato*. En M. Buendía (presidencia). XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0471.pdf>
- Rhodes, A.; Wilson, A. & Rozell, T. (2020). Value of Case-Based Learning within STEM Courses: Is It the Method or Is It the Student? *CBE- Life Sciences Education*, 19 (3), 19-44. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-10-0200>
- Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010) Estudios de diseño. Una perspectiva promisoriosa en la investigación educativa. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 22, 1-29.
<http://revistas.um.es/red/article/view/111631>

- Richardson, J. & Ice, P. (2010). Investigating student's level of critical thinking across instructional strategies in online discussions. *Internet and Higher Education*, 13 (1-2), 52-59. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.009>
- Robles, C. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas características y modelos de la aplicación en contextos innovadores. *Revista de Ciencias y Humanidades Sociales*, 4 (2), 13-24. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i2>
- Rodríguez, A., Almendros, C., Escartín, J., Martín-Peña, C., Javaloy, J. y Carrobbles, J. (2005). Un estudio comparativo de las estrategias de abuso psicológico: en pareja, en el lugar de trabajo y en grupos manipulativo. *Anuario de Psicología*, 36 (3), 299-314. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8594>
- Rodríguez, L. (2008). *La Argumentación. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, 1-19. http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/407trabajo.pdf
- Roig-Vila, R., y Álvarez Herrero, J. F. (2019). Repercusión en Twitter de las metodologías activas ABP, Flipped Classroom y Gamificación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22 (2), 79-96. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23272>
- Rojas-Solís, J. (2011). Transformaciones socioculturales y aspectos de género: algunas implicaciones para el estudio de violencia en la pareja, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (3), 252-272. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/27655>

- Rousseau, J. (2014). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Evaluación en Pensamiento Crítico. Una Propuesta para diferencias formas de pensar. *Ergo Nueva Época*, 22-23, 25-66.
<https://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf>
- Safranoff, A. (2017). Violencia psicológica hacia la mujer: ¿Cuáles son los factores que aumentan el riesgo de que exista esta forma de maltrato en la pareja? *Salud colectiva*, 13 (4), 611-632. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1145>
- Salinas, J., Aguaded, J. y Cabero, J. (2004). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. España: Alianza Editorial.
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la ciencia*, 3 (4), 2304-4330.
<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/174>
- Santibáñez, C. Y. (2014). ¿Para qué sirve argumentar? Problematizando teórica y empíricamente el valor y la función de la argumentación. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 58, 163-205.
https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2014.v58.45474
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

SEP – SEMS (2008) Ejes de la Reforma Integral de la EMS Cap. 3. En: *Reforma integral de la Educación Media Superior. La creación de un sistema nacional del bachillerato en un marco de diversidad* (47 – 97). México.

Simpson, E. & Courtney, M. (2008). Implementation and evaluation of critical thinking strategies to enhance critical thinking skills in Middle Eastern nurses. *International Journal of Nursing Practice*, 14 (6), 449-454. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2008.00719.x>

Somers, M. (1996). Narrando y naturalizando la sociedad civil y la teoría de la ciudadanía: el lugar de la cultura política y de la esfera pública. *Zona abierta*, 77-78, 255-337.

Subsecretaria de Educación Media Superior de la Dirección General de Bachillerato (2016). Documento Base del Bachillerato General. Secretaria de Educación Pública. http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC_BASE_16_05_2016.pdf

Subsecretaria de Educación Media Superior (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. México: SEP. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Siegel, H. (2010). *Critical Thinking*. USA: International Encyclopedia.

Schunk, D. H. (2012). *Autorregulación*. En D. H Schunk. (Ed.). *Teorías del aprendizaje* (399-443). México: Pearson.

- Sternberg, R. (1986). Critical Thinking. It's Nature, Measurement, and Improvement. *National Inst. of Education (ED)*, 1-37. <https://eric.ed.gov/?id=ED272882>
- Straus, M. A. (2004). Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence against Women*, 10 (7), 790-811. oi: <https://doi.org/10.1177/1077801204265552>
- Tischler, S. y García, A. (2017). Teoría crítica y nuevas interpretaciones sobre la emancipación. *Nueva época*, 11 (42), 186-207. <https://biblat.unam.mx/es/revista/tla-melaua/articulo/teoria-critica-y-nuevas-interpretaciones-sobre-la-emancipacion>
- Tobar, L. (2019). Los Marxismos después de Marx: El pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt. *AKADEMOS*, 13 (32), 63-81. <https://doi.org/10.5377/akademos.v0i0.9272>
- Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación*. España: Ediciones Península.
- Torres, K. y Gómez, R. (noviembre de 2017). *Desarrollo de la competencia de pensamiento crítico y reflexivo en estudiantes de bachillerato: propuesta de una práctica educativa áulica*. En R. Torres (presidencia), XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1887.pdf>
- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6, 37-48.

https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9716/0463/3548/VOL_6_Articulo4_Indice_de_validez_de_contenido_37-48.pdf

UNAM. (2001). Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM. Consejo académico de bachillerato

UNESCO. (2005). Educación Para Todos. El imperativo de calidad.
<https://es.unesco.org/gem-report/node/511>

UNESCO (2014). Género, Feminismo y Pensamiento Crítico.
http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/sv/news/gender_feminisms_and_critical_thinking/

UNESCO (2016). Habilidades para un Mundo Cambiante. Aprendizaje y Docencia en la Agenda de Educación 2030.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/01-Esther-Care-ESP-AprendizajeyDocencia.pdf>

Universidad de California en Santa Bárbara (2002). The Case Method of Teaching. Teaching with case. <http://casemethod.projects.soc.ucsb.edu/intro.html>

Valenzuela, J., Nieto, A. y Muñoz, C. (2014). Motivación y disposiciones: Enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (3), 16-32.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/519/956>

Van Eemeren, F., y Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragmadialéctica*. Buenos Aires: Biblos

- Vargas, D. (2015). Evidende of Critical Thinking in High School Humanities Classrooms. *Gist Education ang Learning Reserch Journal*, 11, 26-44. <https://doi.org/10.26817/16925777.281>
- Vargas, I., González, X. y Navarrete, T. (2018). Metodología activa en el estudio de caso para el desarrollo de pensamiento crítico y sentido ético. *Enfermería Universitaria*, 15 (3), 244-254. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2018.3.65988>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Geodisa.
- Velázquez, G. (2011). La violencia durante el noviazgo en adolescentes. *Elementos: ciencia y cultura*, 19 (82), 39-44. <https://elementos.buap.mx/post.php?id=217>
- Villarroel, G. (2007) Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad, *FERMENTUN. Revista Venezolana de sociología y antropología*, 17 (49), 434-454. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20778>
- Vizcarra, M., y Póo, A. (2011). Violencia en la pareja en estudiantes universitarios del sur de Chile. *Universitas psicológica*, 10 (1), 89-98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-1.vpeu>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin*. Barcelona: Paidós.
- Watson, S. & Sutton, J. (2012). An examination of the effectiveness of case method teaching online: Does the technology matter? *The International Journal of Management Education*, 36 (6), 802-821. <https://doi.org/10.1177/1052562912445281>

- Wassermann, S. (1994). *El estudio de caso como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Zeichner, K. (1982). El Maestro como Profesional Reflexivo. Conferencia presentada en el 11° University of Wisconsin Reading Symposium. Traducción: Pablo Manzano Bernárdez.
- Zimmerman, B. (2000). *Self-Regulation a Social Cognitive Perspective*. En Boekaerts, M., et al. (Ed.). Handbook of self-regulation (13-39). EUA: ACADEMIC PRESS.
- Zubieta, J., et, al., (2012) *Mejora de la Calidad Educativa*. En: *Hacia una reforma del Sistema Educativo Mexicano* (349 – 369). México: UNAM.
- Zuleta, A. y Chávez, A. (2009). La educación bajo el lente de la teoría de crítica. *Plumilla educativa*, 6 (1), 50–61. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.6.558.2009>

Anexos
ANEXO 1

VALIDACIÓN DE CASO DE ENSEÑANZA EN FORMATO DIGITAL (fragmento)

Ciudad de México a ____ de _____ de 2019

Respetada académica (o), usted ha sido seleccionada (o) como experta (o) para evaluar el caso de enseñanza titulado **¿Duele más tenerte que dejarte ir?** Este caso ha sido diseñado en formato digital, como parte de la tesis doctoral de la alumna María Luisa Morales Bautista cuyo propósito es analizar el nivel de desempeño de las habilidades de pensamiento crítico: análisis, evaluación, toma de postura argumentada y autorreflexión en estudiantes de educación media superior en torno al tema de la violencia psicológica en las relaciones de pareja adolescente. Esta investigación pertenece al programa de Doctorado en Psicología Educativa y del Desarrollo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. La evaluación del caso mediante expertas (os) es de gran relevancia para lograr que la intervención sea válida y que se logre conducir una práctica educativa basada en el método de casos, cuyos resultados sean utilizados eficientemente, con aportes sólidos tanto al área investigativa de la psicología como a sus aplicaciones en el ámbito educativo. Apreciamos su valioso tiempo y colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL EXPERTA (O): _____

FORMACION ACADEMICA _____

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL _____

INSTITUCION _____

TÍTULO DEL CASO: Caso de enseñanza. ¿Duele más tenerte que dejarte ir?

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <https://marialuisamoralesb.wixsite.com/caso>

ÁREA DE IMPACTO DEL CASO PLANTEADO: Pensamiento crítico en torno al tema de la violencia psicológica en la relación de pareja adolescente.

NIVEL EDUCATIVO/POBLACIÓN A LA QUE SE DIRIGE: Educación media superior

Instrucciones: Seleccione la opción que considere adecuada de acuerdo con el planteamiento establecido, con base en los siguientes indicadores, agregue algún comentario si lo considera.

<i>Dimensión</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Indicador</i>
<i>La dimensión para evaluar se indica en la primera columna de la pauta de evaluación</i>	<i>Nivel Alto</i>	El caso promueve claramente dicha dimensión.
	<i>Nivel Moderado</i>	El caso requiere alguna modificación específica, pero promueve dicha dimensión.
	<i>Nivel Bajo</i>	El caso promueve de alguna manera dicha dimensión, pero no en su totalidad, requiere ser modificado a profundidad.
	<i>No cumple</i>	El caso no promueve dicha dimensión

<i>Dimensión</i>	<i>Criterio</i>	<i>No cumple con el criterio</i>	<i>Nivel bajo</i>	<i>Nivel moderado</i>	<i>Nivel alto</i>	<i>Observaciones</i>
Formato del caso	El caso se encuentra en formato de narrativa o historia y está bien redactado.					
	En el caso hay descripción apropiada de los personajes y de la trama que son parte clave para comprender la temática.					
	El caso contiene una serie de preguntas que permiten la discusión y argumentación entre las y los estudiantes.					
	El caso contiene o conduce a información y datos que permiten plantear una solución razonada y sustentada, pertinente al mismo.					
	El caso contiene y conduce a sitios y recursos web que propician investigación referente al tema.					
	El caso presenta un formato apropiado para abordar la temática y es original.					

Vinculación con el currículo	El caso presente una situación que se relaciona con el currículo					
	El caso considera en la solución a la situación planteada el desarrollo de habilidades para la integración del conocimiento.					
Complejidad	El caso muestra un dilema o dilemas a abordar.					
	El caso muestra distintos factores y perspectivas de solución asociados a la problemática que plantea.					
	El caso genera dilemas y controversia.					
Autenticidad	El caso se vincula con una situación de la vida real.					
	El caso permite la identificación con los personajes de la historia o con las situaciones vividas.					
	El caso contiene una narración que permite imaginarse a las personas, hechos o lugares relatados.					

Instrumento elaborado por Mtra. María Luisa Morales Bautista y Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, en el seminario identidad del aprendiz, pensamiento narrativo y dispositivos pedagógicos impartido por la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo semestre 2019-2. Este instrumento es basado en el Instrumento elaborado por Adelaida Flores (2012-2).

Asimismo, se ha considerado el siguiente artículo:

Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validación de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Revista Avances en Medición*, 6, 27-36.

ANEXO 2

VALIDACIÓN DEL SITIO WEB DE UN CASO DE ENSEÑANZA EN FORMATO DIGITAL (fragmento)

Ciudad de México a ____ de _____ de 2019

Respetada académica (o), usted ha sido seleccionada (o) como experta (o) para evaluar el sitio web del caso de enseñanza titulado **¿Duele más tenerte que dejarte ir?** Este ha sido diseñado en formato digital, como parte de la tesis doctoral de la alumna María Luisa Morales Bautista cuyo propósito es analizar el nivel de desempeño de las habilidades de pensamiento crítico en torno al tema de la violencia psicológica en las relaciones de pareja adolescente. Esta investigación pertenece al programa de Doctorado en Psicología Educativa y del Desarrollo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. La evaluación mediante expertas (os) del sitio web desarrollado para el caso, es de gran relevancia para lograr que la intervención sea válida y que se logre conducir una práctica educativa basada en el método de casos en formato electrónico, cuyos resultados sean utilizados eficientemente, con aportes sólidos tanto al área investigativa de la psicología como a sus aplicaciones en el ámbito educativo. Apreciamos su valioso tiempo y colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL EXPERTA (O): _____

FORMACION ACADEMICA _____

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL _____

INSTITUCION _____

TÍTULO DEL CASO: Caso de enseñanza en formato digital. ¿Duele más tenerte que dejarte ir?

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <https://marialuisamoralesb.wixsite.com/caso>

ÁREA DE IMPACTO DEL CASO PLANTEADO: Pensamiento crítico en torno al tema de la violencia psicológica en la relación de pareja adolescente.

NIVEL EDUCATIVO/POBLACIÓN A LA QUE SE DIRIGE: Educación media superior

Instrucciones: Seleccione la opción que considere adecuada de acuerdo con el planteamiento establecido, con base en los siguientes indicadores, agregue algún comentario si lo considera.

<i>Dimensión</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Indicador</i>
<i>La dimensión para evaluar se indica en la primera columna de la pauta de evaluación</i>	<i>Nivel Alto</i>	El sitio aborda claramente dicha dimensión.
	<i>Nivel Moderado</i>	El sitio requiere alguna modificación específica, pero aborda dicha dimensión.
	<i>Nivel Bajo</i>	El sitio aborda de alguna manera dicha dimensión, pero no en su totalidad, requiere ser modificado a profundidad.
	<i>No cumple</i>	El sitio no aborda dicha dimensión

Dimensión	Criterio	<i>No cumple con el criterio</i>	<i>Nivel bajo</i>	<i>Nivel moderado</i>	<i>Nivel alto</i>	Observaciones
Eficacia	El sitio está diseñado y estructurado de acuerdo con la finalidad que tiene.					
Facilidad de uso	Se trata de un sitio intuitivo en su navegación y, por consiguiente, fácil de usar. Las y los usuarios no tienen dificultad a la hora de localizar la información que requieren, y tampoco de ubicar en dónde se encuentran.					
Bidireccionalidad	El sitio permite que las y los usuarios no sólo sean receptores pasivos de información, sino, que además otorga la posibilidad de ser emisores y emisoras de información.					
Fuentes múltiples de enlaces	El sitio incluye hipertextualidad, la cual aumenta la capacidad formativa e informativa de la web y de recursos de búsqueda.					
Calidad y cantidad de los elementos multimedia	El sitio contiene elementos multimedia, tales como imágenes, videos, infografías, audio, etc. los cuales presentan calidad técnica y estética, y tienen una finalidad concreta en el sitio.					

Navegación	El sitio cuenta con elementos que permiten conocer cómo navegar dentro del mismo.					
Interacción	El sitio cuenta con un apartado de <i>Contacto</i> con el autor que permite gestionar las preguntas o dudas.					

Instrumento elaborado por Mtra. María Luisa Morales Bautista y la Dra. Frida Díaz Barriga en el seminario identidad del aprendiz, pensamiento narrativo y dispositivos pedagógicos impartido por la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo semestre 2019-2. Este instrumento es Adaptado de Salinas, J., Aguaded, J.I. y Cabero, J. (Coords.). (2004). Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente (p.p. 180-181). Madrid: Alianza Editorial.

ANEXO 3

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE PENSAMIENTO CRÍTICO (Fragmento)

Ciudad de México a ____ de _____ de 2019

Respetada (o) académica (o), usted ha sido seleccionada (o) como experta (o) para evaluar el instrumento diseñado para analizar algunas de las habilidades de pensamiento crítico (análisis, evaluación, toma de postura argumentada y autorreflexión). Este instrumento ha sido diseñado como parte de la tesis doctoral de la alumna María Luisa Morales Bautista cuyo propósito es analizar el nivel de desempeño de las habilidades de pensamiento crítico antes mencionadas en torno al tema de la violencia psicológica en las relaciones de pareja adolescente a través de un caso de enseñanza en formato electrónico el cual contiene una historia en forma de narrativa y preguntas de discusión retomadas del presente instrumento. Esta investigación pertenece al programa de Doctorado en Psicología Educativa y del Desarrollo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. La evaluación mediante expertas (os) del instrumento es de gran relevancia para lograr que la intervención sea válida y que se logre conducir una práctica educativa basada en el método de casos en formato electrónico, cuyos resultados sean utilizados eficientemente, con aportes sólidos tanto al área investigativa de la psicología como a sus aplicaciones en el ámbito educativo. Apreciamos su valioso tiempo y colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL EXPERTA (O): _____

FORMACIÓN ACADÉMICA _____

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL _____

INSTITUCIÓN _____

ÁREA DE ABORDAJE DEL INSTRUMENTO: Pensamiento crítico (análisis, evaluación, toma de postura argumentada y autorreflexión).

NIVEL EDUCATIVO/POBLACIÓN A LA QUE SE DIRIGE: Educación media superior.

Instrucciones: Lee cada uno de los ítems y califíquelos con base en los siguientes indicadores, agregue algún comentario si lo considera.

Categoría	Calificación	Indicador
Suficiencia Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Nivel bajo	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Nivel moderado	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Nivel alto	Los ítems son suficientes.
Claridad El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Nivel bajo	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Nivel moderado	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Nivel alto	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Coherencia El ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Nivel bajo	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Nivel moderado	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Nivel alto	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
Relevancia El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Nivel bajo	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este.
	3. Nivel moderado	El ítem es relativamente importante.
	4. Nivel alto	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Dimensión	Conceptualización	Ítem	Suficiencia				Coherencia				Relevancia				Claridad				Observaciones
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Análisis	La habilidad analítica que permite diseccionar la totalidad de un objeto, fenómeno o situación de manera que facilita atender los detalles más mínimos. El análisis, por lo tanto, implica la destreza para poder descomponer una totalidad en sus partes (Garza y de la Garza, 2010, p. 41).	¿Cuál es el dilema central del caso?																	
		¿Cuáles son las ideas de ella?																	
		¿Cuáles son los comportamientos de ella?																	
		¿Cuáles son las ideas de él?																	
		¿Cuáles son los comportamientos de él?																	
		¿Qué aspectos consideras llevaron a que se presentaran la situación planteada en el caso?																	
Evaluación	La destreza de evaluar situaciones, objetos, etc. Implica que la persona emite un juicio crítico en donde pone en la balanza algo que es contrastado con otro elemento. La evaluación permite tomar la medida de algo con respecto a criterios determinados como factores óptimos o deseables en función de un parámetro u objetivo (Garza y de la Garza, 2010, p. 60).	¿Consideras esta relación como violenta?																	
		¿Cuáles son las razones de tu respuesta anterior?																	
		¿De dónde has obtenido la información que respaldan tus razones?																	
		¿Cuáles son los pros de esta relación?																	
		¿Cuáles son los contras de esta relación?																	
		¿Qué similitudes encuentras entre la relación del caso y una relación ideal?																	
		¿Qué diferencias encuentras entre la relación del caso y una relación ideal?																	

Instrumento elaborado por Mtra. María Luisa Morales Bautista y la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo en el seminario identidad del aprendiz, pensamiento narrativo y dispositivos pedagógicos impartido por la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo semestre 2019-2. Este instrumento es Adaptado en términos de formato de: Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validación de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Revista Avances en Medición*, 6, 27-36.

ANEXO 4

VALIDACIÓN DE LA RÚBRICA DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO (fragmento)

Ciudad de México a ____ de _____ de 2019

Respetada (o) académica (o), usted ha sido seleccionada (o) como experta (o) para valorar la rúbrica de evaluación de las habilidades de pensamiento crítico (análisis, evaluación, toma de postura argumentada y autorreflexión). Esta rúbrica ha sido diseñada como parte de la tesis doctoral de la alumna María Luisa Morales Bautista cuyo propósito es analizar el desempeño de las habilidades de pensamiento crítico antes mencionadas en torno al tema de la violencia psicológica en las relaciones de pareja adolescente a través de un caso de enseñanza en formato electrónico el cual contiene una historia en forma de narrativa y preguntas de discusión retomadas del instrumento diseñado para el mismo. Esta investigación pertenece al programa de Doctorado en Psicología Educativa y del Desarrollo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. La evaluación mediante expertas (os) de esta rúbrica es de gran relevancia para lograr que la intervención sea válida y que se logre conducir una práctica educativa basada en el método de casos en formato electrónico, cuyos resultados sean utilizados eficientemente, con aportes sólidos tanto al área investigativa de la psicología como a sus aplicaciones en el ámbito educativo. Apreciamos su valioso tiempo y colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL EXPERTA (O): _____

FORMACIÓN ACADÉMICA _____

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL _____

INSTITUCIÓN _____

ÁREA DE ABORDAJE DE LA RÚBRICA: Pensamiento crítico (análisis, evaluación, toma de postura argumentada y autorreflexión).

NIVEL EDUCATIVO/POBLACIÓN A LA QUE SE DIRIGE: Educación media superior.

Instrucciones: Lee cada uno de los ítems y califíquelos con base en los siguientes indicadores, agregue algún comentario si lo considera.

Categoría	Calificación	Indicador
Suficiencia Los indicadores que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la valoración de esta.	NO CUMPLE	Los indicadores no son suficientes para valorar la dimensión.
	SI CUMPLE	Los indicadores son suficientes para valorar la dimensión.
Claridad El Indicador se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	NO CUMPLE	El indicador no es claro.
	SI CUMPLE	El indicador es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Coherencia El indicador tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo.	NO CUMPLE	El indicador no tiene relación lógica con la dimensión que pretende valorar
	SI CUMPLE	El indicador se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está valorando
Relevancia El indicador es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	NO CUMPLE	El indicador puede ser eliminado sin que se vea afectada la evaluación de la dimensión
	SI CUMPLE	El indicador es muy relevante y debe ser incluido.
Discriminación Los niveles de desempeño se diferencian uno de otro.	SI CUMPLE	Los niveles de desempeño están claros y bien definidos y diferenciados
	NO CUMPLE	Los niveles de desempeño no están claros y no bien definidos y diferenciados

Dimensión	Indicador	Nivel alto	Nivel moderado	Nivel bajo	No cumple con el criterio	Suficiencia		Coherencia		Relevancia		Claridad		Discriminación	
						SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Análisis	Identificación del dilema central a considerar críticamente	Identifica el problema a ser considerado críticamente, éste se establece claramente y se describe de manera integral, entregando toda la información relevante necesaria para una comprensión completa.	Se indica el problema que se considerará críticamente, pero la descripción deja algunos términos sin definir, las ambigüedades sin explorar, los límites sin determinar.	Se establece el problema a ser considerado críticamente, pero sin aclaración o descripción.	No se identifica el problema central.										
	Describe las ideas de los personajes	Describe detalladamente las ideas relacionadas con visiones estereotipadas de roles de género, ideas con perspectiva patriarcal de cada uno de los personajes.	Describe algunas de las ideas relacionadas con visiones estereotipadas de roles de género, ideas con perspectiva patriarcal de cada uno de los personajes.	Describe con dificultad las ideas relacionadas con visiones estereotipadas de roles de género o ideas con perspectiva patriarcal de alguno de los dos personajes.	No describe las ideas de los personajes.										
	Reconoce los comportamientos de los personajes	Reconoce todas las manifestaciones de la violencia psicológica planteadas en la situación problema: violencia verbal, menoscabo de la estima, vigilancia constante, aislamiento, amenazas, chantajes, omisión, intimidación, de los dos personajes.	Reconoce menos de la mitad de las manifestaciones de la violencia psicológica planteadas en la situación problema: violencia verbal, menoscabo de la estima, vigilancia constante, aislamiento, amenazas, chantajes, omisión, intimidación, de los dos personajes.	Reconoce una de las manifestaciones de la violencia psicológica planteadas en la situación problema: violencia verbal, menoscabo de la estima, vigilancia constante, aislamiento, amenazas, chantajes, omisión, intimidación, de los dos personajes.	No reconoce las manifestaciones de la situación problema en ninguno de los personajes.										
	Vinculación con el contexto	Vincula los factores contextuales, incluyendo los familiares, escolares, los sociales y los culturales con la situación planteada.	Vincula algunos de los factores contextuales considerados (familiares, escolares, los sociales y los culturales con la situación planteada).	Vincula uno de los factores contextuales considerados (familiares, escolares, los sociales y los culturales con la situación planteada).	No aborda factores contextuales.										

Instrumento elaborado por Mtra. María Luisa Morales Bautista y la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo en el seminario identidad del aprendiz, pensamiento narrativo y dispositivos pedagógicos impartido por la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo semestre 2019-2. Este instrumento adapta el formato de: Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validación de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Revista Avances en Medición*, 6, 27-36.

Anexo 5

Instrumento de las habilidades de pensamiento crítico: análisis, evaluación, toma de postura argumentada y autorreflexión desde una perspectiva situada, elaborado para un caso de enseñanza sobre violencia en la pareja.

María Luisa Morales Bautista y Frida Díaz Barriga Arceo, 2019 (fragmento)

Dimensión	Conceptualización	Ítem
Análisis	La habilidad analítica que permite diseccionar la totalidad de un objeto, fenómeno o situación de manera que facilita atender los detalles más mínimos. El análisis por lo tanto implica la destreza para poder descomponer una totalidad en sus partes (Garza y de la Garza, 2010, p. 41).	¿Cuál es la situación central del caso?
		¿Cuáles son las ideas de ella?
		¿Cuáles son los comportamientos de ella?
		¿Cuáles son las ideas de él?
		¿Cuáles son los comportamientos de él?
		¿Qué aspectos consideras llevaron a que se presentaran la situación planteada en el caso?
Evaluación	La destreza de evaluar situaciones, objetos, etc. Implica que la persona emite un juicio crítico en donde pone en la balanza algo que es contrastado con otro elemento. La evaluación permite tomar la medida de algo con respecto a criterios determinados como factores óptimos o deseables en función de un parámetro u objetivo (Garza y de la Garza, 2010, p. 60).	¿Consideras que en esta relación hay violencia?
		¿Cuáles son las razones de tu respuesta anterior?
		¿De dónde has obtenido la información que respaldan tus razones?
		¿Cuáles son los pros de esta relación?
		¿Cuáles son los contras de esta relación?
		¿Qué similitudes encuentras entre la relación del caso y una relación ideal?
		¿Qué diferencias encuentras entre la relación del caso y una relación ideal?