



ENSAMBIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD DE LA POSTMODERNIDAD

Critical thinking in postmodern university

Martín José Tenías Padrón*

Resumen: en el contexto actual de la universidad denominado postmodernidad, los espacios individual y colectivo del pensamiento crítico han sido marginados u omitidos, no obstante ser el marco perceptivo-conceptual de una acción pedagógica universitaria donde las habilidades de pensamiento se fomenten mediante el diálogo pedagógico, generando o proveyendo herramientas comunicacionales y lingüísticas que optimicen procesos cognitivos complejos. Como contribución a la coherencia entre medios y fines educativos para que el estudiante se constituya en protagonista de su propia realidad, se dio inicio a una investigación de campo de carácter reflexivo y crítico, acogida al paradigma cualitativo, con el objetivo de construir una definición de pensamiento crítico que fundamente la acción pedagógica universitaria a partir

de su interpretación empírica individual y colectiva en la UNELLEZ-Barinas. El presente documento recoge resultados parciales de la primera parte del estudio, sobre la revisión documental de los aspectos teóricos: pensamiento crítico, teoría crítica de la enseñanza, postmodernidad, estilos de enseñanza y aprendizaje; a fin de establecer categorías preliminares para la subsiguiente indagación empírica.

Palabras clave: pensamiento crítico, universidad, postmodernidad, acción pedagógica.

Abstract: in the current context of the university, the so called postmodernity, the role of the individual -human- and the collective spheres of critical thinking has been marginalized or omitted, although they constitute a perceptual-conceptual framework of the university formation, in which thinking skills should be encouraged through didactic dialogue to generate or provide linguistic

* Magíster en Ciencias de la Educación Superior mención Orientación y Asesoramiento Académico. Universidad Nacional de los Llanos Occidentales «Ezequiel Zamora» – UNELLEZ. Barinas – Venezuela, mtenias64@gmail.com

Fecha recepción: 19 de febrero de 2013
Fecha de aceptación: 19 de junio de 2013

and communicative tools, and optimize complex cognitive processes. As a contribution to the coherence between educational instruments and purposes aimed at helping students become subjects of their own reality, this critical-reflective field investigation within the qualitative paradigm was conducted. Its objective is to construct a definition of critical thinking to substantiate the pedagogical university action from the individual and collective empirical interpretation of it in the UNELLEZ-Barinas. This paper contains the first research's results, the theoretical aspects of: critical thinking, critical theory in teaching, postmodernity, and styles of teaching and learning that have been studied, in order to establish preliminary categories for the ensuing empirical research.

Keywords: critical thinking, University, postmodernity, pedagogical action.

INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico puede fomentarse a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje si se generan y proveen herramientas fundadas en el lenguaje y la comunicación orientadas a optimizar procesos cognitivos complejos, pues las restricciones, limitaciones o debilidades lingüísticas y dialógicas afectan directamente la evolución del pensamiento. Para pensamientos más profundos, un lenguaje más elaborado; para una comunicación eficiente, un lenguaje adecuado; para un pensamiento más estructurado, hechos del habla más conscientes, consistentes, coherentes y pertinentes.

Un individuo que exhiba habilidades y destrezas de pensamiento crítico participará en la construcción de redes cognitivas surgidas de la inter e intrasubjetividad, podrá concebirse, asumirse y constituirse en protagonista de su propia realidad. No obstante, el pensamiento crítico se ha convertido en retórica abordada mecánicamente al despojarse de su complejidad objetiva y subjetiva, aun

cuando se hable del ser humano desde la integralidad u *holisticidad*, pues remite a procesos, teorías, estrategias, planes, programas, preexistentes, desvinculados de la realidad. En consecuencia, y en palabras de Aguilar (citada en Montoya, 2007):

Así como hemos ido perdiendo nuestra capacidad creadora, también hemos ido perdiendo la criticidad, pues ambas van de la mano... Ante todo, queremos las cosas digeridas pues pensar nos aburre y nos da flojera; además nos hace darnos cuenta de cosas que no queremos ver porque rompen nuestro cómodo modelo de vida... Así, aceptamos todo lo que se nos dice pues cuestionar resulta problemático y sin sentido. Todo lo damos por hecho. (s/p)

Tal situación ya había sido percibida con anterioridad por Consalvi (1999: 2), quien en su momento refirió la existencia de una disminución en la capacidad de observación en el común de las personas porque «a fuerza de mirar y mirar se deja de ver... perdiendo uno mismo la facultad de disfrutar o de apreciar, y el pensamiento se convierte en un hábito baldío y sin consecuencias, un ejercicio de repeticiones que termina consumiéndose en indiferencia». Este escenario es vinculable a la condición de virtualidad asignada al lenguaje por Parker (2006: 87) al asumirlo como sucesión de imágenes sin referentes externos para un público desorientado que no participa en los procesos sociales.

Las condiciones descritas posibilitan la relación entre el estado del pensamiento crítico a nivel universitario con el carácter de lo que Lyotard, (1987: 4) llamó «postmodernidad». En ese sentido, entre los fines de la educación universitaria se encuentra la formación de un individuo crítico, lo cual implica dominios de naturaleza mental, lingüística y comunicacional por parte de los estudiantes. No obstante, esas competencias podrían interferir en la construcción, empoderamiento y significación del aprendizaje si las exigencias académicas

no son coherentes con la percepción individual y colectiva de qué es pensamiento crítico, su utilidad e importancia. De allí la necesidad de pertinencia y concordancia entre los elementos ontológicos, epistemológicos y empíricos que sustenten la acción pedagógica.

A lo anterior se agrega la propagación de teorías, modelos y métodos abordados mecánicamente fuera de la complejidad objetiva y subjetiva que han hecho clichés los enunciados pensamiento y ciudadanos críticos. Por eso, un proceso de construcción del pensamiento a través del entrenamiento de las habilidades del pensamiento debe admitir la definición de valores, orientaciones, metas y enfoques de la realidad social, personalizadores de la realidad e incluso proyectarla como referente común del entorno humano del ciudadano.

De acuerdo con Carr (1995: 59), «Es posible hacer más racionales y coherentes las observaciones, interpretaciones y juicios de los profesionales y que desarrollen sus prácticas de forma más disciplinada, inteligente y eficaz cuestionando la adecuación de las teorías convencionales de la práctica educativa.» Es decir que las estrategias de desarrollo reflexivo coadyuvarían a conformar nuevos estilos de construcción del pensamiento y del aprendizaje entre los estudiantes.

En este contexto de ideas, la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales «Ezequiel Zamora» (2000), plantea la acción pedagógica de la misma manera que Cequea y Molina (2003), como una práctica constante de procesos de planificación y elaboración, donde el individuo es un ser único en medio de procesos de hominización, socialización y aculturación permanentes, para su desarrollo: biopsicosocial y lenguaje, comunicativo y de pensamiento crítico, se articulen como matriz entre lo individual y lo colectivo, a favor de la formación integral orientada al crecimiento cognitivo.

Sin embargo, Tenías (2008, 2012), a partir de una categorización teórica y analítica del discurso según niveles y tendencias a pensar de modo crítico, concluyó que en sus producciones orales o escritas los estudiantes de la universidad del estudio no exhiben componentes procesuales afines a la formulación de pensamientos críticos: análisis, creatividad y criticidad. En sus discursos predomina lo reproductivo-convergente y está prácticamente ausente lo divergente-evaluativo, rasgo distintivo del pensamiento crítico.

Tal situación ocurre pese a existir programas académicos donde la exigencia y demostración de capacidades, habilidades y destrezas, tanto comunicacionales como lingüísticas y de pensamiento, es una condición natural. Tal es el caso específico de aquellos destinados a formar profesionales de la docencia. Los docentes refieren la capacidad de pensar de sus estudiantes diciendo que no analizan, no cuestionan, no piensan, no saben escribir, u otras expresiones con tinte coloquial pero de similar intención como: «hay que sacarle las palabras con cucharilla», «no producen ni un párrafo con sus palabras», «puro copie y pegue», «son flojos hasta pa'pensá». Se infieren dificultades en la exhibición de un pensamiento crítico o imposibilidad para construir una representación mental y verbal de su relación con el mundo.

Estos hallazgos y dudas develan una distorsión en la relación pensamiento, expresión y comunicación, que en el ámbito didáctico de la universidad y específicamente de la UNELLEZ-Barinas, hacen necesario indagar y reflexionar desde la individualidad y la colectividad académicas ¿qué es pensamiento crítico?, ¿qué es un individuo crítico?, ¿pueden formarse individuos críticos?, ¿quieren los ciudadanos ser formados como individuos críticos?, ¿para qué pensar críticamente?, ¿qué percepción e interpretación tienen los individuos y la colectividad del pensamiento crítico?, ¿cuál es la definición de pensamiento crítico en la postmodernidad necesaria para el accionar pedagógico de la UNELLEZ?

Responder estas preguntas permitirá el logro del objetivo general del estudio: construir una definición individual y colectiva de pensamiento crítico, para el accionar pedagógico de la UNELLEZ y la universidad, en la postmodernidad. Para lograrlo es necesario un paso previo: la revisión documental de las bases teóricas del pensamiento crítico en el marco de la teoría crítica de la enseñanza, la postmodernidad y los estilos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la UNELLEZ-Barinas. Este documento recoge las conclusiones preliminares sobre estos puntos como primera parte del estudio.

PENSAMIENTO CRÍTICO

La influencia de la corriente cognitiva y los avances de las neurociencias durante las cuatro últimas décadas ha impulsado dentro de la educación cambios centrados en desplazar la educación memorística por otra tendiente al desarrollo del pensamiento crítico, con estas capacidades de observación, análisis, control emotivo o inteligencia emocional, creatividad y cuestionamiento.

Nacido en Grecia y en India para superar lo mágico-religioso, lo ideológico y lo dogmático, tras 26 siglos, el pensamiento crítico ha pasado a ser parte de la maestría comunicacional, y clave en la formación del ciudadano reflexivo y creativo requerido por la actual sociedad, puesto que un individuo poseedor de tales características, estará definido por la puesta en práctica de un conjunto de actividades mentales de elaboración, compuestas a su vez por juicios y análisis de situaciones complejas, acordes con distintos niveles de comprensión, lo cual conduce a que cada autor elabore una definición según el foco de atención particular de cada estudio: el proceso, el producto, la capacidad, la intencionalidad, la actitud, entre otros.

Empero, es referencia común entre estudiosos la definición dada por la Asociación Filosófica Americana (citada en Facione, 2003: 21), en los siguientes términos:

«...juicio autorregulado y con propósito que conduce a interpretación, análisis, evaluación e inferencia; así como a la explicación de la evidencia, concepto, metodología, criterio o contexto sobre el que se basa ese juicio».

Según Hervás y Miralles (2006: 35), pensamiento crítico es la actividad cognitiva asociada a la evaluación de los productos del pensamiento y elemento esencial para resolver problemas, tomar decisiones y ser creativos. Conforme a Tenías (2008, 2012), constituye la representación de una conducta cognitiva que funciona como precondition para autoexpresarse a través de un diálogo reflexivo y constructivo, surgido de consideraciones racionales con vistas a la elaboración de pensamientos argumentados, orientados a persuadir, convencer o simplemente informar.

Un punto de coincidencia entre Altuve (2010), Angarita (2009), Muñoz y Beltrán (2001), Parra y Lago de V. (2003), Pineda (2007), Piñero y Quiñonez (2009) y Sosa (2009), es la valoración de los esquemas cognitivos y metacognitivos adquiridos en los primeros años como las bases sobre las cuales se consolidan otros más complejos, en relaciones donde el equilibrio y el conflicto cognitivo estimulan la construcción o reorganización de pensamientos acordes con una concepción, percepción e interpretación de lo que se cree crítico. Otro lugar común es su afirmación con respecto a que las habilidades específicas para el pensamiento crítico permiten actuar de forma personal, grupal o colectiva, según sea el caso, en actividades cónsonas y convenientes para la formación del profesional, como son:

- Formulación de problemas y preguntas con claridad y precisión
- Recopilación de información relevante y su clasificación bajo criterios de pertinencia
- Configuración de hipótesis, generalizaciones, conclusiones y soluciones desde el manejo, ampliación, transferencia y aplicación de conceptos básicos

- Reproducción de opiniones y argumentos como puntos de partida para la convergencia, divergencia y evaluación de ideas
- Comunicación dialógica
- Correlación y resignificación de componentes cognitivos

TEORÍA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA

Tal cual refieren Rodríguez R. (1997) y Ugas F. (2003), la Teoría crítica de la enseñanza aparece en el contexto de las dudas y los cuestionamientos a la modernidad llamado postmodernidad, cuyo substrato ontoepistémico son el pensamiento de Nietzsche, Heidegger, Habermas, la Escuela de Frankfurt. Sus teorías son coincidentes en la censura a la visión reducida y reductivista de la historia en términos de linealidad, en detrimento de un hombre que se revele y rebele contra una historicidad y unos significantes transmitidos socialmente a través del lenguaje con ausencia de diálogos de reflexión intra e intersubjetivos.

Debido a la pluralidad de origen y características de sus miembros, las instituciones educativas contribuyen a reproducir el ambiente social, con estas todas las relaciones de poder y dominio desde una racionalidad falsamente objetiva o virtual al vincularse por responder a una intención que ideologiza.

Carr, y Kemmis (1988), parten del principio de que toda actividad educativa responde a principios teleológicos: ¿qué clase de ciudadanos queremos?, ¿cuál organización educativa queremos? Proponen entonces que la realidad educativa se enfoque desde la conjunción de la teoría y la praxis asociada a los intereses reflejados en las respuestas a las preguntas anteriores, en un ambiente de crítica y reflexión problematizadoras, con propósitos de establecer un determinado orden social y político.

Por tanto, no actuar de forma coherente al fin educativo de formar ciudadanos críticos coadyuva a la supervivencia de patrones de formación contrarios a la emancipación individual, puesto que la actitud y actividad reaccionarias necesarias para romper patrones de pensamiento impuestos tienen su fundamento en el desarrollo de un pensamiento crítico, el cual se materialice y comunique a través del mismo lenguaje reproductor de la realidad que se desea deconstruir y resignificar desde la perspectiva del sujeto.

Se desprende para Fernández (1995) y Sáenz del C. (2009), que docentes y estudiantes universitarios han de someter sus objetivos, juicios y valores a la reflexión autocrítica, sin perder de vista que las cuestiones educativas van más allá de la certidumbre moderna o del individualismo postmoderno, comportan acciones colectivas con visión intersubjetiva.

POSTMODERNIDAD

A partir de la afirmación realizada por Pourtois y Desmet (2008), de que el objetivo de la educación es una sociedad pedagógica y mejor adaptada a la postmodernidad, se ha configurado la siguiente idea:

Si la educación actualmente es un proceso socio-constructivista del conocimiento que nada entre dos corrientes: una, de conservación de la cultura, y otra de revolución negadora de la misma, con una epistemología impuesta sin raíces empíricas ni naturalmente científica, que además juega con los mitos y la cosmogonía populares, desdibujando el lazo con las representaciones tradicionales para perfilar otros surgidos de un individualismo socio-partidista.

Y la postmodernidad es considerada época de crisis, caos y complejidad, originados en la revisión y emergencia

paradigmáticas ante la ausencia de respuestas, porque básicamente los códigos y canales de pensamiento, expresión y comunicación están distorsionados por influjo de la globalización, la revalorización de los saberes, la influencia de los medios de comunicación masiva y el rechazo a la certidumbre cartesiana.

Entonces, ¿la educación postmoderna debe formar individuos en crisis, caóticos y complejos para una sociedad de iguales características? ¿Implica esto que el individuo debe formarse para vivir inseguro, pues la realidad es siempre incierta?

Dice Casalta (2010), que el sujeto postmoderno presenta características particulares: pérdida de confianza en la política, narcisismo, hedonismo, yoismo, vacío interior, hostilidad, autoconcepto débil, temor a fracasar, envejecer y a lo efímero; autosuficiencia, constante insatisfacción, la identificación con figuras mediáticas (nuevo mesianismo), afán consumista basado en la creación de necesidades y dependencia de la tecnología comunicacional e informacional. En conjunto, es una realidad que evade, se aliena de sí, de un contexto descomprometido con las minorías.

Ante este panorama, la postmodernidad filosófica propone enfrentar esa actitud básicamente desde una revalorización del lenguaje como medio y expresión de una intención y de una verdad, y del pensamiento crítico como conducta, proceso o resultado. Ambos permitirían reencontrarse al hombre con su *Ser* natural e histórico, a favor del rescate de unas circunstancias en las cuales ya no sea mero espectador sino actor de un presente para un devenir construido con palabras.

En este ámbito de ideas, la práctica pedagógica ha de ser una construcción planificada permanentemente «...en una perspectiva de desarrollo del individuo y de respeto hacia los demás y del medio ambiente, o en otras palabras,

según un objetivo de psicologización y socialización» (Pourtois y Desmet, 2008: s/p). Es decir, una práctica articulada al lenguaje como vaso conductor entre la perspectiva de desarrollo y respeto, tanto individuales como colectivos, puesto que no puede un individuo fuera de la esfera del lenguaje buscar y menos encontrar explicación; participará, actuará y hasta creará, pero lo hará sin significaciones propias que le permitan validarse como ser único e irrepetible, en total concordancia con la caracterización del individuo postmoderno.

Esta afirmación admite suponer que el predominio de un *laissez-faire* en la práctica pedagógica, en lugar de apoyo, podría constituirse en obstáculo para la formación integral de individuos realmente orientados al servicio del crecimiento cognitivo social. Esto se debe a que una libertad de actuación cimentada en el «vale todo» postmoderno, fácilmente podría desvirtuar un conjunto de elementos comprendido por los procesos de hominización, socialización y aculturación, las relaciones lingüísticas, paralingüísticas y metalingüísticas, el forjamiento del pensamiento y el establecimiento de categorías de unidad local, regional y nacional, como herramientas del estudiante universitario para afrontar, entender y superar la crisis, el caos y la complejidad distintivos de la postmodernidad de acuerdo con las premisas antes presentadas.

ESTILOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Si se toma en cuenta la tendencia surgida a partir de la Teoría Crítica de la Enseñanza, a intervenir en los estilos de enseñanza y aprendizaje con la intención de rescatar el pensamiento crítico como competencia natural y necesaria del individuo, entonces no debe obviarse al docente ni al estudiante, miembros de la tríada didáctica, como copartícipes de la concreción de estilos de enseñanza y aprendizaje cónsonos con las exigencias sociales y curriculares.

En ese sentido, la experiencia docente y el ejercicio investigativo han permitido identificar en la UNELLEZ-Barinas dos estilos de enseñanza: el centrado en la transmisión de conocimientos análogo a la visión conductista y el crítico-reflexivo centrado en la propuesta constructivista del conocimiento. Ambos están en relación directa con estilos de aprendizaje reproductivo, convergente o divergente.

Tenías (2008, 2012), al estudiar los tipos y niveles de discurso en estudiantes de la UNELLEZ-Barinas, determinó que el 38% de los estudiantes asume posiciones entre lo reproductivo y lo convergente, mientras que 55% exhibe producciones reproductivas o no elaboran discurso alguno; únicamente un 5% mostró ideas divergentes o de evaluación. Siendo estos dos últimos tipos de ideas las connotantes de un pensamiento crítico, se hace evidente la ausencia de pensamiento crítico.

Asimismo, la investigación realizada por Herrera (2005) sobre este tema en la UNELLEZ, permitió detectar: a) desconexión entre los estilos y las demandas concretas en lo referente a conductas, productos o procesos previstos como fin de la tarea o actividad didáctica; b) inconsistencia entre actividad cognitiva, acción docente y logros que en la situación objeto del estudio presente se manifiesta en la ausencia de elaboración discursiva convergente, divergente y evaluativa que incluye debilidades en las competencias lingüística y comunicacional frente a la exigencia social y profesional de pensamiento crítico en el marco de los distintos contextos normativos; c) desconocimiento de una definición de pensamiento crítico para la praxis pedagógica que hubiese sido construida desde la percepción individual y colectiva, no asumida directamente desde la teoría o modelos ajenos a la realidad académico-institucional.

De acuerdo con Herrera (2005: 164) y en correspondencia con la teoría antes referida, un cambio en los estilos puede alcanzarse «solo desechando la excesiva teorización apoyada en fórmulas sin reflexión y sin consideración de

la experiencia», porque tales procedimientos contribuyen a desdibujar el perfil de lo verdaderamente crítico por no surgir del diálogo social y de la formación del sujeto como protagonista de su realidad; es decir, de la intra e intersubjetividad.

METODOLOGÍA

Enmarcado en el paradigma cualitativo, el trabajo aquí presentado es resultado de la revisión, análisis, crítica e interpretación de información registrada en fuentes documentales bibliográficas y electrónicas, a fin de determinar bases teóricas del pensamiento crítico en el marco de la teoría crítica de la enseñanza, la postmodernidad, y los estilos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la UNELLEZ-Barinas. Pasa así a constituirse en un avance de lo que será un estudio de campo de carácter reflexivo-crítico, orientado a construir una definición de pensamiento crítico en la postmodernidad para el accionar pedagógico de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales «Ezequiel Zamora», Sede Barinas (UNELLEZ-Barinas), a partir de la interpretación empírica individual y colectiva.

Martínez M. (2006: 66) expresa que la justificación de un trabajo como el presente es «identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones». En efecto, la revisión y construcción de dichos elementos teóricos permitirá la identificación y presentación en las conclusiones de las categorías y subcategorías preliminares (Tabla 1), sobre las cuales se sustentará una indagación empírica que apelará a métodos, técnicas e instrumentos etnográficos: encuesta, cuestionario, análisis de contenido y triangulación de datos. Todo esto con el objetivo de construir una definición de pensamiento crítico que fundamente la acción pedagógica universitaria a partir de su interpretación empírica individual y colectiva en la UNELLEZ-Barinas.

CONCLUSIONES

El pensamiento crítico es un marco perceptivo y conceptual donde confluyen puntos de vista similares o divergentes, reflejos de la realidad cotidiana.

Introducir cambios en esas perspectivas requiere desvelar la percepción y cognición individual, colectiva, educativa, incluso institucional, sobre el pensamiento crítico. De acuerdo con la Teoría Crítica de la Enseñanza, eso será posible si se impulsan procesos de diálogo inter e intrasubjetivo cónsonos con las habilidades y destrezas mentales, lingüísticas y comunicacionales, naturalmente asociadas materializadas en el discurso como instrumentos de expresión lingüística y comunicacional.

Esa cualidad del discurso hace proclive el estudio del pensamiento crítico a nivel universitario a través del análisis de contenido. De acuerdo con Bardin (1986: 168), esta técnica permite «establecer los lazos entre la situación (condiciones de producción) en que se encuentra el sujeto y las manifestaciones semántico-sintácticas de la superficie discursiva». La relevancia de tal afirmación reside en la interrelación del lenguaje, la comunicación y el pensamiento crítico habida cuenta de las características tomadas por estos desde la perspectiva postmoderna.

El pensamiento crítico ha de ser una expresión intencionada y argumentada del pensamiento, construida desde lo individual hacia lo colectivo.

Para formar pensadores críticos debe romperse con la retórica propagante de teorías, modelos, métodos desconectados de la realidad individual e institucional, evitando abordarlo de manera mecánica, teniendo en cuenta la complejidad objetiva y subjetiva que este implica.

El mundo actual demanda como hábito estar bien informado, expresar en forma correcta y adecuada nuestras

opiniones, poseer ideas y opiniones propias, defenderlas y argumentarlas; igualmente entender, analizar y evaluar las ajenas. Poseer habilidades de pensamiento crítico es una condición inobjetable para la educación universitaria.

Contribuir a la formación del pensamiento crítico del estudiante es un pedimento socioeducativo mundial.

Por ser un estado cognitivo, el pensamiento crítico permea y soporta procesos de observación, comprensión y análisis, tanto individuales como colectivos necesarios para la convivencia y la realización bajo el espíritu de estas leyes.

Las expresiones de trabajadores de la docencia universitaria dan cuenta de una insatisfacción con respecto a los estados de producción intelectual y académica, reforzadas en resultados como los obtenidos por Tenías (2008, 2012), donde se evidencian porcentajes mínimos de producción discursiva con intervención del pensamiento crítico.

Existe la necesidad de romper con propuestas para el desarrollo del pensamiento crítico divorciadas de la interpretación individual y colectiva de este, sin consonancia con el accionar pedagógico propio de la universidad ni con una realidad que en la postmodernidad suma caos, crisis y complejidad. Tal afirmación es plausible en el marco de la teleología de la educación universitaria.

A propósito del punto anterior, debe concienciarse: a) La posible brecha entre objetivos educativos y capacidades reales; b) La adecuación de contenidos y métodos de enseñanza a la capacidad de reflexión y al dominio en las destrezas de pensamiento; c) La pertinencia de instrumentos y medios de evaluación para promover la criticidad; d) El reclamo de que los estudiantes ostenten una adecuada capacidad analítica ante una realidad que reclama profesionales con una capacidad y destreza para procesar, producir y comunicar información.

La universidad en estudio deja por fuera concepciones surgidas de la realidad y diálogo inter e intrasubjetivos. Aun cuando su acción pedagógica se fundamente en los principios de hominización, socialización y aculturación del estudiante, todo el andamiaje de las unidades curriculares está diseñado a partir de expectativas ajenas al individuo y que responden más al carácter de ente profesionalizador que formador. Particularmente en este caso, y tal como se ha ratificado, hablar de pensamiento crítico es referir elementos ajenos a la realidad cognitiva del estudiante en cuanto a su naturaleza. De allí el plantear como objetivo final del estudio la construcción de una definición de

pensamiento crítico desde lo individual y colectivo, en otras palabras, fuera de referencias teóricas, modelos o métodos ya existentes, de forma tal que el proceso de formación y desarrollo del pensamiento crítico esté soportado en la visión, intereses y motivaciones del sujeto, no del especialista o teórico.

Adoptar como unidades de clasificación que formalizarán los tópicos centrales de la investigación y sobre los cuales posteriormente se sustentará el diseño y ejecución del estudio de campo, las categorías y subcategorías recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías y subcategorías preliminares

Categorías	Subcategorías
Estilos de enseñanza	- Estrategias de enseñanza conductistas - Estrategias de enseñanza constructivistas - Estrategias de enseñanza crítico-reflexivas
Estilos de aprendizaje	- Estrategias de aprendizaje propias - Estrategias de aprendizaje adaptadas
Percepción y cognición del pensamiento crítico	Tipos de discurso -Niveles de discurso
Ontoepistemología individual y colectiva del pensamiento crítico	- Origen del conocimiento - Construcción del conocimiento
Pensamiento crítico en la UNELLEZ-Barinas	- Definición de pensamiento crítico en la UNELLEZ-Barinas - Utilidad del pensamiento crítico en la UNELLEZ-Barinas - Importancia del Pensamiento crítico en la UNELLEZ-Barinas

Las categorías y subcategorías preliminares aquí enunciadas posibilitan estudiar y relacionar el estado del pensamiento crítico a nivel universitario conjuntamente al carácter de lo que se ha dado llamar postmodernidad y la tendencia surgida a partir de la teoría crítica de la enseñanza a intervenir en los estilos de enseñanza y aprendizaje, a fin de rescatar una condición natural, exigida y necesaria: el pensamiento crítico.

Se ratifica como intención y propósito investigativos explicar la ontoepistemología individual y colectiva del pensamiento crítico desde el individuo. La utilidad, importancia y justificación de esta acción son los subsecuentes logros de un proceso educativo que considere posturas personales y sociales ante un proceso de aprendizaje que exige dominios lingüísticos, comunicacionales y cognitivos específicos y efectivos, donde el pensamiento crítico realmente constituya

una herramienta individual y colectiva frente al caos, la crisis y la complejidad postmodernista. Este es el escenario que la acción pedagógica de la UNELLEZ debe tomar en cuenta para el logro de sus objetivos, principalmente la formación de profesionales críticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. (2000). Creatividad, pensamiento crítico y valores: una mirada diferente en la Educación. En: *Magistralis*. 10(18), 115-127. [Página web en línea] Disponible en: http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=AGUILAR%20MIER,%20MARISOL&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=largo
- Altuve, J. G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. En: *Actualidad Contable FACES*, 13(20), 05-18. Mérida, Venezuela. [Página web en línea] Disponible en: <http://www.gratispdf.com/?url=http%3A%2F%2Fwww.saber.ula.ve%2Fbitstream%2F123456789%2F32558%2F1%2Farticulo1.pdf&t=El+pensamiento+cr%C3%ADtico+y+su+inserci%C3%B3n+en+la+educaci%C3%B3n+superior>
- Angarita C. E. (2009). Pensamiento crítico y análisis teológico de la realidad. Fundamentos para diálogos interdisciplinarios. En: *Revista Realidad*, 121, 535-561. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. [Página web en línea] Disponible en: <http://www.gratispdf.com/?url=http%3A%2F%2Fwww.uca.edu.sv%2Frevistarealidad%2Farchivo%2F4c8a5901218ca6.pensamiento121.pdf&t=Pensamiento+cr%C3%ADtico+y+an%C3%A1lisis+teol%C3%B3gico+de+la+realidad>
- Asociación Norteamericana De Filosofía. (1990). *Critical Thinking: a Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*.
- González, H. (2002). (Trad.). Estados Unidos de América: Universidad del Estado de la Florida. [Página web en línea] Disponible en: www.eduteka.org/ediciones/reportaje_febrero02.htm.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. España: Akal.
- Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. (3ª ed.) Madrid: Ediciones Morata.
- Carr W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casalta F., P. (2010, julio). La personalidad posmoderna. [Página web en línea] Disponible en: <http://www.psicocasalta.com/wp/?p=450>
- Castellano, E. (2011, mayo) *El análisis del discurso como método de investigación social*. (Ponencia) I jornada de Análisis del Discurso aplicado a la construcción teórica de los problemas de investigación. Universidad «Fermín Toro», Barinas.
- Cequea, E. y Molina, D. (2003). *Evaluación Curricular de la UNELLEZ*. Barinas: UNELLEZ.
- Consalvi, S. (1999, Octubre 24). Víctor Guédez hace un alto en el camino. *El Nacional*, Papel Literario. Caracas.
- Facione, P. (1992). Critical thinking: What it is and why it counts. Millbrae, CA: Insight Assessment. Versión 2007, en Español. [Página web en línea] Disponible en: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Fernández, S. (1995). Consideraciones sobre la Teoría Socio-Crítica de la Enseñanza. Granada: Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación. pp. 241-25. [Página web en línea] Disponible en: e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20489&asid
- Garrido P., J. (1996). *Descentralización educativa. Un estudio comparado*. Colección Ciencias Sociales. Barinas: Unellez.

- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC)-Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)
- Herrera M., M. (2005). *Estilos de enseñar y estilos de aprender en la formación inicial y permanente del profesorado venezolano*. Tesis Doctoral. España: Universidad de Valladolid
- Hervás, R. y Miralles, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la Historia. En: *Educación en el 2000*, Murcia, España. pp. 34-40. [Página web en línea] Disponible en: http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/10/revista9_art06.pdf
- Kemmis, S. (1999). *La investigación-acción y la política de la reflexión*. En: Pérez, A., Barquin, J. y Angulo, J. (1999). *Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica*. [Pérez, A., Barquin, J. y Angulo, J.]. Madrid: Akal. pp. 14-16.
- Liotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. (2ª ed.). Mariano Antolín Rato (Trad.). Argentina: Red Editorial Iberoamericana (REI).
- Martínez M., M. (2006). *Ciencias y arte en la metodología cualitativa*. 2ª ed. México: Trillas.
- Montoya, J. (2007). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual Primer avance de investigación. En: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (Mayo-Agosto, 2007). (25) Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia [Página web en línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=194220390001>
- Muñoz A y Beltrán J. (2001). *Fomento del pensamiento crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Complutense. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. [Página web en línea] Disponible en: www.psicologia-online.com/kiopa2001/actividades/54/index.html.
- Parker, I. (2006). Desafío total: Psicología, psicoanálisis y virtualidad. En: *Tabula Rasa*. (2006, Enero-Junio). (4), 83-101. Bogotá - Colombia. [Página web en línea] Disponible en: www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794...
- Parra, E. y Lago de Vergara, D. (2003). *Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. Facultad de Medicina, Universidad de Cartagena. Colombia. [Página web en línea] Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_2_03/ems09203.htm.
- Pineda de A. M. (2007). El pensamiento teórico y crítico en tiempos de complejidad e incertidumbre. Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. En: *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 12 (39). pp. 133-142. [Página web en línea] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/279/27903908.pdf>
- Piñero, E. y Quiñones, A. (2009). *La educación transformadora para el siglo XXI*. Conclusiones del Panel. III Congreso de Pensamiento Crítico. Mayo 2009. Cartagena de Indias, Colombia. [Página web en línea] Disponible en: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:greCBZ6xvhEJ:porunaeducaciondecalidad.org/Congreso/Imagenes/Memorias/Ponencias%2520III%2520Congreso/Europa%2520Pinero%2520Gonzalez.doc+%&hl=es&gl=ve&pid=bl&srcid=ADGEESjSo8p_88w0eSyX1EXdxe-QnNn94e72GW-Ju-XzdPyPIMWOuysWvRFg696L2kAAIalnYKQqvf93evsMQ5zbYvQ

iPmYwIoaApoRywtDCOL6x33rwfHJ2DJ5de4U3_
Mu4OPRCb_S&sig=AHIEtbQs1BpIJPf_
OIKPrMUrWDEZSXjXA

Pourtois, J. y Desmet, H. (2008). *La Educación Postmoderna*. [mimeo] Caracas: Laboratorio Educativo.

Rodríguez R., M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.

Sáenz del Castillo, A. (2009), *Teoría Crítica y Educación* [Página web en línea] Disponible en: <http://educritica.idoneos.com/index.php/335283>

Sosa E., R. (2009). *Pensamiento crítico y alternativas de transformación en América Latina*. (Conferencia) I Congreso Internacional sobre Pensamiento Crítico y Alternativo y XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Maracaibo, Zulia: Universidad Bolivariana de Venezuela. Marzo 2009. [Página web en línea] Disponible en: http://dialogosaberes.ubv.edu.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=151:pensamiento-critico-y-alternativas-de-transformacion-en-america-latina&catid=19:sumario-revista-no-4&Itemid=13

Tenías, M. (2008). El lenguaje, la comunicación y el pensamiento crítico. Trabajo de Ascenso para optar a la Categoría de Profesor Asociado. Unellez. Barinas. En: *Revista Ciencia UNELLEZEA* 3-2008 (1). Barinas: Unellez. pp. 119-133. [Página web en línea] Disponible en: 150.187.77.68/revistas/index.php/rsu/article/view/160/187

Tenías, M. (2012). El pensamiento crítico en los estudiantes de la carrera Educación mención Castellano y Literatura. En: *Revista Trilogía*. (Abril-Octubre, 2012) (6). Instituto Tecnológico Metropolitano, Grupo de Investigación CTS Facultad de Humanidades y Educación. Medellín, Colombia. pp. 93-104.

Ugas F., G. (2003). *Del acto pedagógico al acontecimiento educativo*. San Cristóbal, Venezuela: Ediciones del Taller permanente de Estudios Epistemológicos.

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. (2000). *Justificación del Plan de Estudio de la Carrera Educación*. Barinas: Programa Educación Integral, Unellez.