



Pensamiento crítico: una emergencia en los ambientes virtuales de aprendizaje

Critical thinking: a reveal in virtual learning environments

Yarmin Taborda¹

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Antioquia – Antioquia, Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-0651-4531>

Laura López²

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Antioquia – Antioquia, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-7859-6789>

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.004>

Recibido el 20/12/2019/ Aceptado el 24/01/2020

ARTÍCULO ORIGINAL

PALABRAS CLAVE

Pensamiento crítico, ambientes virtuales de aprendizaje, competencia del docente.

Plantear el pensamiento crítico como uno de los fines de la educación en Colombia es un objetivo mayúsculo, pero estipularlo como una emergencia en los ambientes virtuales de aprendizaje, no es solo un reto, es una apuesta por dinamizar y establecer estrategias que hagan factible este objetivo. La investigación “el pensamiento crítico como emergencia en los ambientes virtuales de aprendizaje” elaborada en una institución universitaria que desarrolla su aprendizaje bajo las modalidades e-learning y b-learning, se realizó bajo el enfoque cualitativo - inductivo que indagó sobre los elementos que permiten la emergencia del pensar crítico en ambientes virtuales y al mismo tiempo, determinó los retos que un docente debe asumir para que ello sea posible.

KEYWORDS

Critical thinking, virtual learning environments, competencies of the teacher.

Think about critical thinking as one of the aims of education in Colombia is a major objective, but stablish it as a reveal in virtual learning environments is not just a challenge, it is a commitment to revigorate and establish strategies that make this objective feasible. The research “Show up/Appear of critical thinking in virtual learning environments” developed in an institution that develops its learning processes under the e-learning and b-learning modalities, was carried out under the qualitative - inductive approach that investigated the elements that allow the emergence of critical thinking in virtual environments and at the same time, determined the challenges that a teacher must assume to make this possible.

¹ Correspondencia: ytabordamor@uniminuto.edu.co

² Email: laura.lopez@uniminuto.edu.co



1. INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso que tiene aparejado el pensar del sujeto que se educa, y el pensar es un acto que permite tejer lo que se tiene, con lo que se siente y con lo que se percibe, generando nuevas estructuras que inciden en el hacer y en el ser de quienes están en los procesos de formación; sin embargo, en la educación no solo se hace referencia al pensar del sujeto como generador de ideas, sino que se lleva a reconocer que este lugar de formación, haciendo alusión al espacio consensuado o pactado, debe ser digno de producir pensamiento crítico; es así como el proceso formativo está permeado por diversos medios, programas, cambios y necesidades propias de las comunidades; de tal manera que las instituciones van de lo presencial a lo virtual, intentando trasladar, integrar, pero también modificar, las prácticas pedagógicas, de acuerdo con los recursos y posibilidades que generan las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones, rompiendo así las brechas de temporalidad y espacialidad que aparecen en los modelos tradicionales de aprendizaje (Hernández, 2012).

En la virtualidad, ese espacio tecnológico y de configuración digital, los encuentros difieren en tiempo, las conversaciones se sostienen desde lugares irreconocibles y los docentes, maestros o tutores que deben ser dinamizadores, se sienten intimidados cuando se cuestionan los aprendizajes del estudiante y la posibilidad de desarrollar sus competencias a través de la abundancia de recursos informáticos; espacios que algunos en una visión errada usan para “expresar la ausencia pura y simple de existencia, presuponiendo la «realidad» como una realización material, una presencia tangible” (Lévy, 1998, p.10), por ello, vale la pena profundizar en el uso adecuado de las herramientas en la virtualidad en función de los fines y las necesidades del siglo XXI (Zúñiga y Arnaéz, 2010; Loaiza y Osorio, 2018).

El pensamiento crítico como habilidad necesaria en el estudiantado se ha convertido en el producto de la educación superior más deseado, ya que forma parte de muchos estándares de acreditación, como lo argumenta Rosales y Gómez (2015) referenciando a Stewar y Dempsey; sin embargo, parece ser una responsabilidad que se le atribuye a la presencialidad, ya que, el sinnúmero de actividades que se desarrollan dentro de un aula de clase resuenan en lo que es la crítica (debate, conversación, taller, trabajo colaborativo, entre otras), de tal forma que esta se da en condiciones donde ver, sentir y conversar con el estudiante de forma sincrónica y face to face es quizá un acto, simbólicamente, significativo.

Aunque muchos autores coinciden en que las plataformas y recursos de internet aumentan la comunicación y producción de conocimiento (Harasim, 2012; Guitert, Ornellas, Pérez, Rodríguez, Romero, Romeu, 2015), son muy pocos los que permiten medir esa eficiencia que sustentan con la precisión con la que dicen que es posible.

Y aunque lo anterior sea cierto, se debe recalcar que el proceso de formación en Colombia está lleno de atributos, que hacen de la profesionalidad docente un desafío y con ello se hace referencia a las dinámicas de los territorios donde se enseña, a la falta de herramientas (digitales, física...) y a la multiplicidad de criterios frente al aprendizaje. De tal forma que, es importante preguntarse qué elementos son necesarios para que el pensamiento crítico sea posible en un territorio, y de qué manera los docentes, tradicionalmente vistos como el centro del proceso del aprendizaje (Rosario, Alvarado, Robles, 2018) garantizan que el pensar crítico sea posible, pero no solo en la presencialidad, sino también en la virtualidad, ya que es la promesa de formación en Colombia.

Alliaude y Antelo (2009) expresan que, cuando los educadores titubean al intentar dotar de contenido a aquello otro distinto de la pura instrucción, apelando a expresiones como querer cambiar algo en los estudiantes, contribuir a la formación de sujetos críticos y establecer vínculos, entre otros, no hacen más que buscar desesperadamente signos para asirse a aquello que en tanto irreductible, da existencia a la desproporcionada operación educativa, de tal manera que cada avance tecnológico debería brindar herramientas y permitirle al sujeto aprendizajes que contribuyan con la sociedad de la que hace parte (Ortiz, 2010).

Es así como preocuparse por las formas de alcanzar el pensamiento crítico en Colombia, debe ser una necesidad que posibilite llegar a estados de pensamiento diferenciales, que admitan hacer un análisis sobre el papel que las instituciones de educación superior tienen para formar personas capaces de aprender a aprender, discernir sobre las coyunturas de la sociedad actual y deliberar sobre los modos de “estar”, de tal manera que la sociedad pueda ser, como lo plantea Magallón (2014), reflexiva, analítica y éticamente responsable y no caiga en la incapacidad de correspondencia entre lo plasmado en el papel y la vida real (Rockwell, 2018).

Este trabajo de investigación fue realizado en la Facultad de Educación de La Corporación Universitaria Minuto de Dios, específicamente en el programa Administración en Salud Ocupacional, el cual además de responder por la pregunta origen, considera el pensamiento crítico como valor fundamental para el desarrollo profesional; y con la hipótesis clara que permitía considerar que éste es una competencia desarrollable en los ambientes virtuales de aprendizaje. Es así como el ejercicio investigativo es una lectura a las diversas herramientas que incluye la virtualidad, pero también una aproximación a la redefinición del rol y retos de los docentes en los ambientes virtuales de aprendizaje tienen para que faciliten que el pensar crítico emerja y puedan hacer engranaje con la ubicuidad y demás atributos de los que gozan las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

2. MÉTODO Y MATERIALES

La investigación desarrollada en el contexto de la formación virtual universitaria, usó como recurso para el análisis, los foros o debates elaborados por los docentes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios durante un semestre académico. Es necesario aclarar que los desarrollos de los debates hacen parte de las actividades obligatorias y que cada docente por materia o curso académico debe tener por lo menos dos debates. La investigación es de corte cualitativa, que, de acuerdo con Sampieri (2014) se basa en una lógica y proceso inductivo partiendo de lo particular a lo general.

Para ello, se hizo un diseño fenomenológico y se usó como técnica la observación de discursos, allí se priorizó el discurso emitido, narrado y puesto en la plataforma para ser analizado a la luz de unos elementos del pensamiento crítico. De tal manera que la observación estuvo orientada a revisar, organizar y dirigir la mirada hacia el objeto con el fin de obtener la información que permitiera evidenciar los elementos que propiciaban la emergencia (De Ketele, 1984).

Es así como se tomaron 53 foros/debates del programa de formación Administración en Salud Ocupacional, sin embargo, en cada uno de los foros aparecían alrededor de 40 respuestas promediadas entre hilos de inicio y réplicas al foro; el hilo, para este caso, es la generación inicial de un debate y la réplica, son las contestaciones que se desarrollan a ese hilo. En ambos se revisaron los siguientes elementos antes de hacer el análisis:

- La existencia de uno o dos foros o debates.
- La composición de los foros o debates.
- Las réplicas dadas entre estudiantes - docentes y entre estudiantes.
- La forma en que dio apertura al ejercicio.
- La interacción del docente durante el tiempo que estaba abierto.
- El cierre del foro, como mecanismo de encadenamiento de conceptos.

De acuerdo con ello, se separaron las intervenciones en los foros entre docentes y estudiantes. En los primeros se intentó identificar elementos discursivos y constitutivos que permitieran evidenciar: la cuestión, el argumento y la refutación. Y en los segundos, se reconocieron las habilidades descritas por Facione para la comprensión del pensamiento crítico, tales como: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

3. RESULTADOS

¿Es posible una emergencia del pensamiento crítico?: En el planteamiento elaborado por los docentes, en contestación al desarrollo del curso académico o cumpliendo con el requisito del foro, se evidencia cuestión, es decir, la pregunta formulada como parte importante del desarrollo del



foro o debate; sin embargo, se disminuye la información en la argumentación y en la refutación. Los docentes hacen una apertura del debate o foro, pero este no es debidamente argumentado y cuando se dice debidamente, es que no cumple con los parámetros de una argumentación, además no aparecen muchas refutaciones que garanticen la dinamización del proceso de diálogo.

La búsqueda de estos componentes del pensar crítico en el discurso, la revisión del foro de aprendizaje y las posibilidades dadas por la virtualidad como medio para el cumplimiento de fines, sirve para la comprensión y los verdaderos usos de las herramientas, además para la confirmación de la emergencia del pensamiento crítico como resultado de las diversas interacciones. De tal manera que, el papel del maestro queda develado si se plantea la virtualidad los fines de la educación no se transforman, no cambian, no se disminuyen o se aumentan y que, por lo tanto, un docente debe estar preparado no solo para aprender sobre herramientas de información y comunicaciones, sino también sobre estrategias para llevar aquello que parece útil dentro del aula tradicional al espacio virtual.

Entre los hallazgos una vez se hizo el análisis se encuentran elementos como: poca claridad en las preguntas: “La disciplina tarde o temprano vencerá la inteligencia. Cada estudiante debe publicar una reflexión tanto personal como profesional que le haya aportado el video. Su participación al foro debe tener mínimo 400 palabras e igualmente hacer la retroalimentación a uno (1) de sus compañeros, dando su opinión sobre su aporte” este fragmento que es extraído de la plataforma carece de reacción coherente, no abona conceptos que hagan parte de la búsqueda de información del estudiante y no evidencia la intención formativa del docente.ç

Participación del docente: el seguimiento (réplicas y cierres) es casi nulo, los pocos foros que tenían otras interacciones estaban sujetas a la nota evaluativa descrita en la ruta de calificaciones. El docente no tiene participación continua en la discusión abierta, no se contrapregunta, ni se refuta y no se cierra el espacio con conclusiones que permita reconocer si la discusión sostenida estuvo dentro de las intenciones formativas.

Discusiones de los estudiantes: los estudiantes ubican información descontextualizada, es decir no enmarcan su comentario dentro de un hecho en específico, incorporan frases como “yo pino que Colombia va mal” “Los colombianos somos indisciplinados”, frases que además no muestran una postura que indique inferencia, evaluación, argumento, ni análisis.

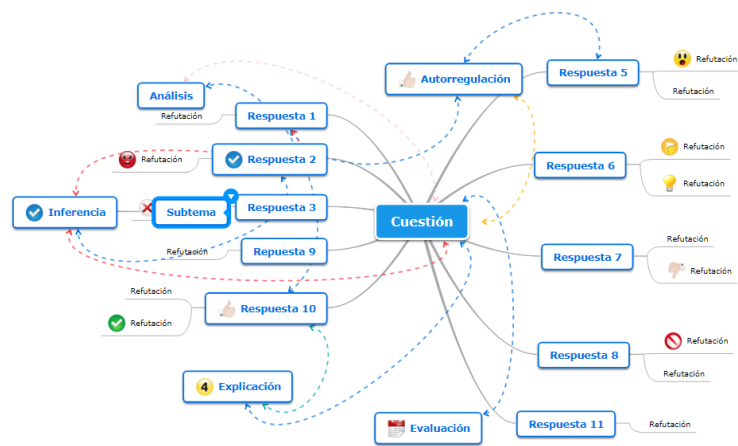


Figura 1 Relación entre los elementos del pensamiento crítico y las habilidades en foros virtuales

De acuerdo con lo anterior y en contexto con los conceptos abordados a lo largo del texto, la cuestión como la base del foro debe permitir unas respuestas a la pregunta orientadora o al juicio (intencionalmente) emitido; una vez se generen algunas consignas, el docente y demás compañeros deben seguir interviniendo a partir de más preguntas (sin valoraciones de buen o mal argumento); todo ello, puede dar pie a nuevos ítems temáticos, pero el docente –dinamizador- debe ir orientando la discusión para que esta no pase a un lugar que quizá no es de interés para encausar el aprendizaje; los miembros del grupo deben estar al tanto de las preguntas y comentarios para debatir; por último, el docente hace un cierre, en este debe recuperar el objetivo del debate y las discusiones más significativas. Para lo anterior, es necesario persistir en que el tema debe estar ampliamente contextualizado, debe mostrarse importante y estar acompañado de lecturas que faciliten la inferencia, evaluación y demás habilidades.

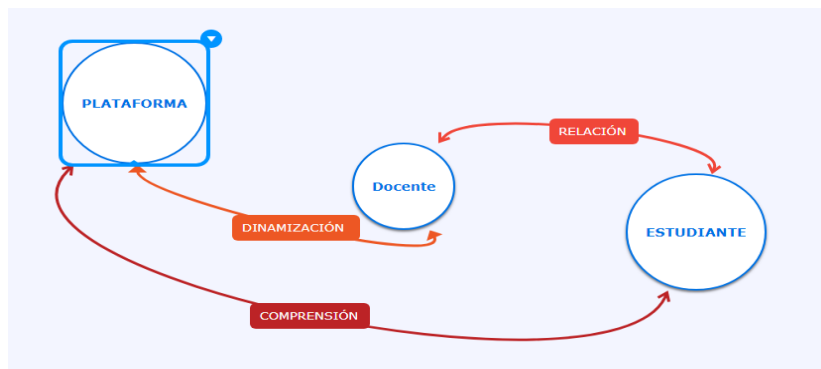


Figura 2: Dinamización del proceso de aprendizaje

La *figura 2* refleja como los tres componentes básicos, no únicos, en un proceso de aprendizaje mediado por plataformas, requiere de relaciones sinérgicas, entre el estudiante y el docente de

modo tal que el estudiante necesita una persona que sea orientador del proceso, le manifieste situaciones que lo estén llevando por caminos no indicados; una dinamización de la plataforma con actividades y recursos que rompan con el esquema de repositorio, generando valor al aprendizaje, y por último, el estudiante requiere claridad para así abordar la plataforma como medio oportuno, eficiente y garantizador de actividades coherentes con los fines educativos.

4. DISCUSIÓN

El pensamiento crítico es un concepto polisémico (Vélez, 2013) y está sujeto a un sinnúmero de definiciones de algún modo, relacionadas con los contextos disciplinares de los que emerge, es decir, la filosofía crítica, la metacognición, las teorías emancipadoras. Ortiz (2013) con una mirada más sencilla, sustenta que pensar críticamente es una responsabilidad social, y que el pensamiento propiamente en lugar de pretender saber cómo es la realidad, cómo se explica y cómo se comporta, se caracteriza por procurar encontrar, recrear o producir el sentido de la vida humana en sus condiciones concretas de existencia.

Es así como desde los griegos se hace referencia a la acción de pensar y sus formas correctas de hacerlo. Sócrates, Aristóteles y Platón planteaban maneras precisas para acercarse a la verdad. En la edad media aparecen teóricos como Duns (2014) y Ockham (1997) quienes se replantearon las ideas existentes con las cuales se concebía el mundo y reconocieron a un sujeto pensante que puede ser libre. Kant por su parte, denominó a tres de sus grandes obras Críticas, con lo cual quería establecer los límites del pensamiento en el conocimiento del mundo; es así como la crítica implicaba distinción o delimitación entre el conocimiento probado y la noción incierta entre el actuar correcto e incorrecto, y sobre los alcances del juicio estético (Vargas, 2006).

Por ende, el pensamiento crítico es una categoría de análisis que se funda e interrelaciona con términos como El criticismo, término propuesto por Kant y que hace alusión a los juicios (Scheck, 2012); la teoría crítica, escuela de pensamiento que pone de manifiesto la necesidad de evaluar la sociedad y la cultura y tiene como grandes exponentes a Adorno y Horkheimer (1974); y La Pedagogía Crítica, que señala el conjunto de prácticas que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades para la conciencia de libertad, concibiendo la educación como “la posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura” (Ramírez, 2008, p. 28).

Dussel (2009) y Mignolo (2008) abordan el pensamiento crítico desde el entramado de la filosofía de la liberación y de la praxis des-colonial, es decir, un pensamiento crítico con un sentido claramente enmarcado en la izquierda latinoamericana. La comunidad psicológica estadounidense liderada por Robert Ennis (1989), Facione (1990) y Paul y Elder (2003), reflexionan sobre el

pensamiento crítico desde la psicología positivista, corriente que parte de la evaluación y la medición de la situación particular en la que se encuentran los individuos objeto de su estudio, y como resultado de dichas reflexiones han generado el "Consensus statement regarding critical think an the ideal critical thinker", el cual plantea que:

El pensamiento crítico es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio (Facione, 1990, p.5).

Y sustenta que el pensador crítico ideal es una persona inquisitiva, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados precisos con el problema y las circunstancias. (Facione, 1990).

Es así como en el consenso "Consensus statement regarding critical think an the ideal critical thinker" se concluye que educar a un pensador crítico significa trabajar en la construcción de una sociedad racional y democrática, aquella que sea capaz de proponer ideas útiles que le sirvan al sujeto y a la sociedad en general. No obstante, desde el punto de vista de la emancipación humana y en este sentido, es el punto de vista de la humanización de las relaciones humanas mismas y de la relación con la naturaleza entera (Hinkelammert, 2007), cabe afirmar que el docente debe estar permeado por una serie de características que lo revelan como emancipador o reflexivo, que facilite la emergencia del pensamiento crítico en los estudiantes que, de manera virtual, presencial o a distancia acompaña.

En respuesta a lo anterior, la construcción de conocimiento emancipatorio parte de: reconocer el proceso formativo como un acontecimiento comunicativo y relacional, diseñar distintas estrategias pedagógicas que pretendan revitalizar la fuerza de la palabra, el poder renovador del testimonio, y constituir un acontecimiento revelador de la alteridad en el propio sujeto y en los demás; de tal manera que las prácticas de formación resalten el valor que encierra la experiencia, los sentimientos y las emociones (Delgado, 2009), de tal manera que: Un conocimiento emancipatorio debe partir de la contingencia y, por tanto, debe asumir la responsabilidad de hacer frente al olvido, desde un trabajo de la memoria, pues la falta de ésta es una de las causas de que la historia (...). De ahí que la exigencia de que los fascismos no se repitan

en sus diversas versiones y expresiones sea la primera de todas para la educación y en especial para los procesos de formación de docentes (Delgado, 2009).

El pensamiento crítico también se refiere a pensar claro y de forma racional con el propósito de favorecer el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción (Campos, 2007); es decir, que a partir de la realidad misma se desarrollan procesos de análisis sobre lo existente y replantear la forma de comprender determinados fenómenos sociales. La teoría crítica insiste en que el conocimiento está mediado tanto por la experiencia -praxis- como por los intereses teóricos y extrateóricos que se mueven dentro de ella (Osorio, 2007; Vargas, 2006).

Por su parte, El Ministerio de Educación Nacional Colombiano -MEN (2012) sustenta el pensamiento crítico como: la capacidad de indagar de manera crítica y reflexiva y desde diferentes perspectivas las problemáticas propias de las interacciones sociales, culturales y físicas en contextos concretos.

El pensamiento crítico, de acuerdo con Vargas (2006) y Saiz (2002) es toda reflexión que implica la búsqueda de un nuevo conocimiento de la realidad, de tal manera que aliente una nueva conducta ética y política, o proponga un nuevo tipo de sociedad; para Herrero (2016) el pensamiento crítico tiene una actitud constructiva, cooperadora “El pensar críticamente supone, fundamentalmente, hacerse preguntas y obtener respuestas razonadas” (Herrero, 2016, p. 20) y para Lipman (2014) este es la cota frente al pensamiento acrítico y ante la acción irreflexiva. Pese a tantas concepciones, para este proyecto se contempla el pensamiento crítico como aquel proceso que se perfecciona en el espacio universitario y que se contempla como la capacidad de reflexionar sobre diversos aspectos de la realidad a través de un proceso lógico, coherente y de interés; es por ello que se considera al pensador crítico como un sujeto que tiene un sentido de la vida, que puede aplicar esas destrezas (reflexionar, evaluar, resolver problemas y tomar decisiones), en situaciones reales y que impacta de manera positiva en sus relaciones humanas y con el medio (Álvarez, 2014).

Existen algunas posturas aisladas sobre los niveles de pensamiento, y abonan a esta discusión la perspectiva sobre un proceso de perfeccionamiento del pensar, de tal forma que es necesario aclarar que no es lo mismo pensar, que tener capacidad para pensar y que existen elementos básicos, acciones y habilidades necesarias para que ello sea posible. Siegel (2003) menciona que aspectos como el respeto, la auto suficiencia, la preparación para la adultez y la vida democrática, son aspectos que explican por qué el pensamiento crítico es necesario en la educación.

Para este caso, los elementos se comprenderán como aquellos recursos que permiten la alteración inicial de los sentidos; las acciones como esos procesamientos mentales básicos que aparecen con la activación de los sentidos, es decir, atender, leer, comprender y las habilidades como aquellos procesos de orden superior que son los que permiten inscribir a un estudiante dentro de la línea del pensamiento crítico, tal como se observa a continuación:

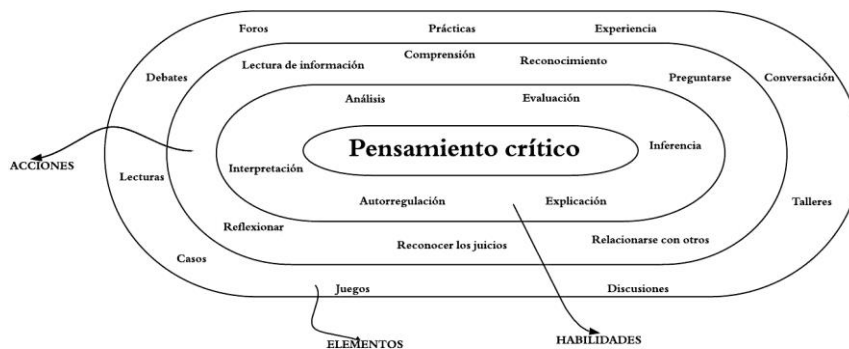


Figura 1: Pensamiento crítico y su relación con habilidades y acciones en un espacio virtual o presencial.

De tal forma que, el pensamiento crítico como habilidad de orden superior contiene otras habilidades y estas a su vez acciones que pueden ser comunes a cualquier persona; sin embargo, para ello se requieren actividades en el aula de clase o el ambiente virtual que tejan los procesos. Esto se tiene que expresar a su vez en: racionalidad, autoconciencia, honestidad, mente abierta, disciplina y juicio, como lo manifiesta Campos (2007).

Por otro lado, si bien el pensamiento crítico es una posibilidad nombrada en los componentes académicos, y de acuerdo con la revisión bibliográfica está íntimamente ligado a la formación presencial, detallarlo en un Ambiente Virtual de Aprendizaje no parece una tarea sencilla, puesto que en virtud de una mirada rápida, esta ahonda en los medios y pierde de vista el fin y su compromiso con el desarrollo de una sociedad que en términos de Cortina (1995), debe estar comprometida con las necesidades de su territorio.

De acuerdo con lo anterior, es importante especificar que la presencialidad en procesos de formación académica, está ligada a elementos claves como, el lugar donde se da el aprendizaje, los mecanismos dinamizadores, el tiempo, y la relación entre estudiante y docente; esta funciona de manera sincrónica, ejerciendo un control entre los elementos que pueden generar distracción para la apreciación del contenido y de las actividades prácticas que sean desarrolladas en el espacio de aprendizaje.

Por su parte, la educación virtual consiste en un aprendizaje planificado que ocurre normalmente en un lugar diferente, asincrónico, ubicuo y requiere de técnicas para el diseño de

los cursos, técnicas instruccionales, métodos de comunicación electrónicos, tal como lo expone Morantes y Acuña (2013); este proceso formativo requiere que el estudiante trabaje de manera autónoma e independiente ya que la distancia física entre este, el docente y compañeros, es quizá nula.

Algunas definiciones adicionales expuestas por García (1987) y otros autores más contemporáneos permiten comprender que: la educación a distancia es un punto intermedio de una línea continua; es un sistema multimedia de comunicación bidireccional con el alumno alejado del centro docente, y facilitado por una organización de apoyo; y el conjunto de formas de estudio que no son guiadas o controladas directamente por la presencia del profesor en el aula.

El afán de las instituciones por integrar a sus procesos de formación, herramientas Virtuales que favorezcan la flexibilidad común en la no presencialidad del estudiante en las aulas de clase, incide en el desarrollo de las prácticas de educación y aunque las prácticas académicas han exigido siempre la existencia de elementos mediadores entre el docente y el estudiante, estas se fusionan con nuevas necesidades y competencias que reconfiguran la observación que se haga de sus efectos. Sangrá (2001) manifiesta que existen tres elementos comunes en la formación virtual, elementos que no son ajenos a la educación presencial, aunque sus nombres e interpretaciones varíen: el estudiante, el docente y los recursos, este último en contexto de la virtualidad propende por la transversalidad y la globalidad.

Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje son “un programa informático interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada, es decir, que está asociado a Nuevas Tecnologías” (UNESCO, 1999), de tal manera que el docente pueda hacer uso de los elementos que permiten la configuración de lo pedagógico y facilite la consecución de los objetivos, es decir, las plataformas virtuales no difieren en su intención de la presencialidad, solo requieren adaptaciones que la presencialidad por sí sola puede resolver. En otros términos y como lo podrían plantear Marzano y Pickering (2005) la institución que integre Ambientes Virtuales, debe adaptar todo el sistema hacia la autonomía, la independencia, la interacción y la comunicación, de tal manera que docente, recursos y estrategias vayan en coherencia con el objetivo de formar personas con pensamiento crítico pertinente con las necesidades sociales.

No obstante, hay una esfera común entre la presencialidad y la virtualidad y es la búsqueda de un pensamiento que permita movibilidades en el mundo de la vida, para lo cual, la actitud de los actores pedagógicos parece ser de gran importancia, es así como la educación virtual o mediada por plataformas virtuales de aprendizaje, que no es a distancia desde una reconfiguración del término, posibilita diferentes logros y competencias en el estudiante.

El Ministerio de Educación Nacional (2012) en la “Guía de orientación docente para la evaluación de competencias”, plantea que un docente debe tener la capacidad de llevar los contenidos a situaciones reales de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes, ello pone al docente no solo como un repetidor de contenidos programados en el microcurrículo académico sino en el gestor de nuevas formas de interpretar la realidad y hacer lecturas de ella. Sosa (2009) plantea que recuperar la soberanía debe ser una tarea fundamental del pensamiento crítico y en ese orden, las instituciones educativas deben aportar a definir y favorecer la dirección que debe tener la sociedad.

Para tal fin es importante que exista una preocupación académica por el significado de la soberanía en el presente y hacia el futuro de América Latina que determine cómo proyectamos el propio pensamiento sobre qué será de América y hacia dónde se dirige (Sosa, 2009; Simone, 2000). La ley 30 del 28 de diciembre de 1992 mediante la cual se regula la educación en Colombia, define en su Artículo 4 que la Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, debe despertar en los educandos un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país (Ley N° 30, 1992); de tal forma que la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.

Por su parte, la Corporación Universitaria Minuto de Dios, institución de formación Universitaria, en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) comprende la educación desde el enfoque praxiológico como “el proceso interactivo y dinámico de socialización (aprender a insertarse en la sociedad) y automatización (...) de las personas y las comunidades, de modo que se constituyan como individuos y colectivos autónomos, integrales, críticos, responsables e innovadores” (PEI, 2014, p. 9), es así como la tarea principal de la institución educativa, a través del cuerpo profesoral, es generar las condiciones pedagógicas y didácticas suficientes para que los estudiantes desarrollen su pensamiento y su autonomía intelectual, se transformen constantemente en el conocimiento y se fortalezcan en la relación con los contextos en los que se ubica (Vélez, 2013).

No obstante, a pesar de converger con la educación tradicional en los fines educativos, el uso de distintas herramientas tecnológicas y la cultura en el uso de las NTIC para los alumnos y docentes, dificulta la comprensión de los resultados y se aprecia la sensación de fuga de contenidos y de competencias. Esto es real cuando el docente desconoce las posibilidades de pensamiento que aportan las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (NTIC) y cuando el alumno no espera convertirse en un hábil gestor del conocimiento en el área de formación (Martínez, 2009).

En un desarrollo virtual, el tutor estructura el curso y a través de compartir de vídeos y textos, orienta las lecturas y demás actividades al estudiante; sin duda el docente en la virtualidad debe, además de favorecer el aprendizaje como lo propone Sevillano (2009) conociendo a los estudiantes, aplicando, diseñando y produciendo herramientas tecnológicas, que incluyan actividades significativas e innovadoras, que motiven al estudiante hacia el desarrollo de su propio proceso académico. Este debe corresponder con los fines de la educación y debe ser un facilitador del currículo; sin embargo, es posible que algunos, poco expertos en los fines y muy habilidosos en el manejo de herramientas web logren, como lo desea el sistema, sostener una cantidad de estudiantes que garanticen los rubros económicos y mantenerse dentro de la perspectiva neocapitalista apostándole a la eficiencia y eficacia (Colado, 2003).

Sin embargo, el docente no es el único responsable del proceso, el estudiante debe, no solo contar con los recursos tecnológicos, sino también con la motivación y las disposiciones para que la emergencia se dé. Paul y Elder (2003) en *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*, determinan las características de un estudiante crítico:

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

Identificar la forma en que convergen los distintos mecanismos en la consolidación de un pensamiento crítico como una de las razones de ser de las instituciones de educación superior, no solo es una necesidad sino que es una obligación que traspasa las líneas de la escuela y se convierte en una responsabilidad social y, aunque el término es comúnmente usado en los discursos pedagógicos, solo podrá abordarse en la medida en que se descubran los usos y los mecanismos que lo establecen como una cualidad emergente de la formación.

El pensamiento crítico se puede comprender por Herrero (2016) de dos formas: como el pensamiento analítico que permite saber qué pensar o qué hacer y en qué creer; y la habilidad para evaluar, analizar y refutar argumentos. Por ello, propone los siguientes elementos como aspectos necesarios para la emergencia del pensar crítico:

La cuestión: hace referencia a la pregunta, proposición, oración que enjuicie, invite a afirmar o a negar situaciones. La cuestión, también se manifiesta en las formas gramaticales: qué,



a quién, cómo, dónde, cuándo o por qué. En la cuestión es importante determinar aspectos como: lo que se discute, desde qué perspectiva se realiza no solo en la afirmación o pregunta, sino también con relación a los términos que se emplean, y si ésta puede ser o no verificada empírica o teóricamente.

El argumento: de acuerdo con Herrero (2016) un argumento es la suma de conclusiones, razones, premisas y evidencias que respaldan la cuestión. Es así como para argumentar, una persona no solo debe ser capaz de generar conclusiones a partir de los datos que tenga, sino también hacer una búsqueda precisa de expertos, análisis y recursos que evidencien su discurso. Cuando un argumento no tiene evidencias Herrero (2016) lo denomina Falacia, que se define como una debilidad en el argumento, en la cual, el individuo puede generar conclusiones sin tener suficientes datos o justificación.

La refutación: no siempre el argumento de otro es verdadero con base en determinados criterios, este puede ser puesto en evidencia al encontrar nuevas evidencias que estén en contraposición con el argumento inicial. De acuerdo con Herrero (2016) “antes de discutir un argumento es imprescindible analizarlo. Solo así es posible determinar dónde se encuentra la debilidad o debilidades que permiten la refutación” Es así como el autor propone: determinar la conclusión, examinar las evidencias que respaldan la conclusión, evaluar el lenguaje utilizado (que no haya sesgos, manipulación, parcialidad o prejuicio).

Con estos puntos se podría determinar: sí el argumento es débil porque las evidencias son verdaderas pero irrelevantes, no son ciertas, no se ajustan a las indicaciones o parámetros de análisis iniciales, o porque las conclusiones extraídas no son coherentes con las premisas. Y si bien Herrero plantea estos elementos, Facione (2007) determina las habilidades de un pensador crítico, entre las cuales establece: el análisis, la explicación, la inferencia, la autorregulación y la evaluación. Es así como el pensamiento crítico alude a un ejercicio riguroso, complejo, disciplinado y continuo para los estudiantes, pero pensado y alineado por los docentes que acompañan un proceso, de tal manera que sea posible que las habilidades se desarrollen y logren fortalecer al estudiante como sujeto reflexivo, y capaz de dar sentido a los acontecimientos que lo circundan.

En la teoría de la complejidad Morin (1994) hace alusión a lo complejo como aquello compuesto de múltiples partículas que de manera individual no podrían ser altamente representativas, pero que en consonancia con otras forman y articulan nuevos objetos. El pensamiento crítico como emergencia es casi un indeterminismo ligado al pensamiento humano que difiere de un hecho que conduce a un pensamiento lineal y discurre entre lo que se cree, lo que se niega, lo que aparece y lo que escasea.

Es decir, pensar alineado con lo crítico, podría ser múltiple y variado, por ende, no existiría una forma única de pensar y pensar críticamente no tendría un solo camino, sino varios lugares para abordarlo y diversas fusiones.

5. CONCLUSIONES

El aprendizaje es un encuentro de sentidos y significados que hace el sujeto en unos ambientes generalmente cocreados con el profesor y puede surgir a modo de emergencia, fruto de las relacionalidades entre un sistema de componentes que lo pretenden y, en el un cambio sustancial en los roles de los actores, que comienza por resemantizar el alcance de los propósitos de singularización y de colectivización del sujeto que aprende. Tal como lo menciona Núñez, Ávila y Olivares (2017) en un escenario de formación no solo la preparación del docente para el desarrollo de habilidades es suficiente, es necesario que el estudiante sea disciplinado, coherente y tenga intenciones de hacerse competente.

La capacidad de pensar críticamente no es un resultado del proceso educativo que se gesta en la virtualidad, es una emergencia a modo de novedad que surge de las relaciones entre los componentes de esta. La presencia de otros actores en el aula virtual posibilita tensiones y disrupciones que movilizan el pensar críticamente, un modo que surge del encuentro ofertado por el escenario de aprendizaje.

La emergencia entendida como una posibilidad, una realidad que se manifiesta gracias a las distintas interacciones, puede generar en este apartado del texto, una interpretación respetuosa pero crítica a la labor de los docentes en Ambientes Virtuales, no como escenario para la puesta en común de habilidades técnicas, sino para el reconocimiento de la labor como una actividad necesaria y de compromiso emancipatorio.

Por último, el pensamiento crítico atribuido a otras profesiones como los administradores, son necesarias y relevantes no solo porque tienen coherencia plena con lo que son las competencias laborales y sociales, sino porque hace sujetos más capaces para enfrentar y ser mediadores de las dinámicas mundiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Revista Encuentros*, 12(1), 27-45.
- Alliaude, A., Y Antelo, E., (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 89-100.

- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico: Técnicas para su desarrollo*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Colado, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação y Sociedade*, 24(84), 1059-1067.
- Colombia. Congreso De La República. Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la general de educación. Bogotá: MEN.
- Colombia. Congreso De La República. Ley 30/1992 de diciembre 28 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá: MEN
- Corporación Universitaria Minuto De Dios. (2014). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Extraído de: <http://www.uniminuto.edu/documents/>
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y el ciudadano. *Revista Iberoamericano de educación*, pp. 41-63.
- De Ketele, J., (1984). Observar para educar. *Cap. 1: Educar, evaluar, observar: el marco de la problemática y Cap.2: Evaluar para educar: ¿por qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?*. Visor, Madrid. P. 13 a 27 y P. 29 a 32.
- Delgado, R (2009). Educación para la emancipación: desafíos para las prácticas de formación de docentes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 2 (3), 227-234.
- Duns, J., (2014). *Questions on Aristotle's Categories*. Washington, The Catholic University of America Press.
- Dussel, E. (2009). El pensamiento filosófico, latinoamericano, del caribe y "latino". (1300- 2000): historias, corrientes, temas y filósofos". *Siglo XXI Editores*.
- Ennis, R., (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*,
- Facione, P., (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* InsightAssessment
- García, L. (1987). Hacia una definición de Educación a Distancia. *Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia*. Abril. Año 4, Nº 18, 4pp.
- Guitert, M., Guerrero, A., Ornellas, A., Romeu, T. y Romero, M. (2015). *El docente en línea. Aprender Colaborando en la Red. Barcelona*. España. Diseño de colección: editorial UOU
- Harasim, L. (2012). Learning theory and online technologies. *New York/London: Routledge*
- Hernández, L., y Muñoz, L. (2012). Usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en un proceso formal de enseñanza y aprendizaje en la Educación Básica. *Zona Próxima*. (16), 2-13.
- Herrero, J., (2016). Elementos del pensamiento crítico. Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos. *Ediciones Jurídicas y Sociales*. Universidad de Alcalá. MARCIAL PONS.
- Hinkelammert, F., (2015). Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad. Materiales para la discusión. *Economía y Sociedad*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, México
- Horkheimer, M., (1974). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Teoría Crítica. Buenos Aires: Amorrortu.

- Lévy, P. (1998). *¿Qué es virtual?*, Edit. Paidós, Barcelona.
- Lipman, M. (2014). Pensamiento complejo y educación. *Madrid: Ediciones de la Torre*. 366 p.
- Loaiza, Y. y Osorio, L. (2018). El desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria en una Institución Educativa de Pereira - Risaralda. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. 9(16), 00009.
- Magallón, M., (2014). Filosofía y pensamiento crítico latinoamericano de la actualidad. *De Raíz Diversa*. vol. 1, núm. 1, abril-septiembre, pp. 41-65, 2014
- Martínez, L., (2009). Las tecnologías de la información de la información y la comunicación (TIC) y las competencias básicas en educación. *Espiral. Cuadernos del profesorado*. 2(3), 15-26.
- Marzano, R. y Pickering, D., (2005). *Dimensiones del aprendizaje* (2.a ed.). México: Iteso.
- Mignolo, D., (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. *Cuadernillo no. 1*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. (Trad. Del fr. por Marcelo Pakman). Barcelona: Gedisa.
- Núñez, S., Avila, J. y Olivares, S (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 8(23), 84-103. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.249>
- Ockham, W., (1997). *De Imperatorum et Pontificum Potestate*. c II. Opera Política. No. 1-10. Auctores Britannici Medie Aevi. Edited by H.S. Offler. British Academy by Oxford University Press.
- Osorio, S (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt. *Universidad Militar "Nueva Granada"*
- Ortiz, G., (2010). *Métodos y pensamiento crítico*. México, D. F.: Cengage Learning
- Ortiz, J. D. (2013). Filosofía y pensamiento crítico. *Sincronía*, (63),1-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5138/513851569020>
- Paul, R. y Elder, L., (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. *Fundación del pensamiento crítico*. Extraído de <https://www.criticalthinking.org/>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*. 0123-4870
- Rockwell, E., (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial. Biblioteca Virtual de la CLACSO.
- Rosales, S. y Gómez, M. (2015). Pensamiento crítico, lectura crítica y aprendizaje basado en problemas en estudiantes de Medicina. Un estudio comparativo. *Revista de Educación y Desarrollo*. 37-35.
- Rosario, V., Alvarado, N. y Robles, L. (2018). Nuevo modelo educativo: no memorizar sino aprender. Apuntes para una reflexión. *Revista de Educación y Desarrollo*. Octubre – diciembre de 2018.
- Saiz, C. (2002). Enseñar o aprender a pensar. *Escritos de psicología*, 53-71.
- Sangrá, A., (2001). *La calidad en las experiencias Virtuales de educación superior*. Universidad de Sevilla España.

- Scheck, D., (2012). Sentimiento y reflexión en la filosofía de Kant: Estudio histórico sobre el problema estético. *Diánoia*, 57(69), 221-231.
- Siegel, H. (2003). *Cultivating reason*. In R. Curren (Ed.). *A companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell
- Sevillano, M. (2009). *Posibilidades formativas mediante nuevos escenarios Virtuales*. Educativo Siglo XXI.
- Simone, R. (2000). *La tercera fase. Formas de aprender que estamos perdiendo*. Bogotá: Taurus.
- Sosa, R., (2009). Pensamiento crítico y alternativas de transformación en América Latina. *Convergencia*. P. 45-57.
- UNESCO. (1999) Los docentes, la enseñanza y las nuevas tecnologías en Informe Mundial sobre la educación 1998. *Madrid, Santillana/Unesco*. P.78-94
- Vélez, C., (2013). “Una reflexión interdisciplinaria sobre el pensamiento crítico”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 9. P. 11-39. Universidad de Caldas.
- Vargas, G., (2006). Perspectivas del pensamiento crítico hoy. *Revista de filosofía, ciencias sociales, literatura y cultura política*. Universidad Autónoma de Puebla.
- Zúñiga, C. y Arnáez, E., (2010). Comunidades virtuales de aprendizaje, espacios dinámicos para enfrentar el Siglo XXI. *Tecnología en Marcha*, 23(1), 19-28

Agradecimientos / Acknowledgments:

Expresamos el agradecimiento a la Facultad de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Antioquia – Colombia.

Conflicto de intereses / Competing interests:

Las autoras declaran que no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

Yarmin Taborda: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura - preparación del borrador original, escritura - revisar & edición.

Laura López: conceptualización, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura - preparación del borrador original, escritura - revisar & edición.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Las autoras declaran que no recibió un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

Las autoras declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.