

Les competències transversals de pensament crític i compromís ètic per a la millora de l'aprenentatge

Aproximació conceptual i orientacions metodològiques



Fundació
Autònoma Solidària

UAB CAMPUS

Grup d'innovació docent de la UAB

Participants del grup: Ingrid Agud, Josep M. Basart, Asunción Blanco, Carme Casablanca, Mar Garcia, Anna Marbà, Núria Marzo, Montserrat Montaña, Montserrat Mor-Mur, Reyes Pla, Maria Prat, Sandra Olaya i Xavier Verge

Beca de col·laboració: Edgar Quilabert

Coordinació: Carme Ruiz i Sílvia Puente

Desembre del 2018



**Fundació
Autònoma Solidària**

UAB CAMPUS

Amb el suport de:



**Ajuntament
de Barcelona**

Amb la col·laboració de:

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona
Unitat de Formació i Innovació Docent

Sumari

1. Presentació	4
2. Introducció: per què treballem el pensament crític i el compromís ètic com a competències transversals?	5
3. Marc conceptual	7
4. El procés d'ensenyament-aprenentatge de les competències de pensament crític i compromís ètic	12
5. Experiència del projecte d'innovació	18
6. Bibliografia	23

1. Presentació

L'any 2016 la Fundació Autònoma Solidària (FAS) va proposar a l'Oficina de Qualitat Docent (OQD) impulsar una formació adreçada al professorat per abordar el pensament crític i el compromís ètic, dues competències transversals presents en tots els plans d'estudi de la UAB i fonamentals en la formació de l'alumnat universitari compromès i responsable. Després de les dues primeres edicions del curs, un grup de docents interessats en la matèria va seguir-hi treballant i es va constituir un Grup d'Interès, reconegut per l'OQD el 2017, que va comptar amb el suport de la FAS.

El document que ara es presenta és el fruit del primer any de treball d'aquesta grup, que s'ha centrat en la reflexió i definició d'un marc conceptual compartit que orientés el disseny d'eines i recursos per a la pràctica docent universitària. La darrera part d'aquest text inclou els resultats d'un projecte d'innovació que s'ha desenvolupat en el marc del grup.

2. Introducció: per què treballem el pensament crític i el compromís ètic com a competències transversals?

L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) ha posat les competències al centre del disseny curricular dels plans d'estudi. L'*enfocament per competències* ha prioritzat l'aprenentatge centrat en l'alumnat i la transferència dels coneixements i les habilitats a situacions reals, complexes o problemàtiques, de manera que afavorís una reflexió sobre la pràctica. D'aquesta manera, el procés de Bolonya representa una revisió profunda de l'activitat docent al context universitari i planteja reptes en la manera com el professorat transforma la seva expertesa d'una disciplina científica en un ensenyament significatiu per a l'alumnat.

Atès el lligam de la formació amb la realitat, l'alumnat universitari ha de conèixer, comprendre i posicionar-se no només davant situacions operatives de la seva pràctica professional, sinó també davant els grans reptes actuals que afronta la humanitat a escala global. Aquest és l'objectiu de l'educació per al desenvolupament sostenible, promogut per les Nacions Unides i recollit en el marc dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (Agenda 2030¹). En concret, la fita 4.7. defineix que cal “ *d'aquí al 2030, assegurar que tot l'alumnat adquireixi els coneixements*

1 Accés en línia: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

teòrics i pràctics necessaris per promoure el desenvolupament sostenible, entre altres coses mitjançant l'educació per al desenvolupament sostenible i els estils de vida sostenibles, els drets humans, la igualtat de gènere, la promoció d'una cultura de pau i no-violència, la ciutadania mundial i la valoració de la diversitat cultural i contribució de la cultura al desenvolupament sostenible". Aquest objectiu és assumit com a propi per les universitats públiques catalanes, a través de la declaració institucional "*El compromís de les universitats catalanes amb els ODS: cap a una educació transformadora per a un món nou*" signat, el 2017², per tots els rectors i rectores de l'Associació Catalana d'Universitats Públiques.

D'aquesta manera, les universitats es comprometen a formar persones que disposin de les eines per comprendre i implicar-se en els grans reptes ambientals, socials i polítics actuals. Una de les maneres de desenvolupar-ho de forma transversal és a través de les competències del pensament crític i el compromís ètic.

El pensament crític i el compromís ètic acostumen a ser considerades dues competències intrínseques de l'alumnat universitari. Ara bé, les aproximacions a aquests dos conceptes són disperses i hi intervenen factors com la tradició de les diferents disciplines científiques i també posicionaments de caire ideològic. L'abordatge que aquí es planteja intenta donar una mirada inclusiva i transversal per a l'ensenyament-aprenentatge de les dues competències a les diferents àrees de coneixement, responent alhora a sensibilitats plurals. Des d'aquesta voluntat, no es pretén donar una definició tancada de "l'essència" d'aquestes competències, com tampoc oferir un receptari del que "funciona". El present text vol oferir algunes reflexions sobre com ens aproximem al concepte de pensament crític i compromís ètic, i apuntar alguns elements per orientar el seu aprenentatge.

El punt de partida des del qual s'aborda aquest treball és que el desplegament de les dues competències en l'alumnat no és independent o col·lateral a la resta de les competències i aprenentatges que ha de fer l'alumnat universitari, sinó tot el contrari: a través de millorar el pensament crític i el compromís ètic, l'estudiant adquireix les competències específiques de la disciplina concreta de forma més eficaç i amb major qualitat.

2 Accés en línia: <http://www.acup.cat/ca/publicacio/declaracio-el-compromis-de-les-universitats-catalanes-amb-els-objectius-de>

3. Marc conceptual

a) Aproximació al pensament crític

El pensament, com activitat mental, es pot desplegar en diverses accions: generalitzar, classificar, comparar, distingir, fer preguntes, donar explicacions, buscar causes, plantejar possibilitats, considerar objeccions, establir analogies, comprovar definicions... Per la seva banda, el mètode científic per ell mateix ja incorpora un procés de pensament (crític) perquè és un procediment en què a partir d'una hipòtesi o pregunta inicial, i a través de la combinació d'informació de diferents fonts fiables, s'obtenen dades que, després d'analitzar-les de forma rigorosa, permeten arribar a uns resultats argumentats que alhora obren nous interrogants. En aquest sentit, el mètode científic inclou la generació de preguntes, l'argumentació, el plantejament de les conseqüències i la presa de decisions.

Per tant, quina és l'aportació de la qualitat de "crític"?

De la revisió bibliogràfica s'observa que es poden identificar dues grans aproximacions al concepte de "pensament crític" associades en molts casos a l'aportació que es fa de les ciències experimentals o de les socials, respectivament:

- *"La millor opció" (the best choice)*: posa el focus en la presa de decisions o solució d'un problema a través d'un procés de raonament (de diferent abast i profunditat, i en l'argumentació, basades en l'evidència i l'anàlisi d'unes opcions (tancades).

- **Perspectiva (teoria) crítica:** té com a objectiu l'emancipació d'estructures de poder per tal de "desemascarar" els interessos subjacents i alinear-se amb la defensa de grups/persones oprimides per *apoderar-les*.

En la cerca d'una proposta transversal en el context acadèmic universitari, s'identifica una tercera aproximació que ens sembla la més encertada. En ella es busca de promoure el coneixement com un antídoto contra el pensament únic i l'adoctrinament. Des d'aquesta perspectiva, la construcció de coneixement necessita que la presa de decisions (o posicionament) sigui raonada, fiable i transparent, però alhora, accepti la pluralitat i la provisionalitat d'aquest mateix saber. Per tant, no es tracta d'argumentar de forma més convincent, de l'"art de tenir sempre la raó" (erística), pel contrari, des del pensament crític, s'admet que el coneixement és limitat, temporal i contextualitzat, per tant, la finalitat de la ciència no és esclarir com són les coses, sinó descriure alguns models de com es poden interpretar, en la mesura que les proves encaixen en un model provisionalment vàlid. Els models es poden anar modificant, eixamplant i qüestionant segons l'experiència.

	<i>Best choice</i>	Teoria crítica	Epistemologia
<i>Principi</i>	Eficàcia	Justícia	Coneixement
<i>Focus</i>	Raonament i argumentació	Interessos i impactes	Qüestionament i traçabilitat (rigor)
<i>Objectiu</i>	Decisió - posicionament	Transformació social	Construcció de coneixement científic
<i>Aportació</i>	Procediment	Dimensió política i estructural	Pluralitat i provisionalitat
<i>Limitació</i>	Pretesa neutralitat	Politització, adhesió ideològica explícita	Incertesa, neguit

Taula 1. Diverses aproximacions al concepte *pensament crític*.

Des la perspectiva que aquí es proposa, quan parlem del pensament crític el subjecte passa a tenir un paper central. Això no vol dir que el coneixement passi a ser *subjectiu* o opina-

ble (*doxa*) sinó que es reconeix una interpel·lació a un mateix (*self*, en anglès): el subjecte pren consciència de la seva mirada davant d'un fenomen i com aquesta incideix en les seves tries i conclusions. En aquest sentit, podríem considerar que el pensament crític no és només una activitat reflexiva sinó també creativa, és a dir, una competència que reivindica el subjecte (a cada subjecte), i el convidar a revisar com pensa i què mou aquest pensament (que és singular).

Ara bé, el pensament crític no és una activitat constant i indiscriminada de qüestionament. Sembla poc viable que tota idea, fet o valor, abans de ser assumida com a pròpia, hagi d'estar sempre sotmesa al pensament crític: les persones, per confiança en determinada autoritat o per la consolidació d'una pràctica social, poden entomar una idea/valor sense necessitat d'una anàlisi rigorosa. El que busca el pensament crític és d'adoptar una actitud que comporta, al menys, dues operacions: la primera és l'acceptació de la incertesa i el dubte: ara i aquí és així, però podria ser d'una altra manera i per tant, posa en qüestió allò que hi ha, que apareix com a normal, evident, natural, necessari, inevitable...; la segona és l'eixamplament del camp d'observació: allò que veiem, l'enquadrament en cinema, és sempre un fragment de la realitat presentat des d'un determinant punt de vista. El pensament crític requereix també aprendre a identificar el fora de camp.

b) Aproximació al compromís ètic

La definició de compromís ètic tampoc és unívoca en la literatura acadèmica. Les concepcions són diverses (no sempre excloents) i poden anar des del rigor en la tasca professional ("fer la feina de forma honesta i seguint les normes"), fins a un posicionament concret a favor de la transformació social en termes de justícia. Totes dues posicions comporten alhora riscos ètics: la primera pot conduir a l'alienació, i la segona a conflictes d'interessos.

El compromís ètic, com a competència interpersonal, implica obligacions. Moltes d'aquestes obligacions són externes i tenen a veure amb certs codis en l'exercici d'una professió o d'unes normes socials o morals. De fet, sovint l'ètica queda reduïda a la seva visió més instrumental, que utilitzem en un context segons la conveniència o un propòsit final definit.

La dimensió ètica connecta amb els valors i en aquest punt s'apel·la a valors que són *universalment* acceptats/anelats, com els que proposen els drets humans, i d'altres que han anat

prenent rellevància al llarg de les darreres dècades, com ara l'equitat, la igualtat de gènere o la cura del medi ambient.

Ara bé, des d'una perspectiva més àmplia, anant a l'arrel de la qüestió, cal tenir també en compte les *obligacions* internes, del propi subjecte (*self*), i això requereix un cert coneixement constant d'un mateix. Des d'aquesta perspectiva, la dimensió ètica remet a la possibilitat que tenim davant l'experiència de la vida humana (sempre oberta i interrelacionada amb els altres) de convertir-la en quelcom significatiu, a cada moment, amb nosaltres mateixos i amb l'*altre*.

La mena de compromís ètic que aquí es proposa s'identifica amb la capacitat d'actuar de forma autònoma (des del judici propi) i socialment responsable (responsable del propi judici). Això significa que l'autonomia moral de l'individu (ètica de màxims) no pot ignorar els valors socials consensuats en la seva societat (ètica de mínims).

c) Vinculació entre el pensament crític i el compromís ètic

Vista l'aproximació que es proposa per a cadascuna de les dues competències, la vinculació mútua sembla indissoluble. Una primera associació ens porta a la idea que el pensament crític requereix del rigor ètic per evitar la manipulació, les fal·làcies o els biaixos, i integra judicis que han de ser coherents amb un conjunt de valors. Igualment, podríem deduir que el compromís ètic s'enriqueix per un raonament (conscient) dels valors socials i personals als que ens adherim i que incideixen en la nostra acció.

D'acord amb el raonament exposat en els apartats anteriors, s'observa que tant el pensament crític com el compromís ètic apelen al subjecte i a la necessitat de prendre consciència de la nostra experiència, els raonaments, les emocions, els valors... que sustenten el que pensem i fem.

Un altre aspecte que comparteixen el pensament crític i el compromís ètic és que tenen com a punt de referència la *realitat*, una realitat qüestionada sobre la qual el professional incideix des del moment que l'observa, hi introdueix les variables de l'anàlisi i avalua l'impacte de la seva actuació. Des d'aquesta perspectiva es reforça la idea del professional/investigador que

desenvolupa una tasca constant de reflexió i acció: el subjecte que pensa (i es pensa) davant d'una realitat en la qual hi incideix.

Ara bé, el fet que aquestes dues competències estiguin clarament vinculades no significa que existeixi una relació determinant, és a dir, que siguin *dependents*: racionalització i sentit ètic poden no anar de la mà, i l'experiència quotidiana n'és plena d'evidències.

4. El procés d'ensenyament-aprenentatge de les competències de pensament crític i compromís ètic

a) Aspectes generals

En el marc de la formació universitària, el pensament crític com a competència instrumental basada en aspectes cognitius (tot i que també hem vist aquí el caràcter actitudinal) és àmpliament reconeguda. Pel que fa al compromís ètic, aquesta competència és un aspecte més controvertit i difícil de tractar perquè sovint el seu desenvolupament se centra en els valors i les normes definits per a diferents col·lectius professionals, en particular, en els codis deontològics.

Com a competències generals, si bé el seu abordatge és global, s'ha de desplegar de manera progressiva i transversal, tant en el si d'una matèria, o un curs, com en el conjunt del grau. L'assoliment de les dues competències es fa a través d'aprenentatges que es realitzen a poc a poc, de manera que cal identificar diferents nivells i estratègies per al seu assoliment al llarg dels estudis.

En el desplegament de l'ensenyament de les dues competències convé no oblidar aspectes didàctics generals i compartits en qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge: l'ensenyament té per objectiu l'aprenentatge i, per tant, el docent ha d'oferir oportunitats i eines perquè

sigui l'estudiant qui pugui construir de forma significativa el seu aprenentatge, tenint en compte la diversitat d'alumnes (de capacitats, interessos, ritmes...) i atenent a les possibles limitacions com ara el nombre d'alumnes a l'aula.

D'acord amb el marc plantejat, el treball de les dues competències no significa tractar-les com a continguts addicionals o complementaris, difícils d'encabir en un programa ja molt atapeït. Pel contrari, promoure l'aprenentatge de les dues competències té molt a veure amb la manera que té el docent de plantejar el domini del conjunt de les competències específiques de la disciplina.

Tenint com a missió l'aprenentatge, la tasca docent ha de facilitar que l'estudiant pugui desenvolupar plenament les seves capacitats i, per tant, no caure en el parany que en nom de l'eficàcia reduïm la tasca a una qüestió tècnica, amb directrius tancades i una planificació i una verificació desmesurades.

b) Dimensions o estadis

Des de l'aproximació als dos conceptes que s'han proposat anteriorment, el procés d'aprenentatge de l'alumnat ha d'anar orientat a diferents estadis en l'assoliment de les competències:

1	Identificar - analitzar	Es recullen evidències que aporten diferents fonts.
2	Qüestionar - raonar	S'observa els interessos que hi ha darrera els posicionaments, s'observa els impactes i riscos dels plantejaments i resultats.
3	Qüestionar-se - prendre consciència	S'identifica la pròpia aportació/ posicionament... i les raons o motius (també emocionals) que hi porten.
4	Actuar	S'actua amb coherència amb allò que es proposa.

Val a dir que aquest tercer estadi requereix d'un autoconeixement de l'estudiant perquè al qüestionar-se es posa en joc la pròpia identitat, és a dir, el que pensa, creu, percep, sent... tot allò

que va configurant el seu “jo”, i alhora, la modifica o la fa evolucionar. D'aquesta manera es podria interpretar que qüestionar-se significa reconèixer la incertesa i confrontar-se amb el dubte.

c) Elements a considerar en el procés d'ensenyament-aprenentatge de les dues competències

Per desenvolupar les competències de pensament crític i compromís ètic no és suficient desplegar un recull d'activitats d'aprenentatge concretes. Alguns exercicis són propicis però la proposta didàctica ha de mantenir coherència tant amb l'estil docent i la dinàmica a l'aula com també amb l'avaluació.

Des del punt de vista de l'estil docent, el professor o professora manté una mirada epistemològica oberta i flexible. Això no vol dir que “tot s'hi val” sinó que es reconeix el coneixement com quelcom provisional, incomplet i qüestionable.

Igualment, s'entén que el docent no és transmissor d'un contingut que l'alumnat ha de reproduir sinó que fa un rol de facilitador d'aprenentatges. Amb la seva proposta didàctica (que va des de l'ús del llenguatge, la selecció de bibliografia o l'organització de la sessió de classe) el docent interpel·la l'alumnat i el convida a pensar, qüestionar... a interaccionar amb el contingut proposat. D'aquesta manera, el coneixement permet comprendre millor una realitat o fet i l'alumnat s'*apropia* d'aquest coneixement i en pren consciència.

En aquest mateix sentit, el docent guia i acompanya l'aprenentatge, però no limita els resultats concrets d'aprenentatge. La pregunta és el motor i la resposta no és una única i tancada. És per aquest motiu que el raonament i l'argumentació tenen una importància clau: analitzar el per què i el per a què.

Pel que fa a l'avaluació de les dues competències, d'acord amb aquest plantejament, ha de contemplar el raonament i l'argumentació, és a dir, una avaluació que identifiqui la diversitat de possibilitats i els seus impactes i limitacions. Aquesta perspectiva també és possible en proves tipus test. El què i el com s'arriba a una resposta és important, perquè no és tracta de reproduir sinó de fer un exercici mental més complet i complex.

d) Activitats d'aprenentatge per fomentar el pensament crític i el compromís ètic

Les activitats d'aprenentatge que es proposen per desenvolupar el pensament crític i el compromís ètic comparteixen un tret bàsic: han d'interpel·lar l'estudiant. Els exercicis o tasques que l'alumnat realitza en el marc d'una matèria li ha de permetre aproximar-se a una realitat (a un fet, un fenomen, una teoria, un model...) per comprendre-la, qüestionar-la i qüestionar-se en relació amb aquesta. Per això les consignes concretes dels enunciats d'aquestes activitats van més enllà de descriure o resumir i proposen analitzar, interpretar i arribar a un posicionament o a unes conclusions raonades.

Perquè l'activitat sigui significativa i, per tant, permeti a l'alumne l'aprenentatge d'aquestes dues competències, es proposa que les lectures i altres materials didàctics siguin propers a un context o una problemàtica concreta de manera que els puguin ser "ressonants", és a dir, que mobilitzin l'estudiant i el convidin a qüestionar i qüestionar-se.

Si el punt de partida és la pregunta, el resultat final de l'exercici haurien de ser contribucions concretes que permetin veure no només les respostes donades sinó també (i sobretot) les limitacions i les noves preguntes que cada estudiant planteja després de la realització de l'activitat.

D'altra banda, tenint en compte la complexitat dels fenòmens i contextos en què hi participen diversos actors amb interessos, coneixements, imaginaris... diferents, és important convidar a obrir la mirada i tenir en compte la interdisciplinarietat. Per exemple, incorporar la perspectiva de la sostenibilitat implicarà sortir d'una fragmentació i reducció d'un fet o problema, i integrar la vessant social, econòmica i ambiental a qualsevol anàlisi i proposta.

Les activitats d'aprenentatge han de tenir en compte que tot procés de raonament i argumentació per arribar a una conclusió (provisional) no està limitat a una dimensió estrictament racional, en particular quan es tracta d'una conducta. La vessant emocional i ètica del comportament humà ha de ser tingut en compte. En les activitats es pot oferir un espai explícit per valorar quina incidència tenen les emocions o el sentit del deure individual o col·lectiu en aquestes decisions. En aquest aspecte, no hi ha dubte del valor que pot tenir incorporar aquestes dues dimensions en els diaris reflexius, per exemple, i com afavoreixen arribar al punt de qüestionament extern i intern que anteriorment esmentàvem.

Algunes activitats es consideren propícies per a treballar el pensament crític i el compromís ètic. Per elles mateixes no són garantia que l'alumnat adquireixi les competències i caldrà formular orientacions precises que identifiquin els diferents estadis o nivells proposats.

- Lectura crítica de textos³
- Debat⁴
- Anàlisi de dilemes, polèmiques, plantejament d'escenaris
- Estudi de casos
- Diaris reflexius⁵ i elaboració d'altres textos reflexius
- Joc de rol

Alguns criteris a l'hora de definir aquestes activitats són:

- Es formulen preguntes o es plantegen dubtes, dilemes, contradiccions.
- S'analitzen informacions, dades, idees i es contrasten amb judicis propis, experiències o judicis dels altres.
- S'analitzen causes, conseqüències, implicacions, raons, motius, concurrències (de forma interdisciplinària) d'allò que es llegeix, debat o analitza, i també de la resolució de problemes i de les conclusions a les que s'arriben.
- Es demanen explicacions sobre la seva responsabilitat i actuació d'acord amb els seus judicis i en coherència amb les seves decisions.
- Analitza els efectes de les seves decisions en relació als altres, identifica aportacions per a un bé comú específic.

3 Orientacions a Prat, À., Màrquez, C. i Marbà, A. 2007 "*Literacitat científica i lectura*". Temps d'Educació, 34, 67-82.

4 Orientacions a Sánchez Prieto, G. 2017. El debate competitivo en el aula como técnica de aprendizaje cooperativa en la enseñanza de la asignatura de recursos humanos. Aula, 23, 303-318.

5 Orientacions a Cunliffe, A. 2016. Republication of "On Becoming a Critically Reflexive Practitioner". Journal of Management Education, vol. 40(6), 774-768.

En el desplegament d'aquestes activitats és d'interès que compregui dues dimensions. En primer lloc, una part analítica en què s'identifiquen les idees centrals i secundàries de l'obra o els elements centrals que caracteritzen el fenomen. En segon lloc, una part crítica en què es formula un judici valoratiu argumentat amb explicacions raonades. En aquest punt caldrà confrontar idees (les del text amb les d'altres autors/es o les pròpies), qüestionar i detectar absències i conseqüències de la proposta del text o del fenomen que s'està analitzant.

En aquest mateix sentit, l'activitat d'aprenentatge, i també l'activitat avaluadora, hauria de diferenciar tres nivells: la descripció dels fets, la reflexió i comprensió dels fets i, per últim, la reconstrucció i dotació d'un sentit d'aquets fets. Per tant, la descripció, la reflexió i la reconstrucció poden ser els tres nivells que estructurin la rúbrica d'avaluació d'una activitat.

5. Experiència del projecte d'innovació

El Grup d'interès (GI) de l'IDES de la UAB “Les competències transversals del pensament crític i el compromís ètic per a la millora” ha portat a terme un projecte d'innovació docent durant el curs 2017-2018. Els objectius d'aquest projecte han estat proposar pautes per al desenvolupament d'activitats formatives que fomentin el pensament crític i el compromís ètic.

Desenvolupament del projecte

D'acord amb les diferents fases del projecte, el desenvolupament teòric i reflexiu que ha realitzat el GI va estar acompanyat per un treball de disseny d'un conjunt d'activitats formatives i d'avaluació que es desenvoluparien en els espais de cada una de les assignatures implicades en el projecte. En aquest procés de disseny es van consensuar els principis metodològics i d'avaluació que s'havien de considerar a l'hora de dissenyar aquestes activitats que tenien l'objectiu de fomentar pensament crític i compromís ètic.

Per sistematitzar aquesta tasca de disseny de les activitats es van consensuar unes fitxes on quedaven recollides les decisions de planificació de les activitat, la qual cosa va suposar un esforç de creació i concreció important.

Les activitats formatives desenvolupades a l'aula, amb l'objectiu de promoure pensament crític i compromís ètic, van ser les següents:

- Anàlisi crítica de la portada d'un conte infantil i posterior modificació amb eines TIC
- Ressenya-debat al voltant de l'educació
- Joc de rol sobre finances ètiques
- Anàlisi comparativa de diferents tipus de producció
- Lectura crítica de textos literaris i debat
- Lectura ressonant, reflexió i treball cooperatiu a l'aula

Les activitats es van portar a terme a cinc assignatures de les facultats de Ciències de l'Educació, Veterinària i Filosofia i Lletres.

L'alumnat que hi va participar va respondre un qüestionari sobre la seva percepció i valoració. Els resultats es van obtenir d'un total de 161 alumnes que van respondre al qüestionari. Les puntuacions oscil·laven entre 1 (gens d'acord) i 4 (molt d'acord).

Resultats de les valoracions

A continuació es mostren les dades obtingudes a nivell general de les valoracions de l'alumnat respecte a la seva percepció de la utilitat de les activitats formatives.

Ítems	Mitjana (\bar{x})	Desviació (σ)
1. M'ha ajudat a entendre millor la problemàtica analitzada	2,93	0,755
2. M'ha facilitat la comprensió de causes i problemàtiques del tema analitzat	2,93	0,745
3. M'ha permès veure interessos o posicionaments darrere de determinades afirmacions	3,07	0,850
4. M'ha ajudat a qüestionar opinions o suposicions prèvies	3,03	0,867
5. M'ha permès contrastar les meves idees amb les d'altres persones	3,05	0,828
6. M'ha facilitat evidenciar diversos arguments per justificar afirmacions o posicions	2,89	0,806
7. M'ha fet reflexionar sobre l'impacte social de la problemàtica plantejada	3,23	0,818
8. Ha contribuït a la millora dels meus aprenentatges	2,98	0,848
9. M'ha ajudat a respectar i valorar les opinions dels altres	2,94	0,854

Taula 2: *Valoració de la percepció sobre la utilitat de les activitats formatives*

Conclusions del projecte d'innovació

Podem concloure, coincidint amb altres estudis (Cunliffe, 2016; Ennis, 1962; Facione, 1990; Facione, Blohm & Gittens, 2008; Norris & Ennis, 1989; Pascual, 2000; Saiz y Fernández, 2012; Sayós et al, 2013 y Villa y Poblete, 2007...) que el pensament crític comporta:

- Un desplegament de diverses habilitats de pensament: anàlisi, interpretació, argumentació, inferències, avaluació, presa de decisions i posicionament. Com ens apunta Mota, 2010, la reflexió sobre els propis pensaments, es a dir la metacognició es fonamental per aquest desenvolupament

- Activitat reflexiva orientada a l'acció, on pensament i acció es fusionen amb la finalitat de resoldre problemes i situacions, des de perspectives i alternatives diverses i argumentades i amb la interacció amb els altres.
- Una estratègies de pensament, d'acció i d'actitud davant de les situacions, analitzades i abordades des de l'acceptació de la incertesa i el dubte, i de l'amplitud i diversificació d'allò que observem i analitzem.

I que el compromís ètic implica:

- Una forma d'actuar amb llibertat, des de judicis propis i socialment responsable (valors de referència universals) d'actuació amb la professió (d'acord amb les meves funcions, activitat i codis i amb la relació amb els altres).
- Requereix i s'enriqueix per un raonament (conscient) dels valors socials i personals que fonamenten i orienten la nostra acció.

Pel que fa a la planificació d'activitats formatives hem de concloure que:

Des del punt de vista metodològic, fomentar competències de pensament crític i compromís ètic implica la utilització d'estratègies metodològiques que fomentin el pensament reflexiu. La metodologia interrogativa, com l'art de fer-se i respondre preguntes, el diàleg, la deliberació (Medina, Jarauta, & Imbernón, 2010) i el debat reflexiu i crític (Zelaieta y Camino, 2018), representen estratègies que propicien que l'alumnat sigui conscient del seu procés d'aprenentatge a través del qüestionament de la teoria, de la connexió d'aquesta amb les pròpies experiències i de la reinterpretació i reconstrucció dels significats. En aquest sentit, la perspectiva narrativa i autobiogràfica permet treballar la reflexió en, i sobre, el procés de construcció i desenvolupament competencial i professional, fomentant que l'alumnat generi reflexions al voltant de la connexió de les seves experiències personals i les seves situacions d'aprenentatge (Alliaud & Suárez, 2011; Contreras, 2011; Suárez, 2011). En el camp educatiu, la lectura reflexiva i crítica (Díaz, Bar i Ortiz, 2015), els relats, les autobiografies i les narratives constitueixen estratègies metodològiques significatives, ja que a través d'elles l'alumnat no només descriu els fenòmens, sinó que també expressa les sensacions de las persones que els componen (Suárez, 2013). A més, permet que l'alumnat descobreixi una nova manera d'explicar, integrant diversos espais semàn-

tics, gèneres i formats (Morales, 2010). L'escriptura i la narració ajuden a construir el pensament (Domingo & Gómez, 2014) establint la seva relació amb l'acció, l'experiència, amb el sentit ètic i els valors i els aspectes afectius i motivacionals, com ara l'autoeficàcia, el plantejament de fites pròpies, l'interès per les tasques, etc. (Torrado, Fuentes y Soria, 2017).

No podem oblidar les metodologies basades en la relació entre experiència-acció-context i en la resolució de problemes, situacions o reptes, com l'estudi de casos, l'aprenentatge basat en problemes (ABP) i l'aprenentatge cooperatiu (García, Arias-Gundín, Rodríguez, Fidalgo i Robledo, 2017; Olivares i Heredia, 2012), on l'alumnat aplica, analitza, discuteix, reflexiona, pren decisions sobre la o les solucions/alternatives en base a les discussions en grup i les lectures prèvies i durant la resolució del problema/situació o repte plantejat.

En relació a la utilitat d'aquestes activitats per desenvolupar pensament crític i compromís ètic podem concloure que:

- L'alumnat té una percepció positiva sobre la utilitat de les activitats realitzades a l'aula, basades en lectures i escriptura crítica, debats crítics, narratives, jocs de rol, estudi de casos, resolució de problemes o elaboració de conclusions a partir de problemes analitzats.
- En aquest estudi no hem trobat diferències significatives en relació al sexe, i tampoc diferències rellevants segons els cursos i les assignatures.

6. Bibliografía

- Alliaud, A., & Suárez, D.H. (2011) (coord.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLASCO.
- García, T, Arias-Gundín, O, Rodríguez, C, Fidalgo, R y Robledo, P. (2017). Metodologías activas y desarrollo de competencias en estudiantes universitarios con diferentes estilos de pensamiento. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 66-80.
- Contreras, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. *Revista Inter Ação*, 38(1), 1-35.
- Cunliffe, A.L. (2016). Republication of “On becoming a critically reflexive practitioner”. *Journal of Management Education*, vol. 40(6), 747-768.
- Díaz, J.P, Bar, A.R, Ortiz, M.C. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, vol.XLIV (176), 139-158.
- Domingo, A., Gómez, M.V. (2014). *La práctica reflexiva, bases y modelos*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Ennis, R (1962). “A concept of critical thinking”. *Harvard Educational Review* , año 32, núm. 1, pp. 81-111.

- Facione, P.A. (1990). Executive summary of critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction, Berkeley: The California Academic Press.
- Facione, C.; Facione, P.A.; Blohm, S W, Gittens, C. A (2008) California Critical Skills Test Form A, Form B, Form 2000, and Form M-20 test manual, Berkeley: Insight Assessment / The California Academic Press.
- Medina, J. L., Jarauta, B., Imbernón, F. (2010). La enseñanza reflexiva en la educación superior. *Cuadernos de Pedagogía*, 17.
- Morales, M. (2010). Hacia la democratización narrativa. Del hipertexto a la creación colectiva. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 192-215.
- Mota, C. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre lenguas*, 15, 11-23.
- Norris, S., Ennis, R. (1989). Evaluating Critical Thinking, Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- Olivares, S.L., Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol(17), 54, 759-778.
- Pascual, C. (2000). La pedagogía crítica una cuestión de ética, en Contreras. (Coord). La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Vol I. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. Ediciones de la Universidad Castilla-la Mancha. Cuenca, 73-93.
- Prat, À., Màrquez, C., Marbà, A. (2007). Literacitat científica i lectura . *Temps d'Educació*, 34, 67-82.
- Saiz, C., Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de docència Universitaria*, 10 (3), 325-346.
- Sanchez Prieto, G. (2017). El debate competitivo en el aula como técnica de aprendizaje cooperativa en la enseñanza de la asignatura de recursos humanos. *Aula*, 23, 303-318.

- Sayós, R. (coord). (2013). *Competències transversals a les titulacions de grau de la Universitat de Barcelona. Orientacions per al seu desenvolupament*. ICE-Octaedro: Barcelona.
- Suárez, D. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 61(23), 11-24.
- Torrado, F, Fuentes, J.L y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*. Vol XXXIX, num 156, 160-173.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Zalaieta, A y Camino, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 22(1), 197-214.



Fundació
Autònoma Solidària

UAB CAMPUS

www.uab.cat/fas