

CASO PRÁCTICO PARA EDUCAR EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO: EL PROGRAMA DE RADIO “DEBATES FROM THE OBSERVATORY” DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA

PRACTICAL CASE TO EDUCATE IN CRITICAL THINKING: THE RADIO PROGRAM “DEBATES FROM THE OBSERVATORY” AT THE UNIVERSIDAD EUROPEA

Antonio Jesús Pinto Tortosa⁽¹⁾; Gerardo Vilches Fuentes⁽²⁾

(1 y 2) Universidad Europea (España)

E-mail: antoniojesus.pinto@universidadeuropea.es⁽¹⁾

gerardo.vilches@universidadeuropea.es⁽²⁾

ID. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9921-568X>⁽¹⁾;

<http://orcid.org/0000-0002-9416-8677>⁽²⁾

Recibido: 27/05/2020

Aceptado: 07/09/2020

Publicado: 20/11/2020

RESUMEN:

En esta investigación se presenta una actividad de aula en la asignatura de Historia y Teoría de las Relaciones Internacionales, en el Grado en Relaciones Internacionales de la Universidad Europea. La acción consistió en crear y grabar un programa radiofónico de debate sobre política internacional. Buscando desarrollar la capacidad del alumnado de documentarse sobre fuentes veraces, se trabajó siguiendo una metodología mixta, con tres pilares básicos: uno cuantitativo, mediante una encuesta de valoración inicial y las calificaciones finales de los estudiantes en la actividad; uno cualitativo, basado en la celebración de grupos de discusión; y un último de aprendizaje experiencial, pues se requería el aprendizaje autónomo y práctico previo del alumnado. Partiendo de unos resultados positivos, se constata la necesidad de repetir la experiencia en el futuro y ampliarla a otros grupos, con el fin de disponer de una muestra y unas conclusiones más amplias.

Pinto Tortosa, A. J. & Vilches Fuentes, G. (2020). Caso práctico para educar en el pensamiento crítico: el programa de radio “Debates From The Observatory” de la Universidad Europea. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 377-393. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15425>

Palabras clave:

debate; información; pensamiento crítico; política; Relaciones Internacionales

ABSTRACT:

In this article we present a classroom experience at the course History and Theory of International Relations, in the bachelor's degree in International Relations, at the Universidad Europea. The activity consisted of creating and recording a radio program about debates on international politics. In order to encourage the students' ability to document their work on trustworthy sources, we followed a three-fold methodology: firstly, quantitative analysis through an initial survey, and the students' final grades; secondly, qualitative analysis with focus group discussions; finally, experiential learning, as we required the students to learn and apply concepts autonomously prior to the recordings. Considering the positive results, we need to repeat the experience in the future and to involve other groups, so the population and the conclusions are representative enough.

Keywords:

critical thinking; debate; information; International Relations; politics

Introducción

La investigación que se presenta en este artículo corresponde a una actividad de aula en la materia de "Historia y Teoría de las Relaciones Internacionales", del primer curso del Grado en Relaciones Internacionales de la Universidad Europea, que se imparte en inglés. Con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico del alumnado en el contexto de un debate sobre política internacional, huyendo de las *fake news*, así como de la información interesada y poco fiel a la realidad, los estudiantes debieron organizarse en grupos de entre tres y cinco personas. Cada grupo debía elegir un tema de debate que comunicaba al profesor y que, una vez obtenida su aprobación, debían documentar.

Los temas elegidos habían de ser susceptibles de suscitar un debate polarizado en torno a dos posturas: a favor o en contra, de modo que cada grupo se dividiera a su vez en dos facciones, partidarias de cada una de estas opciones, con independencia de la opinión particular de los estudiantes. De este modo, se fomentaba la

argumentación a partir de datos veraces, obtenidos de fuentes contrastadas, además de la capacidad de comprender la postura de los otros.

La experiencia abordada se enmarca en el grupo de investigación, reconocido por la Universidad Europea, “Educación y pensamiento crítico: el reto de integrarlas en la formación del alumnado”. La hipótesis de partida se presenta a continuación:

- El proceso de documentación autónomo sobre temas de política internacional actual por parte del alumnado, siguiendo las directrices del profesor para emplear fuentes contrastadas, fomenta su capacidad de discriminación de los datos veraces frente a los que no lo son.

El objetivo principal de la investigación es producir una mejora en la capacidad de los estudiantes de argumentar con criterio propio sobre los temas de política internacional que cada grupo eligió; para ello, se recurrió a diferentes estrategias de pensamiento crítico. Los objetivos secundarios son:

- Evaluar la capacidad de pensamiento crítico del alumnado a través de una encuesta inicial, validada por los integrantes del grupo de investigación “Educación y pensamiento crítico: el reto de integrarlas en la formación del alumnado”, de la Universidad Europea, como se ha indicado previamente.
- Dividir a los alumnos en grupos de tres a cinco personas. Cada grupo debía elegir un tema de debate para la celebración del programa de radio.
- Desarrollar estrategias de comentario y análisis crítico de textos para discriminar entre la información veraz y la que no lo es.
- Organizar las grabaciones de cada programa en el calendario.
- Diseñar y validar las rúbricas de evaluación tanto de la intervención oral como del soporte documental escrito de cada grupo.
- Evaluar el desempeño académico del alumnado durante las grabaciones.

- Celebrar grupos de discusión con los alumnos para conocer su perspectiva sobre la experiencia.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación parte de definiciones canónicas de pensamiento crítico como la de M. Lipman, quien lo caracterizó como “un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio” (1998, p. 62). Poblete añadió a dicha definición la necesidad de hacerse preguntas constantes sobre la realidad circundante, asumiendo la responsabilidad sobre las acciones propias (cit. en Santibáñez, 2011, p. 205). A ellas se añade la acepción de Nomen (2019, pp. 29-43), que subraya un rasgo esencial del pensamiento crítico: la necesidad de buenas opiniones para fundamentar la posición individual sobre un tema concreto (2019, p. 30). Ahora bien, añade, citando a Victoria Camps (2016): puesto que toda opinión tiene su origen en creencias, aquellas que se sustenten sobre evidencias científicas aportarán una seguridad mayor que las que no lo hagan.

Las definiciones reseñadas se complementan entre sí y coinciden en un punto: el pensamiento crítico implica inconformismo, es decir, el empuje constante a salirse de la zona de confort para cuestionar las posiciones propias y las de los demás. Por ello, requiere de la audacia y la valentía precisas para reconocer los errores propios (Nomen, 2019, pp. 29-43), y de un alto grado de empatía para entender el modo de pensar de los demás y considerar, en medio del debate razonado, que las posiciones de los otros pueden resultar tan válidas como las nuestras (Equipo Universidad de la Salle – Bogotá, 2008, pp. 49-57). Frente a la empatía, las posiciones refractarias al pensamiento crítico suelen estar inspiradas por el egoísmo, que puede adoptar diferentes manifestaciones (Blanco Portillo & Blanco Peral, 2010, p. 328): egocentrismo innato, que solo considera verdaderas las opiniones del propio sujeto; sociocentrismo innato, idéntico al anterior, pero que se expresa en términos de comunidad o de sociedad; cumplimiento de deseos innatos, que confunde la fe absoluta en una idea con la verdad de dicha idea; auto-validación innata, que se basa a sí misma para demostrar su veracidad y elude cualquier

valoración externa; egoísmo innato, que hace variar las convicciones propias en función del momento.

El fomento del pensamiento crítico debe descartar la docencia centrada en el dictado del contenido teórico, apostando por un modelo pedagógico orientado a la formulación de preguntas más que en la identificación de respuestas absolutas (Nomen, 2019, pp. 29-43). Para alcanzar este fin, resulta vital apostar por un mayor peso de la Filosofía en la formación del alumnado: no tanto como materia específica, sino como saber transversal capaz de animar el autocuestionamiento y el planteamiento de preguntas (Flórez, 1982, pp. 89-100). Tal necesidad se torna crítica en la sociedad actual del conocimiento, caracterizada por la sobreabundancia de datos que, equivocadamente identificados como conocimiento, inundan las redes y convierten al individuo en un sujeto cada vez más susceptible de ser manipulado en función de determinados intereses, viendo comprometida su libertad de acción y de elección (Miguel Gil, 2016, pp. 9-32). Solo siendo conscientes de ello podremos incorporar la era digital y la información como una herramienta educativa más (Hinojo & Fernández, 2012), cuyo empleo contribuya a formar a ciudadanos íntegros (Equipo Universidad de la Salle – Bogotá, 2008, pp. 49-57), capaces de responder a los retos de la nueva sociedad (Aguilar, 2012).

Además de los referentes teóricos citados, en el desarrollo de la presente experiencia se ha tenido en cuenta la planificación de la asignatura “Historia y Teoría de las Relaciones Internacionales” del Grado en Relaciones Internacionales de la Universidad Europea, conforme a la Memoria Verifica del Título (2009). La actividad planteada se vincula con la Competencia Básica (en adelante CB) 3, referida a la capacidad de aplicar conocimientos y formular juicios críticos; la Competencia Transversal (en adelante CT) 5, formulada en términos similares, y además la CT6, vinculada a las habilidades de comunicación oral y escrita. El Resultado de Aprendizaje (en adelante RA) 3, “Informar y discutir sobre las problemáticas origen de inestabilidades internacionales”, guarda relación directa con esta investigación.

Método

En primer lugar, hemos utilizado la metodología cuantitativa, pues se deseaba disponer de un análisis general sobre la capacidad de pensamiento crítico de los participantes. Para ello, se empleó una encuesta inicial compuesta por siete preguntas, en las que se cuestionaba a los alumnos sobre sus hábitos de estudio, centrándose en su forma de proceder a la hora de documentarse sobre los acontecimientos trabajados en clase. Empleando una escala de tipo Likert con tres indicadores, en cada pregunta los alumnos debían responder seleccionando un valor entre 1 y 3, siendo 1 sinónimo de “nunca” y 3 de “siempre”. La encuesta se diseñó por el docente titular de la materia y se validó por un conjunto de 15 profesores, integrantes del grupo de investigación reseñado en el apartado precedente. Las preguntas que la componían eran:

1. When I study, I underline the main ideas and I create an outline.
2. I look for the causes and the consequences of the facts that I know.
3. I realize that I can apply the knowledge I acquire to solve practical problems.
4. I tend to be critical and self-critical.
5. I consider the others' opinion.
6. I connect different opinions about the same issue.
7. I tend to complete the information studied in class (from books, journals, the web...).

La naturaleza cuantitativa del presente estudio se basa además en el análisis de las calificaciones finales del alumnado en la actividad correspondiente al programa de radio “Debates from the Observatory”. La evaluación constaba de dos partes: el informe escrito previo a la celebración de cada programa y la grabación. Cada elemento representaba un 10% de la nota final de la materia: el conjunto de la actividad sobre la calificación global era del 20%. Para contribuir a la transparencia en el proceso de evaluación, se procedió a elaborar dos rúbricas que se publicitaron en el Campus Virtual, también conforme a una escala Likert con cinco indicadores

de logro cada una, de modo que los estudiantes conocieran los criterios conforme a los cuales se les puntuaría:

1. El trabajo escrito debía tener una introducción inicial presentando el tema abordado; una enumeración de las fuentes de documentación empleadas, resumiendo el punto de vista de cada una; el resumen de los argumentos principales que cada equipo emplearía durante el debate; una conclusión global de todo el grupo; y finalmente una lista de referencias. La rúbrica de evaluación contemplaba los siguientes elementos: formato (10%), organización de ideas (30%), solidez de los argumentos empleados por cada parte (40%) y corrección ortográfica y gramatical (20%).
2. En la sesión de radio el profesor-moderador consideraba los siguientes elementos: documentación adicional aportada durante la celebración del debate radiofónico (40%), capacidad de discutir aportando razones bien fundamentadas y respetando la opinión de los demás (40%), y fluidez en el uso hablado de la lengua inglesa (20%).

Ambas rúbricas están validadas por el equipo de docentes que imparte la materia de Historia y Teoría de las Relaciones Internacionales: un total de tres profesores especialistas en la materia.

En segundo lugar, se recurrió a la metodología cualitativa porque era preciso contrastar el resultado de la encuesta inicial y de rendimiento académico en la actividad con la percepción del alumnado sobre la utilidad de esta iniciativa. Para ello, se concibió un guión de grupo de discusión consistente en cuatro preguntas abiertas. El guión, como la encuesta inicial, se ha validado por los profesores que integran el grupo de investigación “Educación y pensamiento crítico: el reto de integrarlas en la Universidad del alumnado”, de la Universidad Europea. Las preguntas, que se hicieron a un grupo de cinco alumnos, fueron:

1. How would you define critical thinking skills?
2. How do you think we have performed it in this project?

3. Did you know the events and topics that you have addressed in the activity before doing it? What is your knowledge of those topics after the activity?
4. Which are your main conclusions after participating in the experience?

Para entender la actividad en el contexto de la evaluación de la asignatura, ha de explicarse que la nota final de esta se obtenía, además, con la calificación de dos exámenes parciales sobre la teoría explicada en clase, cada uno ponderado en un 25%; además, los alumnos debían elaborar un ensayo individual a partir de dos lecturas propuestas por el profesor, ponderado en un 20%; finalmente, la participación en clase representaba un 10%. Era obligatorio obtener una calificación de al menos 5 puntos sobre 10 en ambos exámenes para poder superar la asignatura.

Finalmente, puesto que los alumnos han debido profundizar en los contenidos de la materia de forma autónoma, con el fin de desarrollar una experiencia práctica que contribuya a su formación académica, la metodología seguida en la presente investigación responde a las características del aprendizaje experiencial.

La población inicial de alumnos participantes estaba formada por 32 individuos, 24 chicas y 8 chicos, pero 6 alumnos no asistieron a clase con la regularidad requerida para integrarse en los grupos de trabajo y participar en la actividad. Así pues, el número real de participantes fue de 26 alumnos, 21 chicas y 5 chicos; de resultas de ello, en este artículo se aplica el sustantivo “población” al conjunto total de alumnos, y “muestra” solo a quienes han participado finalmente en el estudio. Para su selección se recurrió a la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia. A continuación, se expone la composición de los grupos resultantes, indicando el nombre de sus componentes (sin incluir el apellido, para preservar su intimidad), el tema de debate elegido y la fecha establecida para la grabación del programa:

1. Noelia, Iris, Fátima, Perrine y Sophie: migración mexicana a Estados Unidos. Grabado el 30 de octubre de 2019.

2. Marina, Beatriz, Andrea y Aroa: financiación del sistema sanitario. Grabado el 31 de octubre de 2019.
3. Yasmin, Mariam, Alejandra, Gonzalo V. y Agustín: la crisis del Yemen. Grabado el 31 de octubre de 2019.
4. Lydia, Yasmin, Daniel, Eduardo y Markel: conflicto palestino-israelí. Grabado el 5 de noviembre de 2019.
5. Sara C., Sara A., Arantza, Claudia y Marina C.: guerra de Siria. Grabado el 14 de noviembre de 2019.
6. Carlos y Shreejana: migración en Europa. Grabado el 23 de enero de 2020.

Los temas guardaban relación directa con el temario de la asignatura de “Historia y Teoría de las Relaciones Internacionales”, compuesto de los siguientes bloques temáticos:

1. Estudio de los procesos históricos que han configurado la evolución de la sociedad internacional y análisis de los principales hechos y del marco histórico general de la segunda mitad del siglo XX: Guerra Fría y nuevos enfoques teóricos; el fin de la Guerra Fría y Globalización; Integración y Dispersión.
2. Modelos, doctrinas y autores más relevantes en la construcción teórica de la sociedad internacional y su funcionamiento.
3. Determinación y configuración de escuelas científicas y de pensamiento internacionalista en la era global.

Una vez explicada la dinámica de la actividad y planificadas las grabaciones, en la semana previa a la celebración de cada programa el profesor mantenía encuentros periódicos con los estudiantes que integraban los grupos que habrían de grabar en los próximos días. Estos le comunicaban las fuentes de documentación que estaban empleando y resumían los principales argumentos en torno a los cuales construirían sus líneas de debate. Seguidamente, remitían el borrador de guion escrito al docente por correo electrónico, para recibir las últimas indicaciones previas a la celebración del programa. Con el visto bueno del profesor, el archivo definitivo se subía al Campus Virtual para la evaluación de la parte escrita, y durante la grabación de cada programa el docente recurría

a su cuaderno de notas para consignar los aspectos más relevantes y determinar la calificación del grupo implicado. Una vez concluida la actividad, el docente comunicaba a los estudiantes, en un plazo de 24-48 horas, la calificación obtenida¹.

Resultados

Primeramente, se presentan los datos correspondientes a la encuesta inicial; a continuación, se muestra una tabla con la calificación media global de cada grupo en el debate radiofónico, considerando la nota de la grabación y del guion escrito; por último, se recoge el análisis del grupo de discusión.

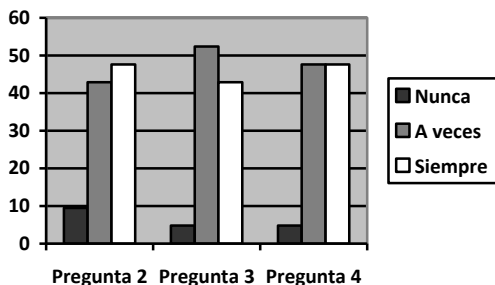


Figura 1. Respuestas al cuestionario inicial. Fuente: los autores, a partir de la información proporcionada por el cuestionario.

Para estudiar el resultado de la encuesta inicial, se han seleccionado tres preguntas del total de siete que la componían, que por su temática abordan aspectos centrales relacionados con el pensamiento crítico, además de reflejar la tendencia general de las respuestas de los alumnos en este cuestionario. En la pregunta número 2, en la cual se inquiría a los encuestados si buscan las causas y las consecuencias de los hechos que conocen, el 47,6% de la muestra reconoce proceder de esta forma, frente al 42,9% que solo lo hace a veces, o un 9,5% que no lo hace nunca. La pregunta

3 guarda relación directa con las competencias de la materia señaladas al final de la introducción: concretamente, la CB3 y la CT5, que contribuyen a que los discentes sean capaces de aplicar el conocimiento teórico a situaciones prácticas. Por consiguiente, permite diagnosticar el desarrollo competencial a partir de los siguientes resultados: el 52,4% de ellos reconoce que solo opera de esta forma a veces, mientras que el 42,9% lo hace siempre, y un 4,8% nunca aplica en la práctica las enseñanzas del aula. La pregunta número 4 requiere un ejercicio de sinceridad del alumnado, para explorar otro componente esencial del pensamiento crítico: la capacidad de cuestionarse uno mismo sus propios valores. Resulta llamativo que el mismo porcentaje de alumnos (47,6%) responda que actúa de esta forma siempre o a veces, frente a la minoría que reconoce no hacerlo nunca (4,8%).

A la hora de interpretar los porcentajes de respuesta, ha de tenerse en cuenta que no todos los alumnos respondieron a la totalidad de las preguntas, por error suyo en la cumplimentación del cuestionario.

A continuación, se presentan las calificaciones obtenidas por los alumnos en el guion escrito para el debate radiofónico, en la grabación del programa y la media final, expresadas sobre 100:

Tabla 1. Calificación de los alumnos en la actividad

Grupo	Tema	Guion	Debate	Media final
1	Migración mexicana a Estados Unidos	97,50	92	94,75
2	Financiación del sistema sanitario	100	100	100
3	Crisis de Yemen	100	100	100
4	Conflicto palestino-israelí	80	76	78
5	Guerra de Siria	100	100	100
6	Migración en Europa	60	60	60
	MEDIA	89,53	88	88,7

Fuente: los autores, a partir de las calificaciones obtenidas por los alumnos.

Desde el punto de vista académico, el desempeño ha sido positivo, de modo que la media de la clase en ambas actividades, y

por tanto en la experiencia, es de notable alto, rozando el sobresaliente. En realidad, el rendimiento ha sido mejor de lo que demuestran las cifras, condicionadas por el hecho de que dos grupos han obtenido una calificación menor que el resto, derivada de circunstancias ligadas a la gestión de la carga de trabajo entre sus integrantes; este aspecto y otras dificultades se explicarán en el apartado correspondiente a discusión y conclusiones.

En lo tocante al grupo de discusión, los estudiantes coinciden en definir el pensamiento crítico como la capacidad de partir de una información concreta para manifestar el juicio propio sobre un tema específico. Todos ellos subrayan la importancia de desarrollar esta habilidad para entender la postura de los demás y establecer las bases de un debate sano, fundado sobre la base del respeto mutuo. Sostienen que la actividad que se ha descrito en estas páginas ha contribuido al fomento de su capacidad crítica: la búsqueda de argumentos para defender su postura durante el debate les ayudó a filtrar información, contrastar opiniones de diferentes fuentes, etc., e interiorizar todas estas prácticas para aplicarlas en su vida cotidiana en adelante. Quizás conocían los temas sobre los que han debatido antes de realizar esta actividad, pero solo de forma superficial. Ahora bien, también coinciden en un punto: el estrés asociado a la realización del proyecto, sobre cuyas implicaciones se trata en el siguiente epígrafe.

En todo momento se respetan los procedimientos éticos, salvaguardando la identidad privada de los alumnos, de los que solo se consigna el nombre de pila.

Discusión

Comenzamos con las respuestas a la encuesta inicial:

Tratándose de alumnos de primero, el resultado de la pregunta 2, en la que la tendencia mayoritaria es “siempre”, anima a valorar el perfil de estudiantes con optimismo, apuntándose a la posibilidad de que buena parte de ellos haya recibido formación en el desarrollo de la competencia de pensamiento crítico durante los años de formación preuniversitaria (Nomen, 2019, pp. 29-43). Su espíritu inquisitivo se ha constatado en su actitud diaria durante las

clases teóricas, en las que su interés por aclarar las dudas y cuestiones relevantes del temario ha sido constante, animando con frecuencia el debate académico. El análisis de las cifras correspondientes a la pregunta 3 es más complejo: el hecho de que la tendencia mayoritaria se identifique con la opción “a veces” permite concluir que la relación entre los contenidos del aula y la vida cotidiana no parece evidente para los estudiantes: bien porque no se ha trabajado con ellos hasta ahora para dotarles de recursos que les permitan establecer dicha relación; o bien porque el modelo de enseñanza en el que se han formado hasta el presente no ha ido encaminado en esa dirección.

Ambas posibilidades, lejos de contradecirse, se complementan entre sí y señalan carencias, tanto en el modelo educativo como en la postura tradicional del discente: del mismo modo que el profesorado tiende a un método tradicional consistente en la transmisión unidireccional de conocimientos teóricos, los alumnos interiorizan este tipo de enseñanza que simplifica su papel, hasta el extremo de que consideran suficiente estudiar la teoría y desarrollarla de memoria en el examen. En relación directa con lo señalado en el marco teórico, y las ideas subrayadas por López Aymes (2011, pp. 41-60), entre otros, el proyecto pretende romper esta dinámica, moviendo a docentes y discentes a abandonar la zona de confort y explorar otros escenarios de aprendizaje y enseñanza, donde las certezas, por lo demás necesarias, cedan el protagonismo a las preguntas y al diálogo. El reto no es menor, pues se corre el riesgo de hallar la resistencia de ambos actores intervinientes en el proceso educativo.

Finalmente, en el caso de la pregunta 4 ha de considerarse que los resultados no responden a la realidad de manera veraz, porque la propia formulación de la pregunta se ha hecho de modo que puede orientar la respuesta de los discentes. La problemática señalada en esta pregunta, extensible a las carencias generales de la encuesta empleada, guarda relación directa con las dificultades de medir el pensamiento crítico, de las que se hizo eco Ruiz Bolívar (2008, pp. 13-28).

Cuando se aborda el desglose de los resultados académicos, aparte de reseñar nuevamente el hecho de que la

calificación más baja de los grupos 4 y 6 ha provocado un descenso de la media grupal de la clase, ha de hacerse otra serie de consideraciones. Generalmente, la preparación del guion ha sido más fácil y ha reportado mejores resultados a los alumnos, puesto que el soporte escrito representa un escenario en el que tienden a sentirse más cómodos. Las grabaciones, en cambio, constituían una novedad por dos motivos: la necesidad de expresar sus ideas en público y la novedad de hacerlo en el medio radiofónico. Además, la mayoría de ellos debía hacerlo en su lengua no materna (el inglés), por lo que hubo más problemas de dicción y de agilidad a la hora de exponer los argumentos y de dinamizar el debate. A pesar de tales limitaciones, han realizado un notable esfuerzo para participar activamente en el desarrollo del proyecto; en este sentido, se constata la buena acogida de iniciativas didácticas novedosas entre los estudiantes, cuya buena disposición se detecta en otras investigaciones como la de Santibáñez (2011, pp. 205-214).

Respecto a la respuesta de los informantes durante el grupo de discusión, suscita interés porque coinciden en la misma definición de la competencia de pensamiento crítico. Dicha definición refleja los elementos analizados por los expertos en la materia, cuyas principales aportaciones se han resumido en la fundamentación teórica: capacidad de emitir juicios propios, de desarrollar la autocrítica y de entender a los demás. Por añadidura, su convicción de que en adelante han de esforzarse en encontrar la conexión entre la teoría del aula y la práctica cotidiana constata la buena dirección del trabajo desarrollado con estos alumnos, en el sentido de conseguir desarrollar la CB3 y la CT5, incluidas en la definición de la asignatura en la Memoria de la titulación. El desarrollo competencial es otro de los elementos confirmados en investigaciones similares, en el sentido de constituir un grupo de ciudadanos activos y de pleno derecho (Santibáñez, 2011, pp. 205-214; Equipo Universidad de la Salle – Bogotá, 2008, pp. 49-57).

A modo de conclusión, ha de admitirse que, pese al resultado positivo, el proyecto ha tenido varias limitaciones, derivadas tanto del proceso general de formación de los alumnos como de su concepción por los docentes implicados. Primeramente, el desarrollo de habilidades de comunicación oral con alumnos de

primer curso es siempre problemático porque, con frecuencia, se enfrentan por vez primera a la necesidad de hablar en público, reto que no todos afrontan del mismo modo, contribuyendo a la carga de estrés que reconocieron durante el grupo de discusión. En segundo lugar, la gestión del reparto de trabajo ha sido un obstáculo que, en el caso de los grupos 4 y 6, ha repercutido en una calificación más baja derivada de un peor desempeño académico, porque algunos alumnos han debido asumir el trabajo que sus compañeros no han realizado. Ello a su vez ha impactado negativamente en la media global de la clase. Una rúbrica de heteroevaluación habría contribuido a filtrar esta circunstancia, por lo que en futuras reediciones del proyecto se plantea la cuestión como objetivo prioritario. Se trata en todos los casos de dificultades sorteables en el futuro, con el fin de mantener la iniciativa y ampliarla a otros grupos, obteniendo una muestra más amplia. Además, se explorarán otras líneas de acción que contribuirán a ampliar el campo de las investigaciones sobre la competencia de pensamiento crítico, en las tres direcciones destacadas por Rojas Viteri, Pérez Narváez y Álvarez Zurita (2016, pp. 110-118): el análisis de las bases conceptuales, la descripción de nuevas estrategias pedagógicas y el perfeccionamiento de las técnicas de mapeo.

Referencias

Blanco Portillo, M. & Blanco Peral, M. L. (2012). El pensamiento crítico. En A. Caruana Vañó (Coord.), *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva* (pp. 332-339). Alicante: Generalitat Valenciana – Conselleria d'Educació.

Camps, V. (2016). *Elogio de la duda*. Barcelona: Arpa.

Equipo del Área de Ciencias de la Educación. Universidad de La Salle – Bogotá (2008). Pensamiento crítico y desarrollo humano. *Revista de la Universidad de la Salle*, 46, 49-57.

Flórez Flórez, R. (1982). Educación del pensamiento crítico. *Revista Española de Pedagogía*, 158, 89-100.

Hinojo Fernández, M. A. & Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: Nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 159-167.

Pinto Tortosa, A. J. & Vilches Fuentes, G. (2020). Caso práctico para educar en el pensamiento crítico: el programa de radio "Debates From The Observatory" de la Universidad Europea. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 377-393. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15425>

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.

López Aymes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.

Memoria para la solicitud de verificación de títulos universitarios oficiales. Grado en Relaciones Internacionales (2009, modificada en 2019). Madrid: Universidad Europea.

Miguel Gil, J. (2016). Entre la Teoría Educativa y el Pensamiento crítico. En J. de Miguel Gil, P. Fernández de la Vega & M. Razquín López de Sabando (Coords.), *Espíritu crítico y educación* (pp. 9-32). Soria: Ceasga.

Nomen, J. (2019). La escuela, ¿un receptáculo del pensamiento crítico? *Folia Humanística. Revista de Salud, ciencias sociales y humanidades*, 11, 29-43.

Rojas Viteri, J. C, Pérez Narváez, H. O. & Álvarez Zurita, A .M. (2016). El pensamiento crítico en la Educación. *Revista Publicando*, 3(9), 110-118.

Santibáñez, R. (2011). Desarrollo de la competencia de pensamiento crítico. En *Jornadas Interuniversitarias de innovación docente 2011. 16-17 de junio* (pp. 205-214). Barcelona: Universitat Ramon Llull.

Para saber más de los autores...

Antonio Jesús Pinto Tortosa

Licenciado en Historia Contemporánea por la Universidad de Málaga (2006) y Máster en Estudios Hispánicos por la Universidad de Cádiz (2007). En 2012 se doctoró en Historia Contemporánea por la Universidad Complutense y el CSIC. Desde 2014 trabaja como profesor adjunto del Departamento de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Europea.

Gerardo Vilches Fuentes

Licenciado en Historia por la Universidad Complutense de Madrid (2003), Máster en Métodos y Técnicas de Investigación por la UNED (2012) y doctor en Historia Contemporánea por la UNED (2018). Es profesor adjunto del Departamento de Educación de la Universidad Europea desde 2015.

Pinto Tortosa, A. J. & Vilches Fuentes, G. (2020). Caso práctico para educar en el pensamiento crítico: el programa de radio "Debates From The Observatory" de la Universidad Europea. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 377-393. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15425>

Como citar este artículo...

Pinto Tortosa, A. J. & Vilches Fuentes, G. (2020). Caso práctico para educar en el pensamiento crítico: el programa de radio "Debates from the observatory" de la Universidad Europea. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 17, 377-393.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15425>

¹ Todas las grabaciones están disponibles en el siguiente enlace: <https://europeamedia.es/europea-radio/tag/debates-from-the-observatory>

Pinto Tortosa, A. J. & Vilches Fuentes, G. (2020). Caso práctico para educar en el pensamiento crítico: el programa de radio "Debates From The Observatory" de la Universidad Europea. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 377-393. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15425>