

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Concepciones y creencias de docentes universitarias sobre el pensamiento crítico y sobre su formación en futuros docentes

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

AUTOR

Gisella Karina Casas Oropeza

ASESOR

María Isabel La Rosa Cormack De Pavletich

Lima, Marzo, 2020

Agradecimientos

A las docentes participantes de este estudio, por dedicar su tiempo a compartir sus experiencias conmigo y por trabajar apasionadamente en la formación de futuros docentes.

A María Isabel, mi asesora, por estar presente a lo largo del proceso de elaboración de esta tesis, por la paciencia, los ánimos y todo el compromiso. Muchas gracias.

A mis amigas y amigos de psicología, por las ideas y energías compartidas.

A Karina y Claudia, por el cariño y aliento de siempre.

A mi familia, por la confianza y apoyo, en especial a Diana, por siempre motivarme a continuar.



Resumen

La presente investigación, de corte cualitativo y desde el diseño fenomenológico, tuvo como objetivo caracterizar las concepciones y creencias sobre el pensamiento crítico y su formación en docentes universitarios de la especialidad de Educación primaria de una universidad privada de Lima. Para esto, se entrevistó a cuatro docentes universitarias y sus respuestas se analizaron desde el paradigma fenomenológico. Las principales concepciones halladas se refieren al pensamiento crítico (PC) como la expresión de una opinión, una habilidad personal y un enfoque de enseñanza y aprendizaje. Se encontraron dos posturas sobre el desarrollo del PC: innato y como un proceso que se inicia desde edad temprana. Todas las docentes reconocen que cumplen un rol dentro de la formación del PC – la mayoría reconoce cumplir un rol facilitador– y para ejercerlo consideran necesario contar con competencias docentes específicas. El estudio también reporta las expectativas, dificultades y beneficios que las docentes consideran relevantes en esta formación. Se concluye que las docentes han elaborado distintas concepciones sobre el PC, que distan de lo encontrado en la literatura, y que estas guardan relación con las creencias y concepciones que mantienen sobre su desarrollo, las cuales a su vez se vincula con las concepciones y creencias sobre la formación del PC en las aulas universitarias. Del mismo modo, las docentes resaltan la importancia de trabajar el PC en la especialidad de educación primaria dado el rol que cumplirán sus estudiantes en el futuro, aunque las estrategias que plantean no aluden de manera explícita al PC. Finalmente, se señalan las limitaciones del estudio y sugerencias para futuras investigaciones.

Palabras clave: pensamiento crítico, creencias y concepciones, educación superior, docentes universitarios

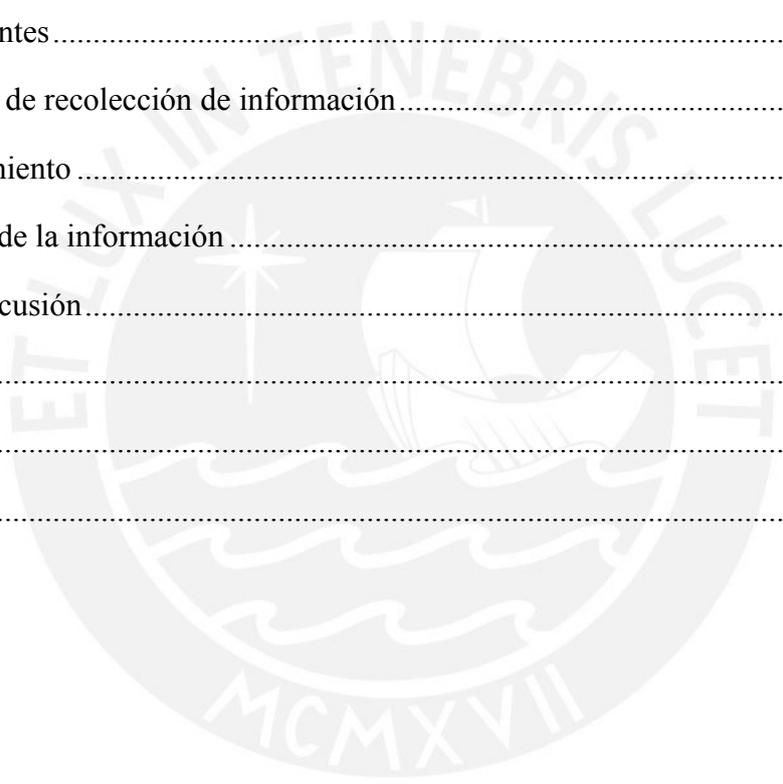
Abstract

Using a qualitative approach and an epistemological design, this study aimed to characterize the conceptions and beliefs about critical thinking and its formation in university teachers of the specialty of Primary Education of a private university in Lima. For this, four university teachers were interviewed. The results are analyzed from the phenomenological analysis. The main conceptions about critical thinking (CT) were: as the expression of a position or opinion, a personal skill and a teaching and learning approach. Two positions were found on its development: innate and as a process which starts from an early age. All teachers recognize that they fulfill a role in the formation of critical thinking – the majority recognizes to perform the role of facilitator – and to achieve it they need specific teaching competences. The study also reports the expectations, difficulties and benefits that teachers consider relevant in this formation. In conclusion, the conceptions of CT are related with the conceptions and beliefs about CT development, and this is aligned with the conceptions and beliefs about the formation of CT in the higher education. Finally, teachers emphasize the importance of this formation in the specialty of primary education given the role of their students in the future, although the strategies they propose do not explicitly allude to the PC. Finally, the limitations of the study and suggestions for future research are indicated.

Keywords: critical thinking, conceptions and beliefs, higher education, university teachers.

Tabla de contenidos

Pensamiento crítico.....	1
Dimensiones.....	2
Perspectivas teóricas sobre el pensamiento crítico	3
La educación superior y el desarrollo del pensamiento crítico.....	6
Creencias y concepciones docentes	9
Método	15
Participantes.....	15
Técnicas de recolección de información.....	16
Procedimiento	17
Análisis de la información	18
Resultados y discusión.....	21
Conclusiones.....	43
Referencias.....	45
Apéndices.....	53



Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es un constructo que ha generado interés en diferentes disciplinas, incluidas la filosofía, la psicología y la educación, que abordan el constructo desde diversos aspectos (Sternberg, 1986; Lai, 2011). Desde la filosofía, se enfatiza en la aplicación de las reglas de la lógica formal y en las cualidades que un pensador crítico ideal podría tener al contar con las mejores condiciones posibles. En contraste, en la psicología cognitiva se resalta el conjunto de acciones que los pensadores críticos pueden realizar, por lo que suelen enumerarse las habilidades o procedimientos que ellos realizan. Entre ellos, se señalan las habilidades de interpretación y evaluación de inferencias, así como su aplicación en el análisis de diferentes perspectivas que conducen a la producción de un juicio personal (Ramos, 2009). A diferencia de las dos ramas anteriores, en la educación, se resaltan las habilidades necesarias para desenvolverse en el aula, las cuales se identifican desde la propia experiencia y observaciones de clase. Estas diferentes aproximaciones contribuyen a representar al pensamiento crítico como complejo.

Algunos autores asemejan el pensamiento crítico al proceso coherente y reflexivo que permite decidir qué creer o hacer (Ennis, 2015; Moalosi, Mgawi y Moeti, 2017). Otros, lo entienden como el juicio autorregulado que permite la realización de tareas cognitivas (interpretar, analizar, evaluar e inferir) y la evaluación del proceso seguido para brindar explicaciones sobre las razones por las que se formó el juicio (Facione, 1990; Dwyer, Hogan y Stewart, 2014; Gotoh, 2016). Mientras otros autores lo comprenden como el reconocimiento y evaluación de los supuestos que soportan las ideas, argumentos y acciones (Brookfield, 1991; King y Kitchener, 1994; Felton y Kuhn, 2007), en donde se incluye también el reconocimiento de contra-argumentos (Wilson, 2012).

Para Halpern (2007), es posible identificar aspectos centrales para esbozar una definición sobre el pensamiento crítico, como el uso de habilidades cognitivas o estrategias lógicas para un pensamiento razonado con sentido, dirigido a una meta, en el que se emplean habilidades reflexivas eficaces según el contexto y la tarea. En las definiciones planteadas, además se destaca el aspecto evaluativo y reflexivo del pensamiento crítico. Esta evaluación debe tener el carácter de auto-corrección, lo que le permitirá a la persona acercarse más a su objetivo (Lipman, 1991 citado en Kuhn, 1999).

En los últimos años, se ha considerado importante definir al pensamiento crítico desde el área social, entendiéndolo como una habilidad para participar independientemente y de manera crítica en prácticas sociales concretas (Ten Dam y Volman, 2004); que, además, promueve una aproximación crítica para la evaluación de diferentes perspectivas, con el fin de

hacer alguna elección y reflexionar sobre temas relevantes para la comunidad (Volman y Ten Dam, 2015). De este modo se logra la elaboración de un juicio y cuestionamiento razonado (Costandius et al, 2015; Hamby, 2015) que se emplea en la vida cotidiana para enfrentar problemas poco definidos o temas complejos y desordenados (Halpern, 2007). A partir de lo anterior, el pensamiento crítico es considerado como la base para la vida cívica de las personas (Facione, 1990; Ten Dam y Volman, 2004; Barnett, 2015).

A pesar del inexistente consenso sobre su definición, los autores concuerdan en la inclusión de dos dimensiones del pensamiento crítico, las habilidades y las disposiciones.

Dimensiones

Al intentar explicar qué implica el pensamiento crítico, diversos autores (Facione, 1990; Rowles et al, 2013; Gotoh, 2016) reconocen, principalmente, la existencia de dos dimensiones: las habilidades y las disposiciones. Las habilidades son de naturaleza cognitiva, se representan y clasifican en diferentes taxonomías según el autor, y son referidas como de orden superior pues son complejas, requieren de juicio, análisis y síntesis, sin llegar a ser aplicadas de manera rutinaria (Halpern, 2007). Entre ellas suelen incluirse la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la auto-regulación. Por su parte, las disposiciones se refieren al conjunto de actitudes (Moon, 2007) y de maneras de enfocar las preguntas o situaciones específicas. Entre ellas se incluyen la claridad al enunciar una pregunta, el orden al trabajar, la búsqueda de información pertinente, el enfoque de la atención en la situación que enfrenta, la persistencia y la precisión (Facione et al, 1995). La consideración de estas habilidades y disposiciones no implica que cada una actúe por separado; en la mayoría de casos se traslapan y el ejercicio de alguna supone el de otras (Facione, 1990). Incluso, Facione et al (1995) postula que la relación entre ambas dimensiones es de interacción, pues las disposiciones promueven el ejercicio de las habilidades cognitivas y el empleo frecuente de estas habilidades mejora las disposiciones para el desarrollo del pensamiento crítico.

Asimismo, Davies y Barnett (2015) consideran importante abordar la dimensión social del pensamiento crítico, pues su ejercicio conduce a beneficios a nivel individual y de la comunidad, favoreciendo la convivencia en sociedad (Davies y Barnett, 2015); de este modo, el constructo se entiende como un proceso de pensamiento y como transformador de la sociedad, por lo que el pensamiento crítico se considera una competencia para la ciudadanía. A partir de lo anterior, las habilidades y disposiciones podrían considerarse como condiciones necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico y la dimensión social sería comprendida como una consecuencia de este desarrollo. En el siguiente apartado, se explicará con mayor detalle las perspectivas teóricas que tratan de explicar el pensamiento crítico.

Perspectivas teóricas sobre el pensamiento crítico

Existen diversas perspectivas teóricas que pretenden entender y explicar el pensamiento crítico. Entre ellas se encuentran la perspectiva de desarrollo (Kuhn, 1999; Vejar, 2015), las individuales (Facione, 1990; Ennis, 2015), las sociales, que incluye las perspectivas socio-constructiva (ten Dam y Volman, 2004) y la sociocultural (Volman y Ten Dam, 2015; Lyutykh, 2009), y las integradoras en el marco de la educación superior (Davies, 2015). Para fines de este trabajo se explicará con mayor profundidad el modelo de desarrollo (Kuhn, 1999), la perspectiva sociocultural (Volman y Ten Dam, 2015; Lyutykh, 2009) y el modelo integrador en educación superior (Davies, 2015), ya que permiten explorar las relaciones del pensamiento crítico con otros constructos y en específico abordan su enseñanza en la universidad como una meta de la educación, resaltando aspectos importantes para su desarrollo.

La perspectiva de desarrollo señalada por Vejar (2015) alude a una maduración guiada por la edad. A partir de esto, la autora señala que el pensamiento crítico no puede demandarse en niños pequeños porque todavía se encuentran en desarrollo ciertas características biológicas y fisiológicas que propician el pensamiento crítico. Sin embargo, la autora no explica en profundidad la relación de esta teoría con lo planteado por otras teorías del desarrollo. Aun así, concuerda con otros autores sobre la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico si se fomenta desde edades tempranas (Kennedy, Fisher y Ennis, 1991; Silva, 2008).

Por su parte, Kuhn (1999) trabaja la perspectiva de desarrollo comprendiendo al pensamiento crítico como “meta-conocimiento”, el cual se encuentra relacionado con tres componentes: meta-cognición, meta-estrategia y un componente epistemológico. El primer componente hace alusión al conocimiento declarativo sobre el control que tiene la persona sobre sus creencias y las fuentes externas que influyen en ellas; mientras el segundo, al conocimiento procedimental que permite la selección efectiva de estrategias para alcanzar una meta. El último componente enfatiza en el desarrollo evolutivo del pensamiento crítico con relación a cuatro niveles epistemológicos: realista, absolutista, multiplista y evaluativo. En el nivel realista, el pensamiento crítico es innecesario porque las afirmaciones son copias de la realidad externa. Este pensamiento es característico de los niños hasta los cuatro años aproximadamente, quienes aceptan las ideas sin cuestionarlas. En el absolutista, es un medio para comparar afirmaciones con la realidad y determinar su verdad o falsedad, es típico en los niños entre cuatro y seis años, quienes reconocen que la realidad está filtrada por la percepción de las personas y, por tanto, deben evaluar el conocimiento y creencias para descubrir qué idea es correcta o incorrecta. En adelante, la autora no especifica intervalos de edades específicos,

aunque sí señala algunas etapas de desarrollo. En el multiplista, es irrelevante porque las afirmaciones son opiniones libremente escogidas y cada persona puede manejar su propia verdad, este pensamiento puede identificarse principalmente en la adolescencia. Y finalmente, en el evaluativo, es un medio para promover afirmaciones sólidas y mejorar la comprensión, lo que es necesario para pensar críticamente. Kuhn (1999) postula que estos dos últimos niveles se logran alcanzar a partir de la adolescencia. En resumen, en los dos primeros niveles, se considera que es posible conocer la realidad directamente y que el conocimiento es producido por una fuente externa; mientras que en los dos últimos, la realidad no se puede conocer directamente y el conocimiento es generado por las mentes humanas y es incierto. Superar el nivel absolutista demanda tiempo y ocurre a diferentes ritmos según características individuales, contextuales y el contenido del conocimiento. Del mismo modo, aunque los niños usualmente pasan del nivel absolutista al multiplista sin necesidad de instrucción explícita, superar el nivel multiplista es más complicado y depende de la experiencia educativa.

Así, según el nivel en que la persona se ubique, habrá un acercamiento distinto y cada vez más complejo hacia las ideas, la realidad y el conocimiento. De este modo, se concluye que el pensamiento crítico no puede ocurrir si la persona se encuentra en un nivel de creencias ingenuo sobre el conocimiento; y que el nivel evaluativo supone el mayor desarrollo del pensamiento crítico para la promoción de ideas razonadas y una mayor comprensión (Kuhn, 1999).

Además, el modelo postula que, al progresar en las etapas, la persona alterna entre la selección y empleo de múltiples estrategias que le permitirán formar conocimientos, aumentar el control de la cognición y reflexionar sobre ellos (Siegler, 1998 citado en Kuhn, 1999; Byrnes y Dunbar, 2014). Es importante resaltar que los niveles postulados no deben comprenderse solo como etapas por las que transita la persona o que emergen de manera abrupta; es decir, la persona no solo reemplaza una estrategia por otra para coordinar la información existente con la nueva evidencia; sino que selecciona y monitorea las estrategias con las que cuenta hasta discriminar y aplicar aquellas que sean pertinentes para la situación.

Este modelo presenta una explicación clara sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la persona, y sus postulados pueden ser complementados a partir de estudios que abordan el área social (Costandius et al, 2015; Volman y ten Dam, 2015), así resulta importante conocer los aportes desde la perspectiva sociocultural.

La perspectiva sociocultural plantea que el pensamiento crítico es una práctica social que se ejecuta y comparte en la comunidad. Entonces, no se reduce a la demostración de habilidades, sino que implica una experiencia dinámica que evalúa distintas perspectivas para

formular un punto de vista coherente (Lyutykh, 2009), que permite la participación con sentido en las actividades sociales (Volman y Ten Dam, 2015).

Desde esta perspectiva, se postulan ciertas condiciones necesarias para que se activen las disposiciones y se apliquen las habilidades del pensamiento crítico. La primera es la existencia de un contexto con sentido, que por sí mismo haya evolucionado histórica y culturalmente. La segunda es la formación de una comunidad de aprendizaje, que se entienda como la actividad colaborativa a realizarse y no solo la agrupación de personas; de manera que las personas puedan emplear y negociar las herramientas culturales que medien su aprendizaje. La tercera es la colaboración, en la que se respetan diversas perspectivas y se cuenta con la guía de adultos competentes y ambientes de aprendizaje bien pensados, que permitan evaluar diferentes comprensiones y tomar decisiones sobre qué creer o hacer (Lyutykh, 2009; Volman y Ten Dam, 2015).

Por su parte, el modelo integrador planteado por Davies (2015), postula la existencia de tres movimientos que estudian el pensamiento crítico, y los ubica en dos dimensiones: uno individual, centrado en las habilidades cognitivas; y otro social, centrado en la formación de seres sociales capaces de actuar y participar en comunidad. Así, el primero es el movimiento del pensamiento crítico, que se centra en definir y crear taxonomías sobre el concepto, entendiéndolo como una habilidad general, de modo que se ubica en el eje individual. El segundo es el movimiento de criticidad, cuyo interés se enfoca en las ramificaciones del pensamiento crítico. Este movimiento se ubica en un nivel intermedio entre la dimensión individual y social, ya que incluye el estudio de las habilidades cognitivas y las acciones que realiza la persona en relación con un contexto social amplio. El tercero es el movimiento de pedagogía crítica, cuyo interés intersecta temas desde la filosofía, pedagogía y política. Este se ubica en la dimensión social, ya que se espera que ocurra la participación e intervención de la persona en su contexto directo, discriminando así entre el involucramiento de la persona con su entorno, lo que supone acciones directas que intervengan en su contexto; de la sola acción del sujeto que podría tener o no implicancias para su entorno más amplio.

A partir de esta revisión, es importante notar que el pensamiento crítico en adelante será entendido como un proceso cognitivo autorregulado y de autocorrección que se orienta hacia una meta y supone la revisión de supuestos epistémicos. Además, es evolutivo, es decir su ejercicio y aplicación se complejiza con el tiempo y según el desarrollo de creencias epistemológicas (Kuhn, 1999). Sin embargo, no por esto se debe entender como un proceso natural que no necesita guía (Choy y Cheah, 2009); por el contrario, al tratarse de una práctica social, es necesario contar con espacios de aprendizaje que promuevan la dialéctica entre

estudiantes para que puedan comprometerse en revisiones críticas de sus propias ideas (Lyutykh, 2009). De este modo, se enfatiza que para el desarrollo del pensamiento crítico son necesarios procesos avanzados de pensamiento, que superen a la mera aplicación de conceptos (Moore, 2005 citado en Dwyer, Hogan y Stewart, 2014; Moeti, Mgawi y Moalosi, 2016); así como contextos significativos y colaboración con otros estudiantes (Volman y Ten Dam, 2015).

La educación superior y el desarrollo del pensamiento crítico

Para entender el contexto en el cual es posible desarrollar el pensamiento crítico, es importante esbozar algunos modelos teóricos respecto a la educación superior. En la actualidad, se encuentran vigentes tres modelos: el modelo académico, centrado en el conocimiento formal; el de competencias, que se enfoca en el rendimiento eficaz del estudiante en el mundo pero que no implica necesariamente una acción crítica; y el de práctica reflexiva, que se postula como integrador de los otros dos modelos, pero que termina sobrevalorando la acción sobre el conocimiento (Barnett, 2015).

Comprender la educación superior desde estos modelos, enfatiza de manera aislada ciertas áreas en la formación de los estudiantes. Por esto, surge un nuevo modelo que entiende al estudiante como una persona crítica (Barnett, 2015), que considera insuficiente solo formar para la adquisición de conocimientos, el desarrollo de una práctica reflexiva o el desarrollo de competencias. En cambio, plantea que la formación debe abordar la multidimensionalidad del ser crítico, incluyendo procesos como la reflexión del propio proceso de comprensión, el automonitoreo de las normas y estándares de la sociedad así como la aplicación de estas reflexiones en situaciones pragmáticas en el mundo; de modo que además de los procesos cognitivos, se le permita al estudiante relacionarse como persona en el mundo y no solo tomar una posición crítica sobre el mundo.

A pesar de lo antes indicado, no existe consenso respecto a las formas en que se puede promover el pensamiento crítico en las aulas universitarias. Para su formación es necesario considerar dos supuestos: primero, que existen habilidades que se pueden formar en los estudiantes y segundo, que los estudiantes serán mejores pensadores de aplicarse esas habilidades. No obstante, como se explicó previamente, el pensamiento crítico no solo se centra en las habilidades cognitivas, también debe formarse la disposición para comprometer al estudiante a pensar críticamente. Para esto, se debe contar con actividades que propicien la transferencia en diferentes contextos y el monitoreo metacognitivo explícito (Halpern, 2007).

Asimismo, se mantiene hasta la actualidad un debate sobre la naturaleza del pensamiento crítico en términos de generalidad o especificidad, que afecta la manera de

trabajarlo en aula. Es decir, se discute si el pensamiento crítico puede ser entendido como un conjunto de habilidades generales – y por lo tanto enseñado en cursos orientados a su formación, sin necesidad de trabajar un contenido específico – o si debe entenderse como una habilidad que necesita de un campo específico sobre el cual enseñarse y aplicarse – por lo que debería incluirse en temas o campos concretos. La postura en esta discusión afectará su enseñanza en el aula (Abrami et al, 2008).

Por su parte, algunos autores han estudiado enfoques que explican las estrategias de enseñanza empleadas (Ennis, 1989; Abrami et al, 2008; Emmerson, 2013) o el contenido que se esperaría fomentar (Court, 1991). Del mismo modo, se han planteado características del aula, el rol docente (Rezaee et al., 2012) y el de la institución (Rowles et al., 2013) como promotores del pensamiento crítico.

Según Ennis (1989), los cuatro enfoques más reconocidos sobre las estrategias empleadas son: el general, el de inmersión, el de infusión y el mixto; cada uno aborda de manera diferente el pensamiento crítico. En el general, se enseñan las habilidades y disposiciones del pensamiento crítico de manera explícita y aislada de contenidos específicos. Por ejemplo, en un curso se presenta de manera general los principios del pensamiento crítico y se realizan actividades específicas para fomentar el análisis de supuestos, sin contextualizarlo en algún tema. En el de inmersión, se trabaja con temas que provocan la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico, de manera que se considera como un resultado del curso, pero no se explicitan los principios generales de este. Por ejemplo, en un curso de métodos de investigación, se presentan los objetivos y los diseños metodológicos de diversas investigaciones con el fin de promover el análisis y discusión de la selección de participantes, el paradigma en el que se ubica, las técnicas de recolección empleadas, etc. De este modo, no se hace explícito que se espera desarrollar el pensamiento crítico pero las actividades fomentan su desarrollo. En el de infusión, se involucra a los estudiantes a pensar críticamente en un campo específico y se explican los principios generales del pensamiento crítico. Por ejemplo, en un curso de literatura, se explicitan los principios del pensamiento crítico, como la habilidad de análisis lógico y se presentan diferentes ensayos con el fin de que los estudiantes identifiquen falacias lógicas, generalizaciones o la presencia de conclusiones que no se abordaron en el desarrollo del texto. En el enfoque mixto, se combina el enfoque general con el enfoque de infusión o con el de inmersión. De modo que hay una unidad específica destinada a enseñar los principios generales del pensamiento crítico y a la vez, los estudiantes son involucrados en su instrucción en un tema específico. Por ejemplo, un caso de combinación del enfoque de infusión y general se evidencia en un curso de argumentación, en el que se incluye

la instrucción de lógica formal y que considera entre sus objetivos formar habilidades de pensamiento crítico haciendo explícita su instrucción.

Emmerson (2013) encontró que el enfoque mixto genera mayor impacto en el desarrollo del pensamiento crítico, mientras el de inmersión, menor impacto. Los otros dos enfoques son catalogados como de impacto moderado. El autor plantea que la diferencia del impacto se debe a las instrucciones explícitas respecto al pensamiento crítico, en comparación con el método implícito en la enseñanza de adultos.

Respecto a los contenidos que se deberían fomentar en el aula, Court (1991) distingue cinco enfoques: del proceso o habilidades, que entiende el pensamiento crítico como una lista discreta de habilidades (analizar, clasificar y sintetizar) que el estudiante debe conseguir mediante la realización de tareas que abordan una habilidad a la vez (para el análisis, se asigna analizar un poema; para clasificar, se asigna clasificar distintos tipos de hojas); de resolución de problemas, que compromete a los estudiantes a pensar de manera crítica para resolver situaciones complejas; el lógico, que se centra en la estructura lógica de la argumentación; el de procesamiento de la información, que enfatiza la formación de conceptos y generalizaciones a través de la lectura y discusión; y finalmente, el multi-aspecto, que integra los cuatro enfoques anteriores.

De este modo, el pensamiento crítico se considera relevante en la educación superior porque es reconocido como una herramienta fundamental para lograr el compromiso del estudiante con el juicio autorregulado y con propósito, así como con la resolución de problemas (Behar-Horenstein y Niu, 2011). Asimismo, Tsui (2002) señala que el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios aporta a su preparación como estudiantes independientes a lo largo de la vida, lo que les permitirá enfrentar desafíos en sus vidas personales, carreras profesionales y tareas como ciudadanos responsables; lo cual guarda relación con el perfil del egresado de la mayoría de universidades. Por ello, no debe entenderse al pensamiento crítico como un producto agregado por recibir educación superior; es necesario trabajar de manera explícita en la mejora del pensamiento crítico (Halpern, 2014).

Este interés se ha visto reflejado en la tendencia a investigar sobre los diseños instruccionales, estrategias o instrumentos que ayudan a desarrollar las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes (Miri, David y Uri, 2007; Behar-Horenstein y Niu, 2011). La recurrencia de estos tópicos se debe al reconocimiento de la conexión entre las prácticas docentes en el aula y el desarrollo de habilidades cognitivas entre los estudiantes (Shim y Walczak, 2012); así como de la importancia de la formación inicial centrada en aspectos psicopedagógicos y didácticos generales de los docentes universitarios (Bozu, 2010),

por lo que conocer acerca de los modelos instruccionales exitosos es de interés común. No obstante, son escasas las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico en relación con las creencias y concepciones docentes, a pesar de que se reconoce que ellas también guardan relación con la aplicación del pensamiento crítico y la toma de decisiones del docente en sus aulas (Bouton, 2001). Es decir, se reconoce que las prácticas docentes son influidas por diferentes fuentes, entre ellas la subjetividad docente. Así, es posible aproximarse al estudio de temas educativos mediante la exploración de esta subjetividad (Cuadra, Castro, Vystrčilová y Jancic, 2017), que valora la perspectiva de los docentes y reconoce el rol que cumplen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que abarca más que las acciones que realizan dentro del aula (Beltrán, Genovard y Rivas, 1996).

Concepciones y creencias docentes

Desde 1980, el estudio de la subjetividad empezó a cobrar importancia en las áreas de educación y psicología (Thompson, 1992; Woolfolk, Davis, Pape, 2006). En los últimos años, destacan sobre todo las investigaciones enfocadas en las concepciones y creencias docentes (Hernández y Maquilón, 2011; Brunning, Schraw y Norby, 2012). Estos constructos no cuentan con un consenso respecto a sus definiciones y límites (Da Ponte, 1999; Woolfolk et al, 2006), aunque sí se reconoce que ambos constructos forman parte del conocimiento, que se entiende como el conjunto de conceptos, imágenes y habilidades que posee una persona (Da Ponte, 1994).

Así, las concepciones son entendidas como estructuras organizadoras de conceptos, principalmente de naturaleza cognitiva (Da Ponte, 1994), las cuales no deben confundirse con la referencia a conceptos específicos sino comprenderse como formas de entender el mundo y organizar el pensamiento. Es decir, como posicionamientos que un profesor tiene sobre su práctica en relación con los temas de enseñanza y aprendizaje (Contreras, 1998 en da Ponte, 1999). Asimismo, algunos autores consideran que las concepciones son estructuras mentales más generales que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas y preferencias (Thompson, 1992; da Ponte, 1999).

En comparación, las creencias se entienden como verdades personales irrefutables que los individuos mantienen, sin necesidad de analizarlas o contrastarlas con hechos (Da Ponte, 1994); de modo que son poco flexibles (Pajares, 1992). Asimismo, Leal (2005) postula que las creencias se organizan en un sistema de manera psicológica pero no necesariamente lógica. En este sistema las creencias difieren según su intensidad y centralidad, lo que tiene implicancias respecto a la resistencia cognitiva ante el cambio (Rockeach, 1968 citado en Leal, 2005).

Además, estas presentan un componente afectivo y evaluativo (Da Ponte, 1994) y cumplen una función adaptativa, pues permiten a la persona comprender el mundo y a sí mismos (Pajares, 1992). Es importante resaltar que no se manejan creencias sobre todos los temas, sino solo sobre aspectos que la persona considera importantes y que intervienen en la idea que tienen sobre sí mismas (Damasio, 2000; Westbury y Dennett, 2000).

A pesar de estas diferencias, se reconoce que tanto las concepciones como las creencias se ven influidas por las experiencias individuales, las cuales incluyen las influencias personales, la escolaridad y el conocimiento formal (Woolfolk et al, 2006); así como del contexto en que se desarrollan (Da Ponte, 1994; Westbury y Dennett, 2000; Woolfolk et al, 2006). De este modo, es posible estudiarlas según el modelo ecológico planteado por Broffenhrener (1986, citado en Woolfolk et al, 2006). El cual considera que las personas forman parte y se ven significativamente afectadas por varios ecosistemas anidados, que hacen referencia a un contexto inmediato, representado por el espacio del aula y los estudiantes; uno más amplio, en el que se incluyen políticas locales y nacionales; y uno general, que detalla las normas y valores del contexto. Desde este enfoque, las concepciones y creencias que maneje un individuo, se ven afectadas por los otros niveles antes mencionados.

Además, se reconoce que las concepciones y las creencias cumplen un rol fundamental en el pensamiento y la acción (Da Ponte, 1994; Westbury y Dennett, 2000). Aun así, es relevante indicar que tanto las concepciones como las creencias presentan un componente implícito. Así, las concepciones no pueden reducirse a los aspectos observables inmediatos, ya que no se revelan de manera sencilla, hacia uno mismo, ni hacia otros (Da Ponte, 1994). Del mismo modo, aunque es posible que se expresen creencias sobre contenidos claramente conscientes, los mecanismos que desarrollan las creencias se enmarcan en procesos no-conscientes (Da Ponte, 1994; Banaji y Bhaskar, 2000). Esto conduce a repensar el ideal racional que algunos autores manejan respecto del comportamiento humano y de las creencias como explícitas y comunicables; al contrario, entender el componente implícito evidencia la existencia de procesos profundos y no-conscientes en el pensamiento humano que demandan un trabajo de análisis profundo (Banaji y Bhaskar, 2000; Westbury y Dennett, 2000).

En las últimas décadas, son pocas las investigaciones que enfatizan la importancia de aproximarse al docente y a su experiencia como actor del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior (Hernández, Maquillon, García y Monroy, 2010; Massa, 2013); resaltando el rol que cumple y que trasciende la materia que enseña (Beltrán et al, 1996). Incluso, son pocos los estudios que resaltan la importancia de aproximarse a la subjetividad del docente en relación al pensamiento crítico. La mayoría de estudios en relación a este tema fueron

conducidos a nivel de Educación básica, recogiendo creencias o concepciones de docentes (Wright, 2002; Howe, 2004), y la relación de ellas con sus prácticas (Alazzi, 2008; Fischer, Bol y Pribesh, 2011).

Actualmente, algunas investigaciones a nivel superior se han enfocado en el estudio sobre la concepción del pensamiento crítico, encontrando que docentes excepcionales lo entienden como la habilidad para encontrar conexiones entre temas que parecen distantes, para valorar múltiples perspectivas y defender una posición con evidencia creíble (Bouton, 2011); mientras instructores universitarios, lo comprenden como la habilidad de explicar ideas y conceptos en sus propias palabras, sin considerar la habilidad de pensamiento lógico y resolución de problemas (Choy y Cheah, 2009). Las investigaciones también se han centrado en los roles percibidos de los docentes en el desarrollo del pensamiento crítico. Así, se encontró que la mayoría de docentes entiende su rol como mediadores. Bouton (2011) halló que docentes excepcionales, asumían su rol como facilitadores, sin enfocarse en transmitir contenidos sobre el pensamiento crítico directamente sino brindando orientación en tareas asignadas y creando ambientes de aprendizaje que promuevan la consideración de múltiples interpretaciones sobre el contenido del curso y la conexión de los temas con su propio entorno. Del mismo modo, Choy y Cheah (2009) encontraron que los docentes universitarios entendían su rol como mediadores, por lo que proporcionaban estímulos (como temas o palabras clave) para animar a sus estudiantes a desarrollar su pensamiento crítico de manera más efectiva, en lugar de entregarles anotaciones. Por su parte, Rezaee et al (2012) encontraron que los instructores de una universidad entendían su rol como mediadores pero no lo ejercían, por no comprender las condiciones necesarias para promover el pensamiento crítico en sus estudiantes. También, se ha estudiado las dificultades percibidas para la implementación de la enseñanza del pensamiento crítico en las aulas universitarias. Los docentes destacan las características de los estudiantes, que se muestran como actores pasivos frente a su aprendizaje; y las condiciones del sistema universitario, que enfatiza la necesidad de cubrir contenidos; de modo que se reduce el tiempo asignado para formar en pensamiento crítico en los estudiantes (Rezaee et al, 2012).

Entonces, indagar sobre las creencias y concepciones docentes sobre el pensamiento crítico y su formación, equivale a un primer acercamiento hacia el mundo mental del docente respecto a este tema. Esto es importante pues si se desea lograr que los estudiantes universitarios desarrollen el pensamiento crítico para desenvolverse de manera efectiva en situaciones de contexto laboral (Barnes, 2005 citado en da Silva y Rodrigues, 2011) y en la sociedad como ciudadanos (Volman y Ten Dam, 2015), se debe conocer cómo entiende el

docente este constructo, porque en función de esto desarrollará y fomentará el pensamiento crítico en su práctica pedagógica.

Asimismo, resulta relevante realizar el estudio en docentes universitarios de la especialidad de educación porque cumplen un rol importante como facilitadores del desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes (Garrison, 1991); y porque se considera que la formación respecto al pensamiento crítico que se les brinda es escasa y conduce a confusión respecto del trabajo que deben realizar sobre esta área (Wright, 2002). Además, resulta importante estudiar las concepciones y creencias de estos docentes porque, aunque la mayoría cuenta con formación pedagógica por su especialidad, esta no se ha enfocado necesariamente en el trabajo en aulas universitarias y con población adolescente o adulta. Aún más, es interesante ahondar en los casos de quienes son responsables de formar a los futuros docentes, que tendrán a su cargo la formación del pensamiento crítico desde la educación básica.

En el Perú, la formación inicial docente es conducida por las instituciones de educación superior pedagógica y las Facultades de Educación de universidades, las cuales enmarcan su acción formativa según el diseño curricular establecido según cada nivel. En el nivel de primaria, se considera como característica para la carrera profesional propiciar la gestión del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2010). Esto evidencia el reconocimiento y valor que se le otorga al pensamiento crítico en la formación de futuros docentes.

Abordar esta temática desde la psicología educacional es importante pues aporta al conocimiento sobre la comprensión cabal del constructo de pensamiento crítico en tanto que como docentes deben contribuir a su desarrollo. Asimismo, identificar las concepciones y creencias sobre el pensamiento crítico que manejan los docentes universitarios permite evidenciar su articulación y coherencia con la forma en que lo trabajan con sus estudiantes y las explicaciones que sobre ello dan. Si bien es posible abordar esta temática desde otras especialidades, cada disciplina destaca diferentes aspectos. Desde la Educación, los estudios enfatizan la identificación de estrategias para desarrollar el pensamiento crítico, así como su implementación y planificación en el aula universitaria. Desde la psicología educacional, el énfasis se ubica en poder conocer los procesos psicológicos implicados en el pensamiento crítico de modo que desde la enseñanza se logren gestionar eficazmente para propiciar su desarrollo en los estudiantes.

A partir de todo lo antes expuesto, el presente estudio se plantea como objetivo caracterizar las concepciones y creencias sobre el pensamiento crítico y su formación en docentes universitarios de la especialidad de Educación primaria. Asimismo, se consideran

como objetivos específicos: identificar el rol que los docentes creen cumplir en el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes, y conocer las expectativas, dificultades y beneficios que identifican para implementar el desarrollo del pensamiento crítico en su enseñanza.

Para ello, el estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, que entiende la realidad como relativa según las interpretaciones de los participantes sobre sus propias realidades y de las interacciones con otros actores (Hernández, Fernández y Baptista, 2010); y se emplea un diseño fenomenológico, que parte del supuesto que existen diferentes formas de experimentar un evento, de modo que la investigadora se aproxima a ellas mediante la experiencia narrada de las participantes (Willig, 2013).



Método

Participantes

Las participantes del estudio fueron cuatro docentes mujeres de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima, cuyas edades comprendían entre 39 y 53 años de edad. Para manejar la información de cada participante, a cada una se la identificó con la letra “D” seguida de un número correspondiente al orden en que fue entrevistada (D1, D2, D3, D4). De este modo se mantuvo la confidencialidad de su información. Todas reportaron tener entre 10 y más de 20 años de ejercicio docente, y haber participado de actualizaciones docentes así como de actualizaciones sobre el pensamiento crítico, a excepción de una (D3).

Como criterios de inclusión se consideró que las docentes enseñen algún curso en la especialidad de Educación primaria, que cuenten con formación en educación y que accedan a participar voluntariamente de la investigación. Para esto, se elaboró y se explicó a las participantes un protocolo de consentimiento informado en el que se detalló el objetivo del estudio, la confidencialidad y el uso con fines académicos de la información recogida (Anexo A). Además, se solicitó permiso para grabar la sesión de entrevista y se explicitó que podían detener su participación en el momento que consideren pertinente.

La selección de las participantes se realizó de manera intencional, de modo que la muestra fuera representativa de la población, a partir del objetivo de la investigación y la información que se esperaba recoger (Vieytes, 2004). El contacto inicial se realizó mediante una docente perteneciente al departamento de la especialidad, quien facilitó el acercamiento con una docente que cumplía los criterios de inclusión. Luego, se continuó el contacto con las participantes mediante bola de nieve (Hernández et al, 2010). A cada participante, se le explicó el objetivo del estudio, el uso con fines académicos de la información recolectada y la confidencialidad con la que ella se procesaría. Además, se solicitó permiso para grabar la sesión de entrevista y se explicitó que podían detener su participación en el momento en que consideraran pertinente. Finalmente, se acordó una devolución de un informe sobre las conclusiones del estudio.

En el modelo educativo de la institución donde ejercen la docencia las participantes, se reconoce al docente universitario como actor del proceso de enseñanza-aprendizaje y como responsable de crear condiciones favorables para el aprendizaje, sembrar inquietudes y estimular el pensamiento de sus estudiantes. De manera que se promueve que las aulas sean espacios para que los estudiantes aprendan a tomar decisiones, argumenten, dialoguen y desarrollen su pensamiento crítico, creativo y su capacidad para resolver problemas (PUCP,

2016). Esto, se traduce en el perfil de egreso de la especialidad de educación primaria, donde se especifica que la formación se orienta a lograr que el profesional gestione su aprendizaje de manera reflexiva, crítica y colectiva para potenciar sus propias capacidades; y ejerza su práctica educativa desde una perspectiva reflexiva y crítica, analizando su quehacer docente (PUCP, s/f).

Técnicas de recolección de información

Para la recolección de información en correspondencia con el objetivo de la presente investigación, se empleó dos técnicas: la entrevista y el cuestionario.

Entrevista

Para estudiar en profundidad las creencias y concepciones de las docentes sobre el pensamiento crítico y su formación, se empleó la entrevista cualitativa, de tipo semi-estructurada para poder indagar sobre temas relevantes y contar con libertad para profundizar en ellos (Corbetta, 2003). Para ello, se elaboró una guía de entrevista que fue organizada en 6 áreas en base a la teoría revisada y estudios similares realizados previamente (Ver Anexo B). A continuación, se describe brevemente cada una de las áreas.

Área 1: Aspectos a formar en los estudiantes. Explora las habilidades, actitudes y conocimientos específicos que la docente considera relevantes para la formación de los futuros docentes. Por ejemplo: ¿Cuáles son los aspectos más relevantes para la formación de los docentes de primaria?

Área 2: Concepto del pensamiento crítico. Tiene como objetivo conocer y ahondar en las ideas que la docente maneja y la definición sobre este constructo. Por ejemplo: A partir de lo discutido, ¿qué es para usted el pensamiento crítico?

Área 3: Modos de formación. Busca conocer las estrategias mediante las cuales la docente considera que trabaja el pensamiento crítico en su aula universitaria; así como las oportunidades y dificultades que identifica para realizar dicha labor. Por ejemplo: ¿Cómo trabaja el pensamiento crítico con sus estudiantes universitarios?

Área 4: Momentos de formación. Explora cuándo el docente considera el inicio del desarrollo del pensamiento crítico en las personas y el momento en que puede empezar a trabajarlo con sus estudiantes. Por ejemplo: ¿Cuándo considera que es el mejor momento para empezar a trabajar el pensamiento crítico?

Área 5: Importancia de la formación. Permite identificar si las participantes tienen ideas en relación a la importancia de la formación del pensamiento crítico, y de ser el caso,

profundizar en los beneficios de trabajarlo y las consecuencias de no hacerlo, a nivel del estudiante, de la escuela y de la sociedad. Por ejemplo: ¿Qué beneficios tendría trabajar el pensamiento crítico en las aulas universitarias de la especialidad de primaria? ¿Y qué consecuencias habría de no trabajarse?

Área 6: Preparación docente. Explora si el docente considera necesario formarse para trabajar el pensamiento crítico a nivel universitario y las razones para su postura. Por ejemplo: ¿Es necesario que un docente universitario que enseña en la especialidad de primaria se prepare para trabajar el pensamiento crítico en el aula universitaria? ¿Por qué?

Cuestionario

Además, se elaboró un cuestionario que se denominó Ficha de datos sociodemográficos para recoger información sobre las participantes respecto de su edad, sexo, años de ejercicio como docente universitario, participación de actualizaciones docentes en el último año y participación en actualizaciones sobre el pensamiento crítico. Esta información es relevante para caracterizar a las participantes, así como para analizar los resultados en relación a su experiencia docente (Torff, 2006), formación continua y conocimientos previos sobre el pensamiento crítico (Smetanová, Drbalová y Vitáková, 2015).

Procedimiento

A partir del objetivo, el estudio se enmarca en el paradigma fenomenológico que busca producir conocimiento subjetivo sobre la experiencia de las docentes; es decir la intención es comprender la experiencia desde el punto de vista del participante (Willig, 2013), considerando que estas experiencias no representan una única realidad, sino que diferentes puntos de vista coexisten y conforman una realidad interconectada (Maykut y Morehouse, 1994).

Las fases del procedimiento de este estudio fueron tres: inicial, piloto y de aplicación. A continuación se detalla cada una de ellas:

La fase inicial consistió en la elaboración de la guía de entrevista, para lo cual se realizó una revisión teórica y de estudios empíricos relacionados con el propósito del estudio. Así, la guía elaborada permitió abordar las creencias y concepciones docentes en relación al concepto de pensamiento crítico, formas de desarrollarlo, momentos en que se puede desarrollar, consecuencias de no trabajarlo e importancia de la formación docente para fomentarlo en las aulas universitarias. La guía fue revisada por la asesora de este estudio.

La fase piloto comprendió la entrevista a una docente de Educación que cumplía con los criterios de inclusión de las participantes. La entrevista duró una hora aproximadamente, e

inició con la explicación de un consentimiento informado donde se explicaba que el objetivo era conocer los tipos de respuestas que podrían encontrarse, así como verificar la pertinencia y comprensión de las preguntas y repreguntas. A partir de la entrevista piloto, se realizaron cambios en el lenguaje para facilitar la comprensión. Por ejemplo, se prefirió reemplazar la palabra requerimiento por condiciones en la pregunta: Dentro de la situación de clase, ¿hay alguna condición para trabajar el pensamiento crítico? Además, se reformuló una pregunta que abordaba de manera directa un aspecto teórico. Se reemplazó la pregunta ¿Qué dimensiones del pensamiento crítico cree que pueden trabajarse con sus estudiantes? por ¿Qué aspectos del pensamiento crítico cree que pueden trabajarse con sus estudiantes? Asimismo, se añadieron repreguntas. Por ejemplo: Más allá de las condiciones de los estudiantes, ¿habría otras condiciones en la situación de clase para trabajar el pensamiento crítico? Por último, se decidió la inclusión de una descripción al inicio de la guía que enfatice el objetivo de recoger la experiencia del docente universitario que enseña en la especialidad de primaria.

La fase de aplicación duró un mes. El contacto inicial con las participantes se logró a partir de un miembro del departamento de Educación, quien facilitó el contacto con una docente que cumplía los criterios de inclusión. Luego, se coordinó una reunión, mediante correo electrónico, con cada una de las participantes para la realización de la entrevista. Cada aplicación se inició con la explicación del protocolo de consentimiento informado, donde se presentó el objetivo de la investigación, se solicitó la autorización para grabar la entrevista y se brindó datos de contacto para cualquier consulta referente a la investigación en el futuro. Asimismo, se acordó la devolución de un informe sobre las conclusiones del estudio. Luego, se siguió con la aplicación de la guía de entrevista, considerando los temas relevantes que surgieron de las docentes. Además, se formularon repreguntas según sus respuestas. Así, las entrevistas duraron 1:30 hora aproximadamente. Finalmente, se solicitó el llenado de la ficha de datos; se prefirió recoger esta información a modo de cierre de la entrevista pues la ficha incluía preguntas sobre su participación en actualizaciones sobre el pensamiento crítico, lo que podría haber sesgado algunas respuestas en relación a los aspectos que consideraban importantes formar en los estudiantes.

Análisis de la información

El análisis de la información recolectada se llevó a cabo siguiendo el análisis fenomenológico inductivo, ya que este permite conocer las experiencias de los participantes e interpretar los significados que le otorgan (Willig, 2013).

Luego de recabada y transcrita la información, la codificación se realizó inicialmente de manera manual y después se empleó el software Atlas.ti (versión 7). Para asegurar la validez, las transcripciones fueron analizadas individualmente por la investigadora y asesora, para luego comparar y llegar a conclusiones respecto a las categorías empleadas. Durante este proceso, la información fue agrupada en categorías según las ideas que emergieron de las participantes. Estas categorías fueron discutidas y cuando surgía alguna discrepancia, se revisaba nuevamente las citas para verificar que representaran las ideas de las participantes.

Seguidamente, se elaboró un esquema descriptivo a partir de las unidades de sentido y categorías identificadas, a partir del cual se establecieron las relaciones entre dichas categorías.

Para el desarrollo de esta investigación se ha respetado el criterio de rigor de integridad (Pistrang y Baker, 2012), pues el sustento de las conclusiones se basa en los hallazgos reportados en la investigación. Además, aporta a dicho criterio, la reflexión de la investigadora sobre su propio rol, así ella recogió las experiencias de las participantes sobre el tema sin juzgarlas y, durante el proceso, tuvo presente los propios valores que la llevan a investigar e interesarse por este tema y reconoce que considera el rol de las docentes universitarias como importante para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Esto fue muy importante para controlar la subjetividad de la investigadora y evitar sesgos en el análisis. También, es importante señalar que la investigadora no ha tenido ninguna relación directa o de influencia sobre las participantes antes o después del estudio.

Resultados y discusión

Para responder al propósito del estudio, los resultados se han organizado en dos partes: la primera comprende las concepciones y creencias sobre el pensamiento crítico que manejan las docentes y la segunda, sobre la formación para el pensamiento crítico.

Concepciones y creencias acerca del pensamiento crítico

En este apartado se ha organizado la información en tres subapartados: pensamiento crítico, desarrollo del pensamiento crítico y dimensiones del pensamiento crítico; estos aluden a la concepción del constructo, a las creencias en relación a su desarrollo en los estudiantes y a las concepciones sobre las habilidades y disposiciones.

Concepciones sobre el pensamiento crítico

La mayoría de participantes (D1, D3 y D4) concibe el pensamiento crítico como la expresión de una opinión o postura. D1 y D3 enfatizan los sustentos que deberían tener estas posturas. Así, D1 considera como evidencia suficiente las ideas que surgen desde la experiencia individual, mientras D3 sostiene que los argumentos deben superar la intuición. Por su lado, D4, resalta el proceso para lograr la expresión de la opinión, lo que para ella supone realizar inferencias y superar un nivel descriptivo.

Además, D1 y D3 entienden el pensamiento crítico como una habilidad personal, la cual se interpreta como una condición que se tiene o no (D1), o como el resultado de ciertos procesos cognitivos que no se evidencian fácilmente (D3). A continuación, algunas citas representativas:

Cuando hablamos de criticidad me viene la asociación de la palabra criterio, entonces cuando yo tomo una postura tengo que estar segura de aquello que yo voy a hacer desde ese criterio que yo tengo como formación o como experiencia en ese caso, por eso yo podré hacer ahora una crítica, podré decir mi opinión acerca de algo, desde mi experiencia y desde mi postura, no necesariamente desde lo que otros piensan (D1, expresión de una opinión o postura).

La buena criticidad tiene que ver con el hecho de que tú emitas una opinión que no nace de la intuición sencillamente, es una opinión construida, y esa opinión necesita ser expresada (D3, expresión de una opinión o postura).

[...] yo creo que la opinión crítica tiene un elemento añadido, en el que no solamente describo lo que pasa, lo que es en la realidad, sino que soy capaz de inferir qué logros hay aquí, qué deficiencias hay aquí, qué aspectos beneficiarios o deficitarios hay en esto [...] una opinión se puede quedar simplemente en decir algo, describir algo tal como se da en la realidad (D4, expresión de una opinión o postura).

Yo creo que el pensamiento crítico es una habilidad personal [...] solo se queda en ti, en tu mente, puede ser un primer paso para la reflexión y la perspectiva crítica, pero no, no llega a ejecutarse [...] no se relaciona con las decisiones (D1, habilidad personal).

El pensamiento crítico creo que es un poco más como la condición de la persona, aquello que tú vas formando y le vas dando la posibilidad de ser divergente, de aprender a ser receptivo a diferentes puntos de vista, a saber escuchar y como ir desarrollando habilidades internas que le permitan el desarrollo del pensamiento crítico (D3, habilidad personal).

Adicionalmente, D4 considera al pensamiento crítico como un enfoque de enseñanza y aprendizaje que establece los lineamientos sobre los cuales los docentes deben guiar su enseñanza. La siguiente viñeta muestra lo anteriormente señalado:

Pensamiento crítico es el ejercicio de reflexión permanente y el estar consciente para ver las fortalezas, en primer lugar ver lo que hay de bueno, más que empezar lo que hay de malo y con eso afirmarse pero obviamente tener conciencia de lo que falta por hacer, por mejorar y también por reconocer si hay errores, efectivamente (D2, evaluación de fortalezas y aspectos por mejorar).

El pensamiento crítico yo lo considero más bien como un enfoque de aprendizaje, un enfoque de enseñanza y digamos esta perspectiva crítica es una parte, un ingrediente, es una de las capacidades que buscamos desarrollar para generar el pensamiento crítico (D4, enfoque de enseñanza y aprendizaje).

En general, las docentes realizaron un esfuerzo para diferenciar la perspectiva crítica del pensamiento crítico, pues reconocen a la perspectiva crítica como un constructo propuesto por la facultad en la que se desenvuelven y que guarda relación con el pensamiento crítico. Es destacable que dos participantes (D2 y D4) expresan dos posturas sobre la relación de ambos constructos. Por un lado, D4 plantea que el pensamiento crítico es un marco general en el que se desarrollarán opiniones e ideas de las personas y que guarda relación estrecha con otros constructos – como la reflexión –, siendo la perspectiva crítica un componente para lograr formar el pensamiento crítico, es decir la perspectiva aportaría al desarrollo de este. Por otro lado, D2 plantea que la perspectiva crítica es el marco general que delimita la institución para trabajar diversas habilidades y conocimientos con sus estudiantes, mientras que el pensamiento crítico se trabaja a nivel más específico con las estudiantes en las aulas. A continuación, algunas citas representativas:

Yo creo que el pensamiento crítico es más amplio [...] el pensamiento crítico incluye la reflexión, es una capacidad que es movilizadora por el pensamiento crítico. El pensamiento crítico yo lo considero más bien como un enfoque, un enfoque de aprendizaje, un enfoque de enseñanza y digamos esta perspectiva crítica es una parte, un ingrediente, es una de las capacidades que buscamos desarrollar para generar el pensamiento crítico (D4, perspectiva crítica como componente para el pensamiento crítico).

¿Perspectiva y pensamiento crítico? Yo también creería que en función de lo que vinimos haciendo tal vez yo hablaría de un pensamiento más crítico, la perspectiva yo diría quizá a un nivel de la institución o como grupo, “tener en perspectiva” una mirada crítica y bueno, más global [...] perspectiva yo diría que es la mirada más global, más amplia de toda la propuesta que se ha hecho (D2, perspectiva crítica como marco institucional).

Sobre la formación de la perspectiva crítica en las estudiantes universitarias de educación, las docentes reconocieron dos formas de trabajarla: mediante la reflexión (D1, D2, D3, D4) y el contacto con la realidad (D1, D4).

En cuanto a la reflexión, esta se realiza sobre la propia práctica educativa y el contexto educativo. Sobre la propia práctica educativa (D1, D2, D3), supone pensar sobre las acciones y sentimientos que los estudiantes realizan o experimentan durante la realización de prácticas docentes, mientras la reflexión del contexto educativo implica repensar la situación general de la educación y del sistema educativo (D1, D4) en el contexto peruano.

Por otro lado, el contacto con la realidad alude a involucrar a los estudiantes en trabajos de campo que les permitan relacionarse con diferentes personas en contextos nuevos, las docentes D1 y D4 consideran que la perspectiva crítica se formará como consecuencia directa de esta interacción. A continuación se presentan algunas citas ilustrativas:

La perspectiva crítica [...] creo que a través de enfrentarse a retos, nadie puede hacer una reflexión de una situación que no ha vivido, quizá lo puede hacer, como decimos “se pone en el zapato del otro y piensa cómo podrías reaccionar (D1, mediante el contacto con la realidad).

Entonces, ¿qué queríamos trabajar ahí?, básicamente la reflexión, que vean cómo está la educación, el sistema educativo... todo lo que habían estudiado (D1, reflexión sobre el contexto educativo).

Entonces, se les pide que sean muy reflexivos siempre, sobre ‘¿cómo es mi práctica?’, ‘¿cómo nos sentimos?’, ‘¿qué ventajas o qué desventajas pude encontrar cuando ejercía cierta práctica en el aula?’ por ejemplo... luego que vean si las secuencias didácticas que ellas puedan plantear son las adecuadas o no, si su comportamiento fue adecuado o no, en un determinado entorno, cuando hacen prácticas (D1, reflexión sobre la práctica educativa).

Creencias sobre el desarrollo del pensamiento crítico

Respecto al desarrollo del pensamiento crítico, es posible reconocer que las docentes manejan dos posturas diferentes: sostienen que es innato (D1 y D2) y que se desarrolla desde temprana edad (D3 y D4). Estas posturas permiten reconocer algunas creencias que las participantes sostienen sobre este proceso.

Por un lado, entender al pensamiento crítico como innato conduce a creer que todas las personas lo tienen y que, por tanto, solo existen situaciones o momentos en que se evidencia, pero no un momento en el que inicia su desarrollo. No obstante, no se descarta la posibilidad de mejorar en esta área. Esta creencia se relaciona con la concepción que maneja la participante (D1) del pensamiento crítico – como habilidad personal y emisión de una postura u opinión – por lo que expresarse sería suficiente para pensar críticamente. Asimismo, se relaciona con algunas ideas que mantiene D2 sobre la tendencia de las personas por sistematizar procesos

que se lleva a cabo constantemente y que pareciera indicar que todos pueden lograr pensar críticamente.

Por otro lado, la segunda postura defiende el desarrollo del pensamiento crítico e identifica dos momentos en los que se inicia: durante la niñez y de manera previa a la escolarización formal. Estos momentos guardan relación entre sí y se reconocen como centrales para la formación de habilidades bases que permitirán la continuidad del desarrollo del pensamiento crítico, orientándolo hacia el logro de un pensamiento más abstracto. Para ello, enfatizan el desarrollo de habilidades cognitivas (D3) y las comunicativas (D4). A continuación se presentan algunas viñetas que reflejan lo descrito anteriormente:

Yo creo que toda persona tiene pensamiento crítico, es innato o sea no existe una persona que no tenga pensamiento crítico y que se pueda fomentar más en las personas sí es una necesidad, pero no es que no lo tengan, pienso. No existe, creo yo, en diferentes ámbitos, no existe una persona que no critique algo, que no tenga una perspectiva de algo, que no tenga una mirada, ya sea buena o negativa (D1, pensamiento crítico es innato).

D2: [...] es una dimensión determinante de toda persona, toda persona debiera desarrollar estas capacidades de reflexión, autocrítica y definición de tareas o estrategias para resolver problemas que se dan en el día a día y uno podría decir que eso es casi innato en el ser humano, si te das cuenta es casi como natural.

E: ¿Cómo así?

D2: Porque el ser humano ha avanzado creo mucho por esto, por darse cuenta de lo bien que ha hecho cosas y los errores [...] Obviamente aquí, ya estamos hablando de esta natural disposición del ser humano de trabajarlo de manera más desarrollada, sistemática (D2, pensamiento crítico es innato).

[...] el niño ya tiene la capacidad de decir lo que le parece, lo que piensa, lo que cree o si le gusta o le disgusta, tiene esa posibilidad de expresarse y creo que desde allí, desde ese nivel inicial de expresión ya estamos formando, preparando, sembrando, para que más adelante se desarrolle un pensamiento crítico en un nivel más abstracto (D4, habilidades comunicativas como base).

Cuando a un niño desde pequeño le dan razones, cuando a un niño desde pequeño lo ayudan a expresar qué quiere, por qué lo quiere, lo estás ayudando a que haga un proceso diferente de uso de sus propias habilidades cognitivas, va a la escuela, si sigue la misma ruta va a potenciar sus habilidades, de ahí se marca quizás los jóvenes que vienen a la universidad mucho más expresivos, muy fáciles de analizar una situación versus otros que de repente no han tenido esa oportunidad (D3, habilidades cognitivas como base).

Concepciones sobre las dimensiones del pensamiento crítico

Esta categoría alude a elementos que las participantes reconocen como necesarios para el pensamiento crítico, entre ellos es posible identificar dos dimensiones: las habilidades y las disposiciones. Así, las habilidades hacen referencia a habilidades cognitivas, entre ellas se señalan la proposición de mejoras desde el cuestionamiento realizado (D2, D3, D4), la

proposición de críticas positivas (D2, D3), la comprensión (D3, D4), el análisis (D3), el cuestionamiento del propio actuar (D2), la comunicación y reflexión (D4), y las inferencias e identificación de perspectivas (D4).

La proposición de mejoras desde el cuestionamiento realizado (D2, D3, D4) indica que las participantes consideran que la criticidad debe concluir en propuestas y no solo en los juicios que realicen. A partir de ello, se le exige al estudiante un rol activo que supone cuestionar y actuar. Por otra parte, la habilidad de proponer críticas positivas (D2, D3) alude a resaltar elementos desarrollados pertinentemente o comentarios que aporten a la mejora de una situación que está siendo analizada. De acuerdo a esto, los otros tipos de críticas que se realicen no significarían también un aporte, limitando la criticidad a reconocer fortalezas o puntos de mejora.

La comprensión (D3, D4) es interpretada como esencial para el pensamiento crítico, pues permite superar la repetición o memorización, fomentando que el estudiante elabore la información que se le presenta de diferentes fuentes. Además, se menciona el análisis (D3) como una habilidad compleja que le permita discriminar y relacionar información relevante.

También se considera el poder cuestionar el propio actuar (D2), de modo que se realice una autoevaluación que permita alcanzar un objetivo señalado. Esto supone un nivel de complejidad mayor a otras habilidades antes mencionadas.

Una participante (D4) menciona además las habilidades de comunicación y reflexión, que enfatizan el proceso de cuestionar la información, elaborar argumentos y expresarlos. Finalmente, la misma docente refiere las habilidades de inferir y reconocer perspectivas como habilidades más complejas en comparación con la identificación de ideas principales o la comprensión en general, ya que supone reconocer las ideas que subyacen posturas y contrastarlas, así como la expresión de argumentaciones. A continuación algunas citas representativas:

Porque la criticidad debe ir de la mano con propuestas, no basta con hacer juicios o decir esto me gusta, esto no me gusta, estoy de acuerdo o en desacuerdo, o no me parece; es importante proponer (D3, proposición de mejoras desde el cuestionamiento).

Críticos en el buen sentido, no sé si decir crítica constructiva inclusive, porque a veces también es esa, el crítico por criticón o hasta negativamente, sino más en la línea de aportes, de ver mejoras [...] hacen sus críticas asertivas que ayudan a avanzar (D2, críticas positivas).

Entonces para mí la comprensión es fundamental, si no comprende, nada funciona, todo se va a convertir en rutina, memorización, repetición, va a ser difícil que aplique o la aplicación va a ser muy básica (D3, comprensión).

Y el análisis, ya cuando te aseguraste que comprendió, como te digo ya puede llegar a hacer diferencias, semejanzas, incluso puede llegar a encontrar vacíos, ya lo puedes invitar a que vaya

más allá, lo prepares para que haga comparaciones por ejemplo, y eso no lo hace si no sabe analizar. Para analizar necesitan manejar criterios (D3, análisis).

[...] es muy importante el espacio en el que el alumno participa para dar su opinión y su palabra, creo que es un espacio privilegiado porque tiene la posibilidad de explorar en su capacidad comunicativa y reflexiva, comunicar lo que está pensando de modo fundamentado y creo que eso requiere un espacio que no hay que apurar, que no hay que presionar [...] para que el alumno de modo individual pueda expresar su parecer, su opinión, su postura y por supuesto siempre fundamentada (D4, habilidades comunicativas y reflexivas).

[...] No quedarnos solamente en un nivel de comprensión del tema, de identificación de ideas principales, sino avanzar un poquito más en el desarrollo de las habilidades de las alumnas y poder progresar a inferir, a descomponer, a poder volver a componer el tema, a ver las aristas desde el cuál puede ser enfrentado, confrontado el tema. Todo eso es importante para poder movilizar el pensamiento crítico (D4, habilidades de inferencia e identificación de perspectivas).

Lo otro, la capacidad de cuestionamiento, finalmente, el poder cuestionarte sobre cómo estás haciendo las cosas y ver en qué medida estás respondiendo a dónde quieres llegar [...] (D2, cuestionamiento sobre la propia práctica).

En particular, una docente (D3) establece una secuencia sobre algunas de estas habilidades. Reconociendo la comprensión como la base para el desarrollo de las siguientes habilidades de análisis y a un nivel más complejo el aporte para alcanzar mejoras; es decir que el aporte que se genere debe ocurrir luego de un proceso de cuestionamiento sobre la situación indicada. Las viñetas siguientes muestran lo anteriormente señalado:

[...] la comprensión y el análisis, creo que son dos aspectos que he tratado de marcar en los estudiantes, porque si no comprendes algo no puedes analizarlo y si no lo analizas, no puedes emitir un juicio, básicamente (D3, comprensión y análisis).

Y el análisis, ya cuando te aseguraste que comprendió... incluso puede llegar a encontrar vacíos [...] llegar a análisis, la aplicación ya es más complejo, ya es una habilidad mucho más elaborada, no todos llegan (D3, comprensión y análisis).

Con relación a las disposiciones, las docentes reconocen principalmente cuatro: flexibilidad para aceptar comentarios (D1, D4), tendencia a buscar nuevas posturas (D3), apertura a la autoevaluación (D2) y respeto por las ideas de otros (D4).

La flexibilidad para aceptar comentarios (D1, D4) refiere a la recepción de ideas o críticas elaboradas por terceros sobre el propio actuar o pensamiento; lo que fomenta las discusiones e intercambio de ideas; y se relaciona con el reconocimiento de que cada postura se encuentra formada sobre la base de ideas diferentes que pueden ser sujetas a duda.

La tendencia a buscar nuevas posturas (D3) define el constante interés por ideas o postulados que puedan significar un contra-argumento a la propia postura de la persona. De este modo, se resalta el deseo de construir conocimiento antes que alcanzar una verdad, logrando una aproximación más compleja de las situaciones estudiadas Asimismo, la apertura

a la autoevaluación (D2) supone la evaluación constante del propio pensamiento y actuar con la intención de tener un mejor desempeño.

Adicionalmente, el respeto por las ideas del otro (D4) mantiene una menor relación con el pensamiento crítico porque, aunque se resalte la importancia del respeto a otras posturas, se asume la inclusión de las ideas de la otra persona al estar de acuerdo con las ideas expuestas, promoviendo así un análisis valorativo y no crítico. Las citas siguientes ejemplifican lo explicado:

[...] que sean capaces de poder conversar sin un muro que detenga su pensamiento, que puedan ser más flexibles también para poder aceptar las cosas que se les dice (D1, flexibilidad para aceptar comentarios).

Entonces hay mucho de eso, conformismo, se quedan con solo una versión, con lo que alguien, un amigo les comentó, repiten lo que escuchan pero no se preocupan por buscar diferentes puntos de vista. Porque también la criticidad supone ver diferentes puntos de vista. Yo les digo que averigüen, que se interesen (D3, tendencia a buscar nuevas posturas).

[...] el estar abierta a la autoevaluación, que estén dispuestas a autoevaluarse, desde lo positivo y de lo que falta. Lo positivo, yo siempre remarco lo positivo porque a veces vamos mucho a lo que me falta o lo que hago mal pero hay que empezar siempre por lo bueno, lo que tienes logrado. Esa disponibilidad para autoevaluarte, autocriticarte y, eso por un lado (D2, apertura a la autoevaluación).

También aquí tiene que ver con el respeto porque el alumno va a decir su palabra pero también tiene que aprender a respetar la palabra del otro, entonces el respeto a las posiciones distintas o a los modos de pensar diferente es también importante. Entonces el respeto como actitud, como disposición es sumamente importante [...] tiene que ver con la apertura para escuchar al otro, para poder integrar de pronto esa información a mi propia visión, a mi propia postura, si es que estoy de acuerdo lógicamente (D4, respeto por las ideas del otro).

En relación a lo antes expuesto, se observa que las concepciones que mantienen las docentes sobre el pensamiento crítico son diversas y evidencian concepciones abstractas (por ejemplo: enfoque de aprendizaje) y otras funcionales (por ejemplo: expresión de una opinión), que refieren la elaboración que las docentes manejan sobre este constructo. Estas ideas se relacionan de diferente manera con lo encontrado en la literatura.

En general, las participantes resaltan la naturaleza cognitiva del pensamiento crítico, lo cual está ampliamente consensuado entre diversos autores (Facione, 1990; Halpern, 2006; Ennis, 2015). De este modo, lo reconocen como una habilidad que se logra sobre la base de otras habilidades cognitivas, lo que es coherente con lo hallado por Rowles et al (2013) en docentes universitarios, quienes conciben el pensamiento crítico como una habilidad para analizar y procesar información sobre una situación.

No obstante, las concepciones construidas por las participantes acerca del pensamiento crítico no abordan por completo la complejidad del constructo, pues la criticidad no solo involucra el empleo de herramientas lógicas para manejar información (Barnett, 2015; Moeti et al, 2016), también implica el monitoreo de la naturaleza epistémica de las situaciones planteadas y la evaluación de verdad de las alternativas de solución (Kitchener, 1983).

Asimismo, existen algunas ideas que no son coherentes con lo encontrado en la literatura. De este modo, considerar al pensamiento crítico como opiniones justificadas simplifica y omite procesos importantes al pensar críticamente como la revisión de otras perspectivas y de argumentos contrarios al propio razonamiento (King y Kitchener, 1994; Barnett, 2015; Gotoh, 2016).

A partir de estas concepciones, la mitad de las docentes reconoce que puede desarrollarse el pensamiento crítico desde temprana edad y señalan dos momentos complementarios: la etapa previa a la escolarización y la niñez; lo cual guarda relación con lo encontrado en la literatura sobre la formación desde edades tempranas para lograr su desarrollo óptimo hacia la adultez (Kennedy et al, 1991; Silva, 2008). Esta idea se relaciona además con la comprensión evolutiva del pensamiento crítico que reconoce que su ejercicio y aplicación se complejiza con el tiempo (Kuhn, 1999), pues las docentes consideran que es importante trabajar las habilidades que reconocen como bases durante estas etapas iniciales para lograr un desarrollo más complejo y abstracto del pensamiento. Resultados similares se encontraron con docentes universitarios de la especialidad de ciencias de la salud (Rowles et al, 2013). Además, estas ideas se relacionan con lo planteado por Halpern (2004), quien señala que concebir el desarrollo del pensamiento crítico supone reconocer la existencia de habilidades y la necesidad de enseñarlas para mejorar la forma de pensar. Así, algunas docentes entienden al pensamiento crítico como un proceso que no ocurre por sí solo, sino que mejora con la edad y la formación que reciba la persona.

No obstante, la otra mitad de docentes cree que el pensamiento crítico es innato, lo cual contrasta con la literatura revisada que señala que el proceso educativo favorece el desarrollo de este pensamiento y que su formación ocurre sobre las bases de otras habilidades cognitivas. Resulta relevante señalar, que las docentes no señalaron relación alguna entre las creencias epistemológicas que podrían mantener sus estudiantes con el proceso de desarrollo del pensamiento crítico (Kuhn, 1999). Esto podría significar que, para este desarrollo, las docentes no consideran los supuestos que sus estudiantes mantienen sobre lo que pueden conocer y cómo ocurre el conocimiento; lo cual podría afectar al diseño de la experiencia educativa para su formación (Lyutykh, 2009).

Siguiendo lo encontrado por Kember (1997 en Pithers, 2000), es posible encontrar una relación entre la concepción del constructo y la comprensión de su desarrollo. Así, resulta lógico que quien crea que el pensamiento crítico es innato, considere como suficiente que se evidencie mediante la emisión de una opinión con sustento desde las experiencias de cada persona.

Además, en el discurso de las docentes, fue posible identificar dos dimensiones ampliamente trabajadas en la literatura: habilidades y disposiciones (Facione, 1990; Ennis, 2015; Gotoh, 2016). Las docentes no establecen relaciones entre ambas dimensiones como lo hacen otros autores (Facione, 1990; Burbules y Berk, 1990), pero sí consideran que ambas deben estar presentes para que sea posible el desarrollo del pensamiento crítico. Por un lado, evidencian una noción variada de las habilidades cognitivas necesarias e incluso, una docente establece relaciones entre ellas.

Entre las habilidades mencionadas, destaca el cuestionar el propio actuar que evidenciaría una aproximación auto-correctiva que permita evaluar qué opciones serían las más eficientes para desenvolverse en un contexto dado (Lipman, 1991 citado en Kuhn, 1999). Asimismo, la inferencia e identificación de diferentes perspectivas se vincula con lo establecido por King y Kitchener (1994) respecto al proceso racional que siguen y al contraste entre diferentes marcos de referencia. Resultados similares se encontraron entre docentes que consideraron la valoración de múltiples perspectivas como parte del pensamiento crítico (Bouton, 2011).

Sin embargo, la mitad de docentes concibe el realizar críticas positivas como habilidad para el pensamiento crítico, lo cual contradice lo encontrado en las revisiones teóricas (Facione, 1990; Halpern, 2006), ya que la criticidad no solo se evidencia en aportes positivos, también lo hace en las revisiones y evaluaciones que concluyen en críticas que señalan los puntos que están mal elaborados y aspectos a mejorar.

Por otro lado, la secuencia de habilidades establecida por una docente es coherente con lo postulado por Pithers (2000) y guarda relación con lo hallado por Rowles et al (2013), al considerar a las habilidades de interpretación, análisis e inferencia como componentes del pensamiento crítico. Resulta relevante señalar que en esta secuencia, la habilidad más compleja es la de proponer mejoras en la realidad a partir del cuestionamiento, lo cual guarda similitud con lo encontrado por Moore (2013) en docentes universitarios de distintas disciplinas, quienes consideraron que las consecuencias del pensamiento crítico no solo deben ser actos cognitivos, sino también abordar la acción. También, esta idea se apoya en lo trabajado por Barnett (2015) en lo que respecta a la acción crítica, que impulsa el involucramiento de la persona en su medio

a través de acciones y no solo se detiene en el desarrollo de procesos cognitivos. Asimismo, se relaciona con lo planteado por Halpern (2006) sobre la dirección que tiene el pensamiento crítico hacia una meta. Sin embargo, estas concepciones omiten el rol importante que cumplen la evaluación de supuestos y creencias epistemológicas (King y Kitchener, 1994; Kuhn, 1999), así como la selección de estrategias para alcanzar una meta (Kuhn, 1999).

Por otro lado, en cuanto a las disposiciones, la mitad de las docentes se centra en la flexibilidad para aceptar comentarios. Esto guarda coherencia con lo encontrado en la literatura (Facione, 1990; Johnson y Hamby, 2015), respecto a que la capacidad de recibir y buscar críticas implica reconocer su valor para el crecimiento y desarrollo de cualquier producto intelectual. Del mismo modo, la tendencia a buscar posturas y la apertura a la autoevaluación se relacionan con lo postulado por Facione (1990), quien señala como disposición el involucramiento en procesos para reconsiderar los puntos de vista formados.

Sin embargo, una docente también refiere el respeto por las ideas de otros, que entiende como la asimilación de otras posturas sin considerar un proceso reflexivo y crítico, que ocurre solo en base a criterios de valoración personal – en tanto la postura es o no de su agrado; lo cual dista mucho de lo esperado para pensar críticamente.

Asimismo, resulta interesante mencionar que las participantes solo enumeran algunas disposiciones que consideran importantes en la persona crítica, sin embargo no las relacionan entre sí, ni aluden a un espíritu inquisitivo (Phiters, 2000). Tampoco señalan otras disposiciones como la claridad al enunciar una pregunta, orden al trabajar, el enfoque de la atención en la situación que enfrenta, persistencia y precisión al trabajar (Facione et al, 1995; Wass, Harland y Mercer, 2011). Al considerar esto, es posible inferir que esta dimensión es la menos conocida y manejada por las docentes. En general, en relación a las habilidades y disposiciones, las docentes relatan sobre todo una enumeración de ellas sin lograr establecer conexiones o profundizar en cómo aportan al pensamiento crítico.

Concepciones y creencias sobre la formación para el pensamiento crítico

Este apartado se organiza en seis subapartados: concepciones sobre el rol docente, las competencias docentes, el modo de trabajarlo, las estrategias que consideran aportan al pensamiento crítico, los beneficios de llevar a cabo esta formación; así como las creencias en relación a las expectativas y dificultades que las docentes reconocen para formar el pensamiento crítico.

Todas las docentes reconocen que cumplen un rol importante dentro de la formación del pensamiento crítico en sus estudiantes y consideran que sí lo forman en sus aulas universitarias aunque en diferente medida y realizando diferentes funciones. Se reconocen dos roles: facilitador (D2, D3, D4) y reforzador (D1).

El rol facilitador entendido por las docentes es aquel que parte considerando las habilidades de los estudiantes y organiza actividades en las que se apliquen para desarrollarlas aún más. En estas actividades, el docente no tiene una función directiva sino que se encarga de gestionar o conducir de manera dinámica las tareas para que el estudiante logre el desarrollo esperado, fomentando el rol activo del estudiante. A continuación, algunas viñetas que ilustran las ideas de las participantes:

Y esa habilidad en el estudiante no es tan fácil de conseguirla y esas son oportunidades, si tú le das oportunidades al estudiante lo va a lograr, va a aprender, aprende a usar mejor esa habilidad porque tiene habilidades de discriminación, tiene habilidades de análisis, tiene habilidades de comparación, tiene habilidades de síntesis, tiene habilidades de selección, o sea hay habilidades cognitivas que las tiene, qué tienes que hacer tú, solamente ayudarlo a usarlas de una manera distinta (D3, Rol como facilitador).

Por otro lado, se plantea el rol reforzador (D1) que parte del supuesto que el estudiante ya ha desarrollado el pensamiento crítico y por tanto no es necesario formarlo, sino promover espacios en los que pueda aplicarlo. La siguiente viñeta permite ilustrar lo antes explicado:

Entonces pienso que lo que tenemos que hacer es descubrir que ella ya lo tiene, lo que hay que hacer es reforzarlo a partir de esto que te voy a decir, de situaciones determinadas (D1, Rol reforzador).

Dado que ambos roles conducen al trabajo del pensamiento crítico en el aula, aunque partiendo de diferentes supuestos, las participantes también identificaron ciertas competencias docentes que permiten ejercer estos roles. Así, la siguiente categoría explicada alude a cinco competencias necesarias para poder ejercer los roles antes señalados. Entre ellas se encuentran el conocimiento del enfoque reflexivo crítico (D2, D3, D4), el reconocimiento y adecuación a las etapas de desarrollo al trabajar el pensamiento crítico (D1, D3, D4), la planificación de estrategias para desarrollarlo (D1, D4), el contar con experiencia en relación al pensamiento crítico (D3) y generar un buen clima de aula (D4).

Las docentes resaltan la comprensión del enfoque reflexivo-crítico (D2, D3, D4) ya que es en base a sus lineamientos que se trabajará el pensamiento crítico en la especialidad. Entonces, resulta necesario que cualquier docente comprenda los postulados del enfoque, realice las acciones coherentes con él y reconozca los beneficios de esta formación. Además, rescatan la importancia de considerar las etapas de desarrollo de sus estudiantes (D1, D3, D4) para la formación, de modo que se adecuen los modos de trabajar a las características de las

etapas de sus estudiantes, reconociendo sus necesidades y fortalezas. Asimismo, es necesario que los docentes puedan planificar estrategias (D1, D4) para trabajar el pensamiento crítico, lo cual incluye la selección de actividades y secuencias didácticas. Estas competencias descritas tienen sentido entre sí pues es necesario poder comprender el marco institucional en el que se ha decidido formar el pensamiento crítico, considerar las características de las estudiantes a quienes se formará y seleccionar con anticipación las estrategias que se ejecutarse durante las sesiones para formarlo. Del mismo modo, las docentes enfatizan la necesidad de contar con experiencia o conocimiento práctico sobre el pensamiento crítico para poder formarlo (D3), ya que esto aportaría a entender las dificultades que pueden estar atravesando los estudiantes y, desde la vivencia de una situación similar, el docente se encontraría apto para atender las dudas o cuestionamientos que surjan en el estudiante. Esta idea se relaciona con la concepción del rol que cumplen en la formación del pensamiento crítico y con las estrategias que aplican para su formación – las cuales se explicarán más adelante. Adicionalmente, otra participante postula la necesidad de establecer un adecuado clima de aula que propicie las intervenciones de los estudiantes (D4). Esta competencia se relaciona con la concepción de pensamiento crítico de la participante, pues al concebirlo como la expresión de una opinión o postura, resulta coherente que el docente facilite un ambiente adecuado que involucre las ideas de los estudiantes. Algunas citas representativas se presentan a continuación:

El tema del enfoque también es difícil [...] sí observamos que es más fácil obviamente comprender el enfoque para los que somos de casa, vemos que a veces hay que contar con los profesores que no son de aquí de la facultad, porque a veces no comprenden lo que significa el enfoque reflexivo crítico o no han sido partícipes del proceso que nosotros hemos iniciado y en el que seguimos [...] o sea para nosotros es el pan de cada día pero no necesariamente para los profesores que no son tiempo completo o que son de otras facultades, entonces a veces no es fácil. Sé que no es fácil, y justamente ayer han venido alumnas [...] como diciendo totalmente contradictorio, profesores que vienen con algunas cosas que no se espera y a veces no necesariamente por el enfoque sino por otras cosas, otras formas de trabajo, a veces un poco cerrados de opiniones [...] (D2, docente conoce enfoque reflexivo-crítico).

Entonces, ¿cómo haces el camino para que reflexione? Esa es otra estrategia totalmente distinta, y entonces descubres que si el profesor no tuvo la experiencia, por más que lo teorice, no va a resultar en el aula que fomente la reflexión en el estudiante. Lo mismo para el pensamiento crítico (D3, tener experiencia en pensamiento crítico para poder formarlo).

[...] lo otro como te decía es el clima [...] cuando hablo de clima me refiero de todo ese espacio de interacción que se tiene que dar para que el alumno se sienta invitado a participar, a expresar sus ideas, sus reflexiones y eso pasa por la actitud del docente, qué tanto invita, acoge o qué tanto limita. La actitud del docente es fundamental para ese clima (D4, docente propicia buen clima de aula).

Contar con estas competencias permite a las docentes trabajar el pensamiento crítico en sus aulas universitarias. Lo que conduce a la siguiente categoría sobre el modo de trabajar el pensamiento crítico. Ellas consideran que este trabajo debe ocurrir de manera transversal (D1, D2, D4), es decir, en cada sesión y a lo largo de todo el plan de estudios, como se muestra a continuación:

La clase está diseñada para que en todas las sesiones de alguna manera, en todos los temas pasen por la reflexión, pasen por la crítica, es parte de la concepción de la sesión de clase. No quedarnos solamente en un nivel de comprensión del tema (D4, trabajo transversal).

Además, las docentes evidenciaron que trabajar el pensamiento crítico significa para ellas la proposición y ejecución de diversas estrategias que se explican a continuación.

Las docentes consideran necesario la aplicación de estrategias metodológicas, que incluyen procedimientos y situaciones que permiten el trabajo del pensamiento crítico con sus estudiantes. Es posible diferenciar estas metodologías de acuerdo a si son generales o específicas. Las estrategias generales incluyen la reflexión (D1, D2, D4), como proceso de introspección sobre el propio desempeño que conduce a un juicio de los procedimientos que se llevaron a cabo; la toma de conciencia sobre las propias características (D2, D3), ya que es en base a un análisis del estado actual del estudiante que se podrá iniciar a trabajarlo; la relación con la realidad (D3, D4), la cual resalta la importancia de aprender en contextos reales y siendo partícipes desde dentro de las dinámicas propias de cada realidad; la evaluación (D2), es considerado un espacio lleno de potencial para la toma de conciencia de los procesos necesarios para el aprendizaje; la inclusión de espacios de metacognición (D1) sobre las acciones realizadas y las consecuencias de cada una; el cuestionamiento sobre el propio actuar y formas de mejorar (D2), y la formación de la perspectiva crítica (D4), que se reconoce esencial para ser trabajado con las estudiantes de modo que formen una postura. Las siguientes viñetas muestran lo anteriormente señalado:

[...] hay mucho trabajo de reflexión, reflexivo-crítico porque ya son los que están en la práctica. Justamente lo que se les pide... hay portafolio, fichas reflexivas, el portafolio todo está con fichas reflexivas, sobre su práctica, sobre su desempeño por ejemplo didáctico, con sus estrategias, hay toda una ficha con preguntas que se le hace sobre cómo están llevando su ejercicio docente en las escuelas, qué estrategias están usando, cuáles les ha dado mejor resultado, eso hay, bastante (D2, reflexión para formar pensamiento crítico).

Creo que para que un alumno logre desarrollar el pensamiento crítico necesita tomar más conciencia de sí mismo, es decir, de reconocerse cómo es, porque si tú no te reconoces no puedes ayudar a reconocerlo en los otros y mucho menos a interactuar de una manera distinta (D4, toma de conciencia para formación del pensamiento crítico).

Porque para formar la criticidad es importante relacionarlo con elementos de la realidad, claro que la realidad implica otras áreas. Es importante el contacto con la realidad, no solo estudiarla desde fuera (D3, relación con la realidad).

(...) reconocer el “es” y el “deber ser”. Estoy acá y tengo que llegar acá, esa brecha que existe allí es donde se moviliza el ejercicio permanente y sistemático, pero obviamente acompañado por todo tiene una infraestructura, en este caso todo el curso, voy poniendo algunos instrumentitos de autoevaluación, evaluación, que vayan haciéndole pensar a la alumna sobre lo que ella debe llegar a ser, que tome conciencia y personalizado (D2, evaluación).

No es que en todo momento vamos a estar “ahora reflexionemos acerca de esto”, no, no es la idea, pero en los momentos de clase que nos plantean ahora siempre llega el momento de la metacognición, y en ese momento de la metacognición tienes que hacer un recorrido de todo lo que has hecho y ver si está bien, si te ayudó, no te ayudó, si lograste mejorar, si aprendiste algo nuevo. Lamentablemente ese momento tan lindo no se logra. Entonces nos quedamos en un cierre en que ya, listo, todos hicieron la tarea, entendimos qué debíamos hacer, punto y se acabó la hora (D1, espacios de metacognición).

[...] es cuestión de siempre cuestionarse, creo que un poquito va por la línea de cuestionarse cómo se hacen las cosas y en función a eso obviamente ir, no sé si decir complejizando, porque siempre se está haciendo cosas, obviamente, conforme uno avanza tal vez justamente los retos de las exigencias son distintas, pero digamos, en esencia, como decía transversalmente debiera estar siempre ese cuestionamiento de cómo hago las cosas y de qué mejor manera podría hacerlo, en función de una perspectiva, de metas, de grandes objetivos a los que se quiere llegar (D2, cuestionamiento).

[...] esta perspectiva crítica es una parte, un ingrediente, es una de las capacidades que buscamos desarrollar para generar el pensamiento crítico (D4, perspectiva crítica como estrategia).

Las estrategias específicas incluyen debates o discusión (D1, D3, D4) entre los estudiantes en las sesiones de clase; trabajos grupales (D1, D4) para propiciar el intercambio de ideas y la construcción de un producto final; ejercicios de opinión escrita (D1, D3), que permitan al estudiante iniciarse en la tarea de comunicar lo que ha pensado; presentación de casos (D1, D4), que deben ser cotidianos para involucrar a los estudiantes en una discusión; y el fomento de preguntas por parte de los estudiantes (D1), para fomentar la comprensión profunda de las situaciones y no solo información literal. Las siguientes viñetas permiten observar estas estrategias:

Yo creo que la situación de diálogo, el encuentro con otros es sumamente importante, es una condición importante para poder generar este pensamiento (D4, discusión).

[...] en todas las circunstancias tratamos de que las interacciones grupales, el aprendizaje colaborativo sea un espacio importante para que a partir de preguntas motivadoras poder generar la discusión y luego la elaboración de conclusiones, básicamente a través de eso (D4, trabajos grupales).

[...] hicimos de manera personal una reflexión personal, crítica del texto que has leído, en base a lo que hemos hecho además en el aula, y ahí se lucieron, les dije solo una cara pero se extendieron y muy interesante sus reflexiones, por un lado por la manera de trabajo y por otro eso es lo que daba el texto que era el marco conceptual de la tutoría. Entonces eran muchos conceptos y lo que podrían era aterrizar en situaciones concretas, además que ellos tenían que dar ejemplos (D1, opinión escrita).

Entonces de pronto, el traer al aula alguna de las experiencias que ellos han vivido en el marco del aula, por ejemplo resulta movilizador totalmente, porque se parte de algo muy concreto, que han vivido, que a todos les interesa, que todos han vivido de uno o de otro modo con logros y con dificultades y a partir de allí comienza a generarse el espacio de diálogo (D4, casos).

[...] planteamos que todos tenían que leer y luego les presentamos una situación, les dijimos “ya, todos han leído, grupos de 6, génenme 6 preguntas”, entonces cada uno hacía preguntas, preguntas que después poníamos en la pizarra y teníamos que clasificarlas si responden a áreas de tutoría, algunas características (D1, fomento de preguntas por parte de estudiantes).

Según las docentes entrevistadas, estas estrategias aportan a la formación del pensamiento crítico. Así, las participantes reconocen que formar en pensamiento crítico a sus estudiantes universitarios se traduce en beneficios tanto a nivel individual, profesional y social. Ellas reconocen principalmente cuatro beneficios de formar en sus estudiantes el pensamiento crítico: formar futuros docentes comprometidos con su entorno (D2, D3, D4), contar con estudiantes de educación comprometidos con su profesión (D1, D2) y con la formación de pensamiento crítico en sus futuros estudiantes (D1, D3), y la práctica del pensamiento crítico en la vida cotidiana (D4).

Sobre el beneficio de tener futuros docentes comprometidos con su entorno (D2, D3, D4), este hace referencia a la vinculación del estudiante de educación con la necesidad de intervenir y aportar en su entorno. El compromiso con su profesión (D1, D2) alude a que los docentes sean propositivos en sus espacios de trabajo y puedan señalar mejoras para el desarrollo de su ejercicio profesional. Asimismo, se reconoce un beneficio a largo plazo que es el compromiso con la formación del pensamiento crítico en sus futuros estudiantes de primaria (D1, D3), lo que permitiría generar en general ciudadanos más comprometidos con su entorno y críticos de sus propias ideas. Adicionalmente, una participante (D4) plantea como beneficio la práctica del pensamiento crítico en situaciones cotidianas de las estudiantes. Es decir, se alude a una esfera más personal. Las siguientes citas muestran lo anteriormente señalado:

Entonces cómo también poder brindar aporte en estos contextos. Entonces hasta para ello habría que también haber desarrollado habilidades que permitan a ellas dar aportes de manera asertiva, eso es bien importante. Y en todo caso, puedan desenvolverse en ambientes adversos (D2, compromiso con el entorno).

Las consecuencias que estamos viviendo, o las que vivíamos antes, ahora casi no se ve, pero tendríamos educadores pasivos, que simplemente hacen aquello que se les dice que tienen que hacer, que no desarrollen su propia autonomía, incluso para reclamar, eso ha sido por años (D1, compromiso con su profesión).

El efecto en aula, de repente no fomentaría los estudiantes esas actitudes necesarias para generar el pensamiento crítico, me imagino que ese sería el efecto, y que hay, tenemos profesores así; o sea que no me sorprendería (D3, compromiso con la formación del pc en estudiantes).

(...) pero sí podemos aquí en el espacio nuestro, dentro del espacio de formación, el poder hacer todos los esfuerzos para que esas habilidades para el pensamiento crítico se consoliden y tengan un impacto en sus vidas más allá del escenario de la universidad (D4, práctica de pc en vida cotidiana).

Por otro lado, las docentes enunciaron expectativas y dificultades que reconocen para poder formar el pensamiento crítico. Así, evidenciaron algunas creencias sobre las responsabilidades o condiciones que esperan que su unidad académica asuma. Todas las participantes mantienen expectativas sobre la formación docente que esperan recibir sobre el pensamiento crítico (D1, D2, D3, D4). Así, las docentes desean participar de capacitaciones o espacios de formación, propiciados por su facultad, que les permitan profundizar en aspectos teóricos y prácticos sobre lo que significa pensar críticamente y cómo formarlo. También, mantienen expectativas sobre el establecimiento de lineamientos respecto de qué se espera que formen en los estudiantes, cómo y para qué hacerlo (D2, D3, D4). Además, esperan contar con planes de estudios flexibles, que les permitan desarrollar las estrategias para el pensamiento crítico antes explicadas (D1, D3). A continuación se presentan algunas viñetas que reflejan lo descrito anteriormente:

Nos falta la parte del modelo crítico, que ahí tuvimos una sola charla y nos costó muchísimo entenderlo, pero ese es un aspecto en el que necesitaríamos todavía mayor capacitación. Entonces sí, la facultad es responsable de asegurar las mejores condiciones para que los profesores ejecuten un plan de estudios, no es tan fácil (D3, formación docente).

Eso depende mucho de la facultad, de la carrera, “¿quiero trabajar esto o no lo quiero trabajar?”, porque si no lo quieres trabajar el profesor también se va a centrar en su curso y ya está. En educación, como nuestro modelo es reflexivo-crítico sí necesitamos plantear actividades que colaboren a eso (D2, lineamientos sobre qué se espera formar).

[...] programas de formación por ejemplo, muy rígidos, muy cerrados, muy centrados en el grupo y no la persona, o docentes muy marcados en su materia por decirlo así y no dispuestos a formar (D4, planes de estudio flexibles).

Por otro lado, las docentes reconocen dificultades para trabajar el pensamiento crítico, entre ellas destaca el bajo interés del docente por formarlo (D1, D3, D4). Es relevante mencionar que todas las docentes se consideran involucradas con la formación del pensamiento crítico en sus estudiantes, pero señalan que significaría una dificultad la existencia de un docente ajeno a la formación del pensamiento crítico.

Además, dos participantes destacan otras dificultades cuyas fuentes son condiciones externas al docente. Así, una docente (D3) menciona el poco tiempo con el que cuentan durante las sesiones de clase para trabajar el pensamiento crítico, la falta de comunicación entre docentes de la misma especialidad sobre las prácticas que realizan en torno a este aspecto, la falta de habilidades de los estudiantes universitarios y el conformismo existente entre ellos.

Del mismo modo, una docente (D1) refiere que la ausencia de participación, por parte de los estudiantes durante clases, limita el trabajo que pueda realizarse en la formación de esta área.

Las siguientes viñetas permiten observar estas dificultades:

[...] si el docente no está convencido de formar en un espíritu reflexivo y crítico, allí puede haber problemas porque entonces las prácticas no van a estar coherentes a lo que está privilegiando ese docente, pero no creo que sea nuestro caso porque estamos nosotros en un nuevo plan de formación desde el año 2013 y justamente el enfoque es reflexivo y sociocrítico (D4, bajo interés por formación del pensamiento crítico).

Mira, esas dos actividades te puedo decir yo que he tratado de impulsar en el curso apuntando un poco a esto del pensamiento crítico, no he hecho más porque también tenemos que ejercitar la reflexión, teníamos que ejercitar las actividades comunicativas, entonces hay demasiadas cosas por hacer en el aula en tan poco tiempo, en el semestre tenía 5 horas a la semana, y mira que tenía 5 horas a la semana, yo asumía la teoría y la práctica, pero si me hubiese quedado solo con la teoría, no, olvídate, el tiempo no me da (D3, falta de tiempo para la formación de pensamiento crítico).

Pero yo no sé qué hicieron los demás cursos, qué continuó, no sé si fue reforzado o no, creo que es un aspecto sobre el que los colegas poco compartimos. Y entonces tu esfuerzo puede colaborar a otros esfuerzos como puede quedar ahí nomás y termina. No sabemos (D3, ausencia de comunicación entre docentes).

[...] pero igual son artículos de investigación, y me di cuenta que no todos habían leído bien los artículos, no lo habían comprendido bien, entonces se quedaban en generalidades del texto, fue un desgaste terrible pero al año siguiente que dicté el curso volví a hacerlo igual, y casi me sucedió lo mismo y es porque tiene que ver con comprensión lectora. La actividad de enfrentar al estudiante a una postura que es real y desde la mirada de otras personas y luego, “tú, en base a lo que has leído, ¿qué opinas? ¿Estás a favor o estás en contra?” ese tipo de situación, que yo les dije a ellas, sucede en la práctica (D3, falta de habilidades).

Una es que todos los estudiantes no hablan, no dicen lo que piensan, puede ser por temor o porque sinceramente no lo pensó porque sinceramente no todos están atentos a las cosas que pasan alrededor, esas son las más grandes dificultades (D1, ausencia de participación).

Entonces hay mucho de eso, conformismo, se quedan con solo una versión, con lo que alguien, un amigo les comentó, repiten lo que escuchan pero no se preocupan por buscar diferentes puntos de vista. Porque también la criticidad supone ver diferentes puntos de vista (D3, conformismo).

Resulta relevante mencionar que las docentes D3 y D4 son las participantes que señalan más elementos coherentes con la literatura revisada y quienes manejan creencias elaboradas sobre el desarrollo del pensamiento crítico, así como de las habilidades y disposiciones. Del mismo modo, son quienes mantienen concepciones que relacionan su rol formador con las estrategias para la formación del pensamiento crítico. En común, ellas tienen más años de experiencia como docentes universitarias (más de 20 años) en comparación con las otras participantes; lo que podría indicar que la experiencia como docente universitario en la institución permite elaborar ideas y creencias en relación a la formación del pensamiento

crítico. Asimismo, considerando que D3 fue la única docente que refirió no haber cursado actualizaciones sobre el pensamiento crítico, pero a la vez fue quien evidenció un nivel de complejidad mayor sobre el constructo, podría ser que las actualizaciones en este tema por sí solas no sean suficientes para preparar a las docentes para la implementación del pensamiento crítico en sus clases.

Para esta formación, la mayoría de docentes reconoce cumplir un rol como facilitadoras. Así, se replican los resultados de investigaciones (Choy y Cheah, 2009; Bouton, 2011; Rezaee et al, 2012), según los cuales las docentes se preocupan por generar espacios y brindar estímulos que propicien el desarrollo del pensamiento crítico, evitando la transmisión de conocimientos o conceptos de habilidades. De este modo, se otorga al estudiante un rol activo en su propio aprendizaje.

Para poder cumplir con los roles que reconocen, las participantes consideran necesario contar con competencias docentes. Entre ellas, conocer el enfoque reflexivo-crítico que ha sido establecido por la facultad, lo cual es coherente con estudios que señalan que el docente guía sus concepciones y práctica según la forma como la institución define lo que el docente enseña (Rowles et al, 2013). Así, un docente de la especialidad de educación primaria debería conocer el enfoque que se maneja en su institución y unidad académica. También se considera el reconocimiento y adecuación a las etapas de desarrollo de sus estudiantes, de modo que la exigencia y el modo de abordarlo sea el más adecuado para ellos. Esto guarda coherencia con la idea de que su desarrollo es progresivo en el tiempo (Kuhn, 1999) y con las teorías de desarrollo que son trabajadas como parte de la formación pedagógica de las docentes. Las participantes también consideran que los docentes deben tener experiencia en relación al pensamiento crítico para que puedan formarlo, lo que es coherente con lo hallado por Choy y Cheah (2009) sobre la necesidad de que los docentes conozcan a profundidad el pensamiento crítico para poder formarlo. También, las docentes resaltan como habilidad específica el estar conectado con la realidad, ya que es central para poder experimentar el pensamiento crítico y ejecutar adecuadamente su rol docente como facilitador y modelo, de manera que proporcionen situaciones cotidianas que lo promuevan en sus estudiantes. Finalmente, como última competencia, se plantea la planificación de estrategias que promuevan el pensamiento crítico, esta idea es coherente con la literatura revisada que resalta la planificación como un factor central para alcanzar los objetivos de la clase, en este caso el desarrollo del pensamiento crítico (Lauer, 2005; Barnett, 2015) y enfatiza la necesidad de planificar y elegir estrategias adecuadas para esto (Choy y Cheah, 2009).

Las docentes señalan que estas competencias docentes deben ejecutarse durante las sesiones de clase de manera transversal, mediante el desarrollo de diversas estrategias. Concebir la enseñanza del pensamiento crítico como transversal también supone entender que su desarrollo transcurre en el tiempo y que necesita de una guía continua (Lyutykh, 2009).

Para el caso del nivel superior, las participantes detallaron algunas estrategias generales que aplican como parte de la metodología de su clase. Entre ellas se encuentran las estrategias de toma de conciencia, reflexión y evaluación sobre el propio proceso de aprendizaje, lo que supone la identificación de la situación actual y la deseable, así como de los medios que permitirán reducir la brecha entre ambos. Estas estrategias podrían relacionarse con el concepto de andamiaje, ya que el docente participaría en este proceso como facilitador de diálogo y de situaciones de reflexión que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico (Lyutykh, 2009; Wass et al, 2011). Los espacios de metacognición como estrategia guardan relación con lo revisado por Kuhn (1999) en su modelo de desarrollo del pensamiento crítico y por Gotoh (2016), quien señala que la regulación metacognitiva de los propios procesos permite la resolución de problemas y la reflexión autónoma, que también propicia el desarrollo del pensamiento crítico. El cuestionamiento, que debería llevarlos no solo a repensar las ideas que sostienen, sino también a valorar los argumentos de posiciones contrarias y ser capaz de repensar los argumentos de sus propios razonamientos (Felton y Kuhn, 2007). Relacionar a los estudiantes con la realidad se entiende como una estrategia, de modo que los contextos donde se trabaje el pensamiento crítico sean significativos (Volman y Ten Dam, 2015). Además, señalaron la importancia de fomentar la formación de la perspectiva crítica. Esta estrategia no ha sido antes mencionada en la literatura o investigaciones revisadas. Sin embargo, al encontrarse dentro de los lineamientos de la facultad es coherente que ellas planteen y consideren su existencia.

Asimismo, detallaron estrategias específicas como la discusión y los trabajos grupales, los cuales guardan relación con proporcionar espacios de diálogo e intercambio de ideas, que promueven el intercambio de posturas, lo que es apoyado por Rezaee et al (2012). Además, estas enfatizan la necesidad de colaboración con otros estudiantes y la formación de una comunidad de aprendizaje (Lyutykh, 2009; Volman y Ten Dam, 2015). La estrategia de redactar la opinión guarda relación con lo señalado por Kuhn (1999), quien considera importante la elaboración de argumentos, y por Wang (2009), quien señala la importancia de la expresión de las ideas de los estudiantes. Además, las docentes señalan que puede promoverse el pensamiento crítico en los estudiantes mediante preguntas planteadas por los docentes, lo que es coherente con lo que postula Pithers (2000). Sin embargo, él destaca la importancia de que

no solo se involucren preguntas fácticas en el proceso sino también la búsqueda de respuestas y la formulación de preguntas en momentos apropiados. En general, todas las estrategias están dirigidas para que el estudiante participe de manera activa. De modo que para todos estos casos, es el docente quien genera situaciones para promover la discusión, revisión y evaluación de argumentos y supuestos.

Sin embargo, estas estrategias son planteadas de manera general, aludiendo a una metodología de inmersión (Ennis, 1990), la cual ha sido considerada por Emmerson (2013) como de menor impacto para la formación del pensamiento crítico debido a que no explicita a los estudiantes los fundamentos del pensamiento crítico ni cómo las estrategias aportan a su formación.

Así, la formación del pensamiento crítico resulta un proceso complejo pero que es valorado por las docentes que reconocen sus beneficios. De este modo, esto las impulsa a que se vinculen con el desarrollo del pensamiento crítico y deseen trabajarlo en sus aulas, aunque podrían no estar abordándolo de la manera más óptima, pues aunque consideren que el pensamiento crítico guíe la enseñanza en sus aulas, como se revisó en la sección anterior, no considerar las creencias epistemológicas de sus estudiantes (Kuhn, 1999) ni promover la selección de estrategias específicas en contextos o situaciones pragmáticas no favorecen un espacio educacional que permita su desarrollo (Lyutykh, 2009, Barnett, 2015).

Entre los beneficios se incluye el compromiso con la formación de pensamiento crítico en sus futuros estudiantes, el compromiso con su profesión, la formación de futuros docentes comprometidos con su entorno y la práctica del pensamiento crítico en la vida cotidiana. Estos cuatro beneficios se relacionan con el ser crítico planteado por Barnett (2015), ya que no solo se enfatiza en la adquisición de habilidades cognitivas para que la persona las aplique, sino que también se aborda las dimensiones de práctica reflexiva y desarrollo de competencias; de modo que se involucra también las acciones o intervenciones que la persona crítica realice con el fin de mejorar las situaciones a las que se enfrente.

Siguiendo con las expectativas sobre la formación docente que sostienen las participantes, es importante considerar que reconocen que su unidad académica ha desarrollado algunas capacitaciones sobre el tema, pero perciben que les falta mayor dominio en él y conocer más sobre las formas de aplicarlo en sus clases. Esto se relaciona con otras investigaciones que destacan las expectativas de los docentes por contar con seminarios o talleres desde la formación docente inicial y durante el ejercicio docente para ser conscientes de los procesos que se requieren para desarrollarlo (Rezaee et al, 2012). Del mismo modo, las creencias que mantienen en relación a los programas de estudio y el establecimiento de lineamientos para la

formación del pensamiento crítico se vinculan con los hallazgos de Kember (1997 en Pithers, 2000), quien encontró que los docentes universitarios deseaban que el diseño del currículo les facilitara trabajar el pensamiento crítico.

En relación a las dificultades para implementar el pensamiento crítico, estas son similares a las encontradas por Rezaee et al (2012), quienes hallaron que los docentes identifican sobre todo aquellas que provienen de agentes externos. Así, destacaron la falta de tiempo y la presión que sentían los docentes por abordar todo el contenido del curso como las dificultades más resaltantes, estas condiciones impedían que pusieran énfasis en actividades o estrategias para desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes. Estos resultados también fueron encontrados por Chouari y Nachit (2016). Otra dificultad reconocida fue la falta de habilidades de sus estudiantes para la indagación y la elaboración de juicios. Esta situación es similar a lo encontrado en estudios donde se cree que los estudiantes carecen de las habilidades necesarias para formar el pensamiento crítico (Choy y Cheah, 2009). También se relaciona con lo hallado por Rezaee et al (2012), quienes encontraron que para los docentes universitarios las habilidades de comprensión y expresión eran básicas para trabajar el pensamiento crítico y su ausencia limitaba su formación en las aulas universitarias. Asimismo, los mismos autores encontraron que los docentes creían que sus estudiantes solo aprendían de manera memorista, no se esforzaban por pensar por sí mismos y esperaban que las autoridades les dieran las respuestas. Estas ideas se relacionan con lo detallado por las docentes en relación al conformismo que caracteriza a algunos de sus estudiantes. Este conformismo induce a las estudiantes a aceptar las primeras ideas sin evaluar las fuentes o el propio proceso por el cual se emitió un juicio. Entre otras dificultades se encuentra la falta de espacios para comunicar y compartir entre docentes las diferentes prácticas en relación al pensamiento crítico. Esto se relaciona en general con el deseo de las docentes universitarias de poder compartir experiencias con sus pares al introducir o trabajar habilidades o temas novedosos para ellos (Barrea, 2011). También se reconoce como dificultad la ausencia de participación de las estudiantes, lo cual guarda relación con la dimensión de habilidades que las docentes reconocen y las definiciones que manejan de pensamiento crítico, donde especifican la comunicación verbal como componente relevante de este constructo. Esta dificultad también fue identificada en otro estudio donde se señala que los estudiantes tienen un comportamiento pasivo en el salón de clases y que la situación se problematiza más cuando no cuentan con las habilidades de expresión o la confianza para demostrar su pensamiento crítico (Choy y Cheah, 2009).

Por otro lado, las participantes también señalaron como dificultad el bajo interés por la formación del pensamiento crítico por parte de algunos docentes de su facultad. Esta se

distingue de las anteriores por partir de una fuente interna, pero de terceros; es decir que no alude directamente a las participantes, ya que explicitan que ellas sí tienen interés en formarlo. En otras investigaciones no se ha hallado resultados similares, aunque puede teorizarse que este hallazgo resalta principalmente la noción del rol docente como importante para la formación del pensamiento crítico.



Conclusiones

La mayoría de las docentes participantes ha elaborado distintas concepciones sobre el pensamiento crítico que guardan relación con las creencias que mantienen sobre su desarrollo. De modo que creer que el pensamiento crítico es innato se relaciona con la concepción del pensamiento crítico como la expresión de una opinión y como una habilidad que se tiene o no, mientras que creer que se puede formar desde temprana edad se vincula con el concebir el pensamiento crítico como una habilidad que se desarrolla como el resultado de procesos cognitivos.

Cuando una docente no logra abstraer una concepción sobre el pensamiento crítico, se aproxima a él desde otros constructos o aludiendo a estrategias de formación. De este modo, expresan con mayor facilidad las concepciones y creencias en relación a la formación del pensamiento crítico – que se relaciona con la práctica pedagógica que llevan desarrollando varios años – en comparación con las elaboraciones sobre el constructo en sí mismo. Así, es posible concluir que las concepciones construidas por las participantes sobre el pensamiento crítico son muy diversas e incluyen ideas que no se relacionan entre sí; lo que evidencia que el constructo es complejo y que las participantes mantienen concepciones aún en elaboración.

Por otro lado, estas concepciones conducen a valorar positivamente la formación para el pensamiento crítico en los estudiantes y a reconocer que cumplen un rol importante en ella. A partir de ello, las docentes realizan esfuerzos para que las estrategias que empleen en el aula estén orientadas a conseguir las bases cognitivas necesarias para lograr un pensamiento más complejo y crítico que les permita a sus estudiantes ejercer en el futuro como excelentes docentes. Aunque todas las docentes señalan estrategias similares que consideran al estudiante como un agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cada docente las selecciona a partir de diferentes concepciones y creencias sobre el constructo. Además, estas estrategias no aluden de manera explícita al pensamiento crítico. Por lo que se estarían esperando resultados, sin abordar directamente los principios o fundamentos del constructo con sus estudiantes.

En relación a la formación para el pensamiento crítico, las docentes creen que deben cumplirse ciertas expectativas y deben superar algunas situaciones o factores que dificultan la implementación del pensamiento crítico en sus aulas. Las dificultades son atribuidas principalmente a fuentes externas que aluden a condiciones en las que enseñan o a las características de sus estudiantes. Adicionalmente, logran reconocer la necesidad de contar con

competencias docentes, que demandan que ellas cuenten con conocimientos y características específicas como formadoras.

Un aspecto importante a destacar son las expectativas que mantienen sobre la formación docente y lineamientos para trabajar el pensamiento crítico. Si bien la mayoría de docentes señaló participar de actualizaciones en el tema, todas mencionaron la necesidad de formarse teórica y prácticamente. Lo que sugiere que ellas reconocen la necesidad de tener mayor claridad sobre el constructo y lo que implica formarlo en sus estudiantes. Así, sería recomendable proporcionar espacios de formación que permitan al docente ser consciente de las concepciones y creencias encontradas en este estudio, de modo que puedan revisar sus ideas sobre el concepto, desarrollo y dimensiones del constructo así como el rol que creen cumplir y las estrategias que ejecutan. De igual modo, sería beneficioso incluir espacios de diálogo y reflexión sobre las prácticas que vienen desarrollando las docentes para la formación del pensamiento crítico.

El presente estudio ha significado un primer acercamiento a las concepciones y creencias de docentes universitarias que enseñan en la especialidad de Educación primaria. La principal limitación fue la extensión de la guía de entrevista, que podría haber reducido la posibilidad de profundizar en algunos temas de interés. Para futuras investigaciones, se recomienda estudiar estas concepciones y creencias a partir de observaciones de clase y la revisión de documentos instruccionales, que complementen la guía de entrevista. Asimismo, podría considerarse abordar también las concepciones y creencias de los estudiantes universitarios para indagar si existen coincidencias con las concepciones y creencias que mantienen las docentes universitarias.

Referencias

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamim, R. y Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134.
- Alazzi, K. (2008). Teachers' perceptions of critical thinking: A study of Jordanian secondary school social studies teachers. *The social studies*, 99(6), 243-248.
- Banaji, M. y Bhaskar, R. (2000). Implicit stereotypes and memory: The bounded rationality of social beliefs. En D. Schacter y E. Scarry. (Eds.) *Memory, brain, and belief* (pp. 139-175). Cambridge: Harvard University Press.
- Barnett, R. (2015). A curriculum for critical being. En M. Davies y R. Barnett. *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 63-76). Nueva York: Palgrave Macmillan US.
- Barrea, S. (2011) La reflexión docente como dinamizadora del cambio de prácticas en aula. Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). *Perspectiva Educacional*, 50(1), 31-60.
- Behar-Horenstein, L. y Niu, L. (2011). Teaching critical thinking skills in higher education: A review of the literature. *Journal of College Teaching and Learning*, 8(2), 25.
- Beltrán, J. Genovard, C. y Rivas, F. (Eds.) (1996). *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos-básicos*. Madrid: Síntesis.
- Bouanani, N. (2013) Critical Thinking and Learners' Conception of Knowledge. *A Meeting Point. Arab World English Journal (AWEJ)*, 4(3), 277-283.
- Bouton, D. (2011). *Thinking critically about critical thinking in the community college classroom: An examination of the beliefs of exemplary instructors*. (Tesis Doctoral). North Carolina State University.
- Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 51(3).
- Bruning, R., Schraw, G. y Norby, M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción* (5ª. Ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Byrnes, J. y Dunbar, K. (2014). The nature and development of critical-analytic thinking. *Educational Psychology Review*, 26(4), 477-493.

- Choy, S. y Cheah, P. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of teaching and learning in Higher Education*, 20(2), 198-206.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Costandius, E., Blackie, M., Leibowitz, B., Nell, I., Malgas, R., Rosochacki, S. y Young, G. (2015). Stumbling over the first hurdle? Exploring notions of critical citizenship. En *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 545-558). Nueva York: Palgrave Macmillan US.
- Court, D. (1991). Teaching critical thinking: what do we know? *The Social Studies*, 82(3), 115-119. <http://dx.doi.org/10.1080/00377996.1991.9958319>.
- Cuadra, D., Castro, P., Vystrčilová, P. y Jancic, R. (2017). A Review of Research on Teachers' Subjective Theories: Contributions to the Study of Teacher Education. *Psychology and Education. An interdisciplinary journal*. 54(3), 1-15.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluation quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Da Ponte, J. (1992). Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. En *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Da Ponte, J. (1994). Mathematics teachers' professional knowledge (plenary conference). En *International Conference for the Psychology of Mathematics Education (PME)*, 1, 195-210.
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En J. Ponte (Ed.). *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*, 43-50.
- da Silva, L., y Rodrigues, A. (2011). Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicologia*, 29(1), 175-195.
- Damasio, A. (2000). Belief and Knowledge as distinct forms of Memory. En D. Schacter y E. Scarry (Eds.). *Memory, brain, and belief* (pp. 325-333). Cambridge: Harvard University Press.
- Davies, M. (2015). A model of critical thinking in higher education. En *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 41-92). Springer International Publishing.
- Davies, M., y Barnett, R. (Eds.). (2015). *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. Springer.

- Dwyer, C. Hogan, M. y Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43-52.
- Eichenbaum, H. y Bodkin, J. (2000). Belief and Knowledge as distinct forms of Memory. En D. Schacter y E. Scarry (Eds.). *Memory, brain, and belief* (pp. 176-207). Cambridge: Harvard University Press.
- Emerson, M. (2013). A Model for Teaching Critical Thinking. *Online Submission*. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540588.pdf>
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. En M. Davies y R. Barnett (Eds.). *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 31-47). Nueva York: Palgrave Macmillan US.
- Facione, P. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations. Millbrae: California Academic Press.
- Facione, P., Sánchez, C., Facione, N. y Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 1-25.
- Felton, M. y Kuhn, D. (2007). "How do I Know?" The Epistemological Roots of Critical Thinking. *Journal of Museum Education*, 32(2), 101-110.
- Fischer, C., Bol, L., y Pribesh, S. (2011). An investigation of higher-order thinking skills in smaller learning community social studies classrooms. *American Secondary Education*, 39(2), 5-26.
- Garrison, D. (1991). Critical thinking and adult education: A conceptual model for developing critical thinking in adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, 10(4), 287-303.
- Gotoh, Y. (2016). Development of Critical Thinking with Metacognitive Regulation. *13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age. CELDA*, 353-356.
- Halpern, D. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50(4), 270-286.
- Halpern, D. (2007). The nature and nurture of critical thinking. En R. Sternberg, H. Roediger III y D. Halpern (Eds.), *Critical thinking in psychology* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.

- Halpern, D. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge*. Routledge.
- Halpern, D. (2014). *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*. Nueva York: Taylor and Francis.
- Hamby, B. (2015). Willingness to inquire: the cardinal critical thinking virtue. En *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 77-87). Nueva York: Palgrave Macmillan US.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández, F., y Maquilón, J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 36(14-1), 165-175.
- Hernández, F., Monroy, F., Maquilón, J. y García, M. (2010). Concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje en Profesorado de Educación Superior. *Psicología Educativa*, 16 (2).
- Howe, E. (2004). Canadian and Japanese teachers' conceptions of critical thinking: a comparative study. *Teachers and teaching*, 10(5), 505-525.
- Johnson, R. y Hamby, B. (2015). A meta-level approach to the problem of defining 'Critical Thinking'. *Argumentation*, 29(4), 417-430.
- Kennedy, M., Fisher, M. y Ennis, R. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. En L. Idol y B. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.
- King, P. M., y Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco: California.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(2), 16-46.
- Leal, F. (2005). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(5), 1-16.
- Lyutykh, E. (2009). Practicing critical thinking in an educational psychology classroom: Reflections from a cultural-historical perspective. *Educational Studies*, 45(4), 377-391.
- Massa, S. (2014). The Development Of Critical Thinking In Primary School: The Role of Teachers' Beliefs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 387-392.

- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: a philosophic and practical approach*. London: Falmer Press.
- Ministerio de Educación de Perú. MINEDU. (2010). Diseño curricular básico nacional para la carrera profesional de profesor de educación primaria. Recuperado de: <http://siges-pedagogicos.pe/institutos/disenio-curricular-basico-nacional-2010/>
- Miri, B., David, B. y Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in science education*, 37(4), 353-369.
- Moalosi, S., Mgawi, R., y Moeti, B. (2017). Critical Thinking among Pre-service Teacher Trainees: A Review Using 5–Step Framework. *Journal of Studies in Education*, 7(1), 50-60.
- Moeti, B., Mgawi, R. y Moalosi, W. (2016). Critical Thinking among Post-Graduate Diploma in Education Students in Higher Education: Reality or Fuss? *Journal of Education and Learning*, 6(2), 13.
- Moon, J. (2007). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. London: Routledge.
- Moore, T. (2013). Critical thinking: Seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506-522.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*.
- PUCP. (2016). *Modelo educativo de la PUCP*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- PUCP. (s/f). Plan de estudios de la especialidad de primaria. Recuperado de: <http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/carreras-y-planos-especiales/educacion-primaria/plan-de-estudios/>
- Ramos, B. L. (2009). El pensamiento crítico en la Universidad. En A. Blanco (Coord.) *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior* (pp. 65-82). Madrid: Narcea.
- Rezaee, M., Farahian, M. y Ahmadi, A. M. (2012). Critical thinking in higher education: Unfulfilled expectations. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 3(2), 64-73.

- Rowles, J., Morgan, C., Burns, S. y Merchant, C. (2013). Faculty perceptions of critical thinking at a health sciences university. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(4), 21-35.
- Shim, W. y Walczak, K. (2012). The Impact of Faculty Teaching Practices on the development of Students' Critical Thinking Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(1), 16-30.
- Silva, E. (2008). *Measuring Skills for the 21st Century* [Report]. Washington, DC: Education Sector.
- Smetanová, V., Drbalová, A. y Vitáková, D. (2015). Implicit theories of critical thinking in teachers and future teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 724-732.
- Ten Dam, G. y Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and instruction*, 14(4), 359-379.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. Grouws (Ed). *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*, (pp. 127-146). New York: Macmillan Publishing Co.
- Torff, B. (2006). Expert teachers' beliefs about use of critical-thinking activities with high- and low-advantage learners. *Teacher Education Quarterly*, 33(2), 37-52.
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. *The Journal of Higher Education*, 73(6), 740-763.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vejar, C. (2015). Critical thinking: An academic perspective. *Research Starters: Education (Online Edition)*.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: De las Ciencias.
- Volman, M., y ten Dam, G. (2015). Critical thinking for educated citizenship. En M. Davies y R. Barnett. *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 593-603). Nueva York: Palgrave Macmillan US.
- Westbury, C. y Dennett, D. (2000). Belief and Knowledge as distinct forms of Memory. En D. Schacter y E. Scarry (Eds.). *Memory, brain, and belief* (pp. 11-28). Cambridge: Harvard University Press.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Nueva York: McGraw Hill Education.

Woolfolk, A., Davis, H. y Pape, S. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. En P. Alexander y P. Winne (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. (pp. 715-737). Abingdon: Routledge.

Wright, I. (2002). Critical Thinking in the Schools: Why Doesn't Much Happen? *Informal Logic*, 22(2), 137-154.



Apéndices

Apéndice A: Consentimiento informado para participantes

La presente investigación es conducida por Gisella Casas, estudiante de psicología educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como parte de la elaboración de tesis de pregrado; y se conduce bajo la asesoría de María Isabel La Rosa. El objetivo de este estudio es conocer las experiencias de los docentes de la especialidad primaria sobre algunos aspectos de su enseñanza.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista, lo que le tomará una hora y media de su tiempo aproximadamente. Esta entrevista requiere ser grabada para poder transcribir fielmente las ideas que usted haya expresado.

Su participación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será absolutamente confidencial, solo se utilizará con fines académicos y para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le resultara incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora y de abstenerse de responder.

Desde ya, le agradezco su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Gisella Casas. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es conocer las experiencias de los docentes de la especialidad primaria sobre algunos aspectos de su enseñanza.

Me han indicado que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente una hora y media. Acepto que la entrevista sea grabada para los fines del estudio.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Gisella Casas al correo g.casas@pucp.pe.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados globales de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme al correo antes mencionado.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
Gisella Casas Oropeza		
Nombre de la investigadora responsable	Firma	Fecha

Apéndice B: Guía de entrevista semi-estructurada

1. Introducción del objetivo. Firma consentimiento informado / permiso para grabación.

Las siguientes preguntas están orientadas a compartir su experiencia como docente universitario que enseña en la especialidad de Educación primaria.

Aspectos a formar

2. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes para la formación de los docentes de primaria?
3. De acuerdo con el perfil de egreso de la especialidad de primaria, los estudiantes deben lograr ejercer su práctica desde una perspectiva crítica ¿Podría explicarme qué entiende por perspectiva crítica?
 - a. ¿Cómo se forma esa perspectiva crítica? ¿Podría explicarme más?
4. Algunos docentes universitarios al hablar de perspectiva crítica mencionan al pensamiento crítico ¿Qué características piensa usted que son las más importantes en cuanto al trabajo del pensamiento crítico?
 - a. ¿Cree que estas características surgen en los estudiantes o pueden formarse?

Momentos para desarrollar el pensamiento crítico

5. ¿Cuándo cree que empieza a desarrollarse el pensamiento crítico en las personas?
6. ¿Cuándo considera que es el mejor momento para empezar a trabajar el pensamiento crítico?
 - a. (Si solo menciona educación formal) ¿Es posible su formación desde antes de acceder a la educación formal?
 - b. ¿Qué factores afectan el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Considera que el tiempo o la experiencia puedan relacionarse con el desarrollo del pensamiento crítico?
 - c. ¿En qué etapas del plan de estudios considera pertinente trabajar el pensamiento crítico? (inicial, intermedia, final)

Modos para formar el pensamiento crítico

7. ¿Qué oportunidades existen para trabajar el pensamiento crítico con sus estudiantes? ¿Y qué dificultades?
8. Dentro de la situación de clase ¿hay alguna condición para trabajar el pensamiento crítico?
 - a. (Más allá de las condiciones de los estudiantes, ¿habría otras condiciones en la situación de clase para trabajar el pensamiento crítico?)
9. ¿Existe una forma ideal de trabajar el pensamiento crítico con los estudiantes de su especialidad?
10. ¿Qué aspectos del pensamiento crítico cree que pueden trabajarse con sus estudiantes?
11. *¿Cómo trabaja el pensamiento crítico con sus estudiantes universitarios?*
12. Piense en un curso que se encuentre dictando en la especialidad de educación primaria ¿Considera que las actividades o evaluaciones planteadas por usted permiten trabajar el pensamiento crítico de sus estudiantes? ¿Por qué?
 - a. ¿Cómo aborda las dimensiones del pensamiento crítico que mencionó antes?

Importancia de trabajar el pensamiento crítico

13. ¿Qué beneficios tendría trabajar el pensamiento crítico en las aulas universitarias de la especialidad de primaria? ¿Y qué consecuencias habría de no trabajarse? (a nivel individual, en la escuela y en la sociedad).

Formación docente

14. ¿Es necesario que un docente universitario que enseña en la especialidad de primaria se forme/ se prepare para trabajar el pensamiento crítico en el aula universitaria? ¿Por qué?
- a. Desde su experiencia, ¿se siente preparada para trabajar el pensamiento crítico en sus estudiantes en la universidad? ¿Por qué? ¿Qué necesitaría para hacerlo?

Concepto de pensamiento crítico

15. A partir de lo conversado, podría explicarme ¿qué es para usted el pensamiento crítico?
16. ¿Desea comentar o añadir algo en relación a lo conversado?



Apéndice C: Ficha de datos

Sexo	H	M	Edad	
Años de ejercicio como docente universitario				
¿Ha participado de actualizaciones docentes en el último año?			Sí	No
¿Ha participado de actualizaciones docentes relacionadas al pensamiento crítico?			Sí	No

