

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Concepciones de un grupo de docentes de secundaria sobre la enseñanza del pensamiento crítico en temas controversiales del área de CC.SS.

Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Psicología que presenta:

María Lucero Sotelo Munayco

Asesora:

Susana del Mar Frisancho Hidalgo

Lima, 2022

Resumen

El desarrollo del pensamiento crítico es esencial para la formación académica y ciudadana de las y los estudiantes, motivo por el cual se ha vuelto un objetivo central de la educación nacional e internacional. Es así que, en la actualidad, es imperante que las y los estudiantes sean capaces de emitir juicios y realizar conductas que sean congruentes con las necesidades de su realidad social. A pesar de ello, diversos estudios demuestran que las intenciones del sistema educativo y sus docentes no siempre se traducen en aprendizajes reales. Por tanto, la presente investigación tuvo como objetivo identificar y analizar las concepciones de docentes de CC.SS. sobre la enseñanza del pensamiento crítico frente a temáticas controversiales. Los resultados reafirman que las y los docentes reconocen la importancia de plantear una pedagogía orientada al desarrollo del pensamiento crítico y la enseñanza de temas controversiales y que, sin embargo, prevalecen las dificultades a nivel teórico y práctico. De esta manera, en una situación de aula, su toma de decisiones evidencia un entendimiento superficial del pensamiento crítico, los temas controversiales y su enseñanza. Por ello, este trabajo plantea que es necesario implementar espacios de reflexión, formación y acompañamiento continuos que permitan que las y los docentes reconozcan sus concepciones y, a partir de ellas, oportunidades de mejora en su práctica docente.

Palabras clave: Pensamiento crítico, temas controversiales, concepciones docentes, Ciencias Sociales.

Abstract

The development of critical thinking is essential to the academic and civic education of students, the reason for which it has become one of the main objectives of national and international education. Consequently, nowadays, students need to be able to make judgments and perform actions that are congruent with the needs of their social environment. Despite this, several studies show that the intentions of the educational system and its teachers have not always translated into real learning outcomes. Therefore, the present study aimed to identify and analyze the conceptions of social sciences teachers on the teaching of critical thinking about controversial issues. The main results confirm that teachers recognise the importance of establishing a pedagogical practice oriented to the development of critical thinking and the teaching of controversial issues. However, their theoretical and practical difficulties prevail. Indeed, in a case about a teaching situation, their decision making showed a superficial understanding of critical thinking, controversial issues and their teaching. Hence, this investigation proposes that it is necessary to implement spaces for continuous teacher reflection, formation and accompaniment that allow teachers to recognise their conceptions and, through them, opportunities to improve their pedagogical practice.

Palabras clave: Critical thinking, controversial issues, teachers conception, social sciences.

ÍNDICE DE CONTENIDO

1.	Introducción...	1
1.1.	El pensamiento crítico	2
1.2.	La enseñanza del pensamiento crítico	6
1.3.	El pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales.....	8
1.4.	Concepciones docentes sobre la enseñanza del pensamiento crítico... ..	10
2.	Método... ..	15
2.1.	Participantes... ..	15
2.2.	Técnicas de recolección de información... ..	16
2.3.	Procedimiento.....	17
2.4.	Análisis de la información.....	19
3.	Resultados y Discusión... ..	21
3.1.	La definición y desarrollo del pensamiento crítico... ..	21
3.2.	La enseñanza del pensamiento crítico en Ciencias Sociales.....	26
3.3.	La inclusión del pensamiento crítico en la enseñanza de temas controversiales	32
4.	Conclusiones.....	39
5.	Referencias.....	42
6.	Apéndices.....	51

Introducción

El objetivo de la formación educativa integral es un estudiante preparado para el mundo laboral y el ejercicio de su ciudadanía gracias al empleo de un pensamiento reflexivo y analítico que le permita resolver problemas interculturales, laborales y cotidianos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014; UNESCO y Scott, 2015; UNESCO, 2019). En esa línea, el pensamiento crítico es considerado una habilidad esencial para afrontar las exigencias de una realidad moderna que está en constante evolución a nivel académico y sociopolítico. Es por ello que el ámbito educativo demanda su desarrollo para la formación de los y las estudiantes del siglo XXI. De acuerdo con esta idea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2019) señala que la integración del pensamiento crítico en los currículos escolares de América Latina y El Caribe es consecuente con su Agenda de Educación hacia el 2030.

En el Perú, el currículo nacional vigente plantea que el o la docente debe promover un pensamiento que permita al estudiante analizar su realidad y entender a la sociedad como un sistema interrelacionado, de modo que pueda reflexionar sobre su rol en el mismo (MINEDU, 2017). A partir de ello, una de las competencias que se plantea en el currículo es la construcción de interpretaciones históricas, entendida como una capacidad necesaria para la interpretación crítica de fuentes. De este modo, se reafirma al pensamiento crítico como un fin del sistema educativo.

Ello se refleja en la visión y misión de la educación hacia el 2036 planteada en el Proyecto Educativo Nacional (Consejo Nacional de Educación, 2020). Dentro de este plan, se plantean diez orientaciones estratégicas para el sector Educación y vinculados que atienden a los cambios que se deben generar para el alcance de su visión. Una de estas orientaciones es la de promover el pensamiento crítico a partir de su integración en las políticas nacionales, siendo una exigencia necesaria para el alcance del ideal del estudiante.

Este panorama propone que se necesita de un estudiante que asuma un rol activo frente a la información proveniente de una realidad en constante cambio y actualización. Por una parte, la modernidad facilita la rápida evolución de las disciplinas, puesto que la tecnología se ha vuelto una forma eficiente de mantener el diálogo académico y una activa producción de conocimiento (Knight y Robinson, 2019). Por lo tanto, se vuelve necesario formar una generación de profesionales capaces de construir conocimiento de forma

autónoma y efectiva para formarse continuamente y afrontar las exigencias del mundo moderno (Alazzi, 2008; Almeida y Franco, 2011; López, 2012; Pithers y Soden, 2000).

Por otra parte, la tecnología facilita la difusión de contenido impreciso y sesgado a través de internet y los medios de comunicación. La información falsa encuentra en este espacio la posibilidad de apelar a las emociones de los usuarios y a su tendencia a priorizar información que confirme sus ideas (Braasch y Graesser, 2019). De esta manera, la falta de filtros y/o límites que aseguren que los y las estudiantes no entren en contacto con información falsa representa una amenaza para el ejercicio efectivo de su ciudadanía (Boyd, 2019). En consecuencia, el pensamiento crítico es una pieza crucial para que los estudiantes no adopten falacias basadas en sesgos mediáticos y puedan forjar una postura reflexiva y analítica frente a los conflictos sociales que observan en su contexto (Almeida y Franco, 2011; Rivera, 2016).

Por todo lo anterior, se concluye que el pensamiento crítico es clave para el desarrollo debido a que permite que los y las estudiantes puedan entender su realidad y formular opiniones fundamentadas en base a las cuales tomar decisiones (Mejía, López y Valenzuela, 2015; Toledo, Magendzo, Gutiérrez, Segura y López-Facal, 2015). En esa línea, el modelo pedagógico tradicional resulta insuficiente para asegurar el logro de esta meta, en tanto que prioriza la evocación de información y no valora al estudiante activo que elabora sus opiniones e ideas (Almeida y Franco, 2011; Mente y Martin, 2017; Pithers y Soden, 2000; Rivera, 2016). Diversos estudios demuestran que, como resultado de este tipo de formación, los y las estudiantes culminan el nivel secundario sin haber desarrollado el pensamiento crítico, lo cual obstaculiza su posterior formación en niveles superiores y las y los vuelve vulnerables ante la rápida propagación de información falsa en internet (Montoya, 2007; Vernier, Cárcamo y Scheihing, 2018; Zambrano, Moran y Lagos, 2017).

El pensamiento crítico

El pensamiento crítico ha sido definido desde diversas disciplinas y por distintos autores. Uno de los primeros en delinear el concepto fue John Dewey (1910, 1925, 1933), quien desde la filosofía propone que un pensador crítico se distingue por asumir un papel activo frente a las propias creencias o presupuestos, y cuestiona continuamente sus fundamentos. Dewey incita a la población a adoptar un espíritu crítico frente a los supuestos que sostienen las problemáticas sociales y, en esa línea, aboga por que su uso se generalice y promueva en la población estudiantil.

Desde la psicología, se puede afirmar un relativo consenso respecto de la definición del pensamiento crítico que data su inicio en 1990, cuando la Asociación Americana de Psicología reunió a un panel de expertos para la discusión de este concepto (Facione, 1990). Producto de ello, se entiende el pensamiento crítico como una capacidad cognitiva ejercida para responder a la pregunta de qué pensar y qué hacer, compuesta por una dimensión cognitiva y una dimensión motivacional (Davies y Barnett, 2015; Facione, 1990; McPeck, 2016; Pithers y Soden, 2000). La primera está compuesta por aquellas habilidades cognitivas que permiten a la persona plantearse adecuadamente preguntas, argumentos, criterios de rigurosidad y corrección, entre otros. Ciertos autores optan por aterrizar estos procesos haciendo alusión a los tres niveles de mayor orden en la taxonomía de Bloom, con lo cual algunas de estas habilidades cognitivas son observar, analizar, evaluar, deducir, inferir y explicar (Knight y Robinson, 2019; López, 2012).

La segunda, la dimensión motivacional, está compuesta por aquellas disposiciones que impulsan a la persona a iniciar el proceso de pensar críticamente (Bermudez, 2015; Pithers y Soden, 2000). Las disposiciones se entienden como los atributos a partir de los cuales se puede explicar la tendencia a actuar de cierta manera. Es así que Facione (2000, 2010) propone que estas disposiciones se plasman en ser curioso, de mente abierta, orientado a la verdad, analítico, sistemático, juicioso, y tener confianza en la propia capacidad para llevar a cabo este proceso.

No obstante, esto no quiere decir que la psicología se haya separado por completo del concepto de pensamiento crítico planteado por Dewey (1910), pues autores de la disciplina como Ennis (2013) declaran que su comprensión del constructo se deriva del filósofo. De esta manera, la psicología conserva los aportes de Dewey en el carácter actitudinal atribuido al pensador crítico. En ese sentido, se entiende que este proceso nace en respuesta a la cuestión de qué hacer o qué pensar. Por tanto, pensar críticamente sería abandonar el pensamiento automático que simplifica el problema y recurre a atajos cognitivos para abocarse en un proceso de reflexión e indagación profunda que lleva al mejor pensamiento posible, entendiendo “mejor” como aquel que evalúa las variables del ambiente con detenimiento para poder emitir una respuesta que se adecue a su contexto y actuar o pensar de forma efectiva respecto a este y su objetivo (Boyd, 2019; Davies y Barnett, 2015; Ennis, 2013; Facione, 2000; Knight y Robinson, 2019).

Por su parte, en la disciplina de la educación, la línea de pensamiento que estudia en mayor profundidad al pensamiento crítico es la pedagogía crítica. Desde esta mirada, el objetivo de formar a pensadores críticos sirve a un propósito mayor y es el de liberarlos de la

opresión a través del desarrollo de capacidades que les permitan cuestionar las creencias que legitiman al sistema opresor (Giroux, 2007). El supuesto central para ello es que la realidad se encuentra en constante cambio y es posible transformarla a partir de su diálogo con el individuo (Freire, 2000).

Por consiguiente, el pensador crítico es aquel que examina su realidad con el objetivo de entender la interrelación entre los fenómenos sociales para poder tomar acción (Cowden y Singh, 2015). Así, la pedagogía crítica apunta a expandir la agencia de los y las estudiantes a partir de su propio reconocimiento como actores sociales que contribuyen a la reproducción de su realidad. Por lo tanto, se busca desarrollar la capacidad de reconocer cuales son las necesidades verdaderas que se debe atender en la realidad social, para lo cual necesitan ser capaces de pensar críticamente (McLaren y Hammer, 1989).

En base a las contribuciones previamente descritas, este trabajo comprende al pensamiento crítico como un proceso cognitivo consciente desde el cual la persona asume un rol activo frente a sus creencias y conocimientos. De esta manera, un pensador crítico es aquel que evalúa y reflexiona sobre la adecuación de su pensamiento. Particularmente sobre el conocimiento social, reconocen que hay cuestiones para las cuales no hay una respuesta certera, pues la realidad no es estática y existen preguntas sobre las que hay incertidumbre. Por ello, se inicia un proceso riguroso de indagación con el fin de emitir un juicio y/o realizar una conducta que se corresponda con la complejidad de esta realidad.

En ese sentido, el pensamiento crítico es entendido como un proceso cognitivo superior de gran complejidad, por lo cual requiere de otros procesos cognitivos para su efectiva aplicación, tales como las funciones ejecutivas y la metacognición. El desarrollo de estas habilidades hacen posible que la persona pueda reconocer la información disponible y evaluar su calidad a partir de estrategias para actualizar su pensamiento en base a los resultados de esta evaluación (Magno, 2010; Li et al., 2021). No obstante, el pensamiento crítico no está exclusivamente sustentado en habilidades procedimentales, pues requiere desarrollar una visión epistemológica que permita a la persona ver el valor de buscar calidad en su conocimiento y juicios (Kuhn y Dean, 2004; Hofer, 2001; Ku y Ho, 2010).

Desde los 6 años, el niño o niña comienza a entender el valor de evaluar la calidad de su conocimiento, en tanto puede tener estándares para su aprendizaje (Kuhn, 1999). Hay evidencia de que en esta etapa el niño no adopta toda la información que se le presenta debido a que puede distinguir la credibilidad de otras personas en base a errores o aciertos previos que hayan tenido, su nivel de experticia, entre otros factores (Brousseau-Liard, 2017; Corriveau y Kurkul, 2014; Einav y Robinson, 2010; Koenig y Harris, 2005). Además, entre los 6 y 8

años comienzan a entender las diferentes motivaciones que pueden subyacer a afirmaciones falsas (Lai, 2011; Ma y Ganea, 2010; Mills y Elashi, 2014).

A partir de los 7 años, el niño o niña ingresa a una etapa del desarrollo cognitivo en la cual su pensamiento es estructurado y puede realizar operaciones sobre los objetos de manera interna, es decir, no requiere de su presencia física, como, por ejemplo, la operación de la clasificación (Piaget e Inhelder, 1968). Dentro de los logros más relevantes para el pensamiento crítico, se dice que en esta etapa el niño o niña es capaz de realizar explicaciones causales basadas en la observación e identificación de las transformaciones que sufre el objeto, de manera que entiende que esto es producto de un proceso de cambio y no de un suceso mágico. En adición, puede reconocer que hay distintas perspectivas sobre un mismo evento. No obstante, aún se le dificulta dar explicaciones complejas a problemas multicausales, siendo ello de suma importancia para el pensamiento crítico en el dominio social. Cabe resaltar que aún no ha logrado dominar el razonamiento sobre lo posible y se queda en lo real, lo cual dificulta la evaluación de hipótesis.

A partir de los 11 y 12 años, el o la pre-adolescente es capaz de establecer hipótesis, deducir sus consecuencias y valorar la lógica detrás de estas deducciones gracias al desarrollo de un pensamiento proposicional (Piaget, 2008). En adición, ahora puede pensar en una lógica de lo posible, pues no se encuentra subordinado a lo real. Producto de esto, puede razonar sobre proposiciones no compatibles con su punto de vista y evaluar las consecuencias de ello. Finalmente, desarrolla la capacidad de combinar objetos y proposiciones en afirmaciones de mayor complejidad como la implicación, disyunción, exclusión, incompatibilidad, entre otras. Por todo esto, se dice que entre los 6 y 12 años el niño o niña va desarrollando las capacidades cognitivas necesarias para ser un pensador crítico. Es así que puede establecer conclusiones producto de la consideración de distintas perspectivas y la evaluación de evidencia basada en criterios de calidad. Así, sus hipótesis se van complejizando, lo cual lleva a una contemplación más rigurosa de perspectivas opuestas a la propia y permiten, en consecuencia, mejores juicios.

Sin embargo, se debe resaltar que las capacidades cognitivas descritas anteriormente no vienen garantizadas por la maduración. Ambos autores (Kuhn, 1999; Piaget e Inhelder, 1968) afirman que incluso en la adultez existen quienes no dominan estas operaciones. En esa línea, Kuhn (1999) enfatiza que, en relación al desarrollo del pensamiento crítico, el individuo necesita reconocer que el conocimiento no es del todo absoluto ni relativo y que, por tanto, hay importancia en la evaluación y búsqueda de respuestas de calidad.

A partir de ello, la educación cumple el rol de propiciar este desarrollo, siendo que la cultura de pensamiento establecida en el espacio educativo puede promover el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la valoración del razonamiento individual de los y las estudiantes (Knight y Robinson, 2019). Este punto es avalado por la teoría de desarrollo del pensamiento crítico propuesta por Paul y Elder (1996, 2019), quienes se centran en el desarrollo del pensamiento crítico a partir del reconocimiento de la utilidad y relevancia de este. Como resultado de identificar el valor de pensar críticamente, estos autores proponen que la persona comenzará a identificar las fallas en su pensamiento con el fin de mejorarlo hasta lograr incorporar esta mirada crítica en su vida diaria.

La enseñanza del pensamiento crítico

Al día de hoy continúa el debate sobre la enseñanza del pensamiento crítico en el espacio del aula (Abrami et al., 2014; Bermudez, 2015; López 2012), en el cual se discute sobre la naturaleza general o específica de un pensar crítico. Por un lado, la primera postura entiende el pensamiento crítico como una competencia general que puede ser enseñada en independencia del contenido de la materia (Ennis, 2013). Este supuesto afirma que una vez integradas las habilidades genéricas que la componen, tales como la metacognición, se puede generalizar su uso a cualquier dominio de conocimiento. Por otro lado, se cree que la enseñanza del pensamiento crítico no puede ser separada del contenido sobre el que se está dando (Lipman, 2003; McPeck, 2016). Desde esta postura, se plantea que su efectiva enseñanza debe darse en íntima coordinación con el contenido del dominio que se está presentando.

En efecto, a partir de este debate se plantean tres aproximaciones a la enseñanza del pensamiento crítico (Ennis, 2013). En primer lugar, la aproximación general apuesta por la enseñanza aislada de los principios generales que guían el pensamiento crítico, por ejemplo, no aceptar una hipótesis si es que aún hay otra posibilidad que no ha sido evaluada (Siegel, 1991). En la práctica, esto implicaría que dentro de la currícula se plantee un curso separado a las áreas de conocimiento vigentes, cuyo protagonista sean las habilidades que componen el pensamiento crítico, mientras que el contenido tendría un rol secundario y prescindible. En segundo lugar, una aproximación especificista afirma que a pesar de que haya habilidades generalizables, el pensamiento siempre se va a dar sobre algo (McPeck, 2016), por lo cual se propone que este sea aterrizado en problemas concretos con énfasis en cómo dichas habilidades son aplicadas al contenido en particular, ya sea que esto se haga de forma

explícita o implícita. Es así que se considera necesario que el pensamiento crítico sea integrado de manera transversal a todas las áreas de conocimiento del currículo.

En tercer lugar, en un intento por conciliar ambas posturas, se presenta la aproximación mixta en la cual se combinan los principios generales del pensamiento crítico en balance con su aplicación al contenido específico (Ennis, 2013). De este modo, su aplicación se daría en la currícula a través de su infusión en todas las áreas de conocimiento, con el elemento añadido de que dentro del ciclo de la materia se de un espacio separado a la enseñanza de los principios generales del pensamiento crítico.

No obstante, el responder a la cuestión de cómo enseñar el pensamiento crítico tiene otra faceta que se centra en las estrategias de aprendizaje que logran promover su desarrollo con mayor efectividad. Sobre ello, Abrami et al. (2014) analizó 341 tamaños de efectos en estudios experimentales y cuasi-experimentales con el propósito de resolver esta cuestión. Sus hallazgos indicaron que las estrategias más efectivas fueron dos. La primera fue el diálogo, ya sea entre pares o grupos, siendo entendida como la discusión entre individuos que tiene como objetivo considerar un problema o pregunta. En esa línea, Boyd (2019) afirma que la actividad del diálogo argumentativo logra promover el desarrollo del pensamiento crítico porque sitúa al estudiante en un contexto de interacción y contraste de posturas que promueve el uso de la razón, valora la lógica y facilita el reconocimiento de las diferencias en la validez de argumentos y de la subjetividad propia y de otros.

La segunda estrategia fue la enseñanza auténtica, definida por presentar a las y los estudiantes con problemas genuinos a los cuales pueden dar sentido, que estimulan a indagar e involucran (Abrami et al., 2014). Es decir, cuando al estudiante se le presenta un problema definido con claridad y detalle que atañe su realidad. Una manera en la que se puede plasmar esta estrategia, siguiendo una definición del pensamiento crítico más orientada a la pedagogía crítica, es planteada por Magendzo y Toledo (2015), quienes proponen que para desarrollar el interés político y transformador de las y los estudiantes se debe trabajar sobre la controversia. Ello significaría presentar a las y los estudiantes la necesidad de hablar sobre temas controversiales y lidiar con los conflictos presentes en su realidad.

Finalmente, Abrami et al. (2014) resalta que la combinación de ambas estrategias aumenta su efectividad, incluso más cuando esta es acompañada por una tercera estrategia. Esta estrategia es la tutoría o *mentoring*, la cual por sí misma no genera efectos significativos y consiste en la interacción uno a uno entre alguien con mayor experticia y alguien novicio. Es así que funciona enfatizando el modelamiento y la retroalimentación en la interacción entre docente y estudiante.

El pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales

Más allá del paradigma o las estrategias con las cuales aproximarse a la enseñanza del pensamiento crítico, hay una necesidad por aterrizar este proceso al contenido específico de la materia siendo enseñada, en tanto que su aplicación a un área de conocimiento particular puede resultar confusa. En este trabajo, se describe su aplicación en las Ciencias Sociales desde el modelo de Bermudez (2015) quien, a través de una revisión exhaustiva de la literatura, propone cuatro herramientas que sitúan el pensamiento crítico y engloban su aplicación en esta área. Estas herramientas son el planteamiento de problemas, el escepticismo reflexivo, la multiperspectividad y el pensamiento sistémico.

La herramienta de planteamiento de problemas es disparada por la identificación de una creencia, idea o argumento que no “encaja”; en otras palabras, inicia frente a la duda sobre la veracidad de una proposición. Así, es usada para plantear la pregunta que se buscará contestar. Efectuada sobre el conocimiento de las CC.SS., involucra hallar sesgos, inconsistencias o falta de fundamentación en las ideas sostenidas en un discurso. Cabe destacar que está relacionado al componente motivacional del pensamiento crítico, ya que la duda o incertidumbre generada por esta falencia o duda provoca el deseo de encontrar una mejor respuesta.

La herramienta de escepticismo reflexivo se usa para supervisar que la respuesta a la pregunta delimitada sea a través de una indagación metódica. Es así que para garantizar la calidad de esta indagación se realizan tres operaciones mentales. La primera operación es el escrutinio metódico de los argumentos y procesos del pensamiento en base a criterios que evalúen su coherencia lógica y sustentación. La segunda operación es la examinación de los supuestos subyacentes, tanto los que dieron origen a la pregunta y se cuestionaron de forma inmediata, así como aquellos de los que no se es consciente y configuran la base del propio pensamiento. La tercera operación es el reconocimiento y corrección de las distorsiones, las cuales tienen su origen en discursos sesgados por la parcialidad propia, de un individuo o grupo y que pueden pasar desapercibidas por estar naturalizadas en las prácticas sociales.

La herramienta de la multiperspectividad es usada para poner en diálogo los distintos discursos presentes en las cuestiones sociales a partir de tres operaciones mentales. Estas consisten en la (1) toma de otras perspectivas además de la propia (2) para coordinarlas e integrarlas, (3) teniendo cuidado de no olvidar la consideración del contexto en el que surgieron. Por tanto, es de suma importancia para el área de CC.SS., debido a que es requisito para poder acercarse a la complejidad de los fenómenos sociales.

La herramienta del pensamiento sistémico posibilita la explicación y comprensión holística de los fenómenos sociales en base a cuatro operaciones mentales. Estas operaciones mentales permiten que la persona pueda ir más allá de reconocer el fenómeno social y que lo pueda articular dentro de un sistema, de manera que se analicen los fenómenos implicados, se encuentren conexiones y deduzcan relaciones. Ello, además, requiere identificar la transformación por la que han pasado estos fenómenos y ubicarlos en el tiempo, lo cual debe ir de la mano con la búsqueda y reconocimiento de las estructuras sociales más profundas dentro de estos.

En síntesis, cuando el pensamiento crítico es aplicado al área de CC.SS. se da sobre los fenómenos sociales que subyacen a sus temáticas. En ese sentido, el tomar una mirada crítica en este dominio implica plantearse preguntas frente a las incoherencias o las ideas poco fundamentadas que se presentan en la Historia y/o Geografía (Rivera, 2016). Por consiguiente, se plantea un proceso de indagación sobre el tema para resolver tal duda, considerando que se deben establecer criterios de evaluación compatible con el tipo de contenido sobre el que se trabaja. Así, durante la ejecución de este proceso, se deberá reconocer la multiplicidad de discursos que existen alrededor de la cuestión y cómo a estas les subyacen creencias y sesgos que deben ser igualmente cuestionados.

Como se ha podido observar, pensar en las CC.SS. es pensar sobre fenómenos sociales, y ser crítico sobre estas involucra estar dispuesto a reconocer y cuestionar ideas que han sido construidas como verdades. El problema es que aún cuando es sencillo para el mundo académico y el sistema educativo aceptar la importancia del pensamiento crítico para la formación de los y las estudiantes, resulta difícil traducir esto en la práctica pedagógica, ya que conlleva dar cuenta de las problemáticas que siguen vigentes y se aceptan en la sociedad. De esta manera, reconocer que no siempre se puede llegar a una verdad absoluta cuando se lidia con fenómenos sociales implica reconocer el conflicto que los tiñe (Magendzo y Toledo, 2015).

En el área de las CC.SS., estos contenidos son especialmente importantes para la enseñanza de temas controversiales, los cuales se caracterizan por la confrontación de posturas irreconciliables a las cuales subyacen intereses y valores que entran en conflicto y, por lo tanto, generan debate (Toledo y Gazmuri, 2019; Toledo et al., 2015a). Además, en el caso de América Latina, los temas controversiales se caracterizan por estar socialmente vivos en la medida en que las problemáticas que estos acarrearán siguen siendo una realidad que afecta a la población, incluyendo al cuerpo docente y estudiantil (Toledo et al., 2015b).

Estas deficiencias en la práctica educativa están presentes en realidades cercanas. De esta manera, se ha visto que los y las profesoras pueden abstenerse de discutir temas controversiales en el salón de clases con el fin de evadir las emociones que generan en el aula. En un estudio realizado por Magendzo y Toledo (2009) se observó que, frente al debate sobre la violencia militar durante el régimen de Pinochet, los docentes eludían el diálogo entre posturas a partir de la presentación exclusiva de los hechos o asumir una postura particular como verdad. En esta línea, Gómez y Herrera (2018) se plantearon el objetivo de analizar la enseñanza de la violencia política en Colombia desde la perspectiva docente. Sus hallazgos mostraron que, de manera similar al caso de Chile, el o la docente se inclina por optar por una postura neutral o por presentar una perspectiva en particular.

En general, la literatura muestra que los y las docentes reconocen el valor de integrar los temas controversiales a la enseñanza de las CC.SS. Sin embargo, en la situación del aula, su puesta en práctica se ve perjudicada por creencias y concepciones sobre su enseñanza que les llevan a evadir estos temas (Abu-Hamdan y Khader, 2014; Byford, Lennon y Russell, 2010; Goldberg y Savenije, 2018; Toledo y Gazmuri, 2019). Finalmente, es necesario añadir que dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales, particularmente en el Perú, es frecuente encontrar que esta área trabaja en gran cercanía con el área de Desarrollo Personal y Ciudadanía, lo cual significa una mayor amplitud en la variedad de temas controversiales que se pueden y deben ser integrados dentro de la práctica pedagógica (Leonardo Piscoya, docente universitario en la especialidad de Educación y docente escolar en el área de CC.SS, 2020).

Concepciones docentes sobre la enseñanza del pensamiento crítico

Para aproximarse a la toma de decisiones del docente, involucrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, existen diversas posturas respecto de los constructos adecuados. Es por ello que resulta relevante hacer distinción entre creencias, conocimiento, teorías subjetivas y concepciones, pues diversos estudios resaltan que suelen ser confundidos como equivalentes.

La forma en la que cada cultura organiza las actividades de enseñanza y aprendizaje significa una herencia para sus miembros, una que se transmite de forma implícita a través de las experiencias de cada persona como estudiante y, en algunos casos, como docente (Pozo, 2006). Producto de ello, se desarrollan ciertas creencias sobre este proceso que residen en la memoria episódica y se apoyan en la experiencia (Ponte, 1999). En esa línea, las creencias se definen como verdades subjetivas que conllevan un importante componente afectivo y valorativo, haciéndolas más rígidas e inflexibles (Buehl y Beck, 2015; Catalán, 2010;

Moreano, 2006; Moreno y Azcárate, 2003; Rojas, 2014). Existen en un nivel no conciente para la persona, de manera que actúan latentes y filtran la percepción y memoria (Ginocchio et al., 2015; Pajares, 1992; Pozo, 2006); es decir, filtran la información que se recibe, almacena, recupera y utiliza. En consecuencia, intervienen en la respuesta que se tiene al ambiente. No todas las creencias tienen el mismo peso para la persona, siendo que cada una guarda un nivel distinto y propio de convicción. En ese sentido, cabe resaltar que las creencias no necesitan ser comprobadas, ser compatibles entre sí, o ser producto del consenso social para integrarse en el pensamiento y sostenerse en el tiempo (Buehl y Beck, 2015; Moreano, 2006).

El conocimiento, por otra parte, se suele diferenciar de las creencias porque responde a una estructura jerárquica basada en hechos objetivos (Rojas, 2014; Thompson, 1992). En las creencias, lo que resalta es su carácter subjetivo e individual o grupal; en el conocimiento, se resalta su carácter universal o su cercanía a este (Catalán, 2010; Catalán, 2011). En esa línea, el conocimiento posee mayor formalidad, derivada de su sistematicidad, dinamismo y apertura a la crítica y evaluación (Moreano, 2006). Además, el conocimiento responde a evidencia objetiva y observable, mientras que las creencias no pueden ser observadas y, por tanto, deben ser inferidas a partir del discurso en el cual se encuentran implícitas (Pajares, 1992).

Sobre las teorías subjetivas, estas son frecuentemente entendidas como equivalentes a las creencias debido a que ambas son utilizadas para representar fenómenos (Catalán, 2011). Sin embargo, las teorías subjetivas se diferencian por tener un menor alcance, dado que son un tipo de creencias; en específico, son creencias de carácter explicativo (Catalán, 2010). Es decir, las representaciones que reflejan buscan explicar fenómenos suscitados en el ambiente a partir de una lógica de causa-efecto, mientras que las creencias como tal pueden ir más allá de esta regla.

Las concepciones, objeto de esta investigación, son un constructo más amplio que las creencias y se entienden como estructuras mentales organizadas de mayor generalidad que también proceden de la experiencia (Moreano, 2006; Moreano, 2008; Pajares, 1992). De este modo, las concepciones engloban las creencias, significados, conceptos, reglas, imágenes mentales y preferencias de la persona; es así que contempla conocimiento teórico y empírico (Moreno y Azcárate, 2003; Thompson, 1992). En el pensamiento docente, las concepciones conforman la posición o el punto de vista que se asume sobre la práctica en relación a la enseñanza y el aprendizaje (Ponte, 1999). Por tanto, así como las creencias, la identificación

de concepciones es valiosa debido a que intervienen en la percepción y, a raíz de ello, pueden ser predictoras de la práctica (Moreano, 20006; White, 1994).

Ambos constructos, las creencias y las concepciones, inciden sobre la toma de decisiones que ejecuta el o la docente en tanto que forman parte de la estructura de su pensamiento. No obstante, además del nivel de generalidad, otra característica que las distingue es el grado de dificultad para acceder a estas. En efecto, las creencias suelen subyacer a la cognición en un nivel no declarativo de consciencia y poseen un componente afectivo más predominante, lo cual puede conllevar cierta resistencia para su representación (Ginocchio et al., 2015; Pajares, 1992). En esa línea, para conocer las creencias es necesario hacer inferencias basadas en lo que el o la docente reporta y hace. Es así que, en comparación a las creencias, acceder a las concepciones resulta ser más viable en términos de la accesibilidad consciente a estas, dado que tienen un menor nivel de subjetividad (Ginocchio et al., 2015; Moreno y Azcárate, 2003; White, 1994).

Para ilustrar con mayor claridad esta diferencia, se dará un breve ejemplo. Ante la pregunta sobre cómo se debe enseñar la historia, un docente podría afirmar que: “Un estudiante aprende historia cuando adquiere los datos claves sobre los sucesos históricos más importantes y para conseguir esto se pueden hacer varias cosas, como asignar lecturas, generar diálogo, analizar estadísticas, etc”. Ahora bien, si indagamos un poco más, se podría identificar que la creencia del docente es: “La Historia son los hechos del pasado”, en tanto que este docente valora a los hechos fácticos como el pilar sobre el cual se construye la historia y, por tanto, para que un aprendizaje sobre esta materia sea válido debe estar asentado en los mismos. De esta manera, la creencia del docente implica un juicio de valor que será un filtro absoluto, y difícil de cambiar, con el cuál evaluará los aprendizajes de sus estudiantes. Mientras tanto, la concepción materializa un plan de acción explícito que, aunque guarda coherencia con su creencia, no se limita a la misma, pues incluye conocimientos sobre la metodología adecuada para la transmisión de hechos.

Ahora bien, habiendo entendido que las concepciones son las posturas sustentadas en creencias y conceptos que asumen los y las docentes sobre su práctica, se puede pasar a explorar qué es lo que se conoce sobre las concepciones docentes en relación al pensamiento crítico en el área de CC.SS.

Lo que muestra la realidad es que, a pesar de que los y las docentes atribuyen un alto valor al pensamiento crítico y su desarrollo, este grupo no manifiesta dominio teórico sobre el constructo (Alazzi, 2008; Choy y Cheah, 2009; Danczak, et al., 2017; Madrid, 2018; Marin y De la Pava, 2017; Mejía et al., 2015; Polat, 2020; Solbes y Torres, 2013b). Sus definiciones,

en su mayoría, se reducen a un listado de habilidades cognitivas, en el que no se elabora sobre cómo es que estas se articulan para pensar críticamente. En esta línea, Kanik (2010) encontró que sus participantes, docentes de colegios públicos y privados que reportaron este tipo de definición, consideraban al pensamiento crítico como una habilidad que puede ser desarrollada, rechazando que sea un proceso innato. No obstante, en el estudio de Ardilla (2010) se encontró una definición alternativa que enfatizó la toma de acción frente a las problemáticas sociales.

Al respecto de estos hallazgos, se destaca que esta comprensión superficial del pensamiento crítico conlleva una integración poco efectiva al área de CC.SS. Sobre esta idea, Bermúdez (2015) señala que uno de los mayores obstáculos para la promoción del desarrollo de este proceso es la ausencia de un planteamiento claro y concreto sobre cómo se da en la práctica. Ello sería congruente con la literatura, de manera que varios autores han encontrado que incluso cuando se manifiesta la intención de promover el pensamiento crítico, en la observación, la práctica pedagógica revela que la metodología utilizada no se alinea con la meta de desarrollar este proceso (Alazzi, 2008; Choy y Cheah, 2009; Kanik, 2010; Madrid, 2018; Minte e Ibagón, 2017; Morán, 2015; Solbes y Torres, 2013). En ese sentido, la deficiente enseñanza de temas controversiales, la cual diversos autores que la estudian afirman que beneficia el desarrollo del pensamiento crítico, corrobora esta idea (Abu-Hamdan y Khader, 2014; Byford, Lennon y Russell, 2010; Goldberg y Savenije, 2018; Toledo y Gazmuri, 2019).

Cuando se cuestiona al docente sobre las dificultades que impiden el logro de esta meta, su discurso se divide en tres factores: el docente, el estudiante y el contexto. En primer lugar, en relación al docente, manifiestan que no poseen las competencias necesarias y que ello viene desde deficiencias en su formación inicial como profesional de la educación (Aliakbari y Sadeghdaghighi, 2013; Marin y De la Pava, 2017; Solbes y Torres, 2013a).

En segundo lugar, consideran que las y los estudiantes no están motivados para aprender este proceso (Alazzi, 2008; Aliakbari y Sadeghdaghighi, 2013; Choy y Cheah, 2009; Kanik, 2010), es así que manifiestan que sus estudiantes no están dispuestos a invertir sus recursos en el desarrollo de procesos como el pensamiento crítico debido a que son conscientes de que la evaluación se centra en otro tipo de aprendizajes.

En tercer lugar, los docentes reportan que el contexto puede inhibir sus esfuerzos debido a que hay condiciones políticas y sociales que conllevan resistencias desde la propia institución educativa y los padres de familia (Almulla, 2018; Mejía et al., 2015; Solbes y Torres, 2013b). De este modo, las y los docentes reconocen que en las CC.SS. se suele

presentar una visión de la realidad que responde a una cultura particular, un solo discurso, por lo que pensar críticamente implicaría traer a colación discursos que no son aceptados y pueden generar conflictos. Ello guarda relación con los hallazgos sobre la enseñanza de temas controversiales, en tanto que una de las principales trabas identificadas es la incertidumbre generada por la expectativa de reacciones negativas por parte de padres, colegas y estudiantes (Abu-Hamdan y Khader, 2014; Byford, Lennon y Russell, 2010; Goldberg y Savenije, 2018; Toledo y Gazmuri, 2019).

Sobre esta idea, hay autores que señalan la particular dificultad presente en el área de las CC.SS. para abandonar por completo el paradigma transmisionista de la educación como consecuencia del rol que esta ha tenido tradicionalmente (Carretero, Pozo y Asensio, 1997). De esta manera, la Historia y la Geografía han asumido el rol de reproducir la cultura a través de la priorización del aprendizaje de sucesos culturales sobre los cuales se da una visión preestablecida (Carretero, Asensio y Rodríguez, 2012; Pozo y Postigo, 2002).

En vista de los hallazgos evidenciados en estas investigaciones y la literatura planteada, la presente investigación busca profundizar en el proceso de enseñanza de los docentes en relación al pensamiento crítico, lo cual inherentemente implica abordar su toma de decisiones. Por tanto, se plantea como objetivo identificar y analizar las concepciones de docentes de CC.SS. sobre la enseñanza del pensamiento crítico frente a temas controversiales.

El motivo por el cuál resulta relevante estudiar sus concepciones se debe principalmente a que el pensamiento crítico es un constructo cuya enseñanza, aunque ampliamente estudiada, no está claramente delineada en la docencia (Alazzi, 2008; Kanik, 2010; Morán, 2015; Solbes y Torres, 2013). En ese sentido, en un área curricular en la que el pensamiento crítico requiere el estudio de temas controversiales, a los cuales les subyace el conflicto (Abu-Hamdan y Khader, 2014; Byford, Lennon y Russell, 2010; Goldberg y Savenije, 2018; Toledo y Gazmuri, 2019), es necesario conocer cuál es la disposición que tienen los docentes hacia el abordaje de conflictos sociales para el aprendizaje del pensamiento crítico.

Para lograr el objetivo del estudio, se utilizará el paradigma cualitativo y marco epistemológico de la fenomenología. De este modo, se reconoce que la experiencia de cada docente está teñida por su subjetividad y a la vez se da en relación a un contexto particular. Es así que los resultados plantean la interrelación presente en las experiencias de los participantes.

Método

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo en tanto que el objetivo de estudio implica comprender a profundidad la perspectiva de las y los docentes sobre la enseñanza del pensamiento crítico en temas controversiales (González, 2007). De esta manera, el paradigma cualitativo permite ahondar en las particularidades de la experiencia de estos docentes.

Bajo esta premisa, este trabajo entiende que la realidad no está determinada por el sujeto ni se limita al objeto, la realidad es una construcción que resulta del diálogo entre ambos. Por ello, las preguntas que se realizaron a las y los participantes buscaron aproximarse a la realidad vivida por estos, tal que se identificó y analizó sus concepciones en relación al proceso de enseñanza del pensamiento crítico (Willig, 2013). En base a esto, se planteó como marco epistemológico a la fenomenología.

En esta línea, la recolección y el procesamiento de la información se basaron en el diseño fenomenológico, siendo que el constructo de concepciones docentes forma parte de la experiencia interna de estos (Pajares, 1992; Pistrang y Barker, 2012). El objetivo de este enfoque es capturar la experiencia compartida por un grupo de personas con características similares, teniendo como producto una descripción de la esencia de sus experiencias, sin dejar de considerar el contexto en el que se dieron (Creswell, et al., 2007).

Por todo lo mencionado, con el fin de realizar una investigación acorde con el objetivo y las bases del paradigma cualitativo planteado, la investigadora reconoció el rol que asume frente a los participantes y el tema de investigación. De este modo, se identificaron los sesgos, valores y preconcepciones que puedan incidir en la interpretación de los resultados.

Participantes

Las y los participantes de esta investigación son seis docentes de secundaria, cuatro mujeres y dos hombres, en una escuela pública de Lima Metropolitana, cuyas edades fluctúan entre 33 y 61 años. En línea con el objetivo de investigación, estos docentes pertenecen al área de Ciencias Sociales y se consideró a dos docentes del área de Desarrollo Personal Cívico y Ciudadano dado que actualmente ambas áreas trabajan de forma integrada (Leonardo Piscoya, docente universitario en la especialidad de Educación y docente escolar en el área de CC.SS, 2020). La elección de la escuela y las y los docentes con los cuales se trabajó fue intencional, de acuerdo a la accesibilidad y disponibilidad de los mismos y teniendo como eje los criterios de inclusión anteriormente descritos. Todo el contacto se dio a través de llamadas telefónicas, correos electrónicos y mensajes de WhatsApp.

Cabe resaltar que cuatro de los seis docentes recibieron una capacitación del MINEDU que constó de tres unidades: (1) el concepto de pensamiento crítico y su importancia en la educación, (2) concepto e importancia de la metacognición y otros procesos cognitivos afines, (3) herramientas metodológicas que permiten el ejercicio del pensamiento crítico y metacognición en el aula.

Además, el grupo de participantes recibió un consentimiento informado en el que se estipulan las condiciones de su participación (Apéndice A). En dicho documento se indica que su participación fue confidencial, así como que la información recolectada fue usada sólo para fines académicos. En ese sentido, se solicitó el permiso de estos para grabar la entrevista en formato de audio y se indicó que este será eventualmente destruido.

Técnicas de recolección de información

En esta investigación, se usó dos instrumentos de recolección de información: una ficha de datos del participante y una entrevista semiestructurada, las cuales serán descritas a continuación.

Ficha de datos del participante. Tuvo como objetivo recoger información relevante para el análisis de los resultados. De esta manera, se conocerá sobre la formación inicial del docente, la trayectoria de enseñanza en escuelas secundarias y los conocimientos previos sobre el pensamiento crítico (Apéndice B).

Entrevista semiestructurada. El objetivo de esta guía de entrevista fue indagar sobre las concepciones de este grupo de docentes de CC.SS. sobre el desarrollo del pensamiento crítico en temas controversiales. En particular, la entrevista semiestructurada implica mayor flexibilidad en su desarrollo, de manera que aún cuando se basa en una guía de preguntas preestablecida, el entrevistador puede desviarse de esta en el orden o en la adición de nuevas preguntas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Esto permite que se precisen ideas y se profundice sobre el alcance del recojo para asegurar el entendimiento de la vivencia del entrevistado. Así, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada que consta de tres áreas (Apéndice C).

Área 1. La inclusión del PC en la enseñanza de temas controversiales dentro del área de CC.SS. Esta área buscó identificar algunas características de la planificación de la enseñanza que hace el docente de los temas controversiales cuando se tiene como objetivo explícito el desarrollo del pensamiento crítico. Para ello, se presentaron dos casos. El primer caso fue una breve descripción de un tema controversial a partir del cual se solicitó que explique su proceso de planificación. El segundo caso fue una

situación de debate que se suscita durante la clase previamente descrita, en esta, dos estudiantes presentan posiciones opuestas respecto del tema. Posteriormente, se hicieron una serie de preguntas en relación al objetivo del área. Por ejemplo, a partir del segundo caso, se hizo la siguiente pregunta: ¿cómo manejaría esta situación en la que se presentan dos posiciones opuestas?

Área 2: Conceptualización del pensamiento crítico y los temas controversiales. El objetivo fue indagar sobre los conceptos de pensamiento crítico y temas controversiales que manejan los participantes, así como la vinculación entre estos. Se exploró el grado de complejidad de estos conceptos y el que le atribuyen en el área de CC.SS. De este modo, se planteó un caso en el que dos estudiantes manifiestan una misma postura en distintos niveles de complejidad. Una de las preguntas que se realizó en relación al caso es: a partir de esas dos opiniones, ¿qué habilidades de las que me mencionó estarían utilizando estos estudiantes?

Área 3: El desarrollo del pensamiento crítico dentro del aula. El objetivo fue explorar las concepciones que se tienen en torno al desarrollo del pensamiento crítico en relación al contexto del aula. En ese sentido, se vieron las características del proceso de desarrollo del pensamiento crítico y cómo esto se vincula al proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Con este fin, se presentó un caso en el que se muestra una situación de aula en la que un niño expresa una opinión crítica en respuesta a una pregunta del docente. Seguido de esto, se realizaron preguntas como la siguiente: ¿considera que la enseñanza del docente juega un rol en el desarrollo del pensamiento crítico? ¿cómo así?

Para la elaboración de ambos instrumentos se realizó una revisión bibliográfica sobre los constructos implicados, siendo los temas controversiales, el pensamiento crítico y la vinculación entre ambos dentro del área de CC.SS. Asimismo, la pertinencia y adecuación de estos en relación al objetivo de estudio fue validada por la supervisión del proceso de construcción de la asesora del trabajo.

Procedimiento

En primer lugar, la guía de preguntas diseñada para la entrevista semiestructurada fue validada a través de un criterio de jueces y un piloto. Para ello, se envió la guía de entrevista por medio de correo electrónico a un grupo de expertas seleccionadas en coordinación con la asesora del trabajo. En total, fueron tres juezas, cuya retroalimentación implicó el cambio de

la redacción de algunas preguntas, eliminación de aquellas que resultaron irrelevantes para el objetivo de investigación y la adición de otras para garantizar el cumplimiento del mismo.

En segundo lugar, se realizó una entrevista piloto a partir de la cual se pudo determinar la adecuación de las preguntas respecto de los objetivos específicos del área. A partir de esto, se eliminaron preguntas que evocaron respuestas redundantes y se modificó la redacción de otras que resultaron inductivas. Además, se descartó uno de los cuatro casos planteados inicialmente, puesto que suscitó una respuesta muy similar a otro; sobre ello, la elección del caso que permaneció en la guía fue con base a los comentarios obtenidos durante la validación de juezas, quienes mostraron preferencia por este.

Previo a la realización del piloto, la investigadora se comunicó con la directora del colegio y la coordinadora del área de Ciencias Sociales para hacerles la propuesta de participación. Una vez obtenida su aprobación, se procedió a contactar a las y los participantes a través del correo electrónico y Whatsapp. En estas comunicaciones se brindaron detalles generales sobre la entrevista como su duración y el tema de la investigación, con el fin de que pudieran tomar una decisión informada sobre su participación.

En tercer lugar, se coordinaron las sesiones de entrevista con aquellas personas que hayan accedido a participar. Estas sesiones duraron en promedio 90 minutos y contaron con un espacio inicial para la explicación del consentimiento informado. Además, al ser de tipo virtual, la entrevista se dio en las plataformas de Zoom o Google Meets. En lo que respecta al instrumento, las y los participantes respondieron preguntas sobre los mismos casos, los cuales fueron acompañados por apoyo visual (Apéndice D) en el que se representó gráficamente las situaciones de clase. Cabe resaltar que, durante las entrevistas, la investigadora buscó establecer un *rapport* con la o el entrevistado y mantener una perspectiva abierta al aprendizaje bidireccional. Posterior a ello, se realizaron transcripciones literales cuidando la confidencialidad y anonimato de la información. Para ello, se asignó un código a cada participante.

A lo largo del proceso de investigación, se consideraron los principios del criterio de integridad con el propósito de asegurar la rigurosidad de la interpretación de los resultados y el planteamiento de las conclusiones (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Pistrang y Barker, 2012). A partir de ello, la investigadora reflexionó sobre sus expectativas y sesgos en torno a los resultados para garantizar la validez de las conclusiones. En ese sentido, estas fueron propuestas considerando que deben estar fundamentadas en los hallazgos obtenidos y en coherencia con el marco teórico desarrollado.

Finalmente, se acordó con la directora del colegio una fecha para una devolución de resultados con los docentes de la institución. Esta consistió en la elaboración de un resumen ejecutivo de este trabajo, más el diseño y desarrollo de una capacitación sobre la enseñanza del pensamiento crítico. La invitación a la capacitación se extendió a todo el personal docente del colegio en coordinación con la directora, de los cuales asistieron aproximadamente 30 personas. Todo esto fue realizado bajo la supervisión de la asesora del trabajo.

Análisis de información

Una vez concluido el periodo de entrevistas, estas fueron transcritas y codificadas manualmente, para luego ser procesadas en base a un análisis temático (Pistrang y Barker, 2012), el cual implica la identificación de los temas más salientes en relación al objetivo de investigación y no depende de la frecuencia de su aparición. Este análisis fue de corte deductivo, de modo que la codificación realizada se interesó y buscó identificar las ideas que respondiesen directamente a la pregunta de investigación (Braun y Clarke, 2012).

Bajo estos términos, se procedió con el análisis de la información, el cual será descrito a continuación. En primer lugar, la investigadora se familiarizó con la información a partir de la lectura reiterada de las transcripciones. Una vez finalizada esta etapa, la información fue codificada en base a las categorías planteadas en la guía de entrevista semiestructurada. Posteriormente, estas categorías fueron organizadas en temas para responder de forma lógica al objetivo de investigación. Finalmente, los resultados fueron redactados y discutidos en un orden coherente, integrando citas representativas que reflejan los temas propuestos. En adición, en el caso de las categorías de mayor importancia para la pregunta de investigación, se realizaron cuadros de análisis en los cuales se describen estas categorías en tres niveles de complejidad, siendo el más alto aquel que corresponde a lo planteado por la literatura especializada (Apéndice E).



Resultados y Discusión

El objetivo de la presente investigación fue identificar y analizar las concepciones de docentes de Ciencias Sociales sobre la enseñanza del pensamiento crítico frente a temáticas controversiales. En esta sección, se presentan y discuten los resultados en tres apartados. En el primer apartado, se discute la definición de pensamiento crítico que manejan los docentes y cómo conciben su desarrollo. En este tema, se destaca que las y los docentes entienden el pensamiento crítico como una opinión con sustento académico y no conocen las variables del desarrollo vinculadas a su aprendizaje. En el segundo apartado, se aborda la enseñanza del pensamiento crítico en Ciencias Sociales; donde resalta que consideran que el pensamiento crítico se enseña por igual en todas las áreas curriculares a la vez en que identifican que en su área se distingue por el análisis de temas de índole social. Finalmente, el tercer apartado se dedica a la inclusión del pensamiento crítico en la enseñanza de temas controversiales, cuyos resultados son consecuentes con los anteriores, en tanto que su metodología y objetivos se limitan a la emisión de un punto de vista sustentado en diversas fuentes. De esta manera, se discuten las concepciones manifestadas por los y las docentes participantes a la luz de la literatura, señalando su implicancia sobre la enseñanza del pensamiento crítico en Ciencias Sociales.

Definición y Desarrollo del Pensamiento Crítico en Ciencias Sociales

Sobre la cuestión de definir al pensamiento crítico, la totalidad de docentes entrevistados indicó que el pensamiento crítico es el punto de vista que se tiene sobre un tema. No obstante, se encuentran variantes en la caracterización de este. Algunos docentes afirmaron que, para ser crítico, este punto de vista debe basarse en la revisión de diversas fuentes de información, las cuales deben ser confiables y, para otros docentes, dichas fuentes deben expresar diferentes posturas. Por su parte, algunos docentes explicaron que para poder construir su punto de vista un estudiante debe hacerse preguntas que lo lleven a contraponer ideas y tomar postura. Se puede identificar la presencia de ambas ideas en las siguientes viñetas:

El pensamiento crítico viene a ser un nivel superior, de sustentar ideas en base a una información, a una investigación previa, a un análisis de toda esta información en diversas fuentes, tomar una postura, pero con argumentos sólidos (Participante 2).

[Hacerse preguntas es importante para el pensamiento crítico] porque la pregunta exige reflexión. No son preguntas conceptuales, esas las hago yo. Tienen que ser

preguntas de reflexión que sean movidas por algo que quizás nos dice la lectura pero que nos lleve a la construcción de un juicio crítico (Participante 3).

En base a la literatura, en este trabajo un pensador crítico se define por asumir un rol activo frente a su pensamiento y evaluarlo porque quiere emitir un juicio y/o realizar una conducta que se adecue a su realidad (Boyd, 2019; Davies y Barnett, 2015; Ennis, 2013; Facione, 2000; Knight y Robinson, 2019). En el contexto de las Ciencias Sociales, es importante entender que la incertidumbre es una característica de la realidad social y que por ello es necesario cuestionar las creencias y conocimientos perpetrados en esta (Cowden y Singh, 2015; Freire, 2000).

En base a esta definición obtenida de la literatura, cuando se comparan las definiciones de los docentes, se establece que aquellos docentes que logran identificar el rol activo que asume la persona sobre su pensamiento, es decir, la iniciativa para cuestionar, comprenden en mejor medida lo que implica ser un pensador crítico. Sin embargo, aún cuando reconocen el rol del cuestionamiento de ideas, la definición de estos docentes parece centrarse en el citado de fuentes de información. Por ejemplo, en una situación de aula presentada en la entrevista, ante la pregunta de si consideraba que alguno de los estudiantes había emitido un juicio crítico, una docente afirmó:

Sí, si está sustentado en información. [...]. Aquí yo creo que tiene una opinión que todavía no es juicio crítico, falta dar algunas precisiones. Podría citar algunas fuentes en su afirmación (Participante 3).

En ese sentido, mientras que un grupo de docentes manifiesta una definición que se limita a comprender al pensamiento crítico como un producto de la revisión de fuentes de información y falla en reconocer el cuestionamiento como parte del proceso que lo compone, el otro grupo que sí lo reconoce en el discurso explícito evidencia un razonamiento que implícitamente reduce su importancia. De esta manera, parece ser que este grupo de docentes excluye como parte del pensamiento crítico a posturas que cuestionan su realidad si es que estas no vienen acompañadas de una cita bibliográfica.

En cuanto a su desarrollo, todas y todos los docentes estuvieron de acuerdo en que cualquier estudiante puede desarrollar el pensamiento crítico. Además, la mayoría de docentes aclaró que este logro dependerá de la estimulación o entrenamiento que reciban, de forma que no hay un ritmo predeterminado de desarrollo. Es así que, según la mayoría de docentes, hay diferencias en el pensamiento crítico en base a la etapa de desarrollo en la que se encuentre el

estudiante. Esto es lo que respondió una docente ante la pregunta de si todos los estudiantes pueden llegar a ser pensadores críticos:

Sí, sí, lo pueden lograr. [...] Unos se desarrollan más, otros menos, dependiendo de muchos factores. [...] Pero sí se puede hacer, sino que hay que estimular mucho (Participante 1).

A pesar de ello, en ninguno de los casos hay una argumentación sólida que sustente las diferencias que reconocen en el pensamiento crítico desde conceptos concretos del desarrollo humano. Así, van a caracterizar el pensamiento crítico en la niñez basándose en ideas generales. Algunos lo describen como la curiosidad que les lleva a hacer preguntas y otros como el uso que le pueden dar a la tecnología para buscar información y tener una opinión sobre temas:

Yo conozco a niños que ya con tanta información, con tanta inundación, además ya no solamente se quedan con lo que dicen los canales del aire, sino que van un poquito más, yo creo que ya disciernen un poco más y también tienen el Google que es una ventana a mundo, entonces, van averiguando (Participante 6).

En el caso del docente que llegó a mencionar conceptos de la teoría de desarrollo cognitivo de Piaget, este negó la posibilidad de que niños y niñas que posean un pensamiento concreto puedan pensar críticamente. En adición, este docente afirmó que el desarrollo del pensamiento crítico es consecuencia directa del desarrollo neurofisiológico del ser humano.

De esta manera, ningún docente explica los logros que se dan en la niñez entre los 6 y los 12 años que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico, como son el desarrollo de criterios de credibilidad de fuentes, la construcción de explicaciones causales y el reconocimiento de diferentes perspectivas sobre un mismo fenómeno (Brousseau-Liard, 2017; Corriveau y Kurkul, 2014; Einav y Robinson, 2010; Koenig y Harris, 2005; Kuhn, 1999; Piaget e Inhelder, 1968). En paralelo, no se reconocieron las capacidades que aún no han sido completamente desarrolladas, tales como el concepto de multicausalidad y el razonamiento sobre lo posible, conocimiento que es igualmente importante para la adecuada enseñanza del pensamiento crítico (Piaget e Inhelder, 1968).

En lo que respecta a la adolescencia, etapa en la cual se encuentran las y los estudiantes con los que el grupo de docentes trabaja, se presenta una situación similar. Algunos docentes identifican como característica del pensamiento crítico del adolescente, en comparación a la o el niño, que estos tienen mayor conocimiento acumulado y hacen menos preguntas debido a su menor curiosidad. Por ejemplo:

El de 10 años va a preguntar más porque tal vez va a desconocer algo, mientras que el de 14 años algunas cosas ya las conoce. De repente, ya sabe un poquito más. Entonces, el niño, el pequeño va a preguntar más. "¿Por qué esto? ¿para qué esto? ¿y esto?". Va a preguntar más porque es más curioso también (Participante 1).

Incluso, se observa que algunos docentes no reconocen diferencias en el pensamiento crítico entre ambas etapas bajo el argumento de que hay ciertos estudiantes en su adolescencia que no logran pensar críticamente y, a su vez, hay niños o niñas que sí lo logran. A pesar de no reconocer los logros que se pueden dar en la adolescencia y que la diferencian de la etapa anterior, estas ideas no son del todo erróneas. Es así que el desarrollo del pensamiento crítico no viene predeterminado por la edad o es lineal, sino que este y otras capacidades cognitivas pueden no desarrollarse hasta etapas posteriores (Kuhn, 1999; Paul y Elder, 2019; Piaget e Inhelder, 1968).

Como se aprecia, las y los docentes evidencian dificultades para expresar los logros del desarrollo de sus estudiantes que influyen sobre el desarrollo del pensamiento crítico. En consecuencia, tomando como punto de contraste la literatura especializada en el tema, ninguno explica la vinculación existente entre el desarrollo cognitivo del estudiante y su pensamiento crítico. De este modo, se omiten logros como el pensamiento proposicional que permitirá al estudiante establecer y evaluar hipótesis, y permite que pueda razonar sobre la lógica de posturas diferentes a la suya (Piaget, 2008).

Asimismo, no se reconoce el involucramiento de otros procesos cognitivos como las funciones ejecutivas y la metacognición. Así, la metacognición permite que la o el estudiante planifique estrategias para resolver preguntas de forma sistemática, monitoreando la información de la cual dispone, la que es relevante para su pregunta, el grado de calidad de esta información y, posteriormente, evaluando el funcionamiento de estas estrategias en función al logro de su objetivo inicial (Ku y Ho, 2010; Magno, 2010). Por su parte, las funciones ejecutivas se involucran en la inhibición de respuestas automáticas, como serían los sesgos, y en la actualización del pensamiento por medio del procesamiento de la información en la memoria de trabajo (Noone et al., 2016; Li et al., 2021).

No obstante, algunos docentes reconocen de forma intuitiva que existe un factor motivacional para el desarrollo del pensamiento crítico. De este modo, tres docentes afirman que la familia y la escuela influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en la medida en que provean al estudiante un espacio abierto al cuestionamiento y diálogo. Por ejemplo, una

docente comenta lo siguiente sobre los factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico:

El docente, también en casa. Los padres también, un entorno que propicie la libertad de expresión o una familia democrática, por ejemplo, que no sea impositiva, autoritaria. Si hay una sanción ante una posición distinta en casa entonces el chico alimenta sus miedos. Nosotros, dado el tiempo que pasa en el colegio, [...], somos los mayores responsables de esto como profesores. Pero también en casa (Participante 3).

En efecto, el desarrollo del pensamiento crítico se ve influenciado por la cultura de pensamiento en los espacios de socialización en los cuales interactúa el estudiante. Es por ello que resulta importante que las y los docentes permitan y valoren dentro del aula que la o el estudiante tenga un razonamiento individual, es decir, que expresen y dialoguen sus dudas y opiniones (Hofer, 2001; Ku y Ho, 2010; Paul y Elder, 2019). A partir de ello, el o la docente debe llevar a la o el estudiante a reconocer que un pensamiento adecuado involucra, además de habilidades, la disposición para razonar individualmente y que, por lo tanto, este tipo de razonamiento es parte de todo aprendizaje.

Por otra parte, Kuhn y Dean (2004) establecen que para llegar a ser un pensador crítico, la persona debe desarrollar una visión epistemológica de la realidad que le permita entender la necesidad y el valor de cuestionar su pensamiento para llegar al mejor juicio posible. De este modo, una idea importante que no se presenta en el discurso del grupo docente es el logro de una epistemología evaluativa que conciba al conocimiento como un proceso que requiere juicio, evaluación y argumentación y permita a la o el estudiante reconocer que no siempre hay una respuesta única o exacta. De esta manera, entender que no todas las respuestas tienen el mismo valor y que deben ser evaluadas, es una pieza crucial para ser un pensador crítico que asume un rol activo frente a su pensamiento (Kuhn, 1999).

En lo que respecta a los obstáculos para el desarrollo del pensamiento crítico, la mayoría de las y los docentes hace referencia a factores que obstaculizan en general el logro de cualquier meta educativa y no algo específico para el pensamiento crítico. Es así que mencionan variables como la desnutrición, falta de acceso a tecnología, violencia intrafamiliar, entre otras. Ello refleja nuevamente que las y los docentes tienen dificultades para entender las particularidades del desarrollo del pensamiento crítico, lo cual podría indicar que no han logrado construir conocimientos sólidos sobre este constructo. Por ejemplo, cuando se le consulta por los obstáculos para el desarrollo del pensamiento crítico, una docente comenta:

Ya debería haber [...], hasta ahora mismo estamos esperando que se generalice el uso del internet para todos, por el momento es todavía el acceso para los que son más privilegiados, [...], entonces, ¿qué pensamiento complejo, crítico? A la especialista le digo: “Ay, no hablemos de pensamiento crítico, de pensamiento que quieres que los chicos mejoren, mira, tienen el estómago vacío, su cerebro no digiere proteínas, ¿de qué está hablando el MINEDU?” [...] (Participante 6).

Sin embargo, una docente sí logra identificar obstáculos específicos para el desarrollo del pensamiento crítico, los cuales corresponden con algunos de los obstáculos identificados por docentes en otros estudios. En primer lugar, logra explicar que el modelo educativo tradicional obstaculiza su desarrollo debido a que se centra en la adquisición de conocimientos conceptuales y no valora el desarrollo de posturas o juicios individuales (Almeida y Franco, 2011; Minte y Martin, 2017; Pithers y Soden, 2000; Rivera, 2016). Ello, según la literatura, representa un obstáculo en tanto que las y los estudiantes sean conscientes de esto y, en consecuencia, decidan invertir sus recursos motivacionales en el aprendizaje de aquello que el sistema valora. En segundo lugar, la docente reconoce que la persistencia de la enseñanza tradicional es producto de las carencias en la formación inicial del docente (Solbes y Torres, 2013a). Así, ella reporta que las y los docentes que la formaron a ella y colegas suyos, lo hicieron mediante este modelo.

En tercer lugar, explica que los medios de comunicación son un obstáculo debido a que la información que presentan a sus usuarios es sesgada y tiende a confirmar sus creencias (Almeida y Franco, 2011; Boyd, 2019; Braasch y Graesser, 2019; Rivera, 2016). De esta forma, reconoce que estos medios promueven pensamientos sesgados, en lugar de generar diálogo, lo cual influye en el desarrollo de un pensamiento crítico.

Cabe resaltar que ninguna de las y los docentes llega a identificar como obstáculo la presión del contexto para que las Ciencias Sociales se limiten a reproducir la cultura en lugar de promover el pensar críticamente sobre esta. Por lo tanto, se esperaba que, a diferencia de lo evidenciado en otros estudios (Almulla, 2018; Mejía et al., 2015; Solbes y Torres, 2013b), este grupo de docentes no encuentre constricciones sociales que les impidan promover el desarrollo del pensamiento crítico.

Además, la mayoría de las y los participantes no identifica como obstáculo a la insuficiente comprensión teórico-práctica de los docentes para la promoción de este pensamiento en el aula (Alazzi, 2008; Bermúdez, 2015; Mejía et al., 2015; Solbes y Torres, 2013b). Ello se contrapone con lo evidenciado en esta sección, ya que las y los docentes han

presentado dificultades para articular sus ideas sobre el pensamiento crítico y su desarrollo, lo cual podría indicar que no se están planteando espacios de reflexión dentro de su formación continua como docentes. En ese sentido, Foster y Fleenor (2019) sostienen que la reflexión docente es el proceso mediante el cual un docente se hace consciente de su toma de decisiones con el propósito de reconocer puntos de mejora en su práctica pedagógica. De esta manera, la reflexión es una herramienta que les permitiría identificar sus dificultades en relación a la enseñanza del pensamiento crítico y, a partir de ello, planificar estrategias que atiendan a esta necesidad (Pacheco, 2013).

La enseñanza del Pensamiento Crítico en Ciencias Sociales

Según las y los docentes entrevistados, el pensamiento crítico puede ser enseñado desde cualquier área curricular y, en esa línea, es una meta que debe ser trabajado por todas las áreas de manera transversal. Además, el grupo de docentes no identifica diferencias en la aplicación del pensamiento crítico a los contenidos de cada área. Por ejemplo, esto es lo que un docente comenta cuando se le pregunta por diferencias en la enseñanza del pensamiento crítico en diferentes áreas curriculares:

No. A ver, primero te dije que en todas las áreas se puede desarrollar el pensamiento crítico. [...]. Si tú quieres saber el pensamiento crítico en Arte, claro que lo puedes hacer. Está la historia del Arte. Ajá, claro que lo puedes hacer. En matemática también. En ciencias, estamos hablando de contaminación ambiental, hablamos de reciclaje. Sí, en todas las áreas se puede desarrollar (Participante 5).

El razonamiento evidenciado por sus respuestas corresponde a la postura que asume Ennis (2013) sobre la enseñanza del pensamiento crítico. Para este autor, el pensamiento crítico es una competencia compuesta por habilidades genéricas que pueden ser enseñadas en independencia del tipo de conocimiento sobre el que se den, por lo que una vez adquiridas podrán transferirse a cualquier área curricular sin distinción. Sin embargo, Lipman (2003) y McPeck (2016) sostienen que incluso cuando hay ciertos aspectos del pensamiento crítico que pueden ser generalizados, este sigue siendo un proceso sumamente complejo cuya aplicación será distinta en base al conocimiento sobre el cual se aplique, por lo que su enseñanza debe responder a esta necesidad.

En ese sentido, se consultó a las y los docentes si es que encontraban alguna variante o aporte específico en el pensamiento crítico dentro de su área. Sobre ello, la mayoría estuvo de acuerdo en indicar que la característica de las Ciencias Sociales para la enseñanza del pensamiento crítico se encuentra en el análisis que se hace de los temas sociales, coyunturales

y controversiales, el cual describen como el cuestionamiento a partir de preguntas de por qué, para qué y cómo, como se aprecia en la siguiente viñeta:

Por las vivencias, por el constante cuestionamiento que tenemos: el por qué, para qué, cómo hacer. [...] Todas las áreas están integradas pero en el caso de Ciencias Sociales es porque nosotros priorizamos los temas del aspecto social, de coyuntura. [...] Es más amplio en las CC.SS., vemos nuestra historia, geografía, nuestra economía. (Participante 1).

Entonces, aún cuando reconocen la particularidad de los temas abordados en el área y el análisis consecuente de estos, las y los docentes no plantean de forma concreta cómo este análisis se diferencia del de otras áreas curriculares. Según Bermúdez (2015), este sería uno de los obstáculos centrales para su enseñanza debido a que, al ser un concepto estudiado desde diferentes disciplinas, no hay un planteamiento único y claro sobre cómo es que el pensamiento crítico se sitúa en cada área de conocimiento. Por ello, esta autora asume la tarea de analizar la literatura existente y plantea cuatro herramientas que clarifican las operaciones que se realizan al pensar críticamente sobre una temática social, las cuales se utilizan de forma integrada de la siguiente manera: se identifica una idea poco fundamentada o incoherente a partir de la cual se plantea una pregunta y se planifica el proceso de indagación con el cual se resolverá tal duda. Ello implica establecer criterios de evaluación, identificar el fenómeno social estudiado, reconocer su vinculación con el sistema social y, consecuentemente, con otros fenómenos sociales. Además, se debe reconocer las múltiples perspectivas alrededor de este, así como las creencias y sesgos que pueden subyacer a cada una.

En cuanto al rol que las y los docentes asumen sobre la enseñanza del pensamiento crítico, la mayoría de docentes entrevistados propone acciones genéricas que pueden beneficiar la enseñanza de cualquier competencia, tales como llevar capacitaciones e implementar en su planificación de clases acciones dirigidas a ese fin. Un participante comenta lo siguiente:

Eh, acciones digamos a modo de compromisos. Quizás, puede ser que yo lea más acerca de lo que es pensamiento crítico, por ahí también ver si hay algunas capacitaciones, [...], charlas, las quisiera llevar. Si es para mejoría de mis estudiantes, se tiene que hacer (Participante 4).

Solo una docente llega a plantear una acción que contribuye específicamente al desarrollo del pensamiento crítico y es el generar un ambiente de aula que facilite el diálogo

libre y la expresión de ideas. Ello es compatible con la literatura especializada, pues interactuar en espacios que valoren el razonamiento individual contribuye a que el estudiante reconozca el valor de cuestionar su pensamiento (Knight y Robinson, 2019; Paul y Elder, 2019).

No obstante, ningún docente llega a alinearse con lo que plantea la pedagogía crítica. Para esta disciplina, el rol del docente es promover el empoderamiento de las y los estudiantes a partir de reconocerse como agentes de cambio, capaces de cuestionar su realidad y responsables de su perpetuación (Freire, 2000; Giroux, 2007). En ese sentido, las y los participantes no conciben como parte de su rol orientar al estudiante a pensar críticamente sobre su sistema social, cuestión que la pedagogía crítica considera esencial.

A partir de lo presentado hasta el momento, se puede apreciar que en la literatura sobre el pensamiento crítico y, particularmente, su aplicación a las Ciencias Sociales se expone una necesidad imperante por vincular su enseñanza con los fenómenos sociales presentes en la realidad. Por consiguiente, se considera que la enseñanza del pensamiento crítico en las Ciencias Sociales debe implicar la enseñanza de temas controversiales.

Sobre ello, la mayoría de docentes van a estar de acuerdo en definir a los temas controversiales como aquellos que presentan diversas posturas. A modo de ejemplo, la participante 4 define estos temas como “los que te generan debate”. Si bien la presencia de más de una postura es una característica indiscutible de los temas controversiales, esta definición no llega a capturar otros aspectos que son de igual o mayor importancia para su enseñanza. Es así que, Toledo y Gazmuri (2019) conciben que la esencia de un tema controversial es que estas posturas entran en conflicto debido a que cada una responde a intereses y valores incompatibles entre sí, a partir de lo cual se genera el debate. En adición, este conflicto social conlleva problemáticas que se reproducen y siguen vigentes en la realidad actual de América Latina (Toledo et al., 2015b).

En esta línea, las y los docentes mencionaron como ejemplos más recurrentes de temas controversiales que han podido observar en la enseñanza de Ciencias Sociales a la “Guerra Fría”, las “Elecciones Presidenciales”, el “Aborto” y la “Eutanasia”, explicando que son controversiales porque son temas sobre los que existen diferentes posturas. No obstante, no surge la idea de los intereses de los diferentes grupos sociales a los que pertenecen estas posturas o el impacto que tienen sobre la realidad actual, lo cual confirma que su definición de tema controversial se limita a la diversidad de posturas. Por ejemplo:

La Guerra Fría también, es un tema bastante controversial, la lucha entre el capitalismo y el comunismo. Entonces, ahí tienen que ver: ¿qué es el capitalismo para

ustedes? ¿qué es el comunismo? ¿ha existido comunismo realmente en el mundo? Entonces, son interesantes. Son controversiales pero realmente son bien interesantes (Participante 2).

A partir de sus respuestas también se pudo identificar algunas limitaciones en la enseñanza de temas controversiales. Algunas de estas limitaciones estuvieron vinculadas al contexto, siendo así que algunos docentes reportaron que el currículo no facilita la enseñanza de temas controversiales, pues hay temas que el Ministerio de Educación no plantea hasta los dos últimos años de secundaria o que no se dan en absoluto, como sería el caso del “Conflicto Armado Interno”. Otra limitación estuvo vinculada a las propias concepciones del docente, pues hubo un participante que reconoció que para él la enseñanza de “La identidad de género” corresponde al entorno familiar. Efectivamente, sus testimonios son congruentes con la realidad en el Perú, tal que existe evidencia de que ambas temáticas involucran conflicto desde los diferentes discursos sociales que existen sobre ellos (Arrunátegui, 2016; Pérez et al., 2017; Reyes y Pease, 2020; Uccelli et al., 2013). En esa lógica, se comprueba su clasificación como temas controversiales. Además, estas experiencias contradicen lo propuesto por las y los docentes en el área anterior, dado que ningún docente llegó a identificar como obstáculo para el desarrollo del pensamiento crítico que el entorno social pusiera trabas a su enseñanza o impusiera expectativas sobre su área, lo cual reitera la necesidad de espacios de reflexión.

Estas limitaciones corroboran la realidad reflejada en otros estudios (Abu-Hamdan y Khader, 2014; Byford, Lennon y Russell, 2010; Goldberg y Savenije, 2018; Toledo y Gazmuri, 2019), en los que las y los docentes, a pesar de reconocer su valor, presentan dificultades para integrar los temas controversiales dentro de su enseñanza en Ciencias Sociales. En esa línea, la mayoría de docentes afirmó que enseñar temas controversiales es importante debido a que son conocimientos y como tales no pueden ser limitados o evitados, de manera que no se llega a atribuir una importancia particular a los temas controversiales. Por su parte, otros docentes, reconocen su importancia en el vínculo con la realidad social para la formación de ciudadanos responsables que conozcan esta realidad y busquen participar activamente en ella. Por ejemplo, esto es lo que respondieron dos docentes sobre la importancia de enseñar temas controversiales:

Porque son parte de la investigación, parte de la ciencia. A ver, el ser humano está rodeado de información todos los días [...]. Cuando tú la información la procesas y la conviertes [...] en conocimiento y el conocimiento si es bueno y significativo se queda

en tu memoria a largo plazo para toda la vida. Y vas a utilizar en el momento que menos lo esperas, por eso todo se tiene que tratar (Participante 5).

Sí, claro que sí. Por supuesto. De hecho. No podríamos nosotros evitar la controversia porque estaríamos nosotros atentando contra un derecho de los ciudadanos que es la de informarse y generar su propia opinión, su propia postura. Y estaríamos nosotros truncando en los estudiantes el desarrollo de niveles de pensamiento superior. [...], ya es una manera de educarlos en lo que es participación ciudadana, que tanta falta hace hoy en día. (Participante 2).

Según Magendzo y Toledo (2015), la importancia de enseñar temas controversiales yace en que, al ser estos temas definidos por el conflicto entre grupos sociales, si son enseñados en un espacio democrático como puede ser el aula, promueven la libertad de expresión y la toma de decisiones. Además, el diálogo sobre temas controversiales puede eventualmente llevar al estudiante a desarrollar su interés por lo político. En ese sentido, hay un primer grupo de docentes que evidencia dificultades para reconocer una idea sobre la importancia de los temas controversiales que los distinga de cualquier otro tema. Por su parte, hay un segundo grupo que logra reconocer su importancia en la formación de ciudadanos que se involucren activamente en su realidad. Sin embargo, aún hace falta reconocer la importancia de que esta enseñanza se dé en el espacio de aula para llegar a esta meta.

Respecto de las consecuencias de enseñar temas controversiales que las y los docentes identifican, la mayoría identificó consecuencias inmediatas. Algunos docentes expresaron que las consecuencias son positivas y se centran en el conocimiento de la realidad social que los rodea y otros sugirieron que sus consecuencias son motivacionales, dado que son temas que resultan interesantes para sus estudiantes y los activan. Por ejemplo:

Más que nada, yo creo que el joven tiene que entender su presente porque muchos a veces cuando tienen mala información reniegan de su presente porque no entienden su pasado y, a nosotros como ciudadanos peruanos, nos es una necesidad aprender nuestras Ciencias Sociales para podernos entender. [...]. Entonces, de alguna manera se contribuye para que ellos puedan entender por qué nuestra sociedad a veces es un poco diversa (Participante 1).

Solo una docente identificó una consecuencia más específica, siendo que sus estudiantes reconozcan que pueden haber diferentes puntos de vista sobre un mismo elemento o tema y, a partir de ello, construir un juicio crítico. No obstante, ninguno de las y los

docentes llega a establecer consecuencias que se alejen de lo que se estableció como definición de tema controversial.

En efecto, algunas de las consecuencias principales que se dan a partir de la enseñanza de temas controversiales son que el o la estudiante (Toledo y Gazmuri, 2019): (1) entenderá que los argumentos de una postura reflejan la cosmovisión e intereses de quien la sostiene, (2) aprenderá a justificar sus opiniones en un razonamiento lógico y en el uso de fuentes válidas, (3) detectará y cuestionará la manipulación, estereotipos y prejuicios existentes en discurso público, (4) aprenderá a empatizar con personas que defienden posturas contrarias.

Finalmente, la mayoría de las y los docentes reconocen que existe un vínculo entre la enseñanza de temas controversiales y el desarrollo del pensamiento crítico. A pesar de ello, la mayoría de docentes, sustentan esta conexión con ideas generales. De este modo, explican que la contribución de los temas controversiales es mediante la evaluación y toma de postura que conllevan. Solo una docente, la misma que identificó una consecuencia específica de enseñar estos temas, complejiza esta conexión y explica que los temas controversiales contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico porque llevan a la contemplación y contraste de diferentes posturas con la propia. Esto lo podemos ver en las siguientes viñetas, siendo la primera de un docente que explica la conexión mediante la toma de postura y la segunda de la docente que la explica en base a la evaluación de posturas:

Porque justamente los lleva a tomar una postura porque ellos tienen que evaluar ese acontecimiento. Claro, el pensamiento crítico es eso criticar, tienen que pensar, razonar, evaluar, tomar una posición. Sí, los temas controversiales los lleva a eso. (Participante 2).

Claro, los juicios de valor se fundamentan o se forman a partir de información y mientras más posturas distintas, que al final y al cabo una postura distinta es una fuente de información. Entonces, me permite reforzar o contradecir o contrastar mi juicio de valor que es al fin y al cabo el pensamiento crítico. (Participante 3).

En este trabajo se plantea que los temas controversiales son una herramienta efectiva para la enseñanza del pensamiento crítico debido a que invitan al diálogo argumentativo sobre un problema auténtico. Es decir, se prestan para la ejecución conjunta de las dos estrategias más efectivas para la promoción del desarrollo del pensamiento crítico (Abrami et al., 2014). En ese sentido, estos temas permiten situar a los estudiantes en una problemática presente en su realidad, de tal manera que deberán entender el conflicto entre discursos sociales subyacente, evaluar la validez de los argumentos que los sostienen, reconocer la subjetividad

implicada en los mismos y su interrelación con otros fenómenos sociales (Bermudez, 2015; Boyd, 2019; Magendzo y Toledo, 2015).

La inclusión del Pensamiento Crítico en la enseñanza de Temas Controversiales

Como parte de la entrevista se presentó a las y los docentes con una situación de clase. En esta, se les pidió explícitamente que planificaran la enseñanza del “Conflicto Armado Interno” teniendo como meta el logro de la competencia 17 del currículo nacional vigente: “Construye Interpretaciones Históricas” (MINEDU, 2016). En ese sentido, en esta sección se presentan y discuten las concepciones del grupo de docentes sobre la enseñanza de un tema controversial cuando se tiene como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico. Cabe resaltar que se afirma que las y los docentes tuvieron como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico en tanto que las capacidades y estándares de aprendizaje planteados para la competencia 17 en el currículo nacional son compatibles con la definición del constructo presentada en este trabajo y, en adición, con la operacionalización del mismo en las Ciencias Sociales planteada por Bermúdez (2015).

Sobre el propósito de su planificación, la mayoría de docentes sólo llegó a plantear como objetivo que las y los estudiantes manifiesten su punto de vista, el cual debe estar sustentado en la interpretación de diversas fuentes de información. Dado que previamente se estableció que la mayoría de docentes define al pensamiento crítico como un punto de vista, se entiende que desde su perspectiva su planificación estaría apuntando a promover el pensamiento crítico. Por ejemplo, esto es lo manifestado por una docente cuando se le consulta por los aprendizajes que desea que sus estudiantes logren:

Ah, yo quiero que ellos logren comprender para que puedan interpretar sus opiniones. Entonces, ellos van a dar su puntos de vista y van a argumentar inclusive. Porque aquí también vamos a utilizar el pensamiento crítico inclusive, porque vamos a analizar varias informaciones y ellos van a llegar a una conclusión. [...]. (Participante 1).

En su planteamiento, es valioso que reconozcan que para llegar a un juicio adecuado sobre un tema controversial es necesario pensar críticamente. Sin embargo, las limitaciones de dicho objetivo van a ser consecuentes con las limitaciones de su definición del pensamiento crítico. Es así que la interpretación histórica que se plantean estos docentes solo llegaría a cubrir la primera capacidad propuesta por el currículo nacional: “Interpreta críticamente fuentes diversas” (MINEDU, 2016).

Sobre ello, se debe recordar que solo algunos docentes reconocieron la importancia de que estas fuentes reflejaran diferentes perspectivas. En ese sentido, estos docentes lograrían

plantear como propósito de su enseñanza que las y los estudiantes formen una opinión o punto de vista que surja de su comparación valorativa con otros puntos de vista. Es decir, que comprendan que es necesario establecer criterios que permitan diferenciar la validez de las diferentes posturas sobre un mismo tema, puesto que el objetivo no es que obtenga cualquier postura, sino que desarrollen una postura acorde con su realidad (Boyd, 2019; Davies y Barnett, 2015; Ennis, 2013; Facione, 2000; Knight y Robinson, 2019; Kuhn, 1999).

No obstante, ninguno de las y los participantes hace mención de los fines particulares para la enseñanza del pensamiento crítico sobre temas controversiales. De esta manera, lo esperado sería que el o la docente tenga como fin que sus estudiantes entiendan que en todo fenómeno social se encuentra un conflicto y que este es una fuente de aprendizaje (Bermudez, 2015; Toledo y Gazmuri, 2019). Además, se debería buscar que la capacidad de aplicar el pensamiento crítico para el análisis de un tema controversial contribuya a la formación de sujetos de derecho, en tanto que el aula se establezca como un espacio de diálogo en el que la problematización de su realidad se vuelva una fuente de aprendizaje y empoderamiento (Magendzo y Toledo, 2015; Toledo et al., 2015).

Respecto de las estrategias que las y los docentes plantearon para la situación de enseñanza, la mayoría señaló herramientas didácticas a partir de las cuales se pide al estudiante que revise una gran variedad de fuentes, organice la información recabada, reflexione sobre esta y elabore una postura. Estas herramientas serían organizadores gráficos, cuadros comparativos, dilemas morales y noticias. Por su parte, otro grupo de docentes llega a reconocer que las estrategias más efectivas para la enseñanza del pensamiento crítico son aquellas que llevan al estudiante a emitir una postura a partir del planteamiento de una pregunta que promueva la revisión de diversas fuentes y la consideración de varias posturas. De este modo, estos docentes mencionan al debate como una actividad que lleva a la socialización de sus posturas. En las siguientes viñetas se observa la manera en que se plantea la enseñanza en ambos grupos:

Sí, [...] para que ellos puedan desarrollar también este pensamiento crítico se les hace actividades como, por ejemplo, que puedan realizar los famosos mapas conceptuales, mapas semánticos, y hasta que ellos puedan crear su propio organizador visual, su mapa creativo. [...]. (Participante 4).

Ya, puede ser lecturas como punto de partida. [...]. Entonces, a partir de esas experiencias partir la lectura, el conocimiento histórico, los textos seleccionados, los autores que hablan sobre el conflicto interno. Y, luego, ellos podrían generar como

producto de esa actividad una opinión, un texto y luego podrían trabajar en equipo un intercambio de ideas o hasta un debate. [...], la idea es que concluya en una exposición de ideas de ellos. (Participante 3).

Comparando ambos grupos, el segundo alcanza un mayor nivel de complejidad en la medida en que se plantea una estrategia que es concordante con los objetivos de aprendizaje planteados por la literatura, pues reconocen el rol del cuestionamiento y la contraposición de diferentes posturas como parte del proceso de pensar críticamente (Bermudez, 2015; Boyd, 2019). En ese sentido, están planteando una estrategia de diálogo, entendida como una actividad en la que los y las estudiantes consideran una pregunta mediante el diálogo con otros, la cual es identificada por Abrami et al. (2014) como una de las estrategias más efectivas para promover el desarrollo del pensamiento crítico.

La segunda estrategia más efectiva según Abrami et al. (2014), la cual no fue reconocida por las y los docentes, es la enseñanza auténtica. Esta estrategia se define por presentar al estudiante un problema auténtico, es decir, que esté contextualizado en su realidad y sea relevante para la misma. Esta se da en actividades como simulaciones, estudios de caso, role-playing, juegos y solución de problemas. Según Magendzo y Toledo (2015), los temas controversiales facilitan la aplicación de esta estrategia en tanto que evidencian conflictos reales sobre la interpretación y aplicación de los derechos de las personas y ello permite que los aprendizajes se den a partir de las vivencias cotidianas del estudiante. En ese sentido, ningún docente llega a reconocer la oportunidad de aprendizaje presente en este tipo de actividades facilitadas por los temas controversiales, lo cual podría indicar que tienen dificultades para plantear actividades adecuadas para el desarrollo del pensamiento crítico más allá del debate.

Ahora bien, teniendo en cuenta que dentro de un salón de clases hay estudiantes que vienen de diferentes grupos sociales y poseen conocimientos y creencias previos, es probable que se de una situación en la que dos o más estudiantes contrapongan sus ideas sobre este durante la clase. Entonces, para conocer el rol que asumen los docentes frente al manejo de diversas posturas, se les planteó un caso en el que se da esta situación y se les preguntó cómo la manejarían. Para organizar sus respuestas, se utilizó la clasificación elaborada por Toledo et al. (2015) sobre el rol que asumen los docentes durante la enseñanza de temas controversiales.

Frente a esta situación, surgieron dos grupos. El primer grupo asume un rol neutral en el que se limitan a hacer preguntas a sus estudiantes y guiar el diálogo entre sus puntos de vista, derivando posteriormente la situación a una actividad de debate. Ello se debe a que

consideran que no deben inducir a ninguna opinión en particular. Sobre este grupo, se rescata que su accionar propicia la creación de un espacio democrático abierto al diálogo y evaluación de posturas. El segundo grupo plantea acciones que acogen características de dos roles. Por un lado, su rol es adocrinador en tanto que buscan orientar a uno de los estudiantes hacia la postura que consideran correcta mediante la explicación de conceptos o el uso de experiencias. Por otro lado, su rol es crítico en tanto que presentan argumentos de la postura que representa al grupo social oprimido, de manera que se plantea la explicación del concepto de derechos humanos y la representación de experiencias de las víctimas. Los roles de estos dos grupos se evidencian en las siguientes viñetas:

Yo, como profesora, no emito ningún juicio de opinión, ni de una postura ni de la otra. Lo que yo hago es preguntar y repreguntar respecto de por qué tienen esas ideas, esas opiniones y que ellos contrasten sus propias ideas. (Participante 3).

Bueno, en primer lugar, [...] se les debe decir que las opiniones se respetan, nosotros debemos partir del respeto, cualquier opinión opuesta se respeta. [...]. Entonces, ahí digamos que yo partiría también mencionando el ejemplo de lo que son ciertos conceptos de los derechos humanos. Mencionando eso también acerca de los derechos humanos, se les da el valor a la respuesta que se considera en sí que es la correcta, pero sin excluir tampoco la otra respuesta, porque no le podemos decir directamente al estudiante: "tu respuesta ha sido incorrecta". (Participante 4).

Si bien se identifica como valiosa la creación de un espacio de diálogo y la representación de grupos sociales oprimidos, ninguno de las y los docentes llega a plantear el rol que favorece la literatura especializada. Así, varios autores plantean que la aproximación ideal para la enseñanza de temas controversiales y el desarrollo del pensamiento crítico es la "neutralidad comprometida" (Kelly, 1986; Knight y Robinson, 2019; Toledo et al., 2014; Toledo et al., 2015). El objetivo de este rol es que el o la docente modele un posicionamiento de compromiso frente a las problemáticas de su realidad mediante la presentación de su postura sobre el tema a sus estudiantes, a su vez, indicando que esta se encuentra sustentada en argumentos abiertos a la reflexión. De esta manera, Abrami et al. (2014) va a reconocer que el *mentorship* como estrategia para la enseñanza del pensamiento crítico aumenta significativamente la efectividad de las estrategias descritas previamente: el diálogo argumentativo y la enseñanza auténtica. Es así que, manifestar su postura y el proceso vinculado a esta permite que sus estudiantes validen su experiencia y las dificultades que puedan tener para alcanzar un juicio adecuado a su realidad.

Para la evaluación del logro de sus objetivos de aprendizaje, la mayoría de docentes propone una actividad que solicite la elaboración de una opinión personal sobre el tema. Para valorar esta opinión, se tuvo como criterios que estuviese basada en la revisión de varias fuentes de información y que se comunique utilizando argumentos y citando fuentes. Por ejemplo:

En el caso del pensamiento crítico, es la opinión. "¿Qué opinas? ¿Cuál es tu conclusión final? [...]. Este, las evidencias que el estudiante va presentando. [...]. La manera cómo sustenta su opinión también durante el debate. (Participante 2).

Entonces, se observa que los criterios que las y los docentes establecen reproducen la definición que manejan del pensamiento crítico. En efecto, estos criterios centrados en la valoración de la opinión hacen énfasis en el producto de pensar críticamente, lo cual indica que existen dificultades para plantear criterios que evalúen el proceso. En contraste, tomando como base a la literatura (Bermudez, 2015; Toledo et al., 2014), para evaluar el proceso se esperaría que los criterios de evaluación, como mínimo, pidan al estudiante que valore las diferentes perspectivas sobre el tema mediante la identificación y contraste de las creencias y valores que las sostienen. Además, que el estudiante establezca las implicancias del conflicto que subyace al tema controversial sobre su propio contexto y lo vincule con otros fenómenos sociales.

Finalmente, se debe reflexionar sobre lo que implican estos criterios de evaluación para el tipo de postura que se está buscando desarrollar en las y los estudiantes. Es así que algunos docentes van a plantear que su enseñanza no busca que estos estudiantes desarrollen un tipo de postura, sino que sea cual sea la postura que desarrollen, la puedan defender con argumentos y fuentes bibliográficas. Por ejemplo, esto es lo que comentó el participante 2: "Lo importante para mí como maestro es que ese alumno ha generado una posición y que tiene sus argumentos, así a mí no me guste pero él ya está defendiendo su posición".

Este razonamiento no iría acorde con el fin de formar ciudadanas y ciudadanos que se identifiquen como agentes de cambio que reconocen los conflictos presentes en su realidad social y los problematizan como una forma de empoderamiento y compromiso con la misma, lo cual las y los lleva a pensar críticamente, pues reconocen la responsabilidad de emitir juicios y realizar conductas que respondan a las necesidades de esta (Boyd, 2019; Davies y Barnett, 2015; Ennis, 2013; Facione, 2000; Freire, 2000; Giroux, 2007; Knight y Robinson, 2019; Kuhn, 1999).



Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue identificar y analizar las concepciones de docentes de secundaria de CC.SS. sobre la enseñanza del pensamiento crítico frente a temáticas controversiales. Sobre ello, se ha identificado que las y los docentes reconocen que se debe enseñar temas controversiales y plantear una pedagogía orientada a la enseñanza del pensamiento crítico. Sin embargo, presentan dificultades a nivel teórico y práctico para plantear de forma concreta la caracterización de la enseñanza del pensamiento crítico sobre temas controversiales en su área curricular. Es decir, las concepciones que poseen sobre el pensamiento crítico y los temas controversiales no alcanzan la complejidad y estructuración esperadas por la literatura para una enseñanza satisfactoria de estos.

De esta manera, se ha visto que en la mayoría de aspectos relevantes para su enseñanza, tales como los conceptos de desarrollo, definición del rol docente y planificación de clases, las y los participantes aluden a conocimientos generales sobre los constructos. Es así que el pensamiento crítico es entendido como un punto de vista y los temas controversiales como diversas posturas. Solo en algunos casos se logran reconocer conocimientos específicos que se articularon de forma lógica con el concepto de pensamiento crítico y temas controversiales que maneja esta investigación. Sobre ello, es importante destacar que la mayoría de docentes entrevistados había recibido anteriormente una capacitación sobre la enseñanza del pensamiento crítico ofrecida por el MINEDU, lo cual podría vincularse con el mayor dominio identificado en estos docentes y requeriría mayor profundización.

Todo esto se traduce en una metodología que orienta al estudiante a elaborar un punto de vista, de manera que se define al pensamiento crítico como un producto más que un proceso y, en la práctica, las estrategias de enseñanza y sistema de evaluación planteados van a reproducir este concepto. Es por ello que los temas controversiales no son aprovechados en todo su potencial, ya que las actividades planteadas sobre su enseñanza van a buscar llevar a que el estudiante analice las posturas para construir una opinión personal y no necesariamente para analizar el conflicto que le subyace y es el núcleo de su concepto.

Si lo que se quiere es formar a ciudadanos que sean capaces de afrontar los nuevos retos del siglo XXI y tomar decisiones que respondan a las necesidades de su realidad, tomando como prioridad las problemáticas de índole social que aquejan a América Latina, es necesario que las y los docentes tengan mayor claridad sobre sus conocimientos del pensamiento crítico y aquellos que requieren reforzar. En esa línea, dado que reconocieron la

importancia de ambos conceptos, es claro que las y los docentes tienen la disposición para formar esa clase de ciudadanos. Por lo tanto, es necesario que se prolonguen los esfuerzos para que las y los docentes tengan espacios de capacitación y reflexión, de modo que sus intenciones puedan traducirse en prácticas pedagógicas adecuadas.

Sobre las limitaciones de la investigación, se debe considerar que los temas controversiales se caracterizan por evocar emociones y creencias en las personas. En esa línea, es posible que las respuestas de las y los participantes se hayan visto influenciadas por la mención de estos temas en las diferentes preguntas y casos planteados durante la entrevista. Por otra parte, una limitación de las entrevistas virtuales es que no permiten asegurar la atención de las y los participantes, siendo así que esto puede influenciar la profundidad de sus respuestas.

En ese sentido, se recomienda que investigaciones futuras consideren que los temas controversiales tienen el potencial de aludir la sensibilidad del participante, lo cual se debe tener en cuenta para el recojo y análisis de información. En esa línea, futuras investigaciones podrían ahondar en las concepciones docentes en torno a la enseñanza de temas controversiales de la historia reciente y el género. Asimismo, se recomienda seguir la línea de investigación desde las concepciones que las y los estudiantes tienen sobre la enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico. A su vez, cuando el contexto lo permita, sería importante que las concepciones obtenidas en la entrevista de forma explícita sean complementadas por la observación de la práctica docente con el fin de contrastarlas con las concepciones evidenciadas de forma implícita en la práctica. Asimismo, a la luz de los aprendizajes evidenciados por las y los docentes en este trabajo, otra investigación podría explorar la metodología y contenidos presentes en las capacitaciones sobre pensamiento crítico ofrecidas por el Estado.

En cuanto a recomendaciones para la formación docente, se recomienda a la institución educativa y entidades del Estado que se prolonguen los esfuerzos por proveer oportunidades de capacitación continua sobre la enseñanza del pensamiento crítico. Estas capacitaciones deberían ser complementadas con espacios de reflexión docente en los que analicen su práctica pedagógica para identificar oportunidades de mejora en la misma. Sobre los temas controversiales, sería importante que estos espacios también puedan servir para identificar concepciones sobre estos temas que puedan interferir en el logro de objetivos como la formación ciudadana. En adición, se propone que las y los docentes de la institución con la cual se trabajó conformen espacios de acompañamiento y coordinación de clases en los que

puedan intercambiar experiencias y conocimientos, así como homogeneizar la metodología de enseñanza y objetivos de aprendizaje que plantean para sus clases.



Referencias

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., y Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Abu-Hamdan, T., y Khader, F. (2014). Social studies teachers' perceptions on teaching contemporary controversial issues. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(10), 70-78.
- Alazzi, K. F. (2008). Teachers' perceptions of critical thinking: A study of Jordanian secondary school social studies teachers. *The social studies*, 99(6), 243-248.
- Aliakbari, M., y Sadeghdaghighi, A. (2013). Teachers' perception of the barriers to critical thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1-5.
- Almeida, L., y Franco, A. (2011). Pensamiento crítico: su relevancia para la educación en una sociedad cambiante. *Revista De Psicología*, 29(1), 175-195. <https://doi.org/10.18800/psico.201101.007>
- Almulla, M. (2018). Investigating teacher's perceptions of their own practices to improve student's critical thinking in secondary schools in Saudi Arabia. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(3), 15-27.
- Ardila, E. (2010). Concepciones de los docentes de Ciencias Sociales sobre la naturaleza del pensamiento crítico. *Aletheia*, 2(1), 32-56. <http://aletheia.cinde.org.co/>
- Arrunátegui, G. (2016). La implementación de la enseñanza del conflicto armado interno en un colegio público de Lima: Un análisis desde el currículo oculto que manejan los docentes de Ciencias Sociales. *La Colmena*, (9), 48-59. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lacolmena/article/view/19031>
- Bermudez, A. (2015). Four tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102-118.
- Boyd, N. L. (2019). Using Argumentation to Develop Critical Thinking About Social Issues in the Classroom. 135–149. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7829-1.ch008>
- Braasch, J. y Graesser, A. (2019). Avoiding and Overcoming Misinformation on the Internet. En Sternberg, R. y Halpern, D. (Eds.), *Critical Thinking in Psychology* (págs. 320-385). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108684354>
- Braun, V. y Clarke, V. (2012) Thematic analysis. En H. Cooper, P.M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (Eds), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association.

- Brousseau-Liard, P. É. (2017). The roots of critical thinking: Selective learning strategies in childhood and their implications. *Canadian Psychology*, 58(3), 263–270. <https://doi.org/10.1037/cap0000114>
- Buehl, M. y Beck, J. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. En Fives, H. y Gregoire, M. (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-85).
- Byford, J., Lennon, S., y Russell, W. B. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(4), 165-170. <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.4.165-170>
- Carretero, M., Asensio, M., y Rodríguez, M. (2013). History education and the construction of national identities. En *History education and the construction of national identities*, 1-17. IAP.
- Carretero, M., Pozo, J. I., y Asensio, M. (1997). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva. *La enseñanza de las ciencias sociales* (2º ed.). Visor.
- Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos*. Editorial Universidad de La Serena.
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. Editorial Universidad La Serena.
- Choy, S. C., y Cheah, P. K. (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.
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Plan Educativo Nacional 2036*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill Editores S. A.
- Corriveau, K. H., y Kurkul, K. E. (2014). “Why does rain fall?”: Children prefer to learn from an informant who uses noncircular explanations. *Child development*, 85(5), 1827-1835.
- Cowden, S. y Singh, G. (2015). Critical Pedagogy: Critical Thinking as a Social Practice. En M. Davies y R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 1-25). Springer.

- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., y Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Danczak, S. M., Thompson, C. D., & Overton, T. L. (2017). 'What does the term Critical Thinking mean to you?' A qualitative analysis of chemistry undergraduate, teaching staff and employers' views of critical thinking. *Chemistry Education Research and Practice*, 18(3), 420-434.
- Davies, M. Y Barnett, R. (2015). Introduction. En M. Davies y R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 1-25). Springer.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Heath and Co.
- Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. Open Court
- Dewey, J. (1933). *How we think (2da edición)*. Heath and Co.
- Einav, S., y Robinson, E. J. (2010). Children's sensitivity to error magnitude when evaluating informants. *Cognitive Development*, 25, 218– 232. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.04.002>
- Elder, L. y Paul, R. (1996). Critical thinking: A stage theory of critical thinking: Part I. *Journal of Developmental Education*, 20(1), 34.
- Ennis, R. (2013). Critical thinking across the curriculum. En Mohammed, D., y Lewiński, M. (Eds.), *Virtues of Argumentation. Proceedings of the 10th International Conference of Ontario*. OSSA.
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. California Academic Press.
- Facione, P. A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61–84. <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Facione, P. A. (2010). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. Recuperado de <http://www.insightassessment.com/home.html>.
- Foster, S. y Fleenor, S. (2019). The Power of Praxis: Critical Thinking and Reflection in Teacher Development. En *Handbook of Research on Critical Thinking and Teacher Education Pedagogy* (págs. 91-106). IGI Global.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury.

- Gigerenzer, G. (2019). When All Is Just a Click Away: Is Critical Thinking Obsolete in the Digital Age? En Sternberg, R. y Halpern, D. (Eds.), *Critical Thinking in Psychology* (pp. 489-554). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108684354>
- Ginocchio, L., Frisancho, S. y La Rosa, M. I. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7, 5-29.
- Giroux, H. A. (2007). Introduction: Democracy, education, and the politics of critical pedagogy. En McLaren, P. y Kincheloe, J. (Eds.), *Counterpoints* (1-5).
- Goldberg, T., y Savenije, G. M. (2018). Teaching controversial historical issues. En Metzger, S. y McArthur, L. (Eds.), *International Handbook of History Teaching and Learning* (503-526). <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch19>
- Gómez, D. H., y Herrera, M. (2018). Currículo sobre la enseñanza del pasado reciente y violencia política en Colombia. *Clío y Asociados*, (27), 18-29. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7686>
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*.
- Hernandez, R., Fernandez, C., y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational psychology review*, 13(4), 353-383.
- Hung, Y. H. (2018). Exploration of teacher life stories: Taiwanese history teachers' curricular gatekeeping of controversial public issues. *Teaching and Teacher Education*, 70, 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.003>
- Kanik, F. (2010). An assessment of teachers' conceptions of critical thinking and practices for critical thinking development at seventh grade level [Tesis Doctoral en Ciencias Educativas, Middle East Technical University].
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>
- Knight, V., y Robinson, S. P. (2019). An Introduction: Establishing a Context for Critical Thinking in Teacher Education. En *Handbook of Research on Critical Thinking and*

- Teacher Education Pedagogy* (págs. 1-14). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7829-1.ch001>
- Koenig, M. A., y Harris, P. L. (2005). Preschoolers mistrust ignorant and inaccurate speakers. *Child Development*, 76(6), 1261–1277.
- Ku, K. Y., y Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition and learning*, 5(3), 251-267.
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Kuhn, D., y Dean, Jr., D. (2004). Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory Into Practice*, 43(4), 268–273. doi:10.1207/s15430421tip4304_4
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6, 40-41.
- Li, S., Ren, X., Schweizer, K., Brinthaupt, T. M., & Wang, T. (2021). Executive functions as predictors of critical thinking: Behavioral and neural evidence. *Learning and Instruction*, 71, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101376>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2º ed.). Cambridge University Press.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41–60.
- Ma, L., y Ganea, P. A. (2010). Dealing with conflicting information: Young children's reliance on what they see versus what they are told. *Developmental Science*, 13(1), 151-160.
- Madrid, J. M. (2018). Prácticas Pedagógicas del Docente de Ciencias Sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 14(1), 150-168.
- Magendzo, A., y Toledo, M. (2009). Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile. *Journal of Moral Education*, 38(4), 445-465. <https://doi.org/10.1080/03057240903321923>
- Magendzo, A. y Toledo, M. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3),1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194140994020>
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and learning*, 5(2), 137-156.
- Marin, M. A., y de la Pava, L. (2017). Conceptions of critical thinking from university EFL teachers. *English Language Teaching*, 10(7), 78-88.

- McLaren, P., y Hammer, R. (1989). Critical Pedagogy and the Postmodern Challenge. *Educational Foundations*, 3 (3), 29–69. https://digitalcommons.chapman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1155&context=education_articles
- McPeck, J. E. (2016). *Critical thinking and education*. Routledge.
- Mejía, N., López, M., y Valenzuela, J. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3), 139–177.
- Mills, C. M., y Elashi, F. B. (2014). Children's skepticism: Developmental and individual differences in children's ability to detect and explain distorted claims. *Journal of experimental child psychology*, 124, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2014.01.015>
- Ministerio de Educación del Perú. (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Minte, A. R., e Ibagón, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia?. *Entramado*, 13(2), 186-198.
- Montoya, J. I. (2007). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 21, 1-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220390001>
- Morán, L. H. (2015). *Teoría fundamentada: análisis de las concepciones de la práctica educativa y el pensamiento crítico en docentes del área de CC. SS*. [Tesis de Maestría en Educación, USIL]. Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2081/2/2015_Moran.pdf
- Moreno, M., y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280. <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v21n2/02124521v21n2p265.pdf>
- Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G., y Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología*, 26(2), p. 299-332.
- Moreano V., Cuglievan G., Cruz G., Asmad, U. (2006). Concepciones pedagógicas de los docentes. En: Unidad de la Medición de la Calidad Educativa. Comprendiendo la

- escuela desde la realidad educativa. Ministerio de Educación del Perú.
http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_22.pdf
- Noone, C., Bunting, B., y Hogan, M. J. (2016). Does mindfulness enhance critical thinking? Evidence for the mediating effects of executive functioning in the relationship between mindfulness and critical thinking. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-16.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02043>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *Global competency for an inclusive world*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr calidad para todos*. [Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo]. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. UNESCO
- Pacheco, L. C. (2013). La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (19), 107-118.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Paul, R., y Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools* (8va. ed.). Rowman & Littlefield.
- Pérez Recalde, G., Burga Díaz, A. L., y Chiappo, V. (2017). *Análisis exploratorio de imaginarios sobre igualdad de género en docentes y madres de familia de Lima Metropolitana*. GRADE.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6037/An%c3%a1lisis%20exploratorio%20de%20imaginarios%20sobre%20igualdad%20de%20g%c3%a9nero%20en%20docentes%20y%20madres%20de%20familia%20de%20Lima%20Metropolitana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Piaget, J. (2008). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human development*, 51(1), 40-47. <https://www.jstor.org/stable/26763966>
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1968). *Psicología del niño*. Morata
- Piscoya, L. (2020, Octubre 28). Entrevista con Leonardo Piscoya sobre la práctica pedagógica de los docentes de CC.SS en educación secundaria [audio].

- Pistrang, N., y Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). American Psychological Association.
- Pithers, R. T., y Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational research*, 42(3), 237-249.
- Polat, S. (2020). Multidimensional Analysis of the Teaching Process of the Critical Thinking Skills. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 134-157.
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En Krainer, K., y Goffree, F. (Eds.), *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43-50). Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (págs. 29-50).
- Pozo, J. y Postigo, Y. (2002). Las estrategias de aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales. En Monereo C. (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (2º ed.) (pp. 269-293). Visor.
- Reyes, A. L. R., y Pease, M. A. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 153-186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>
- Rivera, J. A. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 241-256. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1377>
- Rojas, M. T. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112.
- Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?*. Investigación y perspectiva en educación. (Documentos de trabajo). UNESCO.
- Siegel, H. (1991). The Generalizability of Critical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 23(1), 18-30. doi:10.1111/j.1469-5812.1991.tb00173.x
- Solbes, J., y Torres, N. Y. (2013a). Concepciones y dificultades del profesorado sobre el pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 3389-3393. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/308434>

- Solbes, J., y Torres, N. Y. (2013b). ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico?. *Tecné Episteme y Didaxis: TED*, (33), 61-85. <https://doi.org/10.17227/01213814.33ted61.85>
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 127–146). Macmillan Publishing Co, Inc.
- Toledo, M., y Gazmuri, R. (2019). Teachers' conceptions of and lesson plans for teaching controversial issues: Limitations for deploying their pedagogical potential. *Education as Change*, 23(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.25159/1947-9417/3699>
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., y Segura, R. (2015a). Enseñanza de “temas controversiales” en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 275-292.
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Segura, R., y López Facal, R. (2015b). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 119-133.
- Uccelli, F., Agüero, J. C., Pease, M. A., Portugal, T., y Del Pino, P. (2013). *Secretos a voces: Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. IEP; Embajada Británica. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2444/2013_UCCELLI_Secretos%20a%20voces%20Memoria%20y%20educaci%C3%B3n%20en%20colegios%20p%C3%BAblicos%20de%20Lima%20y%20Ayacucho.pdf?sequence=1
- White, R. T. (1994). Conceptual and conceptional change. *Learning and instruction*, 4(1), 117-121.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill Education.
- Vernier, M., Cárcamo, L., y Scheihing, E. (2018). Pensamiento crítico de los jóvenes ciudadanos frente a las noticias en Chile. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(54), 101-110.
- Zambrano, S., Moran, K. T., y Lagos, T. J. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 199-223.

Apéndice A

Consentimiento Informado

La presente investigación quiere conocer cómo usted enseña algunos de los temas del curso de CC.SS. Es conducida por María Lucero Sotelo Munayco, estudiante del curso Seminario de Tesis I de la Facultad de Psicología en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). La estudiante es asesorada por la docente Susana del Mar Frisancho Hidalgo.

Si usted accede a participar, se le pedirá responder a una serie de preguntas sobre su experiencia personal en la enseñanza en el área de CC.SS. en una entrevista elaborada por la investigadora. Si no desea responder alguna de las preguntas, o prefiere no conversar sobre algún tema en particular, está en todo su derecho de abstenerse y comunicárselo a su entrevistadora. La entrevista tomará aproximadamente 60 minutos. Solicito su autorización para que lo que se converse durante la entrevista pueda ser grabado en un audio, con el fin de poder transcribir las ideas que usted haya expresado para el posterior análisis. Esta información será utilizada únicamente para fines académicos, por lo que una vez finalizada la investigación, el audio se destruirá.

Cabe mencionar que su participación sí es totalmente voluntaria; en ese sentido, podría retirarse en el momento en que lo considere, sin que esto conlleve algún perjuicio para usted. Si tiene alguna duda sobre este trabajo, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora y de no responderlas.

Para información adicional, puede usted dirigirse a la asesora Susana del Mar Frisancho Hidalgo (sfrisan@pucp.edu.pe).

Desde ya le agradecemos su participación.

Apéndice B**Ficha sociodemográfica**

1. *Edad:* _____

2. *Grado de instrucción y formación (llene todas las opciones que apliquen)*

Bachiller en

Licenciado en

Magister en

Doctor en

–

3. *Institución de formación inicial:*

Esta formación fue en una institución

Pública _____

Privada _____

Cuenta con estudios en educación

Sí _____

No _____

Realizó una especialización en el área de CC.SS.

Sí _____

No _____

4. *¿Hace cuánto tiempo ejerce como docente de educación secundaria?*

5. *¿Hace cuánto tiempo ejerce en el colegio en el que trabaja actualmente?*

6. *¿Tiene experiencia como tutor de algún grado de secundaria?*

7. *¿Tiene experiencia enseñando en escuela privada?*

8. *¿Cuál o cuáles son sus actuales instituciones de trabajo?*

9. *En esta institución, ¿se siguen algunos principios o lineamientos relevantes para su enseñanza?*

10. *¿Ha recibido algún tipo de capacitación sobre el pensamiento crítico?*

Sí _____ No _____

¿Quién ofreció la capacitación?

_____ *MINEDU*

_____ *ONG*

_____ *La institución educativa donde trabajo*

_____ *La institución educativa donde trabajaba*

_____ *Otros: _____*

¿Recuerda en qué consistió la capacitación? De ser así, descríballo brevemente.

Apéndice C

Guía de Entrevista

Área 1: La infusión del PC en la enseñanza de temas controversiales dentro del área de CC.SS.

Una de las competencias de aprendizaje para la educación básica planteada en el currículo nacional es "Construye interpretaciones históricas" (competencia 17). Esta competencia es definida como: "El estudiante sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos". Uno de los temas con los que se puede cubrir esta competencia es el Conflicto Armado Interno. En ese sentido, me gustaría conocer ¿cómo ha planificado o, en todo caso, planificaría la enseñanza de este tema?

- ¿Qué actividades incluiría en la sesión o sesiones?
- ¿Qué aprendizajes/propósitos quisiera que sus estudiantes logren al finalizar la enseñanza sobre ese tema?
- ¿Cómo se daría cuenta de que los estudiantes han alcanzado el aprendizaje que busca?
- En ese sentido, ¿qué tipo de preguntas le haría a sus alumnos para evaluar que alcanzaron ese aprendizaje? ¿por qué?

Ahora bien, digamos que durante la clase uno de sus estudiantes da su opinión respecto al tema y plantea algo en las líneas de: "Me han contado que las FF.AA. actuaban por necesidad. Si mataban o maltrataban a alguien era para sobrevivir. No había otra solución". En ese momento, otro compañero da una opinión opuesta a la de este y dice algo como "No podemos aceptar el argumento de "no había otra solución". Esas acciones tuvieron consecuencias para ciudadanos inocentes, especialmente en provincia".

- ¿Cómo manejaría esta situación en la que se presentan dos posiciones opuestas?
- ¿Por qué manejaría la situación de esta manera?
- ¿Qué esperaría lograr con eso?
- ¿Qué postura le parece la mejor sustentada? ¿por qué?
- ¿Qué haría como docente para que ambos puedan lograr un pensamiento más complejo sobre el tema?

Área 2: Conceptualización del pensamiento crítico y los temas controversiales

Lo que reflejan estas viñetas es cómo el CAI es un tema frente al cual se presentan varias posturas y esto es algo que puede suceder con varios temas. Es una situación que se presenta en la mayoría de países como, por ejemplo, en Chile con el gobierno de Pinochet.

- ¿Ha tenido usted que enseñar temas de esta naturaleza? ¿cómo así?
- Para usted, ¿cuáles son algunos de los temas controversiales en el área de las CC.SS? ¿cómo así?
- ¿En la práctica educativa, considera que estos temas controversiales deberían ser abordados? ¿por qué?
- ¿Cuáles son las consecuencias de enseñar temas controversiales? ¿Diría que son positivas o negativas? ¿Por qué?
- ¿Por qué piensa que se enseñan este tipo de temas?
- ¿Usted considera que la enseñanza de temas controversiales tiene algún valor en la formación del estudiante? ¿Por qué?
- ¿Cree que los estudiantes requieren de ciertas habilidades para aprender estos temas? ¿Cuáles serían?

Imaginemos que sus estudiantes ven una noticia y comentan al respecto durante la clase. Por ejemplo, supongamos que un estudiante comenta sobre el tema de gestión territorial y dice algo como: “Yo creo que el Estado no debe adueñarse de territorios indígenas porque eso los obliga a migrar a Lima y crean sobrepoblación”. Después, viene otra estudiante que responde en acuerdo y dice: “Yo creo que el Estado no debe adueñarse de territorios indígenas porque están ligados a su cultura”.

- A partir de esas dos opiniones, ¿qué capacidades estarían utilizando estos estudiantes?
- Digamos que estas capacidades que usted comenta constituyen una manera particular de pensar, ¿cómo denominaría a ese tipo de pensamiento?
- ¿Considera que ambos estudiantes están pensando críticamente sobre el tema o no? ¿cómo así?
- En base a lo que menciona, ¿hay algún estudiante que esté pensando más críticamente que el otro? ¿cómo se da cuenta de eso?
- ¿Qué entiende usted por pensamiento crítico? ¿por qué?

Área 3: El desarrollo del pensamiento crítico dentro del aula

- En su experiencia, ¿considera que todos los estudiantes pueden llegar a ser pensadores críticos?

Por ejemplo, supongamos que durante una clase en segundo grado de primaria un alumno opina sobre el tema del uso del espacio público: “El otro día vi en la televisión que hay señores que tienen casa en la playa y no quieren que la gente se meta ahí, pero otro señor decía que todos pueden estar en la playa, ¿quién tiene razón?”

- Conversando con otros profesores, algunos comentan que el niño está siendo crítico, mientras que otros dicen que está siendo problemático porque traer a colación estos temas que pueden generar conflicto en la clase y desviarla del tema central. ¿Usted qué opina?
- Entonces, ¿cree usted que desde esa edad un niño puede pensar críticamente? ¿cómo así?
 - Si responde que no:
 - Si es así, ¿desde qué edad se puede decir que alguien piensa críticamente? ¿por qué?
 - Si responde que sí:
 - (a) ¿Es diferente el pensamiento crítico a diferentes edades? ¿Cuáles serían esas diferencias?
 - (b) Por ejemplo, un niño de 14 años en comparación con uno de 10 años, ¿qué partes de su pensar crítico serían similares y cuáles serían diferentes?
 - (c) ¿De qué depende que se den estos cambios?
- ¿De quién depende o quienes son los responsables de que se desarrolle el pensamiento crítico? ¿por qué?
- ¿Qué acciones puede realizar como docente para promover este desarrollo?
- ¿En qué cursos se desarrolla el pensamiento crítico? ¿Cree que existen diferencias entre la manera como se promueve su desarrollo en base a las áreas curriculares?
- En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que afronta para promover el desarrollo del pensamiento crítico?
- Finalmente, ¿considera que el área de Ciencias Sociales contribuye al desarrollo del pensamiento crítico? ¿De qué manera?

Apéndice D

Apoyo visual para las entrevistas

Caso 1: Dos estudiantes presentan posturas opuestas durante una clase.



Caso 2: Dos estudiantes manifiestan la misma postura en distintos niveles de complejidad durante una clase.



Caso 3: Estudiante expresa una opinión crítica durante la clase.



Apéndice E**Tabla 1***Definición de las categorías centrales en diferentes grados de complejidad*

Categoría	Niveles de complejidad		
	Bajo	Intermedio	Alto
Pensamiento crítico	Indica que el pensamiento crítico es el punto de vista que elabora el estudiante sobre un tema. Esta opinión debe basarse en la lectura de diferentes fuentes de información.	Identifica que el pensamiento crítico es un proceso que inicia con el cuestionamiento. Reconoce que es a partir de esto que el estudiante toma iniciativa para indagar sobre su pregunta y llegar a una postura argumentada.	Identifica que es un proceso cognitivo en el cual el estudiante toma un rol activo sobre la adecuación de su pensamiento. Por ello, reconoce el cuestionamiento e indagación rigurosa para poder construir una postura. Menciona que parte de ser un pensador crítico es entender que la realidad no es estática y que existen cuestiones sobre las que hay incertidumbre.
Temas controversiales	Reconoce que son temas sobre los cuales hay diversas posturas.	Identifica que son temas sobre los cuales hay diversas posturas. Reconoce su conexión con la realidad porque se relacionan con problemas sociales de la actualidad.	Identifica que son temas sobre los cuales hay diversas posturas. Afirma que estos se conectan a la realidad social y explica de qué manera. En ese sentido, reconoce que a estas posturas le subyacen intereses y creencias que generan el conflicto. Por tanto, los conecta con las problemáticas sociales vigentes.
Estrategias de enseñanza para el pensamiento crítico	Señala herramientas didácticas a partir de las cuales se pedirá al	Reconoce que las estrategias más efectivas son aquellas que llevan	Identifica que hay dos estrategias que resultan efectivas para promover

	estudiante que revise varias fuentes, organice información, reflexione y elabore una postura.	al estudiante a emitir una postura. Ello implica que se le plantee una pregunta, se promueva la revisión de diversas fuentes y consideración de varias posturas.	pensamiento crítico: el diálogo y la enseñanza auténtica. El diálogo, que implica la consideración de un problema o pregunta a partir del diálogo entre individuos. La enseñanza auténtica, definida por presentar al estudiante un problema que atañe a su realidad. Adicionalmente, reconoce que su efectividad aumenta significativamente si son combinadas y acompañadas del asesoramiento del docente en una interacción de experto/a que modela y retroalimenta al aprendiz.
Vinculación entre la enseñanza de TC y PC	Reconoce que la enseñanza de temas controversiales promueve el desarrollo del pensamiento crítico sin llegar a explicar cómo.	Identifica que la enseñanza de temas controversiales promueve el desarrollo del pensamiento crítico porque llevan a que el estudiante evalúe diferentes posturas para asumir una propia.	Identifica que la enseñanza de temas controversiales promueve el desarrollo del pensamiento crítico porque como estrategia invitan al diálogo argumentativo sobre un problema auténtico. Es decir, explica que estos temas permiten situar e involucrar al estudiante porque tendrán que comprender un conflicto presente en su realidad, reconocer las

			diversas posturas que existen a su alrededor, evaluando la validez de sus argumentos, la subjetividad asociada a estos y su interrelación con otros fenómenos sociales, para finalmente asumir una postura.
Desarrollo del pensamiento crítico	Identifica que hay diferencias en el pensamiento crítico según la etapa de desarrollo del estudiante sin llegar a sustentarlas en conceptos del desarrollo humano.	Explica su vinculación con el desarrollo cognitivo en las diferentes etapas de desarrollo del estudiante. Es decir, explica cómo se da el pensamiento crítico en diferentes edades en función a, por ejemplo, las etapas de desarrollo planteadas por Piaget.	Explica su vinculación con el desarrollo cognitivo en las diferentes etapas de desarrollo del estudiante. Reconoce la necesidad de desarrollar otros procesos cognitivos como las funciones ejecutivas y la metacognición, elaborando en su utilidad. Identifica que el pensamiento crítico es un proceso que requiere de una visión epistemológica de la realidad bajo cual encuentre valor en buscar el mejor juicio posible.
