



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE HISTORIA, GEOGRAFÍA
Y CIENCIAS SOCIALES, PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO
EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA.

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación
mención Didáctica e Innovación Pedagógica

Alumna: Solís Münster, Ángela Margarita

Profesor guía: Astorga Lineros, Blanca

Santiago, 2017

Agradecimientos

Al colegio en el que trabajo, agradezco el apoyo que siempre me brindaron durante el desarrollo de este magíster, dándome la oportunidad de emprender este camino formativo.

A los profesores que participaron en esta investigación, por abrirme las puertas de sus clases y permitirme comprender el enorme trabajo que desempeñan en la formación de estudiantes sobre todo en el desarrollo de su pensamiento crítico.

A mis compañeros del magíster, que siempre encontré en ellos la alegría y las ganas de estudiar, a pesar de que el cansancio muchas veces nos superaba.

A mi profesora guía, que, gracias a sus consejos y su rigurosidad, este trabajo no hubiese llegado a buen puerto.

A mi familia y amigos, que me han acompañado siempre y que han depositado su fe en mí, cada vez que enfrento nuevos desafíos.

Y a Cristóbal, mi compañero de vida, que con paciencia me ha motivado y apoyado durante este proceso. Agradezco infinitamente tu compañía y la entrega con la que compartes la vida conmigo.

A todos ellos, muchas gracias.

Índice de Contenido

Agradecimientos.....	2
Introducción	9
1. Planteamiento del problema	11
2. Objetivos	16
2.1. Objetivo general.....	16
2.2. Objetivos específicos	16
3. Marco teórico	17
3.1. Didáctica	17
3.1.1. Origen histórico.....	17
3.1.2. Enfoques de la didáctica.....	19
3.1.3. Modelos didácticos	24
3.1.4. Debates actuales en torno a la didáctica	26
3.2. Pensamiento Crítico.....	32
3.2.1. Discusión en torno al concepto de pensamiento crítico.....	32
3.2.2. Experiencias en torno al desarrollo del pensamiento crítico.....	39
3.2.3. Pensamiento crítico y enseñanza de la historia.....	43
3.3. Didáctica y pensamiento crítico	45
3.3.1. Práctica pedagógica y pensamiento crítico	46
4. Metodología	50
4.1. Diseño de investigación: enfoque, paradigma y tipo de estudio.....	50
4.2. Participantes	51
4.3. Técnicas de construcción de información.....	52
4.4. Procedimientos de recolección de información	53
4.5. Análisis de información	54

4.6.	Validación de instrumentos.....	55
4.7.	Aspectos éticos.....	56
5.	Resultados	57
5.1.	Prácticas pedagógicas.....	57
5.1.1.	Prácticas de enseñanza basadas en el contenido.....	57
5.1.1.1.	Definición.....	57
5.1.1.2.	Descripción.....	58
5.1.1.3.	Explicación	59
5.1.2.	Prácticas de enseñanza basadas en la contextualización.....	61
5.1.2.1.	Relación contextual.....	61
5.1.2.2.	Similitudes pasado-presente	62
5.1.2.3.	Situaciones del presente	63
5.1.3.	Prácticas de enseñanza basadas en la reflexión.....	65
5.1.3.1.	Reflexión del contenido	65
5.1.3.2.	Reflexión sobre situaciones de la actualidad	66
5.1.4.	Prácticas de enseñanza basadas en la gestión.....	66
5.1.4.1.	Instrucciones	67
5.1.4.2.	Normalización.....	68
5.2.	Pensamiento crítico	71
5.2.1.	Definición	71
5.2.2.	Importancia del desarrollo del pensamiento crítico.....	72
5.2.2.1.	Aprendizaje significativo.....	72
5.2.2.2.	Ser proactivo en la sociedad	72
5.2.2.3.	Sirve para la vida.....	73
5.3.	Por qué la historia contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.....	75

5.4.	Reflexiones docentes.....	78
5.4.1.	Prácticas destacadas.....	78
5.4.1.1.	Contextualización del contenido.....	78
5.4.1.2.	Salirse del contenido para analizar la realidad.....	79
5.4.1.3.	Ironizar la realidad.....	80
5.4.1.4.	Analizar situaciones concretas.....	80
5.4.1.5.	Vínculo docente-estudiante.....	81
5.4.2.	Desafíos de los docentes para desarrollar el pensamiento crítico	81
5.4.2.1.	Dar espacio a la reflexión, dejar atrás el contenido	81
5.4.2.2.	Modificar la estructura de la clase.....	82
5.4.3.	Aspectos educativos para favorecer las prácticas docentes	84
5.4.3.1.	Análisis académico-conductual.....	84
5.4.3.2.	Capacitaciones prácticas	84
5.4.3.3.	Jornada reflexiva, trabajo de área e interdisciplinar.....	85
5.4.3.4.	Bienestar docente	86
5.4.4.	Transformaciones del sistema educativo.....	87
5.4.4.1.	Cantidad de alumnos por sala.....	87
5.4.4.2.	Estructura del currículum	87
5.4.4.3.	Jornada Escolar Completa	88
5.4.4.4.	Adaptarse a la realidad de los estudiantes	89
6.	Discusión de los resultados	92
6.1.	Prácticas pedagógicas: El proceso de enseñanza y el pensamiento crítico	93
6.2.	Reflexiones docentes: Prácticas, pensamiento crítico e historia.....	100
7.	Conclusiones.....	105

7.1.	Prácticas pedagógicas en contenidos disciplinares.....	105
7.1.1.	Práctica de enseñanza basada en el contenido	106
7.1.2.	Práctica de enseñanza basada en la contextualización	106
7.1.3.	Práctica de enseñanza basada en la reflexión	107
7.2.	Práctica de enseñanza basada en la gestión.....	108
7.3.	Prácticas de enseñanza orientadas al desarrollo del pensamiento crítico 108	
7.4.	Relación entre práctica de enseñanza y reflexiones docentes.....	110
7.5.	Análisis de las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico.....	111
8.	Proyecciones.....	114
	Bibliografía	116
	Anexos	122
1.	Registro de observación de clases	122
2.	Protocolo entrevista	124

Índice de Tablas

Tabla 1:	Principales habilidades cognitivas.....	36
Tabla 2:	Principales disposiciones o hábitos mentales	37
Tabla 3:	Fases de la investigación cualitativa	53

Índice de Esquemas

Esquema 1:	Marco Teórico	49
Esquema 2:	Prácticas de enseñanza en el aula	70
Esquema 3:	Concepciones docentes en torno al pensamiento crítico.....	74

Esquema 4: Historia y su contribución al pensamiento crítico	77
Esquema 5: Reflexiones docentes	91
Esquema 6: Jerarquización de prácticas de enseñanza según software NVivo.	100

Resumen y palabras clave

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las prácticas pedagógicas que desempeñan los docentes de historia, geografía y ciencias sociales para desarrollo el pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza media.

Para ello, se describieron las prácticas de tres docentes de historia, geografía y ciencias sociales de un establecimiento particular subvencionado, cuando trabajaban contenidos disciplinares. Y entre esas prácticas, se distinguieron aquellas que propiciaban el pensamiento crítico y se analizaron junto son supuestos teóricos.

Finalmente, junto a los docentes se procedió a reflexionar sobre aquellas prácticas y los puntos de inflexión que genera su puesta en acción y los desafíos que perciben sobre el desarrollo del pensamiento crítico en las aulas.

Los resultados de la investigación arrojaron evidencias en relación a aquellas prácticas pedagógicas que propician el pensamiento crítico, destacándose prácticas de enseñanza en las cuales los docentes reflexionan y contextualizan sobre contenidos abordados durante las clases, generando los espacios para que los estudiantes pusieran en funcionamiento su pensamiento crítico.

Palabras claves: Didáctica, Prácticas Pedagógicas, Pensamiento Crítico, Enseñanza de la Historia.

Introducción

Las prácticas pedagógicas y el aporte que ellas entregan a la comprensión y al análisis de la acción docente son fundamentales, puesto que el ejercicio que realiza el docente en la reflexión, ejecución y sistematización de ellas, otorgan la oportunidad de analizar y comprender lo que sucede dentro del aula. En este sentido, aportan a la didáctica una mirada profunda sobre los procesos de enseñanza, puesto que permiten entender las acciones que desempeñan al interior de las salas de clases y generar teorías que busquen la mejora del ejercicio docente.

Al mismo tiempo, autores como Ramírez (2008), consideran que las prácticas que llevan a cabo los docentes son importantes, porque permiten generar espacios para formar a sus estudiantes como sujetos críticos que reconstruyan la sociedad en la cual están insertos.

Por otra parte, la habilidad del pensamiento crítico, durante los últimos años se ha ido perfilando como una necesidad dentro del contexto educativo, puesto que las constantes transformaciones que ha experimentado el planeta en los últimos años y los bajos resultados que han demostrado los estudiantes en el desarrollo de este pensamiento, ha puesto en realce la incorporación de éste en los programas de estudio y en las prácticas que desarrollen los docentes en torno a esta habilidad.

Frente a ello, las Bases Curriculares de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales incorpora dentro de sus lineamientos el trabajo de esta habilidad, destacando que a través de ella se hace viable su trabajo puesto que conjugando sus disciplinas se puedan obtener aprendizajes e interpretar nuevas situaciones para resolver problemas y pensar críticamente. (MINEDUC, 2013, pág. 201)

Sin embargo, a pesar de este panorama, ha habido pocos lineamientos en torno a prácticas pedagógicas que trabajen el pensamiento crítico, dejando abierta la posibilidad de investigar sobre cómo los docentes han buscado desarrollar y llevar a la práctica este pensamiento.

De acuerdo a esto, es que esta investigación se propuso analizar las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en relación al pensamiento crítico, para describirlas, discutir las y reflexionarlas.

Para ello, en primer lugar, se discutieron los supuestos teóricos que sustentaron la investigación centrándose principalmente en la didáctica, el pensamiento crítico y las prácticas pedagógicas, de modo de generar un encuadre en el cual se enmarca el estudio. En segundo lugar, se especificó la metodología en relación al diseño, las técnicas de recolección de información, los participantes y el procesamiento de los datos de la investigación.

Los capítulos siguientes se enfocaron en el desarrollo de este estudio, presentando la descripción de las prácticas desempeñadas por los docentes en el trabajo de contenidos disciplinares, luego en la distinción de aquellas prácticas que propician el pensamiento crítico para terminar con el análisis de ellas, junto con las reflexiones de los docentes.

Finalmente se establecieron las conclusiones de la investigación respondiendo a los objetivos propuestos y las proyecciones que deja para futuras investigaciones que se realicen en el área.

1. Planteamiento del problema

La enseñanza del pensamiento crítico en estudiantes secundarios, se presenta como un objetivo importante dentro del contexto educativo actual, puesto que tal como lo mencionan una variedad de autores como (Pagés, 1998), (Causado, Blanca, & Idalí, 2015), (Díaz-Barriga F. , 2001) otorga herramientas necesarias para que el estudiante logre enfrentarse de manera autónoma en un mundo que es plural y diverso y que está en constante cambio. Como también, permite responder a las necesidades del mundo contemporáneo, en el cual es necesario formar a ciudadanos críticos que actúen en base a los acontecimientos que ocurren en un contexto de cambios profundos y que no sean meros espectadores apáticos, alineados y sumisos (Santiago, s.f).

En este sentido, una serie de autores refuerzan la idea de que es fundamental que este pensamiento se desarrolle dentro de la escuela, puesto que contribuye a la formación integral del ser humano, de manera que se les enseñe a pensar, que vean más allá de su entorno y que desarrolle la capacidad de observar y resolver problemas (Andreu-Andrés & García-Casas, 2014), tomando en consideración el contexto en el que están viviendo. Además, se establece que es necesario que los estudiantes tomen el control de sus de sus propias mentes para reconocer sus valores más profundos y tomen acciones que contribuyan a su propio bien y el de los demás, dado que se encuentran insertos en un mundo de cambios acelerados y complejos (Paul & Elder, 2005).

Al mismo tiempo, la perspectiva que proporciona la pedagogía crítica, estableciendo la necesidad de que los estudiantes tomen conciencia a través de una crítica social y una visión de cambio de las condiciones sociales, para que logren transformar su realidad inmediata (Morales, 2014)

Frente a este contexto, es que Chile comienza desde la década de los 90' a insertar el desarrollo de las habilidades de pensamiento de nivel superior en el sistema educativo, quedando plasmado en los objetivos transversales, de la siguiente manera "...desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico, el sentido crítico y

autocrítico, la capacidad de resolver problemas, la creatividad y el autoaprendizaje” (Beas, Manterola & Santa Cruz en Báez & Onrubia, 2016, pág. 95).

Luego, a través de la Ley General de Educación del año 2009 y las Bases curriculares del año 2013, se puso de manifiesto la importancia de que los estudiantes dominaran los conocimientos y habilidades de cada área del saber, para que pudieran tener una comprensión total del mundo, y al mismo tiempo adquirir competencias que les permitieran interactuar con otros y fomentar la autonomía personal, esperando que los estudiantes desarrollaran habilidades como la del pensamiento crítico, reflexivo y creativo y las utilizaran como herramientas para el trabajo y para enfrentarse a los desafíos del siglo en el que están insertos. De manera de tener la capacidad de analizar de forma independiente, emitir juicios, utilizar el razonamiento, crear soluciones nuevas, entre otras. Por esta razón, la habilidad del pensamiento crítico pasó a formar parte del currículum oficial emanado desde el Ministerio de Educación.

Dentro de las mismas Bases Curriculares, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tiene como por objetivo trabajar la habilidad del pensamiento crítico, estableciendo que por medio de las disciplinas que la componen es posible desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de la sociedad, de modo que desarrollando el pensamiento crítico los estudiantes formen una “...actitud flexible y cuestionadora, interesada por indagar las razones de los fenómenos, en profundizar en el conocimiento, y abierta a considerar distintos puntos de vista para el análisis” (Mineduc, 2013, pág 195).

Esta asignatura según Pagés (1998) históricamente ha apostado por la formación de este pensamiento, siendo uno de los objetivos recurrentes en su enseñanza y que ha estado explícito en diversas propuestas curriculares, destacando el papel que ha adquirido esta disciplina al respecto, mencionando que la enseñanza de las ciencias sociales ha tenido “...la responsabilidad de animar a los estudiantes a pensar críticamente” (pág. 9)

Sin embargo, a pesar de los propósitos de la incorporación del pensamiento crítico en el sistema educativo, siguen existiendo algunas debilidades, entre ellas las que expone Montoya (2007) sobre la experiencia de los profesores colombianos en relación a la opinión que tienen de los estudiantes sobre las habilidades de pensamiento, exponiendo que ellos (los estudiantes) no analizan, ni tampoco cuestionan.

Enfatizando de esta manera, que el desarrollo del pensamiento crítico es una problemática innegable porque los estudiantes carecen de destrezas de esta naturaleza para enfrentar el "...mundo académico, del trabajo y de la vida" (pág.3), y que no solo tiene alcance en este país, sino que se trata de una dificultad a nivel mundial, ejemplificando a través del caso español en donde el 90% de los alumnos de educación secundaria obligatoria, "...no utilizaban el pensamiento crítico ni en el colegio ni en su vida diaria" (pág.5).

Al mismo tiempo (Morawietz & Bellei, 2016), establecen que en el caso chileno estas competencias de orden superior se han ido desperfilando, porque en el momento en que se realizó la introducción de estos cambios, no fue efectiva la llegada hacia los docentes, puesto que "la planificación de los cursos y textos, supervisión de los profesores y formación docente fueron incapaces de transmitir un mensaje coherente, comprensivo y práctico para los docentes". Y también la presión y el ambiente de competencia en la cual se encuentran las escuelas hicieron difícil la implementación de estos cambios, enfocándose mayormente en las pruebas estandarizadas dejando de lado el realce hacia el trabajo de estas habilidades como la del pensamiento crítico. Siendo reforzado por lo que mencionan Báez y Onrubia (2016), en donde estipulan que a pesar de que ha sido abordado por los distintos gobiernos en los últimos 25 años, solo ha sido a través de orientaciones y lineamientos "...sin contar con profundas transformaciones en los proyectos y prácticas educativas, en particular en los sectores más desfavorecidos" (pág. 95).

A pesar de este panorama, autores como Mejías, Orduz y Peralta (s.f) consideran que el rol del docente es fundamental, puesto que en él recae la responsabilidad de

crear ambientes de clases adecuados para permitir que los estudiantes desarrollen este tipo de pensamiento, fundamentándose en que "...si los docentes logran desarrollar su pensamiento y modificar sus prácticas de enseñanza será posible formar estudiantes emprendedores, creativos y críticos (Miranda en Vélez, 2013, pág. 31). Por lo tanto, por medio de la interacción de los estudiantes junto a los docentes se puede conducir a propiciar los medios necesarios para insertar el pensamiento crítico en las escuelas. Al mismo tiempo Bachelard en (Araujo, J, J, González, & Pareja, 2015) afirma que el docente a través de un proceso educativo debe inculcar el pensamiento crítico a los estudiantes desde su entorno "desarrollando capacidades analíticas, de comprensión e interpretación de todos aquellos sujetos que están en el contexto e interactúan constantemente" (pág. 31)

En este sentido, las prácticas pedagógicas que lleven a cabo los docentes aportan lineamientos importantes en torno a su quehacer y lo que han desarrollado en relación al pensamiento crítico, puesto que es él quien "...planifica, sistematiza y orienta los elementos necesarios que harán posible dicho desarrollo cognitivo del alumno" (Miranda, 2003, pág. 40).

Frente a este contexto, considerando la importancia del pensamiento crítico, las dificultades de la implementación y el escaso desarrollo de esta habilidad en los estudiantes del país, y su presencia en el currículum nacional, surge el cuestionamiento en relación a qué es lo que ocurre dentro de las aulas y cuál es el papel que están desempeñando las prácticas pedagógicas de los docentes en este ámbito. Con especial énfasis en los docentes de historia, geografía y ciencias sociales, puesto que claramente se manifiesta en el programa de la asignatura y también se perfila como un área que tiene la finalidad de formar a los estudiantes para que se enfrenten a su realidad con una mirada crítica. En este sentido, surge la interrogante de ¿cómo son las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes de historia, geografía y ciencias sociales que buscan propiciar el pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza media?

De esta manera, por medio de la interrogante planteada se propuso analizar aquellas prácticas que desempeñan los docentes de esta asignatura, de manera de poder dilucidar aquellas que propician el pensamiento crítico como también las dificultades y desafíos que supone su puesta en práctica.

Estos docentes llevan a cabo sus clases en un colegio inserto en la comuna de Pudahuel, y desempeñan sus labores buscando propiciar el desarrollo del pensamiento crítico durante sus clases en la medida en que trabajan contenidos disciplinares específicos de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Analizar las prácticas pedagógicas realizadas por docentes de historia, geografía y ciencias sociales con el fin de propiciar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza media.

2.2. Objetivos específicos

- Describir las prácticas pedagógicas realizadas por docentes de historia, geografía y ciencias sociales en el desarrollo de contenidos disciplinares con estudiantes de enseñanza media.
- Distinguir prácticas de enseñanza orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, realizadas por docentes de historia, geografía y ciencias sociales en estudiantes de enseñanza media.
- Relacionar las prácticas de enseñanza con las reflexiones docentes en relación al desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales.

3. Marco teórico

Las prácticas pedagógicas que serán analizadas en la investigación se enmarcan dentro del contexto de la didáctica, puesto que esta disciplina centra su estudio en la teoría y praxis de la enseñanza. Por lo tanto, resulta fundamental adentrarse en cómo esta se ha ido posicionando como disciplina, como también los enfoques y modelos que subyacen de ella y que permiten visualizarla desde diversas posturas educativas. Al mismo tiempo, es necesario visualizarla en relación a cómo ha ido generando los procesos educativos y los objetivos que ha tenido durante el transcurso del tiempo y cómo se puede vincular con el desarrollo del pensamiento crítico, desde la arista de la práctica de la enseñanza.

En el ámbito del pensamiento crítico, se analizarán las diversas perspectivas teóricas que lo trabajan y su relación con la enseñanza en estudiantes secundarios. Para finalmente relacionarlo con la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, puesto que desde esta arista ha sido incorporado en el currículum oficial y por ende se ha buscado su puesta en práctica.

3.1. Didáctica

En los párrafos que siguen se presenta un análisis de la didáctica en diversas perspectivas, destacando su origen histórico dentro del contexto de la modernidad, como también los enfoques y modelos que la han caracterizado. Finalmente se presentan las discusiones que se han generado en torno a su configuración como disciplina, puesto que no existen acepciones unívocas que la presenten como una ciencia de la educación que ha tenido una sola línea en su posicionamiento teórico y práctico.

3.1.1. Origen histórico

La didáctica como disciplina, se va a configurar dentro del contexto de la modernidad, en donde la esfera educativa y el campo pedagógico se verán enmarcados en profundos cambios asociados a la consolidación de la escuela como institución educativa.

Una vez que la escuela se hace parte del proyecto de la modernidad, será un referente de progreso, en donde su objetivo principal será formar las mentes y ser la “...piedra de toque del desarrollo del ser humano” (Pineau, 2001, pág. 9), transformándose en sinónimo de enseñanza, en donde a través de ella se masificarían los saberes necesarios para la población por medio de determinadas formas de instrucción. En este sentido, la escuela fue adoptando pautas de escolarización, abarcando elementos tales como la catequesis o la formación laboral, conllevando una estandarización en la forma en que se llevarían a cabo estas prácticas como por ejemplo la regulación del tiempo, la pertenencia a un espacio educativo mayor y el fenómeno colectivo de enseñar muchos a la vez.

Frente a esto último, es que el rol de la didáctica se ajustará a este proyecto, asociándose principalmente con el desarrollo del calvinismo en donde se hizo necesario establecer un nuevo mapa de conocimientos que debían enseñarse y al mismo tiempo una “búsqueda de procedimientos que puedan hacer eficiente su transmisión, en modos que puedan ser enseñados” (Bolívar A. , 2008, pág. 40).

En este contexto, la didáctica vendrá a responder según Díaz Barriga (1998 en Bolívar 2008) al proyecto de la modernidad para lograr transmitir los conocimientos de manera generalizada, buscando que todos lleguen a éste. Destacándose en esta línea, los postulados de Comenio, quien en su libro la “*Didáctica Magna*” destacará la idea de que esta disciplina “...es el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos...” (Bolívar, pág. 44). Y al mismo tiempo se planteará la forma en cómo se debe hacer, siendo también Comenio el que dirá que debe llevarse a cabo con rapidez y eficacia, de modo que todos puedan alcanzar dichos propósitos. Siendo reconocido por diversos autores como Piaget (1957 en Bolívar, pág.45) en donde establece que no solo está dirigido a que los conocimientos deben ser transmitidos a todos, sino que también a la instauración de una pansofía, es decir, una metodología universal, quedando de manifiesto en el prólogo de Comenio en donde dice “Nos atrevemos a proponer una gran didáctica [...], un tratado completo para enseñarlo todo a todos. Y enseñarlo de manera que el resultado sea infalible” (Bolívar, pág.45).

De esta manera, la didáctica vendrá a ser un proyecto social, con un sentido de educación para todos, cuya meta será que todos accedan el conocimiento (Bolívar A. , 2008) a través de la institución de la escuela.

3.1.2. Enfoques de la didáctica

La didáctica como disciplina, se ocupa según lo que establece Díaz-Barriga (1991), de atender problemas relacionados con la enseñanza, sin embargo, es importante considerar que ella ha sido una expresión del momento social y educativo en el que ha estado inserta. De esta manera, la didáctica se ha ido definiendo en términos paradigmáticos y ello a su vez, ha favorecido una mirada o perspectiva en torno a todo, incluso lo didáctico.

Para esto, ha habido diversas clasificaciones en torno a la didáctica y sus fases evolutivas, siendo posible nombrar como ejemplo las que realizan De la Torre y Barrios en (Buchelli y Gill, 2010), donde consideran:

1. Fase Artesanal (Instrumental)
2. Filosófica, aplicativa (Escuela Nueva)
3. Explicativa y normativa (Positivismo y nuevos enfoques de Currículo y Didáctica)
4. Epistémica (actuales paradigmas de racionalidad) (pág.23)

O las que menciona (Klein, s.f) cuando la separa en didáctica “no crítica” encontrándose la concepción didáctica tradicional, didáctica nueva, didáctica tecnicista; y la didáctica crítica con su concepción didáctica materialista o histórica-crítica. Frente a estas divisiones es posible realizar un entramado que permita tener una visión amplia de las concepciones que han caracterizado a la didáctica, por lo tanto, se realizará un barrido siguiendo ambas propuestas realizadas por los autores.

Al mismo tiempo, según lo menciona Camilloni (1997), su definición epistemológica se basa en su concepción normativa, la que por medio de esta se irá configurando a través de los procesos históricos en la cual ha estado circunscrita, destacando las

concepciones de la didáctica desde la visión de Comenio como un enfoque ligado al método, luego las visiones del siglo XIX con los procesos de instrucciones del saber, asociados a las lógicas kantianas. Para luego profundizar en el siglo XX en relación a la influencia de la Escuela Nueva, la propuesta tecnocrática y positivista, para finalmente encontrarse con el contraste de la escuela crítica en el ámbito de la didáctica.

En primer lugar, cabe destacar la concepción instrumental derivada de las propuestas de Comenio en su Didáctica Magna, en donde esta disciplina se configura como un método o “...un conjunto de prescripciones para enseñar eficientemente” (Bolívar A. , 2008, pág. 45), en donde la técnica va a formar parte fundamental en su concepción. A esto se le puede sumar, la obra de Ratke en donde “...propone una metodología intuitiva que siga y observe la naturaleza, con libros didácticos y escolares que facilitaran el trabajo de los maestros y alumnos” (Bolívar, 2008, pág.45), siendo de esta manera una metodología que establece cómo debe impartirse la enseñanza. Por lo tanto, el objetivo de la didáctica será la planificación de la enseñanza y la organización de la clase a través de un método, es decir, por medio de un conjunto de procedimientos que garantizaran el aprendizaje de todos. Sin embargo, esta concepción de la didáctica será criticada por los pensadores contemporáneos que la tildarán como artesanal e instrumental que no supone más que una técnica para enseñar. (Rodríguez en Buchelli L., 2010)

En este sentido, es que la didáctica sufrirá un vuelco en su concepción en donde se buscará dotar de fundamentación teórica a la acción de enseñanza y al mismo tiempo se dotará de nuevos lineamientos de pensar la forma de ejercer el proceso de enseñar. Por lo tanto, la fase filosófica-aplicada o la teoría nueva de la didáctica marcarán una nueva forma de concebir esta disciplina.

Esta nueva forma de ver la didáctica, estará basada en la reivindicación de la “...significación, el valor y la dignidad de la infancia” (Narváez, 2006, pág. 830), en donde se centrarán en los intereses del estudiante para fortalecer su autonomía. Además, la influencia del ideario de la Escuela Nueva, acompañada de la expansión

de la “...escolaridad pública, el liberalismo político y los paulatinos avances del conocimiento de la psicología del desarrollo facilitaron la concreción de experiencias significativas en el campo didáctico” (Camilloni, 1997, pág.46).

De esta manera, se destaca la obra Emilio de Rousseau en donde establece que la niñez no es una vía de acceso de la etapa adulta, sino que es un estado indispensable y que tiene un valor en sí mismo (Camilloni, 1997, pág. 46). Este autor, según Díaz Barriga (2009), que tendrá una sólida formación en el ámbito de la filosofía realiza un gran aporte en el ámbito de la didáctica, puesto que en sus postulados “...buscaba promover una educación que estuviese en armonía con la naturaleza, guardando un profundo respeto por la libertad y los procesos de desarrollo del niño como sujeto de la educación” (pág. 12). Sumándose los aportes de Pestalozzi quien también planteaba la importancia del niño como sujeto activo de su formación en el proceso de desarrollo, marcando un paso previo que guiará los lineamientos de la Escuela nueva o activa del siglo XX.

De acuerdo a esto, el docente debía asumir un rol de guía, con una participación mínima en la conducción del aprendizaje de los estudiantes, de modo que la didáctica estuviera centrada en el alumno en relación a sus intereses y aspiraciones, destacándose lo que establece Klein (s.f) en donde “...el docente necesita una formación didáctica sólida, donde su formación específica aparece en segundo plano como algo necesaria pero no imprescindible” (pág. 12), de manera de ejercer todos sus esfuerzos en función de la formación autónoma del estudiante. Sin embargo, a pesar de que se desprende del método reduccionista de la visión artesanal de la didáctica, también asume ciertos métodos didácticos que guiarán la forma de impartir la enseñanza, destacándose algunos como el “método Montessori, el método de Decroly, el método de los proyectos de Dewey, el método de trabajo libre por grupos de Cousinet y los métodos de Freinet” (Narváez, 2006, pág. 635), donde por ejemplo en Montessori se destacan fundamentos didácticos de tipo analítico en donde la observación objetiva del niño y la experimentación sean las bases del trabajo que debe desempeñar el docente en su enseñanza.

La didáctica en el tiempo se enmarcará en una doble dimensión –normativa y descriptiva- que tendrá como por objetivo “...describir (ya sea buscando explicar o, más recientemente, comprender) la práctica más adecuada para promover los procesos de enseñanza-aprendizaje; [y] prescribir, guiar o normativizar dicha práctica educativa, señalando qué procedimientos o metodologías resultan más eficaces en una determinada situación” (Bolívar A. , 2008, pág. 105), de manera de transformarse en una didáctica de carácter técnico y científico. Esto expresa que la didáctica, tendrá un carácter práctico en donde su misión será lograr dar explicaciones de los procesos de enseñanza en situaciones concretas con finalidades educativas (José Contreras en Bolívar, 2008).

De esta manera, según Díaz-Barriga (2009), la didáctica normativa tendrá como centro las siguientes preguntas “¿Cómo se enseña? ¿Cuáles son los mejores o más eficaces métodos educativos? ¿Cómo resolver el problema de la falta de motivación o de disciplina en los estudiantes?” (pág.7), para poder dar respuestas adecuadas una vez que se ha puesto en práctica. Por lo mismo, Medina y Salvador (2009) establecen que la perspectiva conductista asociada a este enfoque “...encuentran en el saber científico el fundamento de la toma de decisiones” (pág. 44).

Sin embargo, hay autores como Díaz-Barriga que ponen en cuestionamiento esta visión de la didáctica, puesto que enfatizan que considerarla una disciplina orientada solo a la práctica de los docentes en base a resultados para investigaciones, se inscribiría en una racionalidad-técnica, fundada en analizar solamente la práctica y por medio de un carácter neutro o inocente. En base a esto, consideran fundamental incorporar el componente reflexivo-teórico a la disciplina en donde se suma el ejercicio de la reflexión docente para poder generar conocimiento acerca de la enseñanza, por esto señala Díaz-Barriga (2009) “...la dimensión que llamamos normativa puede tener como así ha sido históricamente, dependiente de posiciones de partida, una orientación tecnológica, pero complementariamente también de pensamiento práctico, prudencial o deliberativo” (pág.106).

En relación al último enfoque, existe una vertiente asociada al paradigma crítico en educación, en donde por medio de autores como Apple, Pokewitz o Freire en el contexto Latinoamericano, han centrado su estudio en la construcción de un saber educativo centrado en contextos de exclusión (Medina A, 2009). En relación a esto, Mora (2009) plantea que el objetivo básico es "...el esclarecimiento, la emancipación, liberación y destrucción de la dominación tanto en el ámbito personal, particular, como social general" (pág.47). De esta manera, la actividad de enseñanza tendrá como enfoque transformar la estructura globalizadora dominante, "...reencontrando los nuevos valores y devolviendo a la enseñanza su verdadero poder transformador de resistencia y lucha contra la injusticia" (Medina A, 2009, pág. 47), siendo su finalidad el análisis de las prácticas, pero también la transformación de las prácticas asociadas a la búsqueda de la transformación de las realidades sociales y educativas tradicionales. En este sentido, el método está asociado a responder de manera crítica, reflexiva y revolucionariamente a la tarea de emancipar a la sociedad (Mora, 2009) y por lo mismo su trabajo pedagógico no solo se enmarcará en ámbitos tradicionales de enseñanza, sino que también en otros lugares que puedan servir como espacio educativo, siendo importante el reconocimiento de la escuela para todas las personas conformando un espacio de comunidades de coaprendizaje. Al mismo tiempo, establecen que el profesor o profesora que se dirija desde la Didáctica crítica

(...) entiende que no se puede seguir actuando en el aula promoviendo el *dogmatismo* con ausencia de conciencia histórica y social y pensar en los contenidos como desconectados unos de otros como productos impersonales, ahistóricos y descontextualizados. La o el docente que busca explicaciones y/o soluciones a los hechos del salón de clases, capta la posibilidad de transformar los roles y vínculos dentro del aula. Por ejemplo, visualiza que el mundo actual requiere de personas críticas y creadoras de alternativas nuevas, que dan solución a los problemas del mundo actual, por ello replantea la posibilidad de cambiar los vínculos de pasividad que se da en muchos estudiantes, por vínculos de cooperación e igualdad que conlleven a una forma de asimilar la información con la disyuntiva de

construir con ella conocimientos que habiliten al alumno en el saber hacer y en saber ser.” (Rojas, 2009, pág. 96)

Por lo tanto, la didáctica se enmarcará en un contexto de liberación al contexto de dominación al que se ha estado inserto con la búsqueda de la transformación social.

A pesar de los aportes de esta nueva vertiente hay algunos que postulan que contiene un sesgo-político que no permite adecuarse a las realidades de las comunidades y de cada persona (Medina A, 2009).

3.1.3. Modelos didácticos

Los modelos didácticos son construcciones que trabajan en relación a la función que cumple el docente y el estudiante en el proceso de enseñanza. Según lo que plantea Jorquera (2010), los modelos permiten analizar el quehacer docente y representan la realidad en la cual se encuentran insertos; y al mismo tiempo presentan una visión más práctica que los paradigmas y las teorías, relacionándose con ellos de una manera más concreta. Es decir, están estrechamente ligados a los paradigmas, transformándose en una mirada de la praxis de las teorías.

A partir de esto, es posible encontrar diversos modelos didácticos que se circunscriben a la funcionalidad que le otorgan al proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Jorquera (2010) citando a Pont hace alusión a cuatro tipos en los que se pueden agrupar en: “...modelos clásicos, modelos racional-tecnológicos, modelos mediacionales y modelos ecológicos” (pág. 54), que son los siguientes:

- a) **Modelo Clásico:** Hace referencia al modelo socrático que tuvo como principal exponente Sócrates, basado en la comunicación a través del diálogo entre docente y discente. El esfuerzo principal está asociado a la profusión de ideas que puedan emerger a través de las preguntas. También se encuentra el modelo tradicional basado en la explicación, primando la clase magistral y la evaluación como forma de medición de los estudiantes. Por último, el

modelo activo, en donde se le otorga mayor importancia a la participación del estudiante en su proceso formativo.

- b) **Modelo Racional-Tecnológico:** Está asociado a la planificación científica de la acción didáctica reflejada en un mecanismo tecnológico. Esto quiere decir, que el docente debe lograr por medio de su práctica ciertos aprendizajes en el estudiante y para ello, cuenta con una serie de conocimientos científicos y métodos que es capaz de utilizar y poner en práctica en el aula. Este modelo se destaca cuando los aprendizajes están asociados a técnicas y destrezas.
- c) **Modelo Mediacional:** Se toma en cuenta el proceso de la acción didáctica, en donde se preocupa de evidenciar los factores del proceso en relación a los protagonistas de esta acción, es decir, los/las docentes y los/las estudiantes. Se pone especial énfasis en las tomas de decisiones que tienen lugar antes, durante y después, llegando a compararla con una actividad artística. Además, considera las aptitudes, procesos cognitivos, la interacción y los aprendizajes de los estudiantes.
- d) **Modelo Ecológico:** Contemplan los elementos de los modelos anteriores, considerando los factores contextuales. Se considera la influencia recíproca de ambos participantes del proceso de enseñanza, en donde profesor y estudiante realizan un intercambio constante de significados.

Por otra parte, Mayorga y Madrid toman en consideración los modelos de los siguientes autores: Fernández, J.; Elórtegui, N.; Rodríguez, J.F.; Moreno, T., 1997; García Pérez, 2000; Páez, 2006, enfatizando principalmente cuatro:

- a) **Modelo didáctico tradicional o transmisivo:** Centrado principalmente en los profesores y los contenidos, quedando en segundo plano aquellos aspectos metodológicos ligados a los estudiantes. El conocimiento será lo esencial, siendo producido por la investigación científica plasmado en manuales.
- b) **Modelo didáctico-tecnológico:** Tiene como objetivo principal combinar el conocimiento con el uso de metodologías activas. Preocupándose de la teoría y práctica de manera conjunta.

- c) Modelo didáctico espontaneísta-activista: Tiene como finalidad educar a los estudiantes dentro de una realidad, teniendo como convicción de que es fundamental que el estudiante aprenda por medio de las experiencias e intereses que posee.
- d) Modelos didácticos alternativos o integradores: Concibe la metodología didáctica como un proceso de investigación, en el cual el estudiante con ayuda del docente construye el conocimiento a partir del planteamiento de problemas.

En definitiva, es posible plantear que los diversos modelos permiten acercarse a la forma de llevar a cabo de manera concreta los procesos de enseñanza, situando a los estudiantes, el contenido y los profesores en una dinámica diversa, dependiendo del modelo en el cual se inserten.

Sin embargo, a partir de esto, esta investigación se enmarcará en modelos didácticos que están en la línea de lo mediacional o alternativa, en los cuales la construcción del aprendizaje se hace de manera conjunta entre el docente y los estudiantes. Al mismo tiempo, aquellos ligados a lo espontáneo o ecológico, en el cual se sitúa al estudiante dentro de su contexto, en el cual la experiencia resulta fundamental para la comprensión de los fenómenos que lo rodean.

3.1.4. Debates actuales en torno a la didáctica

La premisa de Comenio en su Didáctica Magna será el punto de partida para generar un debate en torno a qué es la didáctica, puesto que hace un llamado, dentro del contexto de la modernidad, a enseñar todo a todos, pero a través de un método que sea infalible, que logre de manera eficaz el objetivo que persigue. Esto marca el inicio a una discusión que llevará a cuestionar la naturaleza de la didáctica en cuanto a método, a objeto de estudio y a los propósitos que ésta persigue, siendo esto establecido por Díaz Barriga (2009) en donde postula que “Comenio no sólo construye –y con gran intuición- una teoría didáctica, sino que presenta los núcleos problemáticos que caracterizan el debate en este campo, que continúa en búsqueda de respuestas” (pág.10). A partir de esto, hay innumerables autores que han

problematizado en torno a la definición de didáctica, puesto que por medio de su teorización han buscado llegar a una propuesta clara en torno a ello.

Díaz Barriga (2009), es uno de los autores que cuestiona en cierto sentido la visión de Comenio, puesto que plantea que (Bolívar A. B., 2011; Bolívar A. , La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica, 2011; Causado, Santos, & Calderón, 2015; Causado, Blanca, & Idalí, 2015) (Pimenta, 2001) ha habido ciertos autores que han pretendido definir la didáctica con un sentido normativo, en donde se proponen ciertas normas para un quehacer metodológico dentro del aula, dejándola enmarcada en un contexto práctico. Esto según él, ha sido fruto de dos tradiciones, la durkhemiana y la instrumentalista que han posicionado la visión técnica de la enseñanza, dejando de lado elementos esenciales que tienen que ver con la idea de una disciplina que también incluye la teoría dentro de su quehacer. En este sentido, establece que la tradición alemana ha provocado esta visión de ciencia aplicada en donde está netamente relacionada a una postura práctica de ella. En este sentido es importante mencionar a Deleway (1993 en Pimenta 2001), porque establece que la didáctica “...se constituye como una ciencia del conocer, una teoría” (pág. 27) puesto que no ofrece propuestas terapéuticas a la acción, sino que va mucho más allá, restándole toda atribución normativa (pág.27)

En un mismo sentido, Edith Litwin (1996 en Bolívar 2011) también plantea, desde la visión teórica, que “...la didáctica es una teoría acerca de las prácticas de la enseñanza...” (pág. 7) en donde los procesos didácticos se van a transformar en la base de la teorización de esta disciplina. Coincidentemente, Camilloni (2007), señala que “...es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir las prácticas de la enseñanza...” (pág.22). Dentro de la misma perspectiva Bolívar (2011) plantea que la didáctica “...no queda limitada al plano metodológico, también forma parte de sus preocupaciones los principios teóricos que son necesarios para resolver los problemas al contenido, métodos y organización de las situaciones pedagógicas...” (pág. 64)

En este marco se establece que la didáctica no deja de lado la práctica, puesto que constituye parte fundamental para la elaboración teórica que ella genera, siendo el profesor italiano Cosimo Laneve (1993 en Pimenta 2001) el que plantea que la construcción del saber didáctico se basa también en el quehacer y es a partir de éste en donde es posible construir la teoría. Por lo tanto, es necesario mencionar que la didáctica se constituye según Camilloni (2007 en Bolívar 2011), en una teoría que estudia "...la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores" (pág. 8), destacando la importancia de la acción o la práctica en la disciplina para poder generar nuevas propuestas de enseñanza en base al estudio de la acción.

Por otro lado, resulta fundamental destacar cuál es el objeto de la didáctica, es decir, qué es lo que estudia, dado que al igual que la discusión anterior con respecto a la teoría-práctica aquí se presentan nudos más complejos de esclarecer. Esto ocurre, según Litwin (2000) porque no existe una delimitación clara del objeto de ella, porque diversas disciplinas compiten por el mismo quehacer "...pedagogos, psicólogos, sociólogos..." (pág.37), y porque en el campo laboral también consideran que pueden resolver problemas ligados a la didáctica.

Sin embargo, según Bolívar la didáctica (2008), se enmarca dentro de las denominadas Ciencias de la Educación, que tiene un área de estudio determinado, un espacio de investigación, genera conocimientos y se relaciona con la práctica. En este sentido, la didáctica según Zambrano (2006) "...no es un curso, ni un seminario, sino un campo especial de las ciencias de la educación" (pág. 597), puesto que le brinda al resto de las ciencias un espacio donde comunicar lo que se produce en la práctica, es decir, representa un medio para comprender lo que sucede dentro del aula.

En relación a esto, diversos autores han puesto realce en torno a la ocupación de la didáctica, manifestando claramente que esta se dedica al estudio de los procesos de enseñanza, centrando su función en el "...discurso sobre la acción pedagógica,

más específicamente en la práctica docente con el compromiso de su mejora” (Bolívar A. , 2008, pág. 62). Dejando fuera su antigua relación con el aprendizaje, dado que según defienden Laneve, Camilloni o Edith Litwin (en Bolívar, 2008), este es parte de otros sectores científicos y que su directa unión ha provocado que la enseñanza se haya transformado en un área dependiente de las teorías del aprendizaje, provocando un obstáculo a la hora de adentrarse en la “...comprensión, la explicación y la formulación de la normativa didáctica” Camilloni en (Bolívar, 2008, pág. 61). Esto se complementa con lo que postula Díaz-Barriga (2009), cuando menciona que los planteamientos didácticos se enriquecieron con las teorías del aprendizaje, pero que en el tiempo se subordinaron a ella, llegando a tal punto en que “...la literatura relacionada con la psicología empezó a utilizar el término de <<instrucción>> en lugar de <<enseñanza>>” (Díaz-Barriga, pág.120). En este sentido, la didáctica se encrucijó con otras disciplinas como la psicología que se involucraron fuertemente con el quehacer de la didáctica y se mezclaron queriendo dar respuestas a los mismos fenómenos de la enseñanza. Sin embargo, esas problemáticas necesitaban respuestas dentro del aula, constituyéndose las prácticas de enseñanza como elemento fundamental para el quehacer mismo de la didáctica. Por lo tanto, la didáctica según Edith Litwin (1996 en Bolívar 2008), se configurará como una teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos históricos en que se inscriben” (pág.62), transformándose en el objeto base de la teoría de esta disciplina.

Sin dejar de lado, que esta disciplina requiere nutrirse con otros campos de investigaciones derivadas de otras áreas, sin embargo, es fundamental que existan perspectivas solo desde la didáctica, enmarcando de manera específica el objeto que le concierne, destacando lo que dice Camilloni en Litwin (2000) al respecto:

En este marco...entiende que la teoría didáctica es una teoría de encrucijada en la que confluyen diferentes aportes que, aunque se consideren imprescindibles, deben ser leídos desde el objeto de la didáctica, esto es la enseñanza, a fin de que la disciplina conserve su propia identidad (pág.44)

De esta manera, hay dos elementos que caracterizan la didáctica, por un lado, que se concibe como una teoría que incorpora la práctica dentro de su estudio, puesto que es a través de ella en donde se puede comenzar a teorizar y elaborar nuevas propuestas. Y al mismo tiempo que su objeto de estudio se inscribe desde el concepto de la enseñanza, dado que no está directamente relacionada con el vínculo enseñanza-aprendizaje, sino que se enfoca directamente en los procesos que se generan desde el ámbito de la primera, para así interpretar y analizar este proceso.

Siguiendo esta línea, la propuesta Camilloni (2007) postula que la didáctica es una disciplina teórica que estudia la acción pedagógica, tomando en consideración que

(...) se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza... (pág. 3),

Siendo una propuesta clara que logra enmarcarse desde la visión de la disciplina como teoría, pero que incorpora la práctica para la realización de ésta, ya que es a partir de ella en donde se pueden encontrar las soluciones a las diversas problemáticas que se descubren durante el estudio de la didáctica.

Al mismo tiempo Díaz Barriga (2009), esclarece dos elementos fundamentales que se incorporan a esta disciplina y que tiene que ver con el rigor conceptual que ésta debe tener para alinearse desde la sólida formación que debe llevar a cabo y la experiencia educativa, puesto que al igual que Camilloni ésta logra dar los lineamientos que permiten articular la teoría didáctica. Por lo tanto, la mirada que evidencia la disciplina se perfila dentro del quehacer del aula puesto que es ahí en donde se produce el proceso de enseñanza. Siendo avalado por Contreras (1990 en Pimenta 2001), en donde la didáctica se hace parte del entramado de la enseñanza, dado que no la mira desde afuera, sino que es adentrándose en el aula

es donde se puede generar análisis y proponer prácticas escolares desde esta perspectiva.

En esta línea, la disciplina incorpora al docente como principal agente que aporta a la investigación, dado que es él el que desarrolla la práctica de la enseñanza y por medio de su reflexión se pueden generar aportes a la teoría de la didáctica, señalando Salvador Mata (1994 en Bolívar 2008, pág. 63) que el "...componente docente desempeña un papel clave, pues "al tener el acto didáctico una estructura relacional, cualquier actuación del profesor repercute en todos los elementos de la estructura". Por lo tanto, invita a la incorporación del maestro-reflexivo, puesto que por medio de la reflexión es que se puede tender a la elaboración teórica de los saberes de la didáctica, de esta manera Pimenta (2001) citando a Schön (1983) propone que

(...) el maestro se convierte en figura fundamental. El que tiene que comprender el funcionamiento de la realidad y articular su visión crítica de esa realidad con sus pretensiones educativas, las cuales define y reelabora en función de contextos específicos. Esto significa definir el trabajo del profesor como intelectual, no como técnico ejecutor. Y además significa valorar los procesos de reflexión en acción y de reflexión sobre la reflexión en acción. (pág. 34)

Todo lo anterior abona en favor a la definición de la didáctica, puesto que aportan los lineamientos fundamentales en los que ella se circunscribe. Específicamente, se manifiesta claramente el aporte teórico que ésta genera, sin dejar su rol de la práctica de lado. Es la práctica de la enseñanza ejercida por el docente la que le permite desempeñar su labor de disciplina y que, a partir de ello, es que es capaz de generar propuestas para mejorar el quehacer en el aula y teorizar en torno a ello.

De esta manera, la didáctica en el contexto de esta investigación se entenderá dentro de la lógica de la teoría y la práctica, en donde se incorpora fuertemente la teorización acerca de la enseñanza y de los procesos didácticos asociados a ella, es decir, tomar en consideración aquellos elementos como el contenido, los métodos y las situaciones pedagógicas que permiten ser analizadas; al mismo

tiempo la acción, tomando como fuente principal el quehacer docente y su práctica constante, en donde a través de ella se puedan generar insumos para contribuir en el desarrollo de esta disciplina. Todo esto acompañado de la reflexión constante que permite teorizar y analizar la práctica.

En relación a los enfoques y formas de concebir la didáctica según sus paradigmas y lineamientos históricos, es importante destacar el rol que juega la teoría y la didáctica crítica, puesto que posiciona el quehacer docente dentro de los devenires actuales en los que los estudiantes se encuentran insertos y por lo tanto, resulta fundamental permitir que ellos, por medio de un diálogo problematizador sean capaces de poner en cuestionamiento su situación y busquen en conjunto con el docente la forma de ser autónomos y vivir libremente en la sociedad; lo que permite alinearse con el modelo ecológico, porque en su práctica engloba los modelos anteriores en relación al diálogo, la explicación, la construcción autónoma del aprendizaje, pero tomando en consideración el contexto como elemento fundamental para que el estudiante logre hacerse consciente de su realidad y logre transformarla.

3.2. Pensamiento Crítico

En los siguientes párrafos se abordará en profundidad el concepto de pensamiento crítico, en el cual se contextualizará en torno a las diversas acepciones que este posee, como también experiencias de prácticas pedagógicas que lo han llevado a cabo, para finalmente relacionarlo con la enseñanza de la historia.

3.2.1. Discusión en torno al concepto de pensamiento crítico

En lo que se refiere al término pensamiento crítico, diversos autores hacen énfasis en que no existe una definición unívoca, dado que puede ser interpretado de diversas maneras dependiendo de la corriente teórica de donde se enfoque. En este sentido, Vélez menciona que las pluralidades de sus significados están asociadas a "...los contextos disciplinares de los que emerge" (pág.14), otorgándole un sentido dependiendo de las comunidades académicas que lo promuevan.

Mientras que, por otro lado, hay algunos como Causado, Escobar y Calderón (2015) que consideran que sus definiciones están asociadas al carácter reflexivo y analítico del mismo. De esta manera, según Cebotarev en Vélez (2013) desde el contexto en el que se inserte, el “pensamiento crítico”, se puede referir “...a una teoría, un método, un fenómeno cognitivo, una filosofía, una praxis o un enfoque teórico” (pág. 15)

Frente a esta diversidad de acepciones, existen diversas posturas teóricas que han predominado en relación a este término, puesto que han marcado una tendencia y un trabajo en el ámbito de la educación en relación a este. De esta manera, son importantes los aportes que realizaron los psicólogos estadounidenses en torno al tema, puesto que desde la década del 50' comenzaron a interesarse por formar a estudiantes que tuvieran la capacidad de pensar críticamente, a partir de la idea de que el individuo es capaz de pensar y tomar decisiones que sean atinentes a su contexto, como también frente a los resultados obtenidos por las comisiones nacionales de evaluación durante de la década del 80' que mostraron que la mayor deficiencia en educación se encontraba en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (Difabio, 2005). En base a esto, es que iniciaron un proceso de disciplinarización (Vélez, 2013) en torno al pensamiento crítico, quedando manifestado en una serie de publicaciones asociadas, universidades con el objetivo de investigar y enseñar el pensamiento crítico, como también un movimiento denominado “*Critical thinking movement*” en el cual se introdujeron habilidades y disposiciones para el desarrollo del pensamiento crítico.

Desde esta corriente, este concepto se caracteriza por integrar componentes cognitivos y habilidades de pensamiento complejo de alto nivel, siendo uno de sus destacados exponentes Ennis (1987) que lo define como “...el pensamiento razonable, reflexivo, centrado en decidir qué creer o hacer” (en Difabio, 2005, pág.169), basado en la búsqueda de la verdad en las cosas; destacando que el pensamiento crítico está asociado a una actividad cognitiva en relación a la evaluación de los productos y un elemento importante para resolver problemas. Es decir, un pensamiento orientado en la acción, en donde aparece en la búsqueda de

la resolución de problemas con la finalidad de proponer soluciones. Para Ennis el pensamiento crítico está compuesto por habilidades (vertiente cognitiva) y disposiciones (Vertiente afectiva).

Sin embargo, hay autores desde esta misma corriente que ponen en duda lo que propone Ennis, dado que consideran que no solamente este tipo de pensamiento está ligado a las habilidades, sino que también debe estar inserto en un contexto y contenidos determinados, por lo tanto Mathew Lipman menciona que es más válido “...enfrentarse a las cuestiones fundamentales y a las preguntas existenciales que para resolver problemas técnicos, para los cuales ya existen procedimientos de resolución aceptables” (en Difabio, 2005, pág. 171) y que si quieren desarrollar esta habilidad debe insertarse en ciertos contenidos que permitan trabajarlo:

Si queremos que los estudiantes desarrollen la capacidad del juicio histórico, los hemos de exponer a la historia; si pretendemos formarles el juicio literario, debemos entonces mostrarles la literatura, y si nuestra intención es que aprendan a formular juicios ecológicos, pues tendremos que ofrecerles a su vez temas de ecología (Difabio, 2005, pág.171).

Por lo tanto, hacen referencia a que lo propuesto por Ennis ha estado ligado a un inventario de habilidades con status de taxonomía, en donde son posibles de especificarlas y generalizarlas a diversas situaciones y contenidos.

De esta manera, consideran que el pensamiento crítico debe estar relacionado a una actividad reflexiva que debe estar orientada hacia la acción (López, 2012), porque hace su aparición en contextos de resolución de problemas y en la interacción con otras personas. En este sentido, es importante lo que menciona Siegel (en Difabio, 2005, pág.171) cuando propone el espíritu crítico que debe tener todo pensador crítico, en donde se deben incorporar actitudes, disposiciones y hábitos mentales, que permitan actuar de cierta manera en los contextos en los cuales se desenvuelven, destacando que no solo se debe pensar, sino que también destacarse por ser un tipo de persona que piense críticamente. Y por lo mismo, lo que menciona Paul (en Vélez, 2003) es importante, porque establece que la calidad

de vida de las personas depende de la calidad del pensamiento que posea, dado que este se involucra profundamente con el contexto en el que se desarrolla cada individuo.

Frente a esto, es que en la mirada de esta corriente hay procesos cognitivos y disposiciones que se deben poner en juego a la hora de llevar a cabo este pensamiento. Destacándose definiciones como: "...los pensadores críticos hacen preguntas cruciales, piensan de forma objetiva, recopilan y evalúan información relevante, saben comunicarse efectivamente y plantean conclusiones bien razonadas a problemas complejos" (Elder y Paul, en Causado et al, 2015, pág. 20), "...Por un lado implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de realizar una indagación lógica y razonar convenientemente" (McMillan en Díaz Barriga, 2001, pág.3), "...el pensamiento crítico involucra evaluación y convicción sobre la veracidad de alguna afirmación o sobre la calidad de un argumento, así como capacidad para formular buenos argumentos" (Epstein en Vélez,2013,pág.21), "...es el juicio auto-regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio" (Facione, en Vélez, ,2013,pág.21)

A continuación, se presentarán las habilidades de un pensador crítico desde esta corriente, que según autores como (Facione, 1990; Borich, 2006; Elder & Paul, 2003; Elder & Paul, 2005; Ennis, 1987) en (Causado, Blanca, & Idalí, 2015) facilitan la apropiación del conocimiento para posteriormente utilizarla "...dónde, cuándo y cómo convenga" (pág. 21)

Tabla 1: Principales habilidades cognitivas

Habilidad	Definición
Interpretación	Comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios.
Análisis	Identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones.
Evaluación	Valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones o preguntas.
Inferencia	Identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.
Explicación	Capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente.
Autorregulación	Monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios.

Fuente: Causado, Blanca, & Idalí, 2015, pág. 22

Al mismo tiempo una tabla con las disposiciones o aptitudes mentales que permiten visualizar en cómo el pensador crítico vive y enfoca su vida y la dirige en una transformación positiva de la vida, puesto que el pensamiento crítico otorga beneficios para que los individuos tengan una vida armoniosa y responsable y los prepare para un mundo en constante cambio.

Tabla 2: Principales disposiciones o hábitos mentales

Disposición mental	Definición
Humildad intelectual	Conciencia de los límites respecto a lo que se conoce. Sensibilidad hacia el prejuicio, las tendencias y limitaciones del propio punto de vista. Falta de engreimiento, jactancia y pedantería.
Empatía intelectual	Conciencia del punto de vista del otro.
Entereza o Valentía intelectual	Librarse de prejuicios y romper paradigmas.
Autonomía intelectual	Pensar por sí mismo.
Integridad Intelectual	Necesidad de ser honestos en el pensar. Practicar lo que se predica. Reconocer los errores propios.
Perseverancia intelectual	No rendirse ante las dificultades, obstáculos y adversidades.
Cuestionamiento permanente	Capacidad de autocuestionarse sobre las ideas, opiniones y argumentos en búsqueda de la verdad.
Confianza en la razón	Tener a la razón como medio para la búsqueda de la verdad.
Imparcialidad o sentido intelectual de la justicia	Dar crédito a los razonamientos sin importar cómo nos afecten.

Fuente: Causado, Blanca, & Idalí, 2015, pág. 23

Desde otro contexto, se insertan los lineamientos de la pedagogía crítica en torno a este concepto, en la cual diversos intelectuales han establecido otra mirada en el desarrollo de este pensamiento vinculado a su fin emancipador. En este sentido, el pensamiento crítico, no puede reducirse a fomentar solamente el desarrollo de habilidades (Horn en Díaz Barriga, 2001), sino que su educación debe orientarse a la praxis, en donde a través del diálogo se les permita a los individuos tomar conciencia de las condiciones de opresión y a partir de ello iniciar la construcción de una nueva realidad en donde exista la igualdad (Morales, 2014).

Frente a esto, cabe destacar el papel que desempeñaron autores como Giroux, McLaren o Apple, que centraron sus estudios en la teoría crítica. En la cual analizaron las relaciones reproduccionistas de la educación, la desigualdad escolar, cultura política, entre otros (Morales, 2014), destacando la importancia del trabajo del pensamiento crítico en estudiantes. Ellos establecieron que la institución escolar funciona fundamentalmente a partir de un planteamiento autoritario "...donde las decisiones son tomadas arbitraria y verticalmente (Giroux y McLaren en Morales, 2014, pág.12), y por lo tanto es necesario democratizar la escuela y vincular a los

estudiantes en sus procesos educativos, para que sean gestores de su aprendizaje; y así formarlos positivamente “...en la participación política para que se vinculen como ciudadanos en procesos de toma de decisiones mayores, relacionados con la vida política fuera de la escuela” (Apple en Morales, 2014, pág.13,).

Asimismo, desde la vertiente Latinoamericana, la figura de Paulo Freire toma fuerza en relación al pensamiento crítico, puesto que a través de sus escritos como la “Educación como práctica de la libertad” y “Pedagogía del oprimido”, establece nuevos lineamientos en educación, fundamentando que el proceso educativo debe ser elaborado por aquellos que han sido oprimidos y no para ellos, para que logre reflexionar sobre el contexto en el que vive, para que adquiera una postura crítica que busque recuperar su humanidad, y se comprometa con la praxis y con la transformación de su realidad para estar en un proceso de constante liberación (Freire, 1968).

En este sentido, considera que hay que enseñar la habilidad de analizar, problematizar e intervenir en la realidad, de modo de situarse históricamente y tener en consideración perspectivas, valores, creencias e ideologías, para desarrollar la esencia de la criticidad. Y por lo mismo, aboga “...por una enseñanza centrada en el diálogo, sobre todo en el campo de las ciencias sociales y en los cursos de historia, donde constantemente se discuten con los alumnos los contenidos en relación con asuntos como la cultura dominante, la marginación social, el poder o la desigualdad” (Díaz Barriga, 2001, pág.4). De esta manera, del pensamiento crítico está orientado a un estado que adquiere el ser humano al hacerse consciente de la condición en la cual vive y por ende a partir de la formación que se va adquiriendo en conjunto con éste, vaya tomando sentido de su estado y busque formas de liberación.

Por lo tanto, el pensamiento crítico desde esta corriente tiene la finalidad de transformar al individuo, en el cual lo hace consciente de su actuar, de su entorno y la transformación o mejoramiento que puede hacer de su contexto. Y, por lo tanto, la educación que lo propicie debe estar enmarcada en estos lineamientos y

promover la participación y los espacios para que los estudiantes se transformen en actores de su realidad. (Araujo, J, J, González, & Pareja, 2015)

Por último, mencionar el aporte que realiza la filosofía al establecer dimensiones en el pensamiento crítico, en donde a lo largo de la historia ha ido creando, para examinar este pensamiento y que aportan elementos de análisis. Las dimensiones son las siguientes:

La dimensión lógica del pensamiento, la cual hace referencia a pensar con claridad, coherencia, organización y sistematicidad (...) Otra dimensión es la sustantiva, la cual se relaciona con la necesidad de examinar el contenido de los argumentos. (...) Por su parte, la dimensión dialógica permite examinar el propio pensamiento con relación a lo que los otros dicen. (...) La dimensión contextual del pensamiento, por su parte, ubica al pensamiento en un espacio y tiempo, en una realidad temporal (...) La dimensión pragmática del pensamiento da espacio a un pensamiento que revisa las causas y las consecuencias de las acciones humanas para orientar la toma de decisiones. Villarrini en (Borjas, 2013, pág. 2)

Estas dimensiones incorporan la visión de que el pensamiento crítico no solo involucra a la persona, sino que está condicionado por el contexto y los factores emotivos, políticos, económicos y culturales. Pudiendo relacionarlo con la visión que supone la pedagogía crítica, en la cual el pensamiento crítico está relacionado con las situaciones históricas y contextuales en las que están envueltos los estudiantes.

3.2.2. Experiencias en torno al desarrollo del pensamiento crítico

Diversas experiencias educativas en torno al desarrollo del pensamiento crítico aportan miradas en torno a su práctica dentro de las aulas. A partir de ello, en este apartado se exponen investigaciones que han trabajado el pensamiento crítico y que sus conclusiones entregan insumos importantes para este estudio.

En relación a esto, una investigación realizada por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Colombia en el año 2015, arrojó datos en relación al desarrollo del pensamiento crítico. Esta experiencia tuvo como objetivo describir

cómo se desarrolla el pensamiento crítico en el área de las ciencias en estudiantes secundarios de Colombia, desarrollando para ello, un análisis cualitativo de entrevistas semi-estructuradas y observación de clases. Justificando la incorporación del pensamiento crítico dentro de la esfera educativa, porque las características que posee la sociedad actual, exigen que en las aulas se trabaje esta competencia, porque le brindan al estudiante un mayor desarrollo personal y social.

Esta investigación aporta con resultados que contribuyen en el trabajo del pensamiento crítico. Uno de ellos, hace alusión a la percepción del docente, como “...agente fundamental y relevante para el fomento de la competencia del pensamiento crítico” (Causado, Santos & Calderón, 2015, pág. 30), dado que en la medida en que el docente incite al estudiante a indagar y a cuestionar de manera sistemática a los estudiantes, con mayor interés podrá iniciar un proceso de desarrollo del pensamiento crítico y permitir que ellos se transformen en protagonistas de su propio aprendizaje. De acuerdo a esto, mencionan también que son necesarios modelos pedagógicos y didácticos desde “...los cuales se piensa y hace la enseñanza” (Causado, Santos & Calderón, 2015, pág. 20), porque de esta manera el docente se inserta en un contexto específico que permite de manera significativa potenciar el pensamiento crítico en sus estudiantes.

En este sentido, también se especifican ciertas estrategias que los estudiantes han considerado como propicias para el fomento del pensamiento crítico, destacándose aquellas como: “...mesas redondas, trabajos colaborativos, debates sobre temas de interés, análisis de textos, actividades de análisis, preguntas problematizadoras, resolución de problemas” (Causado, Santos & Calderón, 2015, pág. 21), y por otro lado las que los docentes consideran fundamentales como: las experiencias de laboratorio, salidas pedagógicas, debates y estudios de caso.

De esta manera, coindicen que es necesario buscar consolidar en los estudiantes la autonomía, autocrítica, autorregulación y gestión del conocimiento para no ocasionar muletas cognitivas que eviten que los estudiantes no piensen de manera crítica. (Campanario & Montoya en Causado, et.al).

Frente a esto, la investigación también considera que a pesar de que es rol fundamental del docente generar espacios para el pensamiento crítico, en la institución educativa en la que se insertan, no hay una intención explícita y generalizada de cómo se debe abordar y por lo tanto una vez que se les pregunta en torno a este, ellos responden de manera insegura. Estableciendo la necesidad de una capacitación continua de los docentes en torno al trabajo de este tipo de pensamiento, porque es necesario un docente crítico para formar un estudiante crítico.

Otra investigación asociada a esta temática, es la realizada por Frida Díaz Barriga en el año 2001 que tuvo como objetivo indagar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de bachillerato sobre "...contenidos curriculares de una unidad didáctica del programa de historia universal" (pág.2) y así tratar de "...establecer si la intervención didáctica del profesor, apoyada con un proceso de formación docente, promovía su aprendizaje" (pág. 2). Este estudio se desarrolló de manera cuasi-experimental, porque sometieron a evaluación a los estudiantes y a los docentes antes y después de un proceso formativo.

Los resultados evidenciaron la complejidad en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en el trabajo de contenidos históricos, puesto que su trabajo adquiere procesos que se desarrollan de manera progresiva y que no se pueden llevar a cabo de un día para otro. Por esta razón es que al implementar una unidad didáctica hubo dificultades en algunos estudiantes al momento de poner en acción la habilidad de pensamiento crítico, porque no lograron responder de manera completa preguntas relacionadas con tomar posición acerca de un hecho o proceso.

Sin embargo, a pesar de esto, la investigación expone la importancia de las docentes que participaron en este proceso, dado que en la medida en que ellas promovían actividades para trabajar la habilidad, esta se veía favorecida en los estudiantes. Destacándose la práctica pedagógica como elemento esencial en el momento de generar espacios para el desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente, se expone el desafío que tiene el medio educativo para consolidar líneas de investigación orientadas en el trabajo de esta habilidad a niveles de bachillerato y al mismo tiempo, plantear modelos de enseñanza que puedan ser trabajados por docentes. A la vez, plantean lo evidente que resulta que los profesores reciban formación con respecto al trabajo de habilidades, para que cuenten con herramientas significativas para sus prácticas pedagógicas.

Por último, una investigación que implementa la coevaluación como práctica que permite trabajar el pensamiento crítico en el aula. Esta justifica la importancia de la coevaluación, desde la base de que la mirada formativa se presenta como una herramienta que permite democratizar el aula y favorece el desarrollo de habilidades de orden superior, en especial la del pensamiento crítico, porque llevan al estudiante a "...analizar su realidad desde posturas críticas y proactivas..." (Borjas, 2013, pág. 2). Por lo tanto, este estudio analizó "...cómo desde la coevaluación se puede posibilitar las dimensiones del pensamiento crítico" (pág. 3).

De acuerdo a su objetivo, los resultados que presenta el estudio están enfocados en evidenciar cómo en la medida en que los estudiantes se ven sometidos a instancias de coevaluación, algunas de las dimensiones del pensamiento crítico se ven más incrementadas. Como, por ejemplo, cuando debían pensar con claridad manifestándose en las opiniones sobre temas sugeridos y la calidad de los argumentos empleados para emitir juicios sobre alguna situación problema, fenómeno o situación determinada. O algunos más deficientes, como cuando debían establecer conexiones con sus contextos cotidianos o cuando debían examinar los argumentos de los compañeros.

En relación a esto, el estudio enfatiza en la importancia de implementar prácticas ligadas a la coevaluación, en donde por medio de estas, se puedan trabajar habilidades de pensamiento de mayor complejidad. Por lo tanto, asume que es fundamental que se implementen proyectos de enseñanzas para dar respuestas a problemáticas de la educación, que en este caso corresponde al desarrollo del pensamiento crítico.

En las tres investigaciones es posible evidenciar la importancia que le otorgan al desarrollo del pensamiento crítico en los procesos formativos de los estudiantes, puesto que este le otorga herramientas que son consideradas fundamentales para que ellos actúen de manera consciente en un mundo que está en constante cambio. En este sentido, ponen en realce el rol que debe desempeñar el docente en el desarrollo de esta habilidad o competencia, dado que es misión de este favorecer el espacio, el ambiente y los medios para que este pueda propiciarse y dar paso a que los estudiantes logren utilizar habilidades de pensamiento de alto nivel o complejo. Y, por lo tanto, destacan lo fundamental que es la formación de los docentes en este ámbito, dado que las investigaciones han demostrado la poca preparación de ellos en el trabajo del pensamiento crítico en las aulas.

3.2.3. *Pensamiento crítico y enseñanza de la historia*

Existen autores que enfatizan que la asignatura de historia es el espacio propicio para trabajar la habilidad o competencia del pensamiento crítico. En este sentido, Pagés (1998) afirma que tradicionalmente la historia ha tenido la responsabilidad de animar a los estudiantes a pensar críticamente las problemáticas sociales, públicas y personales, y cualquier aspecto de la sociedad.

A la vez, menciona que la historia, junto al resto de las ciencias sociales, dispone de un "...rico e ingente cuerpo de hechos y conceptos, problemas, temáticas, métodos, etc. que permiten al profesorado una prolongada acción dirigida a ubicar al alumnado en su mundo como consecuencia del desarrollo de estas capacidades y de la formación de su pensamiento" (pág. 1).

En esta misma línea, Sarmiento citando a Paul (2009) establece que el pensamiento crítico y la historia se contribuyen mutuamente, dado que el primero de ellos ayuda a comprender la historia desde una perspectiva cuestionadora, mientras que esta última, se presenta como una herramienta para desarrollar este pensamiento en los estudiantes.

Por lo mismo, expone de manera concreta cómo la historia se presenta como un escenario adecuado para trabajar esta habilidad, destacando en primer lugar el nivel de abstracción que se necesita para entender los conceptos, lo que sitúa la necesidad de que los estudiantes desarrollen un pensamiento complejo para poder insertar los conceptos en los procesos históricos. También, la interpretación de los sucesos, porque es fundamental que el estudiante al comprender los fenómenos, logre interpretar las ideologías que se enmarcan dentro de dicha concepción. En esta misma lógica, comprender las diversas visiones que se circunscriben en la historia y que ésta ha sido construida a partir de ellas, siendo fundamental puesto que "...si el docente utiliza esta característica eficazmente, le dará la oportunidad al alumno para que no se quede con una sola versión de los hechos, sino que busque distintas fuentes y que las critique y que tome una postura" (pág.6). Asimismo, la influencia que tienen las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes en el aprendizaje de la historia, haciendo necesario la puesta en acción del pensamiento crítico, puesto que deben confrontarlas con las diversas posturas que existen en torno a los procesos históricos. Por último, la empatía histórica, como herramienta que permite al estudiante ponerse en el lugar de aquellos que participaron en los acontecimientos estudiados, lo que contribuye a que se salgan de su contexto temporal y espacial, y analicen los sucesos desde su propia temporalidad.

Esto, además, se hace presente de manera concreta en las bases curriculares del Ministerio de Educación, en donde este tipo de pensamiento, se inserta como una de las habilidades que debe trabajarse a lo largo del proceso educativo de los estudiantes. Quedando explícito de la siguiente manera:

Los Objetivos de Aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales contemplan una serie de habilidades propias de las disciplinas que conforman esta asignatura. Estas habilidades son valiosas herramientas cognitivas necesarias para comprender los contenidos estudiados y para adquirir conocimientos en otras áreas y en diferentes contextos de la vida. Se espera que la adquisición de conocimientos y el desarrollo de la capacidad de procesar la información contribuyan a que los alumnos puedan tomar decisiones de una manera responsable e informada.

Para esta asignatura, se han organizado las habilidades en cuatro grupos:

- Pensamiento temporal y espacial
- Análisis y trabajo con fuentes
- Pensamiento crítico
- Comunicación

Con el desarrollo de estas habilidades, se espera que los estudiantes logren aprendizajes profundos, los que se adquieren cuando el conocimiento es usado para interpretar nuevas situaciones, para resolver problemas y para pensar críticamente, entre otros. (pág. 200-201)

De acuerdo a lo anterior, la historia como disciplina se enmarca como un contexto favorable para el desarrollo del pensamiento crítico, dado que para los autores mencionados es un espacio propicio porque contiene un corpus de contenidos, métodos, conceptos y habilidades que la transforman en un escenario que permite y necesita el pensamiento crítico.

3.3. Didáctica y pensamiento crítico

La Didáctica y el pensamiento crítico encuentran su punto de unión en la praxis, puesto que la interacción que se genera entre los que componen la triada didáctica permiten que se conjugue la formación de personas que utilicen el pensamiento crítico.

En este sentido, la didáctica asume un rol importante, porque se hace visible en los procesos de aula, en donde interactúan los docentes y estudiantes, poniendo énfasis no solo en la instrumentalización de la enseñanza, sino también en la formación de sujetos que actúen de manera crítica para la reconstrucción de la sociedad (Ramírez, 2008). De acuerdo a esto, el pensamiento crítico se adentra en esta dinámica, porque es el contenido que se necesita para que los estudiantes junto al profesor, sean capaces de poner en funcionamiento cuestionamientos que permitan hacer frente a un contexto que está en constantes transformaciones (Causado, Santos & Calderón, 2015)

La didáctica, además, otorga fundamentos para tomar conciencia acerca de las prácticas, y lograr explicar por qué “...hacen lo que hacen” (Rojas, pág. 105) y analizar las situaciones educativas que han puesto énfasis en el desarrollo del

pensamiento crítico y que han conducido a que los docentes puedan llevarlo a cabo dentro de las aulas.

Por lo tanto, esta disciplina permite focalizar una enseñanza para la crítica, en donde se creen los contextos prácticos, para generar las “...condiciones para el pensamiento crítico” (Litwin, 1998, pág.14), a través de un proceso de construcción cooperativo que se genera en la sala de clases con los sujetos que se hacen parte de ella.

3.3.1. Práctica pedagógica y pensamiento crítico

La enseñanza del pensamiento crítico se torna fundamental en la formación de los estudiantes tanto en el aula como en la vida, puesto que tal como lo menciona Flores en Causado, Escobar y Calderón “...permite el mejoramiento en las capacidades para la innovación y la creatividad, la investigación y el aprendizaje permanente, y promueve la reflexión, la interpretación, el análisis, la argumentación y la valoración del conocimiento” (2015, pág.18), como también la “...calidad de vida del estudiante, su futuro profesional, su autoimagen y autoestima, además de incrementar su motivación al autoaprendizaje” (Swartz & Park, 1994; Swartz, 2001 en Causado, Escobar y Calderón, 2015, pág.18)

De acuerdo a esto, hay autores que manifiestan que la práctica pedagógica que desempeñe el maestro se vuelve fundamental en este ámbito, puesto que a través de ella se pone en juego el análisis reflexivo de la práctica que desempeña y las posibilidades que entrega en la formación de los estudiantes. En este sentido, es importante considerar lo que menciona De Tezanos (2007) cuando propone que estas “responden fundamentalmente a los contextos socio-económico-culturales donde ejercen el oficio de enseñar, que marcan las condiciones y características de sus alumnos y, en consecuencia, generan demandas al oficio de enseñar (pág.22), destacando el impacto que estas tienen y la inserción a los contextos a los cuales se desempeñan. Por lo tanto, la práctica pedagógica pone en énfasis la actuación del docente en diversas situaciones dependiendo de donde se inserte, y por esto,

su accionar pedagógico se nutre de estos contextos y le permite poner en juego una serie de estrategias para llevar a cabo su proceso de enseñanza.

Al mismo tiempo, se destaca que la práctica pedagógica se fundamenta en la preparación de la acción, en la actuación y la sistematización de ella, en donde el docente planifica lo que realizará, la ejecuta y luego la sistematiza, siendo importante lo que menciona De Tezanos (2007), cuando explicita que la práctica es la misma que han desempeñado los oficios de origen artesanal como médicos, abogados, científicos; porque hay un saber hacer, un modo de proceder y una reiteración de esta práctica propia del oficio. En este sentido, la práctica pedagógica se configura cuando el profesor prepara sus clases, y también cuando se pone en juego la interacción con sus alumnos en una determinada lógica de enseñanza (Edwards, 2001), que luego se perpetúa por medio del tiempo.

Por otra parte, la práctica pedagógica está acompañada por un proceso reflexivo, en donde el docente teoriza acerca de ella, transformándose en una exigencia del quehacer docente, puesto que como lo señala Freire (1997) “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la reflexión Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (pág.24), queriendo decir que es necesario teorizar sobre la práctica, porque de no ser así se convertirían en acciones sin sentido.

De esta manera, la práctica pedagógica se transforma en un proceso complejo que involucra distintos factores que debe incorporar el docente en su quehacer, puesto que está ligada a la planificación, a la acción misma, a la sistematización y la reflexión; enmarcándose en un contexto determinado que la hace particular e importante en sí misma.

Frente a esto, es que el rol docente es fundamental porque depende de él que el ejercicio de la docencia se desarrolle de manera profesional y que abarque todos

los elementos antes mencionados, destacándose lo que menciona Freire (1997) al respecto

La responsabilidad del profesor, que a veces no percibimos, siempre es grande. La propia naturaleza de su práctica eminentemente formadora subraya la manera en que se realiza. Su presencia en el salón es de tal manera ejemplar que ningún profesor o profesora escapa al juicio que los alumnos hacen de él o de ella (pág.64)

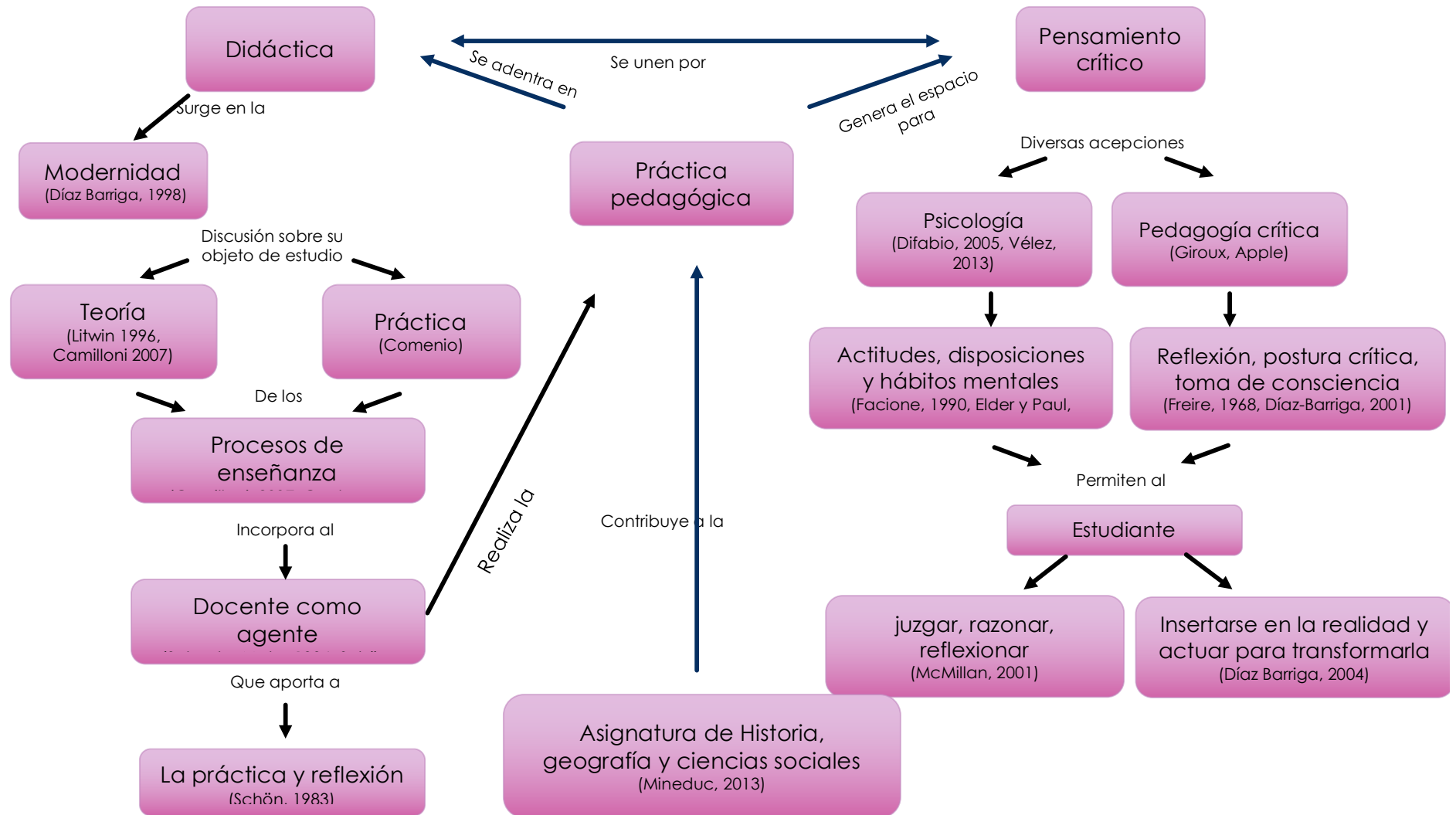
De acuerdo a lo mismo, es que según lo que plantea Vélez (2013) las prácticas deben ser capaces de generar las condiciones suficientes para que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, de modo de transformar su conocimiento y su relación con los contextos en los cuales se inserta; y así preparar a los estudiantes para que puedan hacer frente a los retos que se les impone en el futuro. Por lo tanto, es importante que la acción de enseñanza sea capaz de "...enseñar a los estudiantes a pensar, a que vean todo cuanto existe a su alrededor; enseñarles a observar y lograr que, de manera simultánea, sean capaces de detectar y resolver problemas" (Andreau-Andrés, García-Casas, pág.206). Mediante estrategias sistematizadas que lo permitan, aportando en esto Pagés (1998) cuando establece que

...se aconseja al profesorado la utilización de métodos y recursos variados tales como los estudios de caso, la indagación guiada, las analogías, las discusiones abiertas y los debates...los contextos en los que deba defender un punto de vista sobre una situación, dar su opinión, juzgar la adecuación o la conveniencia de una fuente o de una información. (pág. 164)

De manera de profundizar por medio de la acción y sistematización la formación del pensamiento crítico, para luego entrar en la reflexión profunda en relación a la contribución de la práctica pedagógica en esta habilidad.

A continuación, se presenta un esquema gráfico con los principales conceptos incorporados en el marco teórico y los entramados más relevantes.

Esquema 1: Marco Teórico



Elaboración propia, 2017

4. Metodología

4.1. Diseño de investigación: enfoque, paradigma y tipo de estudio

La presente investigación analizó las prácticas pedagógicas que desempeñan los docentes de historia, geografía y ciencias sociales en torno al desarrollo del pensamiento crítico. El enfoque del estudio, es de tipo cualitativo, puesto que en su concepción asume que la realidad educativa que se genera en el aula está construida en base a lo que los actores involucrados ejecutan, es decir, en relación a lo que los docentes realizan en torno al trabajo del pensamiento crítico y cómo los estudiantes responden al proceso de enseñanza generado por el o la profesora. En este mismo sentido, busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes (McMillan & Schumacher, 2005), es decir, profundizar en cómo las prácticas de los docentes desarrollan el tipo de pensamiento antes mencionado, desde la mirada de la puesta en práctica de su acción hasta su reflexión.

En relación a lo anterior, la investigación se perfila como cualitativa interactiva, puesto que emplea técnicas para recoger datos asociados a la gente en sus estados naturales, es decir, por medio de la observación de las clases distinguir aquellas prácticas que los docentes realizaron asociadas al desarrollo del pensamiento crítico, durante el trabajo de contenidos disciplinares correspondientes a la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales. Y, por otra parte, recoger los significados que le otorgan a sus prácticas, en relación al valor que le otorgan a este pensamiento y, también aquellas dificultades y desafíos que percibieron durante su acción.

En este sentido, se inserta en un estudio fenomenológico en el cual "...se describe los significados de una experiencia vivida" (McMillan & Schumacher, 2005, pág.45) en donde el investigador deja de lado sus prejuicios y recoge los datos según lo que es capaz de observar y evidenciar en el proceso de inmersión en la dinámica educativa. Y, además, porque busca comprender las perspectivas de los informantes en relación a su experiencia diaria con los fenómenos (Moustakas y

Seidman, en McMillan & Schumacher, 2005), como en el caso de esta investigación que buscará adentrarse en las reflexiones de los docentes para relacionarlas con sus prácticas de enseñanzas y así poder comprenderlas.

4.2. Participantes

Los participantes de la investigación se seleccionaron a través de un muestreo intencionado, es decir, se buscaron casos que entreguen abundante información que permitan detallar de manera descriptiva los fenómenos que pretenden estudiar. En este caso, se centró en profesores de historia, geografía y ciencias sociales y cómo estos desarrollan el pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza media.

Esta selección de participantes está asociada a que el currículum nacional de historia, geografía y ciencias sociales, establece que se debe trabajar la habilidad del pensamiento crítico, y por esto, fue necesario inmiscuirse en las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en relación a este tipo de pensamiento en esta asignatura. De esta manera, las bases curriculares de la enseñanza media, enfatizan que en este ciclo se debe desarrollar el pensamiento crítico, en función de “...integrar elementos para el análisis y de reconocer la complejidad inherente a los fenómenos humanos que estudian la historia y las ciencias sociales” (2013, pág.202) y así, por medio de la integración, abordar problemáticas desde diversas perspectivas teniendo herramientas y conocimientos para resolverlos, desarrollando habilidades propias del pensamiento crítico.

Al mismo tiempo, en docentes que trabajan con estudiantes de enseñanza media, dado que los estudiantes están más cercanos a completar sus años de escolaridad y por lo tanto deben prepararse para poder enfrentar los desafíos que se imponen en la sociedad, adquiriendo el pensamiento crítico mayor importancia. Esto se afirma con lo que sostienen Medina y Domínguez, 2006; Yang & Chung, 2009 en Elida, Capacho & Ossa (2016), en donde establecen que las demandas de la sociedad “precisan contar con personas que logren avanzar hacia una autonomía del pensamiento, con habilidades cognitivas de alto nivel” (pág. 2)

Al mismo tiempo, se insertan en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Pudahuel, que contiene un alto índice de vulnerabilidad (72% según datos del establecimiento) y que, al mismo tiempo, su proyecto educativo mantiene la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, fundamentando que es vital la incorporación de éste, puesto que permite que los estudiantes tomen decisiones adecuadas y se adapten a su realidad (PEI).

4.3. Técnicas de construcción de información

Para analizar las prácticas pedagógicas que desempeñan los docentes de historia, geografía y ciencias sociales en el desarrollo del pensamiento crítico, se utilizó la observación de campo, dado que por medio de ella se puede generar una “...descripción detallada de los sucesos, personas, acciones y objetivos en escenarios” (MacMillan & Schumagen, 2005, pág. 51), es decir, permite adentrarse profundamente en los fenómenos que ocurren en el aula y las acciones que realizan los profesores en el desarrollo del pensamiento antes señalado.

Esta observación fue no participante, porque no hubo intervención o relación directa con el objetivo de estudio, sino que el investigador fue un espectador de este y permaneció ajeno. Sin embargo, esto no fue obstáculo para que ella fuera “...consciente, dirigida y ordenada hacia los fines de la investigación” (Flores, 2009 pág.115)

El instrumento que se utilizó para realizar el análisis de las prácticas pedagógicas, correspondió a las notas de campo y registro inmediato, puesto que la primera permitió recopilar las observaciones que se realizan en el contexto de estudio de manera de lograr un registro descriptivo, detallado y preciso (Flores, 2009, pág. 115). Y la segunda, porque permitió generar apreciaciones que resumieran lo observado, de modo de valorar los datos encontrados como también establecer posibles interpretaciones de los hallazgos.

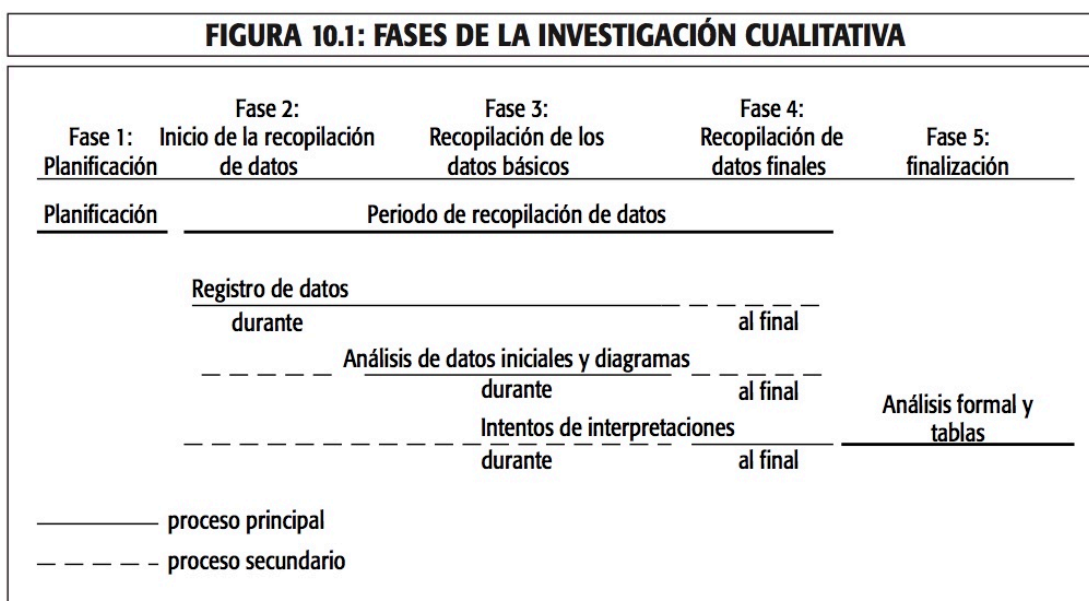
Una vez que se ha realizó la observación, y se necesitó recabar mayor información para poder comprender y analizar las prácticas, se realizaron entrevistas semi-

estructuradas, en la cual ya se “...ha analizado previamente la situación objeto de la entrevista” (Flores, 2009, pág.157). Por lo tanto, en esta instancia se pretendió analizar aquella situación en la que el investigador y el entrevistado se han visto sometidos, que en este caso corresponderá a una clase y así poder comprender las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza media.

4.4. Procedimientos de recolección de información

Para poder comprender las prácticas pedagógicas que realizan los docentes de historia, geografía y ciencias sociales, se realizaron procedimientos en base a las fases que establecen McMillan & Schumachen (2005):

Tabla 3: Fases de la investigación cualitativa



McMillan & Schumachen, 2005, pág. 412.

Fase 1-Planificación: En esta fase se organizaron las observaciones de clases, que tendrán una duración de dos semanas.

Fase 2-Inicio de recopilación de datos: En esta etapa, se realizó el primer acercamiento al escenario de estudio, estableciendo una recopilación de datos en relación a las características generales de este.

Fase 3-Recopilación de los datos básicos: Esta instancia permitió adentrarse en la sala de clases para apreciar profundamente cómo son estas prácticas pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico.

A la vez, se realizaron registros de manera exhaustiva de las clases por medio de notas de campo y registros inmediatos. Estos fueron revisados luego de la observación para poder completarlos en caso de ser necesario.

Fase 4-Recopilación de datos finales: Se realizaron las entrevistas que permitieron adentrarse en las reflexiones que los docentes establecen sobre sus mismas prácticas de enseñanza para entregar mayor información que permita profundizar en ellas y otorgar mayor comprensión en la investigación.

Fase 5-Finalización: En esta etapa se cerraron los procesos anteriores junto con el análisis de información que será detallada en el siguiente apartado.

4.5. Análisis de información

A partir de los datos obtenidos en las notas de campo, registro inmediato y entrevistas, se procedió a realizar la transcripción de la información, para posteriormente incorporar este material en un software llamado NVivo, que permite procesar y analizar datos cualitativos, otorgando herramientas para localizar, codificar y anotar hallazgos de aquella información.

Por medio de él, se establecieron códigos relacionados a los objetivos de la investigación, pero que fueron desprendidos de forma inductiva, es decir, por medio de la misma información otorgada por los datos. A partir de ello, se levantaron cuatro grandes categorías de análisis, que según lo que establece Galeano en Romero, 2005, agrupan los temas fundamentales en los cuales se enmarca el estudio. Y de

ellas, se desprendieron sub-categorías que representan unidades de análisis más pequeñas, que permitieron profundizar puntos fundamentales en la investigación.

Una vez que se establecieron las categorías y sub-categorías, se establecieron vínculos y relaciones entre ellas, de modo de obtener información relevante de las prácticas pedagógicas que propician el pensamiento crítico en los estudiantes.

Para el análisis de la información y el desarrollo de la investigación, se llevó a cabo un proceso de análisis de datos inductivo según McMillan y Schumagen (2005), que permite desprender la información que aportan los datos. Los pasos que se siguieron provienen de la propuesta de estos autores que es la siguiente:

- Fase 1: Trabajo de campo, descubrimiento de los datos y transcripción de la información obtenida.
- Fase 2: Identificación de temáticas frecuentes que se desprenden de los datos.
- Fase 3: Codificación según la información que aportaron las observaciones y entrevistas. Luego, se establecieron categorías y sub-categorías que surgieron de los códigos y que se ligaban a los objetivos de la investigación.
- Fase 4: Se establecieron las unidades de análisis claves para generar el desarrollo del estudio y dar respuesta a los objetivos propuestos.
- Fase 5: Se realizaron descripciones, distinciones y relaciones entre las observaciones de las prácticas pedagógicas y las entrevistas de los docentes. Además, se incorporaron diagramas que permitieron esclarecer la información expuesta en el estudio.

4.6. Validación de instrumentos

El proceso de validación de la pauta de observación y la entrevista, se realizó a través del juicio de experto, que corresponden a personas que tienen una trayectoria asociada a esta temática y que pueden aportar con "...información, evidencia, juicios y valoraciones" (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Por lo tanto, se escogieron a dos investigadores asociados al área de la educación y la didáctica y

cada uno estableció juicios y recomendaciones en relación a ambos instrumentos. Estos expertos corresponden a un Doctor en didáctica de las ciencias sociales y un Doctor en ciencias de la educación.

En los anexos se presentan ambos instrumentos utilizados durante la investigación, la pauta de observación junto con la tabla de las entrevistas.

4.7. Aspectos éticos

Para resguardar aspectos éticos de la investigación se tendrá en consideración lo siguiente:

- Informar detalladamente el propósito de la investigación a la institución que servirá como centro de estudio y también a los docentes que serán observados.
- Presentar un consentimiento informado que deberá ser firmado por la institución y los actores involucrados, dejando en claro que se resguardará su identidad y que pueden finalizar su participación en el momento en que ellos lo requieran.
- Asegurar que la información será confidencial y que solo será utilizada para obtener datos relacionados a la investigación.
- Dar la oportunidad de entregar los resultados de la investigación a la institución y los participantes involucrados.

5. Resultados

5.1. Prácticas pedagógicas

Los resultados de las prácticas pedagógicas que llevaron a cabo los docentes investigados, en este apartado, se enfocarán en la acción de la práctica, es decir, en el proceso de enseñanza que desempeñaron en el aula. Frente a esto, se establecieron cuatro categorías identificadas en este proceso y que caracterizaron su práctica.

5.1.1. Prácticas de enseñanza basadas en el contenido

Esta práctica está relacionada con el momento en que los docentes exponen el contenido de la clase, centrándose principalmente en la exposición del tema en el cual se enfoca la sesión. En esta instancia, existe una predominancia de la participación del docente en donde los estudiantes se encuentran escuchando y tomando apuntes cuando se solicita. De acuerdo a esto, en las prácticas de enseñanza basada en el contenido se pueden evidenciar tres sub-categorías que hacen referencia a qué elementos del contenido mencionan en la clase.

5.1.1.1. Definición

En esta práctica los docentes establecen definiciones que consideran fundamentales para que los estudiantes comprendan el contenido, destacándose las siguientes:

- *Código del trabajo: “La institución que regula los derechos del trabajo es la inspección, que es una institución del Estado”. (Profesor n°1, clase n°1)*
- *Canon: “Cuando hablamos de canon, es algo que nos va dejando una herencia” (Profesora n°2, clase n°1)*
- *Sincretismo: “Corresponde a la unión de la cultura indígena con la cultura española” (Profesora n°3, clase n°1)*
- *Capitanía General: “En Chile había una Capitanía General, en los lugares donde había enfrentamientos con indígenas, había Capitanías Generales.*

Para resolver problemáticas entre ellos, en Chile había un Capitán General”
(Profesora nº3, clase nº2)

De esta forma el docente define conceptos que son importantes de considerar en las clases para que los estudiantes los tengan presente. Se trata de definiciones conceptuales, las cuales los estudiantes deben anotar en sus cuadernos.

5.1.1.2. Descripción

En esta instancia, los docentes realizan descripciones acerca de ciertos elementos del contenido para que los estudiantes tengan una visión completa de ellos. Por lo tanto, en esta instancia se destacan dos descripciones que realizan los docentes al momento de exponer el contenido.

- *Participantes del MIR: “Estos son cabros que tienen 20 años, que se “achoran” y dicen...hay mucha injusticia, nos rebelamos en armas. ¿Cuál es la luz?, es que son estudiantes universitarios de la u de Concepción, son viejos militantes. Además, también hay otros militantes de izquierda, que dicen por la vía del voto, esta cuestión no va a cambiar, sino que hay que ir por la vía de las armas”. (Profesor nº1, clase nº1)*
- *El estilo barroco: “El barroco tiene características y las más importantes son: tiene una función evangelizadora, un rol religioso, segundo como es religioso mezcla elementos de la religión española e indígena, tercero, va a usar elementos que llaman la atención, como vamos a pintar, tiene que ser a gran escala, que llame la atención y con una variedad de colores” (Profesora nº3, clase nº1)*

Las descripciones apuntan a conceptos concretos y están establecidas por los mismos docentes.

5.1.1.3. Explicación

La mayor parte de la acción de la enseñanza en relación al contenido está asociada a la explicación, en donde los docentes se dispusieron a hacer conocer la temática de la clase de una manera clara para que los estudiantes la comprendieran. Se pueden mencionar las siguientes:

- *Movimientos Guerrilleros: “Postula la vía armada y pretenden cambiar las condiciones sociales, económicas del país, a través de una revolución armada”* (Profesor nº1, clase nº1)
- *“En el caso de los profesores a los 3 años tenemos contrato indefinido, en el caso de las empresas eso lo deciden ellos, por ejemplos te pueden contratar “altiro” indefinido”* (Profesor nº1, clase nº2)
- *“Todos los trabajadores dependientes e independientes pueden formar un sindicato. Que busca hacer respetar el derecho de los trabajadores”* (Profesor nº1, clase nº3)
- *“Todos los trabajadores se rigen por el código del trabajo, sin embargo, hay ciertos trabajos los carabineros, los milicos, los funcionarios públicos, los profesores, tienen un mini contrato que se le llama estatuto, en el caso de los profesores es el estatuto docente. En el caso de las fuerzas armadas no está el tema del sindicato, carabineros tampoco. Ellos no pueden realizar una huelga.”* (Profesor nº1, clase nº3)
- *“Un ejemplo de vida pública, es la democracia ateniense”.* (Profesora nº2, clase nº1)
- *“Para el ciudadano ateniense para participar, opinar y votar, era primordial, más que su profesional o condición social (artesano, militar y comerciante)”* (Profesora nº2, clase nº1)
- *“Los plebeyos lograron cargos de magistraturas menores en poco tiempo, puede ser de la clase ecuestre, manejas finanzas”* (Profesora nº2, clase nº2).
- *“Qué mezcla hay en la sociedad colonial, mezclamos la cultura indígena con la española, y creamos...cuando hablamos de sincretismo cultural, forman*

una cultura común, por ejemplo, sería la cultura mapuche más la cultura española y tenemos la cultura chilena. Tenemos ambos elementos. Por lo tanto, la sociedad colonial y el sincretismo” (Profesora nº3, clase nº1).

- *“La representación máxima del sincretismo es a través de la religiosidad. Un ejemplo de ello es la fiesta de la tirana, miramos con atención entonces, fíjese en todos los detalles”. (Profesora nº3, clase nº1).*
- *“No había ciudades de blancos, de mestizos, de negros. Porque los esclavos cumplieron funciones importantes para los blancos. Aun así, todos se necesitaban en la sociedad. Por eso en una sociedad la dibujamos en una pirámide, ¿y qué pasa si la base se cae?, porque los que trabajan son los que tienen menos derechos, porque pese a que son negros, aun así, nos damos cuenta que eran muy importantes en la sociedad” (Profesora nº3, clase nº2).*

Es aquí donde los docentes enfatizaron en el traspaso del contenido a los estudiantes, explicándoles aquellos elementos que consideraron fundamentales en ellas, como los movimientos guerrilleros, algunos tipos de contrato, la vida pública en la democracia ateniense, los cargos ocupados por los plebeyos, la mezcla que se origina en la sociedad colonial, el sincretismo, entre otros.

Esta exposición fue realizada con apoyo de un power point, en donde en ocasiones se leía lo que aparecía en él y los docentes explicaban los temas fundamentales de la clase, mientras que los estudiantes escuchaban y tomaban apuntes en sus cuadernos. Como por ejemplo en estas ocasiones:

“P: Eso me interesa, un minuto para que lo escriban, un minuto para que lo respondan” (Profesor nº1)

“P: Anote rápido. Ppt. Resguardo de los derechos laborales” (Profesor nº1)

“P: voy a empezar a dictar y cuando lo hago usted debe estar en silencio. P: En la pregunta 17 voy a mostrar este esquema y piense la respuesta” (Profesora nº2)

*“P: me puedes leer el ppt. Otro estudiante lee. Otro estudiante lee el último apartado”
(Profesora nº3)*

“P: La forma de expresión es el barroco. Les pide a estudiantes que lean ppt. Y los explica” (Profesora nº3)

5.1.2. Prácticas de enseñanza basadas en la contextualización

La práctica de contextualización hace alusión al momento en que los docentes durante el proceso de enseñanza ponen en determinados contextos generalmente asociados a la realidad de los estudiantes, el contenido, buscando que los estudiantes tengan un acercamiento más concreto de los temas que quiere abarcar en la clase.

A partir de esto, es posible evidenciar tres sub-categorías que expresan la forma en cómo los docentes realizaron la contextualización.

5.1.2.1. Relación contextual

En esta instancia los docentes buscaron establecer la relación del contenido con aquellas situaciones que los estudiantes conocieran para así generar un acercamiento concreto de los contenidos. Ejemplos de ello, son los siguientes:

- *¿En dónde podemos ver la influencia de la Revolución Cubana hoy en Chile?
(Profesor nº1, clase nº1)*
- *¿El pueblo mapuche, utiliza o una parte, porque la guerrilla de Fidel Castro no era todo el pueblo cubano, el pueblo mapuche utiliza armamento para lograr su objetivo, lo podemos asimilar o no? (Profesor nº1, clase nº1)*
- *¿Cuál es la importancia del arte en la sociedad? ¿por qué creemos que el arte es importante en la sociedad? ¿por qué es importante hacer música, obras de arte? (Profesora nº3, clase nº1)*
- *Tú crees que la forma de hacer arte es mostrar lo que sucedió en esa época. El arte es la expresión de lo que vivimos en otra vida cotidiana. La expresión del arte se ve de distinta forma durante la historia. (Profesora nº3, clase nº1)*

De esta manera, los docentes por medio de la relación contextual buscaron ofrecer una alternativa cercana a los estudiantes de aquellas temáticas que se estaban trabajando en las clases.

5.1.2.2. Similitudes pasado-presente

Los docentes para contextualizar el contenido, también enfatizaron en las similitudes de los procesos históricos con el presente, realizando preguntas a los estudiantes que permitieran realizar este acercamiento.

- *“P: En comparación con la vida actual, ¿qué hacen los ciudadanos en la vida pública?
P: ¿Qué característica tiene un ciudadano?
E: Cualquier chileno puede ser ciudadano
P: ¿Quién puede ser ciudadano?
P: Hoy ciudadanos y no ciudadanos, pueden opinar en la vida pública”*
(Profesora nº2, clase nº1)
- *“¿Formas de gobierno, ya sabemos cuáles son en Grecia y Roma y en la actualidad?, ¿Cuál es?”* (Profesora nº2, clase nº2)
- *“P: Es presidencial, democrática, indirecta, ¿Qué quiere decir indirecta?, ¿puedo como ciudadana hacer las leyes?
E: Se hace en privado, los representantes
P: los representantes son los que hacen las leyes.
P: ¿Los representantes son elegidos?,
E: ¿Si P. de manera? E: democrática
P: ¿Quiénes son ciudadanos en Chile?”* (Profesora nº2, clase nº2)
- *“P: ¿tenemos en el día de hoy senado? E: Sí”* (Profesora nº2, clase nº2)
- *“P: ¿En qué se parece el coliseo con el estadio nacional?”* (Profesora nº2, clase nº2)
- *“P: ¿Qué elementos del sincretismo viste en el video?
E: El baile.
E: La virgen*

P: ¿A quién representa la virgen?

P: Veíamos a la virgen, al diablo, además, los animales.

E: ¿El baile?

P: El baile, como dice la compañera es hacia la virgen, hay otra característica importante, también hay otra, los instrumentos.

P: ¿A quiénes corresponden los instrumentos?” (Profesora nº3, clase nº1)

De esta manera, los docentes a través del nexo pasado-presente buscaron acercar el contenido a los estudiantes, permitiéndoles asimilar en qué situaciones actuales es posible evidenciar aquellos procesos que se han generado a través de la historia.

5.1.2.3. Situaciones del presente

En este momento, los docentes ponen en evidencia alguna situación del presente para enfatizar en el contenido, para que los estudiantes conversaran acerca de ella.

- *“P: ¿Qué decía tu contrato?*

E: Lo tuvieron que hacer para trabajar por febrero.

P: ¿Qué papel tuviste que llevar?

E: Era amigo de mi mama.

P: Estudiante el tuyo fue más regular.

E: Tuve que llevar permiso notarial, papel de antecedentes, carnet.” (Profesor nº1, clase nº2).

- *¿En qué situación se encuentra una persona que no haya firmado un Contrato de Trabajo?, ¿Cuándo nos encontramos en una situación de explotación laboral? (Profesor nº1, clase nº2).*

- *“Este video, se dan cuenta de que la persona que aparece ahí es muy déspota y que va a echar a todos los trabajadores, yo quiero que veamos en el video que esta relación entre patrón y empleador está normada, el patrón no puede hacer lo que quiere con el empleado. No puede decir el patrón que*

le va a pagar menos, toda esa relación está normada, ¿Qué significa? Que está escrita a través de una ley". (Profesor nº1, clase nº2).

- *"Todos los trabajadores se rigen por el código del trabajo, sin embargo, hay ciertos trabajos los carabineros, los milicos, los funcionarios públicos, los profesores, tienen un mini contrato que se le llama estatuto, en el caso de los profesores es el estatuto docente. En el caso de las fuerzas armadas no está el tema del sindicato, carabineros tampoco. Ellos no pueden realizar una huelga. ¿Qué pasa si los carabineros hacen una huelga en la zona poniente? Estudiante: ¿Y si lo hacen? Profesor: Es ilegal" (Profesor nº1, clase nº2).*

- *"¿Qué pasa si me mandan a pintar el colegio?"*

- *E: En su contrato aparece si o si la labor que va a desempeñar el trabajador, el horario, remuneración, lugar, fecha." (Profesor nº1, clase nº2).*

- *"¿Alguien conoce el juramento que deben hacer los médicos cuando terminan de estudiar?" (Profesora nº2, clase nº1)*

- *P: ¿Los extranjeros pueden votar?*

P: ¿Qué tienen que hacer?

E: Nacionalizarse

P: ¿Una persona que esté en la cárcel puede votar?

E: NO

P: ¿Una persona que tiene una pena aflictiva, puede votar?

E: NO (Profesora nº2, clase nº2)

- *"Si un senador comete un delito, tiene que ser procesado igual que cualquier persona.*

E: Igualdad pública.

P: En el día de hoy hablamos de igualdad ante la ley" (Profesora nº2, clase nº2)

- *"Cuando hablamos de sincretismo cultural, forman una cultura común, por ejemplo, sería la cultura mapuche más la cultura española y tenemos la cultura chilena" (Profesora nº3, clase nº1)*

5.1.3. Prácticas de enseñanza basadas en la reflexión

En estas prácticas de enseñanza, los docentes realizaron reflexiones invitando a los estudiantes a cuestionarse situaciones concretas durante el desarrollo de la clase. Estas reflexiones se pueden dividir en dos sub-categorías, la primera de ellas, asociadas a la reflexión del mismo contenido y la segunda a la reflexión de situaciones de la actualidad.

5.1.3.1. Reflexión del contenido

Las reflexiones en esta sub-categoría se enlazan al mismo contenido, en donde los docentes profundizan acerca de una problemática que se evidencia mientras trabajan un tema en la clase y que consideran que es necesario mencionar.

Se destacan a continuación:

- *“A lo que me refiero, la reflexión que quiero dejar, Estos jóvenes, son heroicos para mí, (por eso les dejo la reflexión), hay gente que murió, que en la dictadura murieron, A lo que me refiero, también es que, tomar un arma es entregarse a una idea, su vida a una idea, si lo hace por un ideal, da su vida por ello”* (Profesor nº1, clase nº1)
- *“Ponte a pensar que había esclavos que aceptaron la esclavitud como algo legítimo. Hay trabajadores que aceptan sus condiciones laborales, aunque sean paupérrimas”* (Profesor nº1, clase nº3)
- *¿Por qué hablamos de sincretismo cultural? EL sincretismo es una dominación pasiva. ¿Por qué es pasiva? ¿En quién creen ellos?* (Profesora nº3, clase nº1)
- *“¿Cuáles serán las características de la administración colonial? ¿Les habrán dado cargo a las personas de color más oscuro?”* (Profesora nº3, clase nº2)
- *“¿y qué pasa si la base se cae?, porque los que trabajan son los que tienen menos derechos, porque pese a que son negros, aun así, nos damos cuenta que eran muy importantes en la sociedad”* (Profesora nº3, clase nº1)

5.1.3.2. Reflexión sobre situaciones de la actualidad

Estas prácticas de reflexión están asociadas a las instancias generadas por los docentes en el momento de profundizar sobre alguna temática de la actualidad que consideraron pertinente de mencionar en la clase.

Aquí se presentan los momentos de las clases:

- *“Hay otras cosas, que no tienen que ver, todos entendemos que el pueblo mapuche no quiere puestos de gobierno, pero a lo que voy y lo que se parece, es en el medio. Ojo, no sé cuál es el poder de fuego que tienen los mapuches”.* (Profesor nº1, clase nº1)
- *“Eso es que los que legislan son los mismos de las empresas que pagan y no le conviene pagar ese tiempo”* (Profesor nº1, clase nº2)
- *“¿Qué pasa si los carabineros hacen una huelga en la zona poniente?
E: ¿Y si lo hacen?
P: Es ilegal”* (Profesor nº1, clase nº2)
- *¿Los médicos trabajan por la salud o por el dinero?* (Profesora nº2, clase nº2)
- *“Por eso aparece ciega, porque la justicia tiene que ser ciega y sorda”* (Profesora nº2, clase nº2)
- *“P: En la actualidad, si un jefe me trata bien y me paga bien, yo vengo a trabajar contento. Si me pagan mal, yo no voy contenta a trabajar”* (Profesora nº3, clase nº2)

5.1.4. Prácticas de enseñanza basadas en la gestión

Las prácticas de gestión están enmarcadas en las acciones que realizan los docentes para guiar a sus estudiantes en algunos momentos de la clase o para ordenar algunos comportamientos que en algunas ocasiones dificultan el desarrollo de la clase. A partir de esto, se identifican dos prácticas, la primera de ella asociadas a las instrucciones que generan los docentes y por otro lado la normalización.

5.1.4.1. Instrucciones

En esta práctica, los docentes dan instrucciones sobre algunas acciones que deben realizar los estudiantes, destacándose principalmente cuando deben escribir en los cuadernos o realizar alguna actividad.

- *“Eso me interesa, un minuto para que lo escriban, un minuto para que lo respondan”* (Profesor nº1, clase nº1)
- *“P: ¿Quién lo tiene listo? P: Si no lo tiene listo, por lo menos verbalícelo”* (Profesor nº1, clase nº1)
- *“La guía número 2 la voy a firmar a las 17:25, ojo, una indicación, dice: El primer punto que dice países de América con sus respectivas capitales, solo va a poner las capitales de sur América, el punto 2 dice encerrar en un círculo rojo Cuba”* (Profesor nº1, clase nº1)
- *“P: Anote rápido. Ppt. Resguardo de los derechos laborales”* (Profesor nº1, clase nº2)
- *“P: A ver si alcanzamos a hacer el ítem 1 de la guía. Al final no la haremos no alcanzamos. responda la pregunta del ppt, tiene tres minutos. P: Un minuto y pregunto”* (Profesor nº1, clase nº2)
- *“P: Anote tal como lo voy a decir: Un elemento central y el más importante dentro de la relación laboral es el contrato de trabajo”* (Profesor nº1, clase nº3)
- *“P: Anote ahí el plazo del contrato”* (Profesor nº1, clase nº3)
- *“P: Chiquillos, por A-B-C motivo, si usted tiene más y le marqué menos, quiere decir que usted pasó mal en la hoja de respuesta. P: Vayan a la pregunta 7 de la prueba. Chiquillos, la profesora quiere que copien la pregunta”* (Profesora nº2, clase nº1)
- *“Anote en su cuaderno la respuesta, Mientras la profesora ve a un estudiante para que saque su cuaderno, el resto del curso trabaja en su cuaderno respondiendo”* (Profesora nº2, clase nº1)

- *“P: voy a empezar a dictar y cuando lo hago usted debe estar en silencio. P: En la pregunta 17 voy a mostrar este esquema y piense la respuesta.”* (Profesora nº2, clase nº1)
- *“P: anotamos título: organización política de la república romana. P: título de la clase de hoy: Legado Cultural del Mundo Clásico”* (Profesora nº2, clase nº1)
- *“Me puedes leer el ppt. Otro estudiante lee. Otro estudiante lee el último apartado”* (Profesora nº3, clase nº1)
- *“Entonces anota en su cuaderno, ¿Qué elementos del sincretismo cultural religioso observas en el video? 2 minutos y respondo ahora. Piensa y luego comparte”* (Profesora nº3, clase nº1)
- *“Compartimos ahora. ¿Qué elementos del sincretismo viste en el video?”* (Profesora nº3, clase nº1)
- *“Entonces va a trabajar solito en la página 145, desafío 8. A trabajar!!!!”* (Profesora nº3, clase nº1)
- *“Lo que debes hacer de la página 145 son los puntos a, b, d, f P: Voy a explicar lo que hay que hacer. No puedo explicar si hay gente hablando. P: En el número uno, debe mirar el documento 1 y el 2 e identificar los elementos de América que observa en la imagen, en la b. Debe identificar qué elementos evangelizadores aparecen, en la letra d. Por qué el arte permite difundir la religión. Y la f. Por qué hablamos de mezcla cultural. P: Chicos nos quedan 7 minutos para trabajar, solo la respuesta, para que sea más rapidito. P: La idea es que trabajen solos, si ya no hay solución ahí podemos ayudar. P: No se va nadie a recreo si no han terminado la actividad”* (Profesora nº3, clase nº1)

5.1.4.2. Normalización

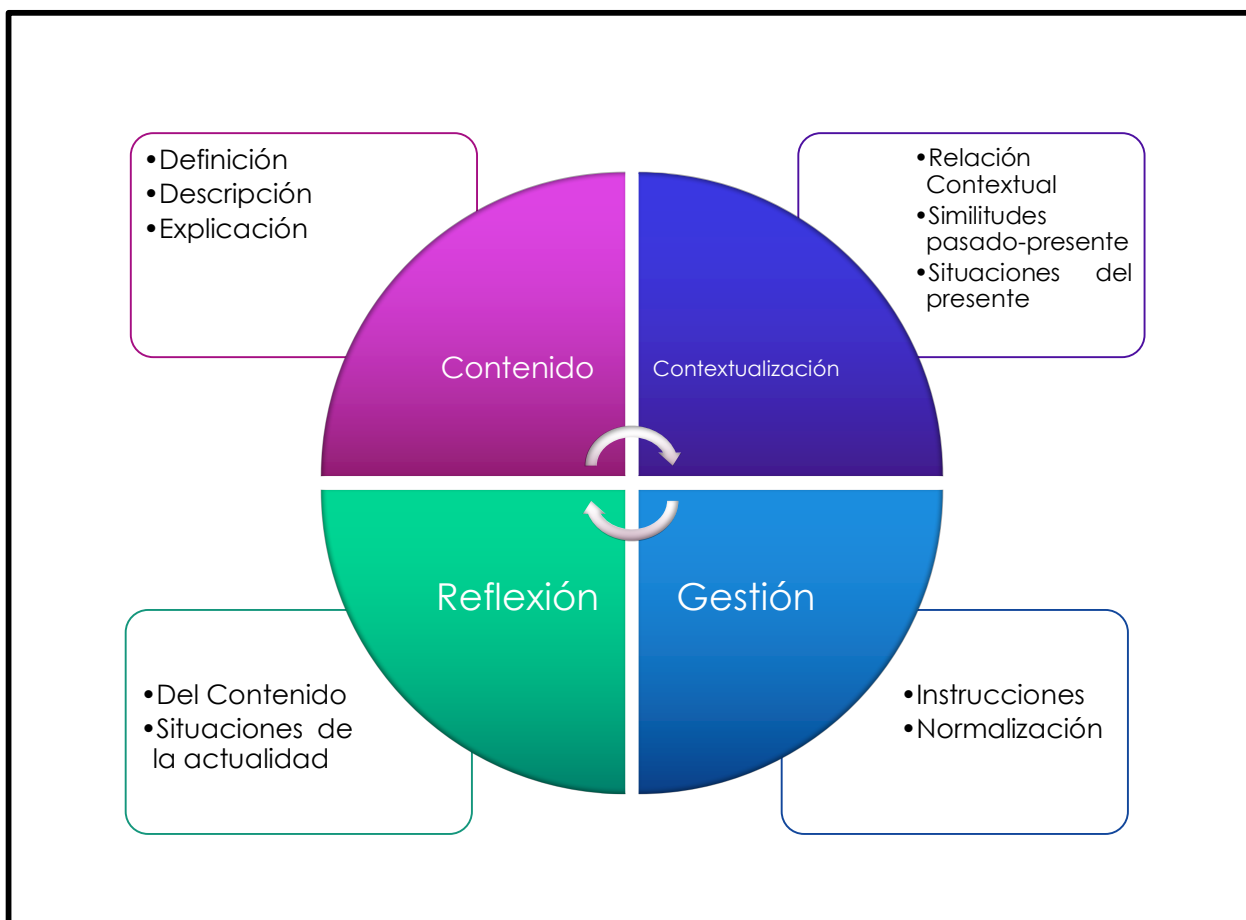
Estas prácticas están relacionadas con las acciones que realizan los docentes para reestablecer el orden de los estudiantes para continuar con la clase. Estas tienen que ver con la disciplina de los estudiantes y las intervenciones que

realizan los docentes para que dejen de generar situaciones de distracción en la normalidad de la clase, como, por ejemplo, ruidos excesivos, estudiantes que no trabajan porque están conversando o también molestandose entre ellos.

- *“No quiero ver estudiantes tirando papeles, no quiero ver nada más encima de la mesa”* (Profesora nº2, clase nº1)
- *“Voy por fila, los desubicados de su fila, van a tener descuento o se van a ir más tarde. Van a tener tareas con puntos menos”.* (Profesora nº2, clase nº1)
- *“Haré silencio, porque me molesta el ruido constante”* (Profesora nº3, clase nº1)
- *“¿Por qué hay gente de pie?”* (Profesora nº3, clase nº1)
- *“Estudiante, no pierdas tiempo con tu compañero”* (Profesora nº3, clase nº1)
- *“Levante su mano y hace silencio. Gracias a los que están haciendo silencio”* (Profesora nº3, clase nº1)

En el siguiente esquema se pueden observar todas las prácticas de enseñanza identificadas en las clases de los docentes, en el centro están las categorías mayores que corresponden a contenido, contextualización, reflexión y gestión. Mientras que, en los extremos de cada una, se presentan las subcategorías que caracterizan las prácticas de enseñanza desarrolladas por los profesores dentro del aula.

Esquema 2: Prácticas de enseñanza en el aula



Elaboración propia, 2017

5.2. Pensamiento crítico

Los docentes investigados, presentaron diversas concepciones con respecto al pensamiento crítico, enfatizando en lo que es y cuál es la utilidad que tiene en la formación del estudiantado. A continuación, se presentarán las definiciones que realizaron en torno a este concepto y la importancia del desarrollo de este pensamiento en los estudiantes.

5.2.1. Definición

Las definiciones que establecieron los docentes con respecto al pensamiento crítico, presentan énfasis similares, acercando su concepción a la contribución que hace éste a la vida de los estudiantes y la reflexión que permite en estos mismos.

En primer lugar, se enfatiza el pensamiento crítico como una capacidad: *“Es la capacidad que tiene cualquier persona”* (Profesor nº1) y también una habilidad: *“Es una habilidad bastante superior”* (Profesora nº2), que permite que los estudiantes reflexionen: *“de tener una óptica reflexiva”* (Profesor nº1) o que *“si tienen un conocimiento previo los niños ellos logran hacer una reflexión que va más allá de ese conocimiento”* (Profesora nº2).

Además, establecen que les permite razonar y contextualizar, *“siento yo que se generen como interrogantes y a partir esas interrogantes, en el fondo, ellos logren razonar a partir de eso”* (Profesora nº3) y *“puede ser ponerlo con una idea de la actualidad o contextualizarlo con algún problema y una posible solución, entonces, es salir de lo propiamente conocimiento y tener mucha más habilidad y un propósito más elevado”* (Profesora nº2).

Y por último con una finalidad para los estudiantes, enfocado en la mejora de las condiciones de vida que permite el desarrollo del pensamiento crítico: *“de cambio para mejor, respecto de lo que vive en el día a día. Ver cualquier situación con una óptica de mejora, en pos de mejorar la condición de las personas que viven esas situaciones”*. (Profesor nº1)

De esta manera, la definición de pensamiento crítico según los docentes se puede establecer a partir de cinco conceptos esenciales:

5.2.2. Importancia del desarrollo del pensamiento crítico

Los docentes investigados, también establecieron la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, identificándose tres sub-categorías, que engloban elementos esenciales que destacaron los docentes en relación a la formación en este tipo de pensamiento.

5.2.2.1. Aprendizaje significativo

Una de las docentes entrevistadas establece que el pensamiento crítico permite que el aprendizaje que tienen los estudiantes sea más significativo:

“Porque de esa manera, ese conocimiento que es netamente teórico, llegaría es más significativo para los niños, porque así las relaciones, relaciones con la actualidad, con un problema, con una vivencia, con un desafío, lo pueden hacer mucho más significativo, y tiene aprendizaje” (Profesora nº2).

Es decir, que a través del pensamiento crítico y las posibilidades que este genera al establecer relaciones o problematizar, los estudiantes tienen un aprendizaje mucho más efectivo.

5.2.2.2. Ser proactivo en la sociedad

Otro docente, enfatiza que el pensamiento crítico le brinda al estudiantado la posibilidad de ser proactivo en la sociedad:

“Porque supuestamente la escuela es donde se aprende para la vida y yo creo que el pensamiento crítico es importante en la escuela, porque es donde tú adquieres los conocimientos para después desenvolverte de manera proactiva en la sociedad y pensando en aportar al bien común” (Profesor nº1).

Justificando que la escuela tiene la misión de entregar aprendizajes para la vida y, por tanto, el trabajo de este pensamiento le permite al estudiante involucrarse activamente en la sociedad.

5.2.2.3. Sirve para la vida

Por otra parte, establecen que el pensamiento crítico sirve para la vida cotidiana de los estudiantes:

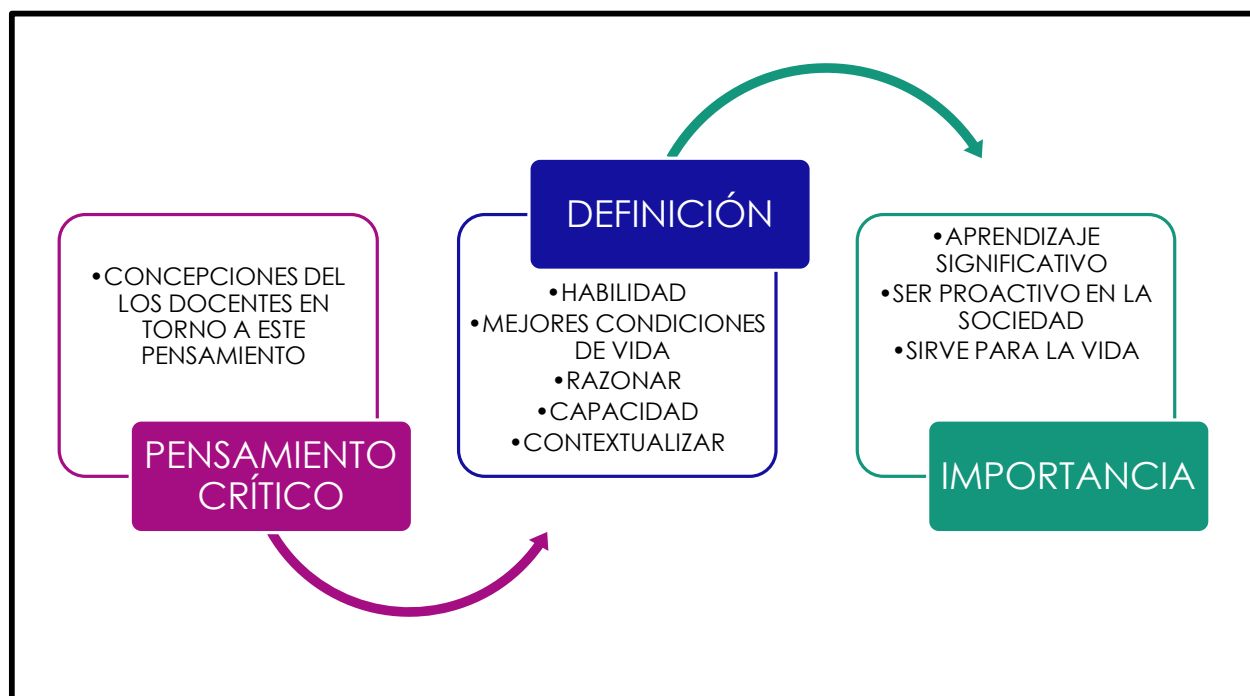
“En su vida, porque muchas veces uno en la clase, hace pensamiento reflexivo sale de la clase, por ejemplo, un tema político que sale en la actualidad, ellos tienen ansias de relacionarlo con la actualidad y eso hace que salga de lo que es netamente escolar, sino que amplía su campo” (Profesora nº2).

“Yo siento que es para la vida, ósea final el pensamiento crítico yo siento que es como una habilidad que se va desarrollando y esa habilidad finalmente, que es lo que hace, que en la vida cotidiana de cosas muy sencillas ellos puedan, en el fondo, rescatar lo que, ellos en el fondo puedan analizar y a partir de ese análisis generar empatía o en el fondo dar su opinión” (Profesora nº3)

“Porque siento yo que al generar un pensamiento crítico también nosotros logramos tener y generar la empatía en ellos, entonces a la vez ellos tienen una opinión, de partida la reflexionan, la opinan y nos sirve a nosotros también como para que los podamos situar en diferentes situaciones y eso nos permite, en el fondo, lograr y llegar a conocimientos más acabados de cosas más concretas”. (Profesora nº3)

Según estas docentes, el pensamiento crítico permite que amplíen su campo de reflexión, que puedan relacionar el contenido con la actualidad fortalece su capacidad de generar opiniones y empatía, con respecto a situaciones que ocurren en su vida cotidiana.

Esquema 3: Concepciones docentes en torno al pensamiento crítico



Fuente: Elaboración propia, 2017.

En este esquema se presentan las concepciones de los docentes en torno al pensamiento crítico, en el recuadro del centro, está la definición que ellos presentan y los conceptos principales asociados a ella como: habilidad, mejores condiciones de vida, razonar, capacidad y contextualizar. Y en el recuadro de la derecha, está la importancia que ellos le otorgan a la formación de este en el estudiantado, destacándose las subcategorías de aprendizaje significativo, ser proactivo en la sociedad y sirve para la vida.

5.3. Por qué la historia contribuye al desarrollo del pensamiento crítico

Otro de los elementos que se les preguntó a los docentes, tiene que ver con el rol que juega la enseñanza de la historia en el desarrollo del pensamiento crítico y cuál es la importancia que ellos le otorgan a esta asignatura como medio para trabajar este tipo de pensamiento. Frente a esto, los docentes presentaron su punto de vista en torno a esta interrogante.

El primero de ellos, se refirió a la visión cíclica de la historia y de que los procesos históricos tienden a repetirse en el tiempo, por lo tanto, cada uno de ellos entrega ejemplos para poder reflexionar y evitar cometer los mismos errores del pasado, entregando herramientas de análisis a los estudiantes. En este sentido, la historia al presentar procesos que han ocurrido en el tiempo, permite identificar aquellos que han generado graves consecuencias en la población, entregando lecciones para evitar seguir patrones que han provocado problemáticas a lo largo del tiempo. Por lo tanto, la asignatura se transforma en un medio de análisis para que los estudiantes reflexionen profundamente y adopten una visión “menos inocente” en relación a las personas que vivieron tiempo atrás.

“Primero porque yo soy un convencido de la ciclicidad de la historia, entonces entiendo que la historia es siempre cíclica, nosotros mirando hacia atrás, en retrospectiva, siempre nos vamos a encontrar con situaciones muy similares a las que estamos viviendo, por lo tanto siempre nos vamos a encontrar, con ejemplos que nos van a ayudar a entender los procesos que estamos viviendo ahora y también nos van a ayudar a no cometer ciertos errores o a no ser tan inocentes como fueron las personas que ya vivieron cosas como estas, porque a mi parecer desde aquí a 200 para atrás la historia ha sido muy parecida y además ha tenido siempre a los mismos actores digamos, adaptados a sus tiempos históricos, pero han sido siempre los mismos”. (Profesor nº1)

Al mismo tiempo, menciona que, al analizar estos procesos, se puede buscar transformar la realidad y evitar injusticias que se han generado a lo largo de la historia:

“Entonces, por qué la historia sirve para eso, porque encontramos más ejemplos y donde encontramos más insumos para que los chiquillos conozcan que la realidad se puede transformar o que se pueden evitar ciertas injusticias, ciertos abusos o ciertas opresiones que los antepasados han tenido, las personas que han vivido antes que nosotros han tenido que vivir, más que nada por eso, por esa retrospectiva que se puede tener en historia” (Profesor nº1).

De acuerdo a lo anterior, hace alusión a la concepción de materialismo histórico y la visión que entrega en torno a la configuración de la historia en la relación de opresores y oprimidos:

“Yo creo en una historia materialista, dialéctica, y creo en que la historia siempre desde la perspectiva de la lucha de clases, por lo tanto, si miro hacia atrás de aquí hace 200 años, siempre me voy a dar cuenta como esa lucha de clases se ha estado enfrentando por muchos años y que se ha ido transformando y adaptando a la realidad histórica pero finalmente los oprimidos y los opresores han sido los mismos y han sido siempre esos dos actores que se han enfrentado a través de la historia” (Profesor nº1).

Por otra parte, las docentes establecen que la historia permite relacionar diversas situaciones, cuestionarlas, contextualizarlas y entenderlas, para así pensarlas de manera crítica y generar opinión al respecto.

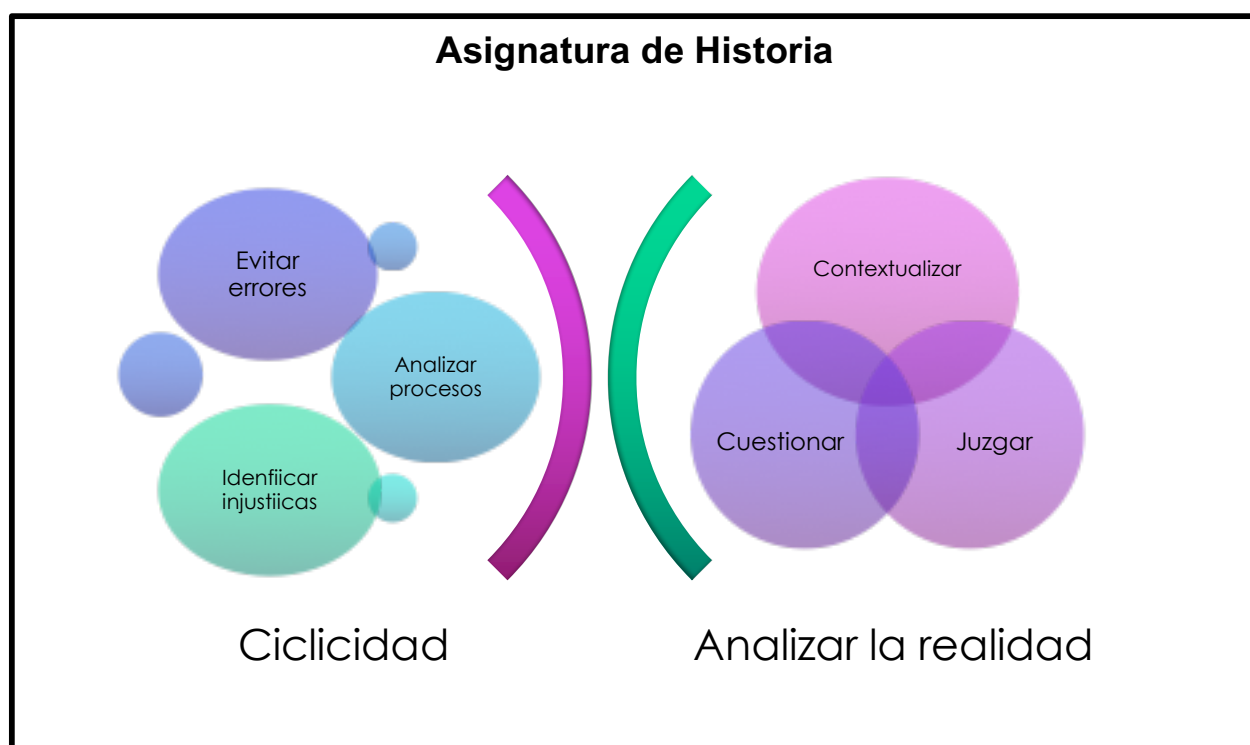
“Yo creo que historia es la base junto con filosofía. Se pueden relacionar muchas cosas, tiene mucho de bases teóricas que uno las podría cuestionar, que los niños cuestionen la teoría, igual es un pensamiento crítico, ¿será verdad solamente la teoría de la evolución?, cuando hablábamos de las teorías alóctonas o autóctonas, eso igual es conocimiento científico que pueden cuestionar” (Profesora nº2).

“Porque siento que en la asignatura vemos hechos históricos que a lo mejor no son tan cercanos para ellos, al generar en el fondo este pensamiento crítico, hacemos que ellos logren actualizar las cosas a medida que ellos en el fondo logren

entenderlas y a partir de eso en el fondo ellos generan ese pensamiento crítico”
(Profesora nº3)

De esta manera, la historia para estos docentes se transforma en el vínculo o medio para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, puesto que genera las condiciones a través de ejemplos y contextos, para que los estudiantes analicen, juzguen, cuestionen fomentando este pensamiento.

Esquema 4: Historia y su contribución al pensamiento crítico



Elaboración propia, 2017

En este esquema se evidencia cómo la asignatura de historia contribuye al desarrollo del pensamiento crítico para los docentes investigados. En el apartado de la izquierda, se presenta el concepto de ciclicidad de la historia y cómo este, permite dar una perspectiva de análisis para los estudiantes permitiendo evitar errores del pasado e identificar injusticias. Por otra parte, analizar la realidad por medio de la contextualización, el cuestionamiento y la capacidad de juzgar los procesos históricos.

5.4. Reflexiones docentes

Las prácticas pedagógicas conllevan un proceso reflexivo por parte de quienes las desempeñan. En este sentido, los docentes investigados reflexionaron acerca de diversos temas que involucran las prácticas de enseñanza y la forma en cómo se puede potenciar el desarrollo del pensamiento crítico o aquellos elementos que dificultan su ejercicio en las salas de clase.

5.4.1. Prácticas destacadas

Los docentes destacaron sus prácticas de enseñanza, exponiendo cuáles de ellas han permitido que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y lo evidencien durante las clases.

5.4.1.1. Contextualización del contenido

Una de las prácticas destacadas por los docentes, tiene que ver con la contextualización del contenido, en donde ellos les piden a los estudiantes que establezcan una relación de algún proceso del pasado que están estudiando con una situación de la actualidad, de modo de establecer similitudes o diferencias y poder reflexionar con mayor profundidad el contenido.

“La que más destaco, es cuando yo le pido que haga una similitud con el ahora, de llevar la situación histórica, a una situación coyuntural contingente actual. Ahí si yo creo que se da una cuestión muy potente. Cuando yo digo, que ellos me pudieran dar una respuesta sólida si yo les pido que hagan una similitud entre la realidad mapuche en la colonia o en la guerra de Arauco y la actual, ¿Qué cosas se parecen y cuáles se diferencian?, cuando ellos son capaces de darme una respuesta sólida de eso, ahí yo creo que uno se siente conforme, como que dice, ya este cabro bien”.

(Profesor nº1)

Esta práctica según el docente permite que los estudiantes trabajen el pensamiento crítico, porque da la posibilidad de que establezcan relaciones y puedan generar nexos entre los procesos históricos.

5.4.1.2. Salirse del contenido para analizar la realidad

Otra práctica, tiene que ver cuando el docente se da el tiempo para analizar la realidad que están viviendo los estudiantes y dejar el contenido estricto de lado para dar este espacio en la clase:

“Cuando yo inconsciente o conscientemente dirijo la clase hacia otra temática, que se escapa un poco del contenido estricto” (Profesor nº1)

“Como a una cuestión más cotidiana, como a una cuestión no tan histórica, más de contingencia, yo creo que ahí, el análisis y la capacidad crítica de los estudiantes, se eleva” (Profesor nº1)

“Cuando el contenido lo llevo a una cuestión más contingente, más coyuntural, siento que ahí despierto más la capacidad crítica, porque ahí es más fácil hacerlo, lograr una reflexión” (Profesor nº1)

“Yo siento que de repente que uno pierda un poco más de tiempo, alargar el chicle no da como lo que nosotros queremos escuchar, pero si siento que como las clases están tan pauteadas, en el fondo no da el tiempo para saber o indagar si el niño sabe más de lo que uno está pidiendo, porque a veces me ha pasado que hay clases súper llamativas para ellos, que quieren hablar temas por ejemplo cuando hablé de sociedad colonial, ellos hablaban de ahora, yo les mostré un video de la actualidad, de un experimento que hacían que tenía que ver con el racismo en España y que no dejaban participar a una niña, entonces como que ellos quedaron impresionados, entonces lo primero que me dijeron “...a pero aquí pasa lo mismo”, entonces justo se ha dado que ha llegado mucho haitiano, se empezó a comentar situaciones y frente a esa situación yo altiro lo tomé y les expliqué lo que sucedía en la sociedad colonial, entonces yo siento que desde a partir de la actualidad uno puede explicar cosas de la antigüedad” (Profesora nº3)

5.4.1.3. Ironizar la realidad

Similar a la práctica anterior, esta tiene que ver cuando el docente habla con ironía sobre alguna situación en particular de los contenidos, para que los estudiantes argumenten o contra argumenten acerca de lo que se está diciendo, dando paso a que los estudiantes generen una crítica del tema en cuestión o manifiesten su opinión.

“Cuando ironizo con la realidad, entonces digo “oh, entonces nosotros tenemos una plena democracia” o “es verdad que los senadores y diputados representan al 100% de todos”, ironizo para que ellos me contra argumenten de tal manera que ellos con lo que saben y con lo que ven en la realidad tengan la capacidad de contra argumentar” (Profesora nº2).

5.4.1.4. Analizar situaciones concretas

Esta práctica está relacionada con el análisis de diversas situaciones dentro de la clase, permitiendo que los estudiantes por medio de ellas, reflexionen y cuestionen y puedan generar conocimientos más profundos acerca de ellas, siendo la actividad de aprendizaje la instancia que permite que los estudiantes puedan desplegarse en el pensamiento crítico.

“Yo siento que en la actividad se da harto, y se da durante el proceso de la clase sobre todo cuando tiene que ver como con cosas concretas de la clase, por ejemplo cuando estamos viendo la hacienda, solamente con una imagen que ellos puedan describir la imagen y llegar a un conocimiento más acabado, porque no solo la hacienda es una casa, sino que ellos dan por hecho que ahí se autoabastecen, por qué?, porque es grande, produce lo necesario, eso genera comercio y finalmente llegan a un conocimiento más acabado, solo con el hecho de ver una imagen y la analizan” (Profesora nº3).

5.4.1.5. Vínculo docente-estudiante

Una de las docentes tomó en consideración un elemento más emocional y que tiene que ver con el vínculo que se genera con los cursos, otorgando a los estudiantes un espacio de confianza en donde pueden establecer opiniones sin temor y exponer lo que piensan.

“Cuando yo logro el vínculo con un curso, por ejemplo, el 7°C, o en el caso del 7°B o A me cuesta porque para poder tener un pensamiento reflexivo necesito la conexión total del curso, porque es como eso, es una habilidad superior, que reflexionen, en el momento de que yo hago una pregunta y contra pregunto, ¿por qué no podría ser esto?, ahí llega un momento en que ellos me pueden corregir o contra argumentar y con cualquier cosa” (Profesora n°3).

“Pero yo siento que yo me puedo dar esa libertad con mi curso, porque existe el vínculo que se genera con los niños” (Profesora n°3).

“El ámbito de confianza, de que nadie se va a buscar, que puede opinar, eso permite que el niño que tal vez tiene una autoestima baja o siente que siempre se equivoca, tenga ganas de opinar” (Profesora n°3).

5.4.2. Desafíos de los docentes para desarrollar el pensamiento crítico

Los docentes hicieron alusión a los desafíos que presentan sus prácticas en relación al desarrollo del pensamiento crítico, destacando la importancia de la reflexión y el lenguaje que utilizan en sus clases como elementos que les gustaría potenciar y trabajar con sus estudiantes.

5.4.2.1. Dar espacio a la reflexión, dejar atrás el contenido

Una de las prácticas que les presenta un desafío, tiene que ver con la capacidad de generar más espacios que permitan la reflexión de los estudiantes sin tener el peso del currículum y la necesidad de abarcarlo como dé lugar. Así de esta forma, la instancia de conversación y reflexión se estaría potenciando aún más en la clase.

“Logrando una capacidad reflexiva importante, tener como la valentía de cierta forma de dejar el contenido, el currículum de lado, si no alcanzamos a pasar por ejemplo todas las guerrillas del continente, si estamos viendo lo que es guerrilla y están opinando de si es bueno o malo crear una guerrilla o ser parte de una guerrilla y se está produciendo una discusión al respecto de eso, si los cabros están opinando si es bueno o es malo, quedémonos ahí, y opinemos y escuchemos y demos nuestro punto de vista también. Pero esa capacidad de decir, es tanto el contenido y te ves tan presionado, porque sientes que se te está yendo la clase y no estás pasando lo que efectivamente tienes que pasar, pero por otro lado tienes a los cabros reflexionando a un nivel súper bakán” (Profesor nº1).

Al mismo tiempo, otra docente expone que este momento que se genere en la clase sea constante y en todo momento, dando mayor apertura a la participación de los estudiantes y disminuir el protagonismo de los docentes en la exposición del contenido.

“Que ese momento que uno tiene en la clase, que es de 10 minutos, sea permanente, que el desarrollo de la clase sea en base a eso. Que el niño constantemente esté formulando preguntas y respuestas, o crítico o reflexión, que así sea más o menos la clase. Que yo sea la que menos exponga, que esa sea la tarea, porque muchas veces, porque tú me ves, cuando tuve que hacer como tres clases en una “ya listo no hay preguntas” “avancen con el currículum” y eso también es contraproducente” (Profesora nº2)

5.4.2.2. Modificar la estructura de la clase

Otra docente, también expresa que atreverse a realizar otro tipo de clases, permitiría trabajar con mayor fuerza el pensamiento crítico. No amarrarse con tanta fuerza al contenido como también a las evaluaciones que presionan la forma de realizar la enseñanza.

“Generar más pensamiento crítico, yo siento que falta. Porque el hecho de que sea todo tan estructurada una clase no genera que uno logre llegar más allá. A mí me

encantaría no hacer clases con power point, como por ejemplo sentarlos en el suelo, hacer otro tipo de dinámica, tal vez hacer trabajos o generar cosas manuales, a medida que se puede yo lo he intentado hacer, pero también siento que no te da el tiempo, porque al hacer eso dejas de lado otras cosas, entonces es todo muy seguido y no hay tiempo. A mí me gusta hacer cosas diferentes, yo me pongo en la idea de los cabros, imagínate todas las clases lo mismo, y que todo sea igual, aburre, yo siento que cuando he hecho trabajos diferentes es como que siento que hay una disposición diferente, entonces siento que faltan esas instancias, en donde no se haga una prueba de unidad, evaluarlos de otra forma y eso no significa que el niño no está aprendiendo, yo siento que eso nos falta, arriesgarnos a que la prueba no sea solo el instrumento de evaluación” (Profesora nº3).

Para eso también, uno de ellos, expone que sería pertinente generar un lenguaje atractivo para los estudiantes porque permite acercarse a la realidad de ellos y que asimilen el contenido de mejor forma:

“Yo creo que, es ser capaces de ir utilizando un lenguaje que sea atractivo para los chiquillos, yo siento que eso mismo, trato de no ocupar la palabra carabinero, porque igual produce algo en los cabros...escuchan paco...paco qué, el cabro que es más chorizo, que está como no pescando dice, qué pasa con los pacos, ¿qué están hablando de ellos? Logra una cierta atención, que el lenguaje no sea tan docto, ni tan ortodoxo hacerlo así, porque si resulta yo creo que es válido, porque uno podría decir, por qué ese lenguaje, no tan formal o tan coloquial, bueno, pero si finalmente resulta, es que sirve” (Profesor nº1)

Por último, considera que es fundamental otorgarle misticismo a la asignatura, darle mayor énfasis para que los estudiantes logren encantarse con ella y poder trabajar de mejor forma:

“Un misticismo a la asignatura, encantarlos con la asignatura, que lamentablemente es la más difícil, porque hay muchos elementos que juegan en contra. El encantar a los cabros con la asignatura, darle una cierta mística” (Profesor nº1)

5.4.3. Aspectos educativos para favorecer las prácticas docentes

Otro aspecto que reflexionaron, tuvo que ver con los aspectos educativos que habría que favorecer para que las prácticas de los docentes apunten al desarrollo del pensamiento crítico. Ellos destacaron diversos aspectos, algunos relacionados a las instancias reflexivas entre los pares, el trabajo interdisciplinar como también los informes conductuales de los estudiantes para conocer su realidad.

5.4.3.1. Análisis académico-conductual

Una instancia valorada por un docente, tiene que ver con el análisis académico y conductual de estudiantes foco. Este profesor considera que es fundamental que se siga haciendo y con mayor tiempo y profundidad, de modo de conocer y entender a los estudiantes y adecuar las clases a los contextos.

“Análisis académico conductual, yo creo que esa instancia es muy valorable, pero que acá se le da muy poca importancia, siempre se hace a la rápida, con tiempo cronometrado y que eso rinde mucho fruto, porque ahí, muchos de nosotros nos enteramos de las realidades de los estudiantes de boca de los profesores jefes, que no tenemos idea, que nos ayudan a tener un criterio distinto, a veces, no para favorecerlos, sino que para tratarlos de una manera distinta, porque hay ciertos casos que requieren cierto conocimiento, para no embarrarla. Si un profesor nos dice que tal niño no tiene mamá, para no hablarle de la mamá, como básica, y también ir entendiendo el comportamiento de los cabros, por qué la apatía, esas cosas” (Profesor nº1).

5.4.3.2. Capacitaciones prácticas

Otro de los aspectos que se consideran, tienen que ver con dar tiempo para capacitaciones prácticas en donde se aborden o se otorguen herramientas que contribuyan al trabajo de los docentes en este ámbito.

“Por ejemplo, capacitaciones, pero prácticas...porque nosotros necesitamos que nos den escuela sobre la didáctica, muchas veces siempre utilizamos las mismas

evaluaciones una y otra vez, y a veces decimos que no estamos de acuerdo con esta evaluación, pero qué hago yo para cambiar esa evaluación y ahí efectivamente la evaluación es lo más traumático, imagínate para un niño, que estudió y que no le fue y la evaluación no es la acorde a lo que él sabía, el aprendizaje que él tuvo.” (Profesora nº2)

“Tiempo, yo siento que también generar instancias y también tener las herramientas suficientes para poder hacerlo, porque, aunque uno trate a veces no se le ocurre cómo hacerlo, de repente no te da el tiempo, o a veces los cursos no son para trabajar el pensamiento crítico, hay cursos que hay que tenerlos todo el rato ahí, tampoco se puede generar mucho, hay cursos en los que se te va la clase, entonces enseñarnos técnicas para poder generar el pensamiento crítico” (Profesora nº3)

5.4.3.3. Jornada reflexiva, trabajo de área e interdisciplinar

A lo anterior, se le suma la necesidad de jornadas reflexivas en donde se compartan experiencias docentes y que permitan hacer retroalimentación para mejorar las prácticas de cada uno.

“Y si nos entregaran una jornada reflexiva de eso, más allá de lo conductual, sería más fructífero para la conducta porque estaría participando, sería un ente atento. Sería súper importante reunirnos todos, todas las áreas también las otras áreas tienen distintas técnicas que nos ayudan a retroalimentarnos.” (Profesora nº2)

En este sentido, también se hace alusión al trabajo del área de historia y las reuniones que se realizan entre pares, permitiendo que se hablen temáticas de pedagogía que contribuyen al trabajo docente y por lo tanto, se manifiestan como necesarias de mantener y perpetuar en el tiempo.

“Una cosa que yo valoro mucho que se hace en este colegio es el trabajo de área, cuando nosotros nos juntamos y podemos encontrarnos con los profesores que hacen historia en los otros niveles, segundo esta instancia, me acuerdo desde la Camila, que cuando yo trabajaba con ella yo le decía que yo valoro mucho esta instancia, porque finalmente se habla de pedagogía, hablamos de cómo estamos

haciendo las clases, y tú compartes conmigo lo que observas y todo, que finalmente es algo que sirve, no es como por ir a verme para vigilarme, que también aunque se hace mucho acá, pero en el caso de nosotros no” (Profesor nº1)

Por último, piensan que potenciar el trabajo interdisciplinar favorecería en las prácticas docentes y también en los estudiantes para que comprendan que las disciplinas están interconectadas.

“Es el trabajo interdisciplinar, yo no creo que no haya voluntad, yo creo que el tiempo está en contra para que podamos realizar cosas en conjunto, no necesariamente una cuestión que hagamos todos, como por ejemplo yo haber trabajado con religión en una nota, después trabajar con lenguaje en otra nota, después trabajar con inglés en otra nota, cosas, pero de a poquito, que vayan haciendo sentir a los cabros que las disciplinas están interconectadas” (Profesor nº1)

5.4.3.4. Bienestar docente

Finalmente, un aspecto no antes mencionado, se hace presente en esta categoría, en donde una docente hace alusión a la importancia de generar condiciones para que los profesores se sientan bien en su lugar de trabajo, de modo de evitar colapsos en la sala de clases para no perjudicar a los estudiantes con malos estados de ánimo o de salud o que trabajen estresados.

“O también estar bien nosotros, cuando yo tuve una cátedra que se llama el bienestar del docente, es verdad, el estar bien uno también nos lleva a hacer buenas clases, hay pautas de ideas de cómo podemos cuidar la salud mental, yo que trato y no lo hago, pero es bueno, también que nos den esas pautas, terminamos colapsados y en clases se ve reflejado, transmitimos eso en los niños, siendo que es un trabajo de nosotros, más estresante” (Profesora nº2)

5.4.4. Transformaciones del sistema educativo

Una reflexión realizada por los docentes con respecto al pensamiento crítico, tuvo que ver con aquellos factores del sistema educativo que ellos creen que se deberían transformar para generar las condiciones para que pueda ser trabajo en las aulas. Estos factores están relacionados a elementos estructurales y que apuntan a políticas educativas como también de paradigma.

5.4.4.1. Cantidad de alumnos por sala

Uno de los aspectos que mencionaron los docentes está relacionado con la cantidad de alumnos por sala y la necesidad de disminuirlos considerablemente, puesto que, según ellos, bajar el número permitiría atender con mayor detenimiento las necesidades de todos los estudiantes.

“Primero la cantidad de alumnos por sala, eso yo creo que es lo primero. Cualquier transformación, si tú me traes acá las 7 palancas, el sistema no sé cuánto, me traes un gallo de Finlandia, si hay 40 cabros en la sala, nada va a resultar, ese es un convencimiento mío, o a lo mejor hay otros gallos que piensan que no, que piensan que pueden haber 100 y de esos todos van a aprender, yo creo que no, llevo 7 años haciendo clases y me he dado cuenta que no, porque yo he estado con 25 cabros en la sala y es otra cosa, eso por un lado, y eso que tiene que ser ahora ya urgente”.(Profesor nº1)

“Es que yo parto de la base de que los niños deben ser menos por sala, porque uno podría atender todas las necesidades de los niños, porque uno trata de atenderlas todas y trata de uniformar una clase en la cual todos puedan entender” (Profesora nº3).

5.4.4.2. Estructura del currículum

El currículum constantemente fue mencionado por los docentes, como un elemento que dificulta del trabajo del pensamiento crítico de los estudiantes, puesto que condiciona las clases y los énfasis que ellos deben otorgarle a ellas, dado que

consideran que se preocupan en gran medida a la cobertura de este, dejando poco espacio para trabajar otras habilidades. A la vez, consideran que las transformaciones curriculares recurrentes a causa de los cambios de gobierno, dificulta que cada docente pueda asimilar en profundidad los aprendizajes que debe entregar a sus estudiantes.

“Es que se tiene que terminar de una vez por todas el tema de las transformaciones curriculares, yo entiendo que tienen que haber adaptaciones de acuerdo a la historia tienen que ir cambiando, pero esto de que vaya cambiando todos los años todo, ya es una cuestión enfermiza y que el currículum dependa de los gobiernos sobre todo el de historia, es una cuestión que nos tiene asqueados porque hay un tema de material, de planificación, de pruebas, hay un tema de libros del estudiante, hay un montón de cosas que tampoco logras empoderarte, porque siempre estás probando, conociendo, eso hace muy mal en términos educativos, en términos organizacionales, al éxito de la educación.” (Profesor nº1)

También que está demasiado estructurado el currículum no solo por el hecho de que los cabros tienen que aprender eso, sino que es porque hay pruebas que miden qué es lo que los niños aprenden, entonces necesitamos tener establecido qué es lo que van a aprender para poder evaluar eso que van a aprender entonces en el fondo les enseñamos en base a una evaluación, pero no sabemos, porque pasa a veces, que el cabro no hizo nada en clases, pero le va bien en la prueba, y hay niños que son súper esforzados, ponen atención y les va mal en la prueba. Entonces algo pasa ahí, yo siento que todos los niños tienen necesidades educativas especiales, no solamente los Anee porque todos aprenden de manera diferente, hay niños que no les gusta historia, les gusta arte y podríamos evaluarle la unidad a partir de algo artístico, es súper difícil porque además tenemos que pensar que tenemos a 40 alumnos en la sala. (Profesora nº3)

5.4.4.3. Jornada Escolar Completa

Uno de los docentes, manifestó que la Jornada Escolar Completa se debería transformar dentro del sistema educacional chileno, porque considera que al

mantener a estudiantes todo el día en el establecimiento, resulta agotador y perjudica considerablemente las clases que se realizan durante la jornada de la tarde, dado que los estudiantes no tienen la misma disposición que durante la mañana y, por lo tanto, las clases según este profesor tiene gran probabilidad de resultar fallidas.

“Segundo la jornada escolar completa ese es un fiasco, lo peor, el cáncer que tiene la educación chilena hoy día es la Jornada escolar completa, porque tú tomas un curso a las cuatro de la tarde con 40 cabros y la clase en el 90%-95% de los casos fallida, siempre la clase es fallida y te encuentras con excepciones como el otro día en el tercero C con un tema muy bueno y muy bakán que se dio y bakán, y los cabros que están muy bien dispuestos, además que yo conozco a muchos y tengo otro tipo de relación con ellos y se da, pero en los otros cursos y en general en la cantidad de años que llevo haciendo clases, nunca ha resulta, nunca resulta bien y si resulta bien es un bien aparente, ya los cabros se quedan callados o uno los hincha todo el rato, pero el aprendizaje es prácticamente nulo” (Profesor nº1)

5.4.4.4. Adaptarse a la realidad de los estudiantes

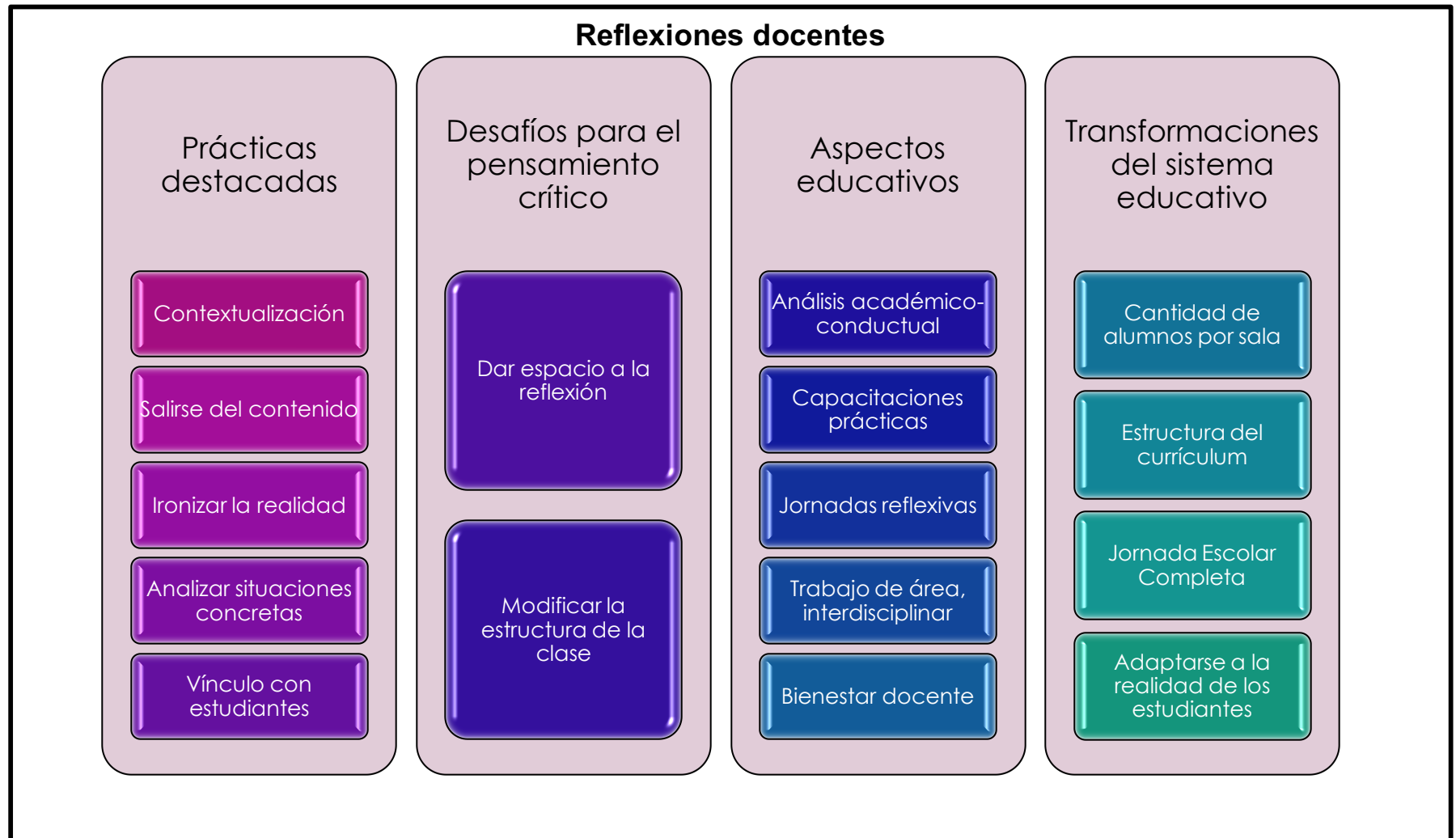
Un aspecto considerado, tiene que ver con la necesidad de que el sistema educativo tome en cuenta la realidad de los estudiantes en relación a la edad y los procesos propios que conllevan las características de cada rango etario. De esta manera, se ajustaría a los estudiantes y a los ritmos de aprendizaje que ellos tienen.

“Cambiar el paradigma, el paradigma de nosotros es enseñar, pero nos olvidamos que la esencia de la educación es preguntarnos cuánto quiere aprender el niño, porque nos paramos y hacemos una planificación en base a lo que nos dice el currículum qué hay que enseñar, pero nunca nos preguntamos qué quiere aprender el niño, a qué está dispuesto aprender el niño y en base a la neurociencia ese es el centro, la unión de la neurociencia con la educación, es que el profesor se cuestione qué es lo que quiere aprender el niño y muchas veces el currículum no está adaptado con el cerebro o desarrollo del niño, por ejemplo los niños de sexto necesitan una clase didáctica, que el aprendizaje es significativo en tanto su realidad

del juego, es eso. En 7º básico es súper complicado porque está el desarrollo de la adolescencia y en 8º básico también, ellos están en un cuestionamiento, y la rigurosidad que tiene el colegio para ellos es algo traumático cerebralmente. Yo creo que más allá de ser tan categórico, empezar a enfocarnos en la necesidad del estudiante, de verdad qué quiere aprender. Muchas veces me dicen “pucha tía ¿cuándo vamos a ver la dictadura?, entonces necesitan ellos una visión crítica, de conflicto social, les gusta eso, esa necesidad a esa edad sería pasarle eso. O cuando les llamo la atención y les digo que se siente bien y él quiere estar jugando, estoy yendo contra su cabeza, él quiere estar jugando” (Profesora nº2).

En el cuadro siguiente, se presenta una síntesis de las reflexiones sobre la práctica establecida por los docentes. En ellas, hacen alusión a cuatro temáticas que hacen alusión a las prácticas destacadas en relación al desarrollo del pensamiento crítico, los desafíos que ellos se plantean para poder trabajarlo dentro del aula y también, elementos externos que tienen que ver con las transformaciones del sistema educativo y los cambios que deben realizar las escuelas para que los docentes puedan trabajar en base a este pensamiento.

Esquema 5: Reflexiones docentes



Elaboración propia, 2017

6. Discusión de los resultados

La didáctica, tal como se mencionó en el marco teórico, centra su estudio en la teoría y práctica de la enseñanza, destacando el rol del docente como agente que lleva a la acción la enseñanza dentro del aula. En este sentido, la práctica pedagógica del maestro es fundamental, puesto que, a través de ella se pone en evidencia el proceso completo que realiza este, involucrando la reflexión y la práctica de la acción.

De acuerdo a esto, los resultados de la investigación arrojan interesantes perspectivas para ser discutidas, puesto que permiten adentrarse al quehacer del docente dentro y fuera del aula y ser analizadas a la luz de lo que exponen ciertos autores con respecto a las prácticas pedagógicas y el pensamiento crítico. Por esta razón, a continuación, se analizarán y pondrán en tensión los hallazgos obtenidos en el estudio y las perspectivas teóricas que sustentan la investigación.

Este análisis se centrará en la práctica de enseñanza y su relación con el pensamiento crítico, porque permite direccionar cuál de las acciones llevadas a cabo por los docentes durante las clases están vinculadas con los objetivos de este pensamiento y profundizar por medio de los aportes que la teoría entrega, sobre las prácticas que se orientan al desarrollo de un estudiante crítico o las que precisamente se alejan de aquel propósito.

En segundo lugar, se discutirá sobre la concepción de los docentes y la tensión que existe con los supuestos teóricos y la práctica, de modo de profundizar sobre las reflexiones que ellos generaron sobre sus mismas prácticas y las que propician el pensamiento crítico y también las dificultades que ellos consideran que tiene su implementación.

Estas dos perspectivas es preciso discutir y analizarlas, puesto que corresponden al propósito de esta investigación y permiten profundizar y esclarecer las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico.

6.1. Prácticas pedagógicas: El proceso de enseñanza y el pensamiento crítico

Las prácticas de enseñanza y el pensamiento crítico, tienen su punto de encuentro en la acción, puesto que tal como lo mencionan algunos autores como Causado, Blanca, & Idalí (2015) es deber del docente generar los espacios adecuados dentro del aula para formar este tipo de pensamiento en los estudiantes. Al mismo tiempo, enfatizan que en la medida en que los profesores involucren prácticas orientadas a promoverlo y a trabajar esta habilidad se verá favorecida en los estudiantes.

En relación a esto, son importantes las prácticas orientadas a lo que el pensamiento crítico propone, es decir, poner a los estudiantes en situaciones que le permitan reflexionar en torno al contexto en el que vive para que adquiera una postura crítica (Freire, 1968), y así enseñar la “habilidad de analizar, problematizar e intervenir en la realidad, de modo de situarse históricamente y tener en consideración perspectivas, valores, creencias e ideologías, para desarrollar la esencia de la criticidad” (Díaz-Barriga F. , 2001, pág. 4).

De acuerdo a esto, dos prácticas de enseñanza realizadas por los docentes y expuestas en las categorías, permiten acercarse a prácticas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Una de ellas, está relacionada con la contextualización que realizan los docentes en sus clases, en donde el proceso de enseñanza se basa principalmente en situar en determinados contextos a los estudiantes que generalmente tienen que ver con su realidad. En estas prácticas, tal como se expuso anteriormente, los docentes a través del diálogo con sus estudiantes, pusieron a la palestra la relación de los contenidos con determinados contextos, para que los estudiantes conversaran acerca de ellos.

Por esto, por ejemplo, la práctica de relación contextual en donde los estudiantes tuvieron que relacionar situaciones específicas como la influencia de la revolución cubana en el Chile de hoy o los movimientos guerrilleros con los movimientos mapuches, abrieron la posibilidad de que se posicionaran históricamente y tuvieran

en consideración los procesos que se desarrollan actualmente para establecer un nexo entre ellos. Al mismo tiempo, la práctica de situaciones del presente, en la cual los docentes pusieron en evidencia una situación contemporánea para enfatizar en el contenido, como, por ejemplo, las condiciones contractuales de algunos trabajadores o el funcionamiento de la democracia en Chile en relación al voto, dieron el espacio para que los estudiantes reflexionaran en torno a ciertas situaciones que se generan en el día de hoy y pudieran tomar consciencia de ellas.

Por esta razón, la enseñanza ligada a la contextualización, otorga el espacio para que durante la clase los estudiantes tengan que pensar sobre su realidad para poder comprender las temáticas que están conversando en la clase y desarrollar un pensamiento más profundo. En este sentido Betancourt (2010) citando al Beltrán, expone que el análisis de las experiencias permite que los estudiantes la valoren críticamente y se conviertan en parte "...esencial de lo que se estudia" (pág. 3), y así, también puedan aprender lo curricular de manera significativa.

Estas prácticas de enseñanza, se pueden enmarcar en el modelo didáctico espontaneísta-activista, (Mayorga & Madrid, 2010) en el cual, los estudiantes deben analizar la realidad en la que están insertos y aprender por medio de las experiencias que posee.

Por otra parte, la práctica enfocada en la reflexión, también generó un espacio para que los estudiantes se cuestionaran situaciones concretas durante el desarrollo de las clases, destacándose las sub-categorías de reflexión del contenido y reflexión sobre situaciones de la actualidad. En estas instancias, los docentes pusieron en juicio o establecieron reflexiones que consideraron pertinentes que los estudiantes tuvieran presente, invitándolos a pensar sobre diversas situaciones actuales en las que hay injusticias o que se presentan irregularidades en el sistema predominante.

Entre estas prácticas, se pueden destacar los momentos en los cuales los docentes expresaron diálogos reflexivos en sus clases, como por ejemplo lo significativo que fueron para él, los jóvenes que realizaron las revoluciones en Latinoamérica.

En estas acciones, se hace presente lo que expone Díaz-Barriga (2001), en relación a que la enseñanza debe centrarse en el diálogo en donde se discutan con los alumnos "...los contenidos con asuntos como la cultura dominante, la marginación social, el poder o la desigualdad" (pág. 4). Permitiendo al igual que con la práctica anterior, que los estudiantes puedan situarse históricamente y tomen consciencia de la realidad en la que están insertos y profundicen acerca de ella.

Desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza de contextualización y reflexión, se pueden enmarcar dentro de lo que Rojas expresa en Montoya (2007), en relación a las dimensiones del pensamiento crítico desde la mirada filosófica-histórica, en la cual la dimensión contextual, establece que el sujeto debe reconocer su contexto socio-histórico y "...examinar la ideología política en relación con la sociedad que formamos parte. Reconocer los valores culturales que son importantes para entender un hecho o una interpretación en el proceso de una discusión. Tener en cuenta el punto de vista social permite examinar otras alternativas" (pág. 9). Y así, tener en cuenta las situaciones a las que está expuesto constantemente y por medio de su reflexión adquirir un punto de vista determinado y posicionarse de manera crítica en la sociedad en la que está inserto. De igual manera Jaimes & Ossa (2016), enfatizan que mirar el pensamiento desde la perspectiva de la reflexión, le permite a los estudiantes enfrentar las dificultades de la sociedad actual y poder enfrentarse de manera eficaz en ella.

Esta mirada también se entrecruza con las posibilidad que otorga la enseñanza de la historia para el desarrollo del pensamiento crítico, puesto que los docentes utilizaron los contenidos de la asignatura para poder generar un diálogo con los estudiantes y contextualizar y reflexionar a partir de ellos; aportando en esta idea lo que propone Díaz-Barriga F. (2001), en donde establece que el pensamiento crítico no se puede entender solo como el conjunto de habilidades, sino que debe insertarse en un contexto y contenidos determinados. Frente a esto, es importante recalcar lo que establece Pagés (1998) con respecto a la historia, puesto que establece que esta, siempre ha tenido la responsabilidad de animar a pensar críticamente las problemáticas que se evidencian en la sociedad y además, según

lo que establece Sarmiento en Paul (2009), el nivel de abstracción que necesita para comprender los conceptos, abre la posibilidad de que los estudiantes desarrollen un pensamiento complejo para poder analizar los procesos históricos.

Al mismo tiempo, la empatía histórica como herramienta que permite que los estudiantes se pongan en el lugar de aquellos que han participado en distintos sucesos históricos y los analicen desde su propia temporalidad. De esta manera, el pensamiento crítico y la enseñanza de la historia se contribuyen mutuamente, puesto que el primero de estos permite que esta asignatura se comprenda desde una perspectiva descentrada y cuestionadora, y por otro lado, la historia por las características que posee, permite trabajar el pensamiento crítico. (Sarmiento, 2009). Como por ejemplo, comprender de manera integral un suceso histórico teniendo en cuenta distintas visiones y poder cuestionarlas, como también incorporar las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes para analizar procesos.

De esta manera, las prácticas de enseñanza asociadas a la reflexión y contextualización realizadas por los docentes, se destacan como prácticas que promueven el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, puesto que tal como lo mencionan los autores, promueven la reflexión del contexto de los estudiantes y el vínculo de los contenidos con la realidad.

Si bien estas prácticas se asocian al trabajo del pensamiento crítico en los estudiantes, los docentes también evidenciaron otras prácticas en sus clases, que tienen las características de un modelo tradicional-transmisivo o clásico de enseñanza (Jorquera, 2010) (Mayorga & Madrid, 2010), en el cual, parte de sus clases, estuvo dedicada a la transmisión de los contenidos por medio de la exposición. Este modelo, supone que los docentes ejecutan sus clases centrándose principalmente en los contenidos que deben explicar, dejando de lado la participación de los estudiantes.

De acuerdo a esto, las prácticas de enseñanza basadas en el contenido, estuvieron caracterizadas por tres sub-categorías: definición, descripción y explicación, en las

cuales en cada una de ellas, los docentes tuvieron mayor protagonismo, mientras que los estudiantes escuchaban y tomaban apuntes. En la primera de ellas, tal como se presentó en los resultados, los docentes definieron un concepto que consideraron importante en la clase como la de código del trabajo o sincretismo; en la segunda, realizaron descripciones acerca de algunos elementos del contenido como por ejemplo las características de los participantes del MIR y en la tercera, dieron a conocer en profundidad la temática de la clase.

La práctica de explicación, tuvo mayor protagonismo en la totalidad de las clases, quedando plasmado en la codificación de las sesiones, presentándose gráficamente de mayor tamaño las asociadas a esta práctica y las de menor tamaño las mencionadas con anterioridad.

La presencia de la mayor cantidad de estas prácticas en la sala de clases, se puede analizar desde dos perspectivas: la primera de ellas, se relaciona con la continuidad de la práctica de la transmisión de los contenidos, visto desde una mirada de modelo tradicional y el poco espacio que se otorga a otro tipo de prácticas en las salas de clases; y, en segundo lugar, desde la mirada de que los contenidos son fundamentales para que los estudiantes puedan ponerlos en acción y utilizarlos en el desarrollo del pensamiento crítico.

De acuerdo a la primera mirada, Pagés (1998) menciona que la transmisión de los contenidos se mantiene, por la imposición de currículos que contienen una gran cantidad de conocimientos que hay que impartir a los estudiantes, y que es necesario enseñarlos todos, puesto que tradicionalmente permanece la visión holística de esta asignatura en la cual se pretende enseñar toda la historia. Por otra parte, señalan que este modelo de enseñanza en sus planes de clases contempla solo el contenido relacionado con el saber, es decir, con la teoría de una asignatura en específico, sin considerar o integrar otros saberes (Ordóñez en Salazar, 2013). Al mismo tiempo, se establece que el docente ocupa una posición activa, porque transmite los saberes, mientras que los estudiantes ocupan una posición pasiva recepcionando los conocimientos

“Así, el docente transmite, por medio de conferencias o charlas, el nuevo conocimiento a sus alumnos, ayudándose, por ejemplo, con medios audiovisuales como computadoras y proyectores, mientras que los estudiantes receptan dicho saber registrándolo en su libreta de apuntes y memorizándolo” (Sanjuro en Salazar, 2013, pág. 5)

Quedando en evidencia en la presentación de los resultados, cuando los docentes enfatizaron en el traspaso de los contenidos, apoyándose en recursos como el power point.

Para Pagés (1998), este tipo de enseñanza es un problema, puesto que, el estudiante tiende a desarrollar un pensamiento basado en rutinas y en la aplicación mecánica y puntual del conocimiento, dejando el vínculo entre los conocimientos y lo que sucede fuera de la escuela. Al mismo tiempo, propone que el aprendizaje de los estudiantes que se ha llevado a cabo de esta manera, no ha permitido que los estudiantes desarrollen un pensamiento que les entregue las herramientas para comprender su mundo ni tampoco los medios para que pueda intervenir activa y conscientemente en el.

Por otra parte, según lo que expone Betancourt (2010), en la enseñanza tradicional el contenido ha tenido una importancia extrema, puesto que los docentes han tenido que cumplir con el currículum en un determinado tiempo, sin embargo, el contenido también puede ser utilizado para construir memorias (Perkins en Beltrán, 2005). Esto, quiere decir, que el pensamiento crítico, cuando se desarrolla permite escoger y manejar la información, permitiendo utilizar los conocimientos que posee para poder actuar como desea. En este sentido, afirma Paul en Betancourt (2010), que la era de cambios acelerados, no permite que se aprendan todos los contenidos, por esto, es importante que se desarrolle un tipo de pensamiento que les permita aprender a seleccionar y utilizar cualquier tipo de conocimientos en el tiempo que lo requieran. Por esta misma razón, el conocimiento es esencial para el pensamiento, puesto que

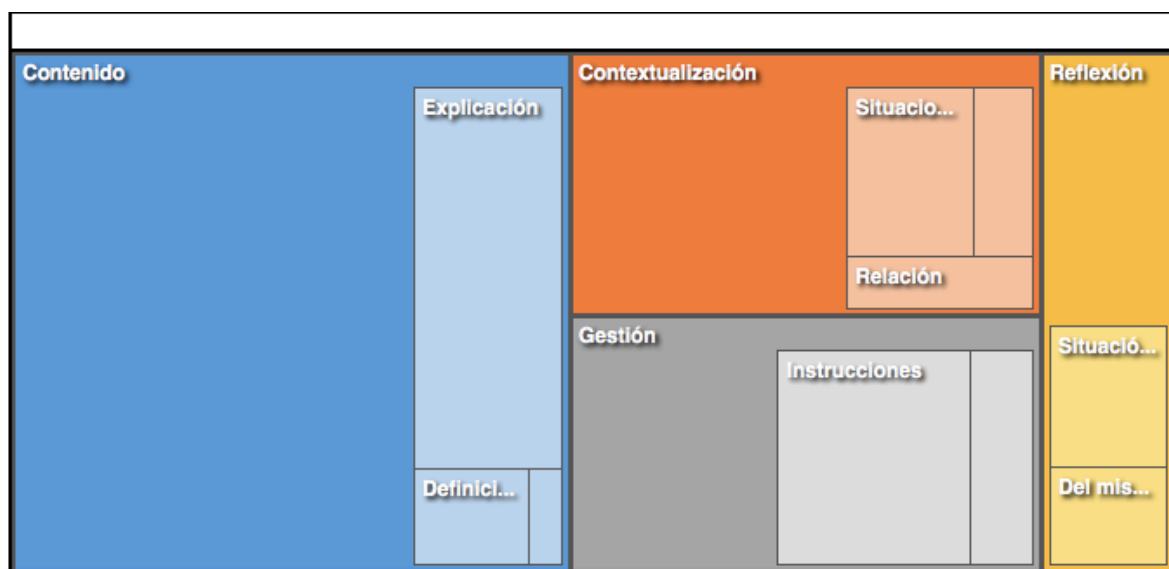
(...) se utiliza para pensar y se genera a partir de lo que se piensa. El conocimiento nos ayuda porque facilita la organización de la información que nos llega (Perkins, 1987) se trata de ver qué tipo de conocimiento es el más rico y con mayor potencial y transferir y resolver problemas (López, 2012, pág. 45)

Sin embargo, a pesar de que el conocimiento es fundamental para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, se torna ineficaz cuando la enseñanza mantiene sus características de tradicionales basadas solo en la transferencia de los contenidos, puesto que los estudiantes al recibir el aprendizaje de esta manera, muy pocas veces son capaces de utilizarlos en nuevos contextos o fuera de su escuela (Perkins en Beltrán, 2005). Por lo tanto, en este sentido, se hace necesario que el estudiante tenga una participación activa dentro de la sala de clases y que los docentes promuevan constantemente la transferencia de los aprendizajes en los contextos de los estudiantes, para que ellos logren hacer el vínculo constante y puedan hacerse consciente del entorno en el cual viven y actúen en él.

De acuerdo a esto, Díaz-Barriga (2001) señala que la enseñanza debe estar centrada en el diálogo, sobre todo en los cursos de ciencias sociales e historia, para que se discutan constantemente los contenidos con asuntos como la pobreza, la cultura dominante, el poder o la desigualdad.

En el siguiente cuadro se evidencia una jerarquía de las prácticas de enseñanza presentes en las clases de los docentes arrojada por el software Nvivo. Tal como se presenta, es posible ver que la mayor parte de las sesiones está focalizada en el contenido, de manera equitativa la contextualización y la gestión, para terminar con la práctica de reflexión.

Esquema 6: Jerarquización de prácticas de enseñanza según software NVivo



Fuente: NVivo, 2017

6.2. Reflexiones docentes: Prácticas, pensamiento crítico e historia.

Uno de los elementos fundamentales de la práctica pedagógica está relacionado con la importancia de que los docentes desarrollen un proceso reflexivo en torno a su acción y sus prácticas de enseñanza, debido a que, el ejercicio de la docencia implica la reflexión, dado que, gracias a ella, es posible comprender los procesos que se generaran dentro del aula y establecer propuestas para mejorar el quehacer en las salas de clases.

Lo anterior es mencionado por una diversidad de autores que enfatizan sobre la importancia de la reflexión, destacándose entre ellos Giroux (2001), que establece que este proceso permite que los docentes se hagan responsable de lo que enseñan, de la forma en que deben enseñar y de los objetivos que persiguen y a partir de ello, transformarse en actores protagónicos de las condiciones de la enseñanza escolar. Al mismo tiempo, Pagés (2012) citando a Paquay y otros, establece que el docente reflexivo debe ser capaz de justificar sus prácticas y las elecciones que realiza para hacerse responsable frente a sus actos profesionales.

De acuerdo a esto, las reflexiones que desarrollaron los docentes en las entrevistas evidencian grandes aportes con respecto a las decisiones, concepciones y prácticas que generan dentro de las salas de clases y de los desafíos que se plantean como profesionales.

Una de las temáticas analizadas junto con los docentes fueron las prácticas de enseñanza que ellos consideraron que son las que más potencian el desarrollo del pensamiento crítico y que ellos realizan en sus clases, destacando las prácticas asociadas a la contextualización del contenido, el análisis de la realidad, el análisis de situaciones concretas, la problematización constante y el vínculo con los estudiantes. Estas acciones desarrolladas dentro del aula, según los docentes, permiten que los estudiantes logren un pensamiento más profundo de los procesos que están analizando en las clases, puesto que al generar espacios en los cuales los estudiantes contextualicen el contenido con su realidad cotidiana o cuando la conversación de la clase se dirige a temáticas más concretas y de mayor interés, fomenta que el pensamiento se eleve y la capacidad de argumentos y posiciones con respecto a un tema se evidencie. Como, por ejemplo, cuando relacionaron la sociedad colonial con el racismo que existe actualmente en algunos países, estableciendo un diálogo profundo en donde pudieron dilucidar similitudes y elementos que permanecen en el día de hoy.

De acuerdo a esto, Pagès (2012) afirma que los docentes deben fomentar estas formas de enseñanza en donde se traten a los estudiantes como sujetos críticos, en donde se recurra a un diálogo crítico y se otorguen espacios en donde los estudiantes tengan voz y voto en su aprendizaje. Y para ello, estimular el aprendizaje con un lenguaje que incorpore las experiencias de la vida diaria y las relacionen con las experiencias del aula, se convierte en una instancia fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. Por lo mismo, sostiene que los docentes deben verse y contemplarse como hombres y mujeres que dediquen su trabajo en los valores de la inteligencia y en el desarrollo de la capacidad crítica de los jóvenes.

En relación a esto, los docentes enfatizaron en dos elementos importantes, primero en que a pesar de que destaquen estas prácticas como las que potencian el pensamiento crítico, ellos en varias ocasiones se ven presionados por el currículum, puesto que consideran que deben otorgar una gran cantidad de tiempo en sus clases en lograr la cobertura de este, dejando poco tiempo para el trabajo de otras habilidades, evidenciándose en lo analizado en el apartado anterior, en el cual la práctica basada en la enseñanza del contenido abarca la mayor cantidad de sus clases, primando la exposición y explicación por sobre las prácticas de contextualización y reflexión. Por lo mismo, como desafío se proponen dar mayor espacio en sus clases para trabajar la capacidad reflexiva de los estudiantes y tener la valentía de dejar de lado los contenidos para fomentar estas instancias y que se transforme en una práctica constante en el tiempo.

Desde esa misma línea, consideran que el pensamiento crítico es una herramienta que debe trabajarse en las aulas, puesto que permite que los estudiantes desarrollen una óptima reflexiva y cuestionen a partir de ello, que sean capaces de establecer relaciones y problematizar al respecto. Todo esto, con la finalidad de ser proactivo en la sociedad, en donde por medio de la reflexión y de la toma de consciencia con respecto a las diversas situaciones que se gestan en los diferentes contextos en los cuales están insertos, aporten de manera proactiva y trabajen en la búsqueda del bien común. De acuerdo a esto, un docente expuso firmemente que para eso es la escuela y por lo mismo es importante el desarrollo del pensamiento crítico, porque deben preparar a los estudiantes para enfrentarse a su futuro y ser protagonistas de la realidad en la cual estarán insertos.

Por esto, según el aporte de Giroux (2001), es importante que los docentes sean intelectuales transformativos, en donde les proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en "...ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para la luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico" (pág. 66), es decir, que busquen la forma de ser un aporte en la sociedad en la búsqueda de mejorar la realidad.

De acuerdo a esto, Ramírez (2008) citando a Ortega y Gasset, sostiene que las prácticas pedagógicas deben estar enfocadas en la vida académica, pero fundamentalmente en la vida social, en la cual no solo se dedique a dictar clases, sino que busque la formación integral de los estudiantes recurriendo al “...análisis de las circunstancias sociales y al análisis de los problemas que éstos generan” (pág. 115) y así también aportar en la formación del sujeto para la reconstrucción de la sociedad.

Por último, la reflexión que se destaca está alineada con la asignatura de historia y la contribución que hace en la formación y desarrollo del pensamiento crítico. Para los docentes, se mantiene la lógica mencionada con anterioridad, en la cual esta asignatura se transforma en el escenario ideal para trabajar este pensamiento, puesto que, por un lado, el carácter cíclico que le otorgan, permite que los estudiantes reflexionen sobre aquellos procesos del pasado y adopten una visión crítica del presente, buscando evitar aquellas injusticias que han ocurrido y opten por transformar su realidad. En este sentido, Pagès (2012), menciona que

Sólo en la medida que el profesorado sea capaz de ofertar diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho o sobre un mismo proceso logrará el desarrollo de habilidades de pensamiento y podrá facilitar el pensamiento crítico, la capacidad de formular preguntas y comprobar hipótesis, el desarrollo de la imaginación y la capacidad de leer y observar crítica y comparativamente el pasado. Sólo así el alumnado desarrollará su conciencia histórica y podrá compara el pasado con el presente y proyectar sus conocimientos hacia el futuro (pág. 12)

Por lo tanto, el docente debe conseguir que los estudiantes piensen por sí solos y sea capaz de utilizar los saberes históricos para ubicarse en el mundo e intervenir en él conociendo con claridad los efectos de sus acciones.

De acuerdo a esto entonces, los docentes enfatizan en el aporte que genera la asignatura de historia para el pensamiento crítico y las oportunidades que brindan los contenidos para que los estudiantes cuestionen, reflexionen, contextualicen y tomen diversas posturas al respecto.

En este sentido, la reflexión que realizan los docentes en torno a las prácticas, la importancia del pensamiento crítico y el aporte de la asignatura de historia, resultan interesantes puesto que enfatizan que las prácticas de enseñanza deben estar orientadas a la reflexión constante de los estudiantes, en donde el diálogo sea la base que permita que los contenidos entren en discusión y que por medio de ellos, se hagan conscientes de la realidad en que viven con el propósito de transformarse en agentes activos dentro de la sociedad, en donde el pensamiento crítico no solo sea una herramienta para el análisis, sino que un vehículo que les permita a los estudiantes enfrentarse de la mejor manera en el contexto en el cual están insertos.

Y por lo mismo, se plantean el desafío de orientar sus prácticas a este propósito, desligándose de a poco de las prácticas tradicionales en las cuales el currículum se sobrepone por sobre la reflexión dentro de la clase.

Queda pendiente en la reflexión de los docentes, propuestas sobre la estructura de la clase y otras actividades que se pueden realizar dentro del contexto escolar que fomenten el pensamiento crítico, solo mencionándose dos propuestas en las cuales exponen que se deberían diversificar las actividades de clases porque generan una disposición distinta del estudiante y también la utilización de un lenguaje común al de los estudiantes, de modo de que asimilen el contenido de mejor forma y sientan cercanía a este. En relación a esto, Causado, Blanca, & Idalí (2015), en una investigación realizada sobre estrategias que favorecen el pensamiento crítico, destacan las siguientes:

(...) las exposiciones, las dinámicas, las evaluaciones orales, las mesas redondas, los trabajos colaborativos, los debates sobre temas de interés, el análisis de textos, las actividades de análisis, las preguntas problematizadoras, las experiencias de laboratorios, las salidas pedagógicas, el análisis o estudio de casos y la resolución de problemas (pág. 33)

7. Conclusiones

En los párrafos siguientes se procederá a establecer los alcances y conclusiones acerca de los resultados obtenidos en la investigación y que permiten responder a los objetivos trazados en ella. En cada punto se profundizarán los resultados en función de cada objetivo, de manera de esclarecer y visualizar de manera concreta los hallazgos y limitaciones de este estudio.

La investigación analizó las prácticas pedagógicas que realizan los docentes de historia, geografía y ciencias sociales, para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza media. Para ello, primero se observaron las prácticas de enseñanza de los docentes en el desarrollo de contenidos disciplinares y se describieron a través de categorías establecidas durante su codificación. Luego de ello, se distinguieron las que apuntaban al desarrollo del pensamiento crítico, de acuerdo a la definición que se establece de este y finalmente se pusieron en discusión junto con la reflexión de los docentes de modo de comprender en profundidad aquellas prácticas que consideran que desarrollan el pensamiento crítico y las dificultades y desafíos que reconocen en su práctica en el aula.

7.1. Prácticas pedagógicas en contenidos disciplinares

Las prácticas pedagógicas de los docentes de historia, geografía y ciencias sociales, se describieron en base al proceso de enseñanza que llevaron a cabo en las aulas durante el desarrollo de contenidos disciplinares, es decir, mientras trabajaban contenidos asociados al nivel en el cual impartían clases. De acuerdo a ello, se categorizaron cuatro prácticas de enseñanza que se pudieron identificar en la observación realizada a los docentes.

7.1.1. *Práctica de enseñanza basada en el contenido*

La primera de ellas, fue categorizada como práctica de enseñanza basada en el contenido, en la cual los docentes expusieron el contenido de la clase, mientras que los estudiantes escuchaban y tomaban apuntes. En este momento de la clase, el rol del profesor predominó puesto que dedicó tiempo a exponer elementos que consideraba importante de esclarecer a los estudiantes.

En esta práctica se evidenciaron tres sub-categorías, que tienen que ver con qué elementos del contenido hacen alusión en la clase, que son: definición, descripción y explicación.

- En la definición, se ocuparon de establecer definiciones medulares para el desarrollo de la clase como la del código del trabajo, sincretismo o Capitanía General, preocupándose de que los estudiantes lo tuvieran en consideración y que los escribieran en sus cuadernos.
- En la descripción, los docentes realizaron descripciones en torno a elementos del contenido para que profundizaran y pudieran tener una mejor visión de ellos, como lo fue en el caso de los participantes del MIR o la descripción de las características del Barroco.
- Por último, en la explicación, que ocupó la mayor cantidad de tiempo en las clases, tuvo como propósito dar a conocer la temática de la clase para que los estudiantes la comprendieran y supieran el contenido de la sesión, tal como se especificó en los resultados cuando explicaron el contrato indefinido, quiénes podían ser ciudadanos en Atenas, la sociedad colonial, entre otros.

7.1.2. *Práctica de enseñanza basada en la contextualización*

La segunda de ellas, se categorizó como práctica de enseñanza basada en la contextualización, en la cual los docentes pusieron en determinados contextos el contenido que estaban trabajando en la clase, tomando en consideración la realidad de los estudiantes o alguna temática de la actualidad. En esta práctica, también se

describieron tres sub-categorías, destacándose la relación contextual, las similitudes pasado-presente y situaciones del presente.

- En la práctica de relación contextual, los docentes pusieron en el diálogo de la clase alguna situación que los estudiantes conocieran con la finalidad de relacionar el contenido y lograr una mayor asimilación de este, evidenciándose en situaciones como la importancia del arte en la sociedad para relacionarlo con el arte Barroco o la relación de la revolución cubana con la problemática mapuche actual.
- En la práctica similitudes pasado-presente, los docentes enfatizaron acerca de elementos del presente que tuvieran semejanza con procesos históricos del pasado, para que los estudiantes hicieran alcances con respecto a ambos procesos y pudieran identificar aquellos elementos que poseen las mismas características o que se asocian a ellas. Por ejemplo, las características de un ciudadano ateniense y un ciudadano en la actualidad.
- Por último, en la práctica de situaciones del presente, el docente ejemplifica alguna situación actual para enfatizar en el contenido, permitiendo que los estudiantes conversaran acerca de ellos y reflexionaran al respecto, como las condiciones de los trabajadores en la actualidad, o la situación de los inmigrantes y su relación con el voto.

7.1.3. Práctica de enseñanza basada en la reflexión

La tercera de ellas, fue la práctica de enseñanza basada en la reflexión, en la cual los docentes profundizaron acerca de situaciones concretas durante la clase, invitando a los estudiantes que cuestionaran y reflexionaran en torno a ellas. De acuerdo a esto, se establecieron dos sub-categorías.

- En la primera se reflexionó en base al contenido como por ejemplo la dominación pasiva que ejerce el sincretismo.
- En la segunda cuando se profundizó acerca de una situación de la actualidad como por ejemplo si los médicos trabajan por salud o dinero; o las condiciones labores actuales.

7.2. Práctica de enseñanza basada en la gestión

Esta práctica llevada a cabo por los docentes, no se relacionó concretamente con los contenidos disciplinares, sino que estuvieron al servicio del desarrollo de las clases, puesto que, se realizaron cuando tuvieron que preocuparse de restablecer el orden de algunos estudiantes o entregar instrucciones acerca de algunas actividades que buscaba que desarrollaran. A partir de esto, se presentaron dos sub-categorías:

- Una relacionada con las instrucciones, en donde guiaron a los estudiantes para que realizaran ciertas acciones como, por ejemplo, escribir en el cuaderno o trabajar en las guías de aprendizaje; y,
- La normalización, en donde los docentes buscaron mantener la disciplina dentro de la sala en ocasiones en las cuales los estudiantes se distraían o generaban ruidos excesivos, que no permitían seguir con el desarrollo de la clase.

7.3. Prácticas de enseñanza orientadas al desarrollo del pensamiento crítico

De las prácticas pedagógicas descritas durante la investigación, se distinguieron dos como aquellas que son propicias a fomentar el pensamiento crítico. Esas prácticas de enseñanza están descritas en los apartados anteriores, sin embargo, en estos párrafos se profundizarán, puesto que se destacan por sobre las otras, porque sus características y su intencionalidad son tendientes a desarrollar o propiciar el pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza. Estas prácticas corresponden a la enseñanza basada en la reflexión y a la enseñanza basada en la contextualización.

En primer lugar, ambas prácticas responden a los propósitos del pensamiento crítico, puesto que, según lo desarrollado durante la investigación, este tipo de pensamiento pretende que los estudiantes analicen las situaciones del contexto en el cual viven y adopten una mirada crítica al respecto. Al mismo tiempo, se propone

que los estudiantes se hagan consciente de su realidad y que, a partir de esto, busquen ser agentes de cambio y transformación de su cotidianidad. Esto es afirmado por una serie de autores como, por ejemplo, Díaz-Barriga (2001), Paulo Freire (1968), Morales (2014), entre otros; y además establecido en las Bases Curriculares de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales (2013), en donde se expone que la habilidad del pensamiento crítico tiene como propósito formar a estudiantes reflexivos de su realidad y que tomen decisiones sobre qué hacer o qué creer.

De acuerdo a esto, los docentes por medio del diálogo con los estudiantes abrieron el espacio para que conversaran acerca de temáticas que son importantes para ellos, para que pudieran desarrollar un pensamiento más profundo. En ese mismo sentido, las temáticas incorporadas estuvieron estrechamente ligadas con la realidad de los estudiantes y también con contenidos en los cuales analizaron y reflexionaron situaciones de injusticias o irregularidades con el sistema predominante, permitiéndoles a los estudiantes adoptar posturas críticas al respecto.

En este sentido, la práctica basada en la contextualización, se caracterizó por entregar la posibilidad de que los estudiantes conversaran acerca de situaciones concretas que ellos conocen y las enlazaran con el contenido, brindando la oportunidad de profundizar sobre ellas y posicionarse a través de argumentos sólidos. Destacándose las sub-categorías que las caracterizaron: relación contextual, las similitudes pasado-presente y situaciones del presente y que posibilitaron que los docentes pusieran en acción esta práctica de enseñanza.

Y, por otra parte, la práctica basada en la reflexión, en donde los docentes cuestionaron situaciones atinentes a las temáticas de las clases, haciendo ver a los estudiantes, aquellos escenarios en los cuales se presentan injusticias, situaciones de desigualdad, condiciones de trabajo actuales, entre otros. Para que profundizaran sobre ellas y tomaran una postura reflexiva y crítica al respecto.

Por estos motivos, estas prácticas de enseñanza están orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, viéndose fortalecidas por la oportunidad que brinda la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, dado que contiene contenidos que permitieron que los estudiantes contextualizaran y reflexionaran.

7.4. Relación entre práctica de enseñanza y reflexiones docentes

Las prácticas pedagógicas no solo se preocupan de la acción de enseñanza de los docentes, sino que, también forman parte de ellas, las reflexiones de los docentes sobre sus mismas prácticas, porque contribuyen a entregar sentido sobre las acciones y decisiones que toman durante el proceso de planificación y desarrollo de las clases. En este sentido, para analizar las prácticas pedagógicas de los docentes, se hizo necesario reflexionar sobre ellas para establecer conexiones entre su actuar y sus percepciones.

De acuerdo a lo anterior, los docentes reflexionaron sobre sobre las prácticas que realizan y que más destacan en relación al desarrollo del pensamiento crítico, enfatizando en aquellas en las cuales analizan situaciones concretas, problematizan con sus estudiantes o contextualizan el contenido, acentuando que ellas, han dado la posibilidad de que durante sus clases los estudiantes expresen sus opiniones y entreguen argumentos sólidos sobre las diversas temáticas que se están abarcando durante la clase, dándose cuenta que, en el momento de realizar estas prácticas los estudiantes respondían por medio de reflexiones profundas o argumentos coherentes y de un nivel superior. Esto, se relaciona evidentemente con las prácticas de enseñanza orientadas al desarrollo del pensamiento crítico expuestas en el apartado anterior, puesto que los docentes durante sus clases llevaban a cabo estas prácticas, fomentando por medio de ellas, el desarrollo de este pensamiento en sus clases.

El único factor en contra con el que se encuentran estos docentes, es que estas prácticas son minoritarias, puesto que existe una mayor presencia de la exposición de los contenidos, a través de un rol predominante de ellos durante la clase, quedando en segundo lugar este tipo de prácticas como la contextualización o la

reflexión. Sin embargo, los docentes perciben esta problemática, haciendo alusión a que muchas veces se sienten presionados por el currículum y por la gran cantidad de contenidos que deben abordar durante las clases, dejando poco espacio y tiempo para que los estudiantes dialoguen sobre alguna temática en la cual quieran reflexionar.

A partir de esto, los docentes se plantean el desafío de perseguir dentro de sus clases prácticas relacionadas al desarrollo del pensamiento crítico, puesto que ellos consideran que son fundamentales para los estudiantes.

Por otra parte, se hizo alusión al pensamiento crítico y la enseñanza de la historia, y las posibilidades que les brindan ambos en las clases que desarrollan, puesto que el primero de ellos, les entrega herramientas a los estudiantes para que puedan analizar los contenidos, de modo de tomar posturas sobre ellos y hacerse conscientes de la realidad en que viven y, además, los prepare para la vida, para enfrentarse de manera adecuada y transformarse en actores que busquen cambios positivos en su realidad. Y la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, como una herramienta que les permita mirar el pasado para analizar el presente, y buscar evitar las injusticias que se han desarrollado a lo largo de la historia.

En síntesis, las prácticas de enseñanza con las reflexiones docentes se relacionan entre sí, quedando pendiente la sistematización y la puesta en práctica de manera permanente y con un amplio espacio en las clases, las prácticas asociadas al desarrollo del pensamiento crítico.

7.5. Análisis de las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico

Las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza media, buscan generar espacios en los cuales los estudiantes se hagan partícipes de su realidad nacional y cotidiana. En este sentido, las prácticas de contextualización y reflexión, son instancias que ponen en funcionamiento la capacidad de los estudiantes de pensar críticamente y también

de profundizar sobre diversas situaciones que ocurren en su contexto más cercano y a la vez de la sociedad en la que están insertos.

La enseñanza generada por los docentes permitió reconocer que las instancias de participación y diálogo durante las clases son fundamentales, puesto que, por medio de ellas, los estudiantes expresaron sus opiniones y argumentaron con fundamentos sobre temáticas relevantes que se estaban discutiendo. Por esta razón, es que cuando los docentes contextualizaron o reflexionaron, permitieron que la dinámica de la clase se orientara en poner en cuestionamiento situaciones que en la actualidad pueden ser consideradas como injustas o también que requieren que los estudiantes analizaran, para que tomaran consciencia sobre ellas y asumieran determinadas posturas. De acuerdo a esto, la acción desempeñada por los docentes abrió el espacio para que el pensamiento crítico de los estudiantes se pusiera en evidencia.

La reflexión de los docentes y su relación con la práctica, contribuyó a comprender y vincular sus acciones, puesto que todos consideraron que el conectar el contenido con la realidad y reflexionar a partir de ella, es la práctica que más favorece el pensamiento crítico, porque consideran que es en ese momento en donde los estudiantes dialogan, conversan y asumen posturas críticas. Y, además, les permite demostrar que son sensibles a la realidad en la que están insertos generando opiniones que no los dejan indiferentes a su contexto. Del mismo modo, el análisis que realizan acerca de sus prácticas, permitió entrever que esas acciones son minoritarias en el quehacer en el aula, puesto que muchas veces se sienten presionados por la cobertura curricular, lo que provoca que dejen de lado estas prácticas, y enfaticen sus clases en la exposición del contenido disciplinar.

Por otra parte, la enseñanza de la historia, también se transformó en un espacio propicio para fomentar el pensamiento crítico, puesto que los docentes utilizaron los contenidos como una herramienta concreta para dialogar sobre temáticas relevantes, que permitieron que los estudiantes se posicionaran histórica y críticamente sobre ciertos procesos.

A partir de esto, se puede concluir que las prácticas pedagógicas y el rol que desempeña el docente en el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental, puesto que por medio de las instancias que genera durante las clases y del aporte que realiza a través de la reflexión profunda de ellas, entrega oportunidades claves para que los estudiantes piensen de manera crítica. Como también para fomentar estas prácticas dentro de las aulas del país.

8. Proyecciones

Las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico son fundamentales en el contexto educativo actual, puesto que tal como se ha mencionado en esta investigación permiten que los docentes formen a sus estudiantes en la toma de consciencia de un mundo que está en constante cambio y que exige personas con una mirada crítica para que actúen buscando su transformación.

Por esto mismo, en base al análisis realizado en este estudio, es importante que los docentes se atrevan a realizar prácticas de enseñanza orientadas a este pensamiento y perpetuarlas en el tiempo, de modo de utilizar el currículum y los contenidos al servicio de ellas, sin miedo de la cobertura o el énfasis que deben otorgarle durante el desarrollo de las clases. Puesto que, en la medida, en que sean capaces de generar un equilibrio, los estudiantes serán capaces de aprender lo que tienen que aprender, pero también podrán utilizar dichos contenidos para analizar su realidad y hacerse parte de ella.

Frente a esto, el rol de la escuela y de la mirada educativa actual también debe considerarse, puesto que en la medida en que este espacio se transforme y se adecúe más coherentemente al contexto y a lo que necesitan los estudiantes, podrá otorgar mayores oportunidades para que los docentes se sientan más protagonistas de su hacer y puedan generar procesos de enseñanza que apunten a la formación de personas críticas integrando diversas prácticas.

Queda abierta la discusión en torno a otras prácticas de enseñanza que puedan trabajar este pensamiento, como también qué elementos podrían ayudar a los docentes en su formación que les permitan poner en práctica dentro o fuera del aula la formación del pensamiento crítico.

Al mismo tiempo, reflexionar sobre el papel que pueden aportar otras asignaturas y de qué manera en conjunto pueden aportar en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Dado que, a pesar de que la asignatura de historia, geografía y

ciencias sociales establece explícitamente que debe desarrollar esta habilidad, debe ser pertinente visualizar el rol de las otras áreas y un posible trabajo interdisciplinar con miras de aportar en la formación integral de los estudiantes del país.

Bibliografía

- Andelique, C. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? (U. N. Plata, Ed.) *Memoria académica*, 256-269.
- Andreu-Andrés, M. Á., & García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de investigación educativa*, 203-222.
- Apple M. y King, N. (1990). Economía política y control de la vida cotidiana. En *Ideología y Currículum* (págs. 1-14). Madrid: Morata.
- Araujo, J., J. B., J. D. S., Gónzález, F., & Pareja, M. (2015). *La pedagogía crítica y el verdadero camino hacia la transformación social*. Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Manizales: Universidad de Manizales.
- Arguimbau, P. B. (julio de 2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento educativo*, 30, 61-74.
- Báez, J., & Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 94-113.
- Beltrán, J. (2005). Entrevista con David Perkins. *Revista de psicología y educación*, 1, 65-78.
- Betancourt, S. (2010). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de la ciudad de San Juan de Pasto. *Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos*. Buenos Aires: CIE.
- Bolaños, B. (s.f.). *Pensamiento crítico: Formar para atreverse*. Universidad de San Buenaventura, Bogotá.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga, España: Aljibe.

- Bolívar, A. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Perspectiva educacional*, 3-26.
- Borjas, M. (2013). La coevaluación y el desarrollo del pensamiento crítico en escenarios de educación secundaria . *Congreso de Investigación y Pedagogía*.
- Buchelli L., A. A. (2010). Aproximación a una propuesta didáctica para la enseñabilidad de la Economía. II parte. *Revista Académica e Institucional*(86), 21-38.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Buenos Aires: Paidós.
- Casassus, J. (2009). Una escuela reflexiva frente al problema de la calidad y desigualdad educativa. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* N°7, 27-36.
- Causado, R., Blanca, S., & Idalí, C. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias naturales en una escuela secundaria. *Revista Facultad de Ciencias Universidad Nacional de Colombia*, 17-42.
- Chevallard, Y. (1991). ¿Qué es la transposición didáctica? En Y. Chevallard, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, 7-26.
- Delval, J. (2013). La Escuela para el siglo XXI. *Revista Electrónica Sinéctica*(40), 1-18.
- Díaz Barriga, Á. (2009). La investigación en el campo de la Didáctica: Modelos históricos. En Á. Díaz Barriga, *Pensar la Didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Difabio, H. (2005). El critical thinking movement y la educación intelectual. *Estudios sobre educación*, 167-187.
- Elliot, J. (1998). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). Educación y concienciación. En *La educación como práctica de la libertad* (págs. 97-113). México: Siglo XXI Ediciones.
- Gallego, I. G. (2010). Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva Educativa*, 1-31.
- García, L. (abril-septiembre de 2012). La pedagogía problemática: Fomento de una cultura del pensamiento crítico. (U. R. Chacín, Ed.) *Revista electrónica de Humanidades*(13).
- Giroux, H. (Julio-Dic de 1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. *Cuadernos Políticos N°44*, 1-14.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Profesión docente*(15).
- Hervás, R. (s.f.). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la Historia. *Educación en el 2000*, 34-40.

- Jaimes, A., & Ossa, C. (2016). Impacto de un programa de pensamiento crítico en estudiantes de un liceo de la Región del Biobío. *Pensamiento educativo. Revista de investigación educacional latinoamericana*, 1-11.
- Javier Montoya, J. M. (Septiembre-Diciembre de 2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(25).
- Jorquera, M. (Julio-Diciembre de 2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista musical chilena*(214), 52-74.
- Klein, G. (s.f.). *La Didáctica y los Paradigmas educativos: Aportes para la discusión en la didáctica de la física*.
- López, G. (Enero-Diciembre de 2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*(22), 41-60.
- Mayorga, & Madrid. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación superior. *Tendencias pedagógicas*, 1(15).
- McMillan, j., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5 ed.). Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S. A.
- Medina A, S. F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- Mejía, J., Orduz, M., & Peralta, B. (s/f). ¿Cómo formamos para promover el pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- MINEDUC. (2013). *Bases Curriculares*. Santiago, Chile.
- Miranda, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: Un estudio de impacto. *Estudios pedagógicos*(29), 39-54.

- Montoya, J. (2007). Primer avance de investigación. Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*.
- Mora, D. (2009). Pedagogía y Didáctica Crítica para una Educación Liberadora. *Integra Educativa*(4).
- Morales, L. (2014). EL pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-23.
- Morawietz, & Bellei. (2016). *Centro de Investigación Avanzada en Educación*. Recuperado el 28 de agosto de 2017
- Narváez, E. (octubre-diciembre de 2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*(35), 629-636.
- Pagés, J. (1998). La formación del pensamiento social. En J. P. Pilar Benejam, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía en la educación secundaria*. Barcelona: ICE.
- Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: El currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento educativo*, 30, 255-269.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*(3).
- Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockham*, 149-160.
- Pimenta, S. (2001). Hacia una resignificación de la didáctica-ciencias de la educación, pedagogía-didáctica. Una revisión conceptual y una síntesis provisional. (U. d. Uberaba, Ed.) *Profissao Docente online*.
- Pineau, P., & Caruso, I. D. (2001). Cap.1 ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo "esto es educación" y la escuela respondió "yo me ocupo".

En *La Escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Rafael Valls, R. L. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(10), 75-85.

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*.

Rivera, J. A. (s/f). Enseñar geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global. *Histodidáctica: Enseñanza de la Historia/ Didáctica de las Ciencias Sociales*.

Rojas, A. (2009). La Didáctica Crítica, crítica a la educación bancaria. *Integra Educativa*(1).

Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.

Salazar, R. (2013). Pedagogía Tradicional Versus Pedagogía Constructivista.

Sarmiento, P. (2009). La Enseñanza de la historia y el Pensamiento Crítico.

Vélez Gutiérrez, C. F. (2013). Una Reflexión Interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11-39.

Zambrano, A. (Octubre-Diciembre de 2006). Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica. (U. d. Andes, Ed.) *Educere*(35), 593-599.

Zúñiga, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, 14(2), 1-24.

Anexos

1. Registro de observación de clases

Registro de Observación

El presente registro de observación se enmarca en el desarrollo de la tesis de pos grado de magíster en educación mención didáctica e innovación pedagógica. Esta investigación tiene por objetivo general analizar las prácticas pedagógicas que los docentes de historia, geografía y ciencias sociales realizan para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza media.

Este instrumento permitirá hacer un registro descriptivo de las prácticas pedagógicas que desempeñan tres docentes de historia, geografía y ciencias sociales, para luego ser analizadas y contrastadas con una entrevista en profundidad.

Se asegurará la confidencialidad de la información y el aporte que generarán en la investigación.

Nº Observación		
Fecha		
Duración del registro		
Actores		
Contexto (Establecimiento)		
Escenario		
Observador		
Propósito de la observación		
Hora	Observación	Interpretación

		(Inferencias, preguntas, conjeturas)

2. Protocolo entrevista

Entrevista

La presente entrevista se enmarca en el desarrollo de la tesis de pos grado de magíster en educación mención didáctica e innovación pedagógica. Esta investigación tiene por objetivo general analizar las prácticas pedagógicas que los docentes de historia, geografía y ciencias sociales realizan para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza media.

Este instrumento permitirá contrastar los datos recabados en la observación de clases y para profundizar sobre las prácticas pedagógicas que los docentes consideran que desarrollan el pensamiento crítico.

Se asegurará la confidencialidad de la información a los docentes y el aporte que generarán en la investigación, junto con el tiempo que durará la entrevista.

Objetivo General de la Investigación:

Objetivos específicos

Fecha	
Lugar	
Nombre del entrevistador	
Objetivo de la entrevista	
Escenario	Introducción informativa Presentación objetivo Aportes del sujeto a entrevistar Autorización para grabar Asegurar confidencialidad Entregar tiempo de duración

Preguntas del investigador	Preguntas del entrevistador
1. ¿Qué prácticas pedagógicas realizan los docentes de historia, geografía y ciencias sociales para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza media?	1. ¿Qué es para ti el pensamiento crítico? 2. ¿Por qué consideras que es importante desarrollarlo en tus estudiantes? O ¿Cuáles son sus ventajas? 2. ¿Por qué la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales puede ser una asignatura adecuada para desarrollarlo? 3. ¿Cuáles prácticas que realizas en el aula consideras que son más propicias para desarrollar el pensamiento crítico? 4. ¿En qué situaciones se puede evidenciar que los estudiantes están pensando críticamente?
2. ¿Cuáles son los elementos claves de las prácticas pedagógicas de los docentes de historia, geografía y ciencias sociales para desarrollar del pensamiento crítico?	1. De las prácticas que mencionaste, ¿cuáles de ellas destacarías como las que más fomentan el desarrollo del pensamiento crítico? 2. ¿Cuáles son los desafíos que tienen los docentes de historia, geografía y ciencias sociales en el desarrollo de este pensamiento? 3. ¿Qué aspectos educativos cree necesario favorecer a fin de que las prácticas del profesorado apunten al desarrollo del pensamiento crítico? (capacitaciones docentes, jornadas reflexivas, transformación del currículo, construcción de nuevos PEI, entre otros aspectos).