

Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *

Andrea Minte-Münzenmayer

Doctora en Educación, Universidad de Concepción-Universidad de Estocolmo. Magíster en Educación mención Currículo, U. de Concepción. Profesora de Historia y Geografía, U. de Concepción. Coordinadora Doctorado en Políticas y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso - Chile. Integrante del grupo de Investigaciones Históricas en Economía, Política y Educación.
andrea.minte@upla.cl  <https://orcid.org/0000-0003-3158-0231>

Nilson Javier Ibagón-Martín

Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Historia, Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Políticas Educativas, FLACSO-Argentina. Especialista en Currículo y Pedagogía, U. de los Andes. Licenciado en Ciencias Sociales, U. Distrital. Profesor Asistente Departamento de Historia Universidad del Valle, Cali-Colombia. Integrante del grupo de Investigaciones Históricas en Economía, Política y Educación.
nilson.ibagon@correounivalle.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-0708-2980>

RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación cualitativa acerca del desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la Historia. El objetivo fue detectar cómo se fomenta esta competencia en las clases de Historia de Chile, mediante un análisis hermenéutico del currículo oficial, de algunos textos escolares de Historia de Chile y de las transcripciones de las clases de nueve profesores de Historia y Geografía de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Chillán, observadas durante un periodo de dos meses. El supuesto señalaba que los profesores abordan todos los contenidos del programa oficial, descuidando la formación del pensamiento crítico. Los resultados establecen que, si bien se prescribe el fomento del pensamiento crítico en los documentos oficiales, ello se detecta escasamente en los textos escolares y en las prácticas docentes. Se denota ausencia de estrategias que permitan el desarrollo de esta competencia. Se enfatiza el abordaje de los contenidos históricos de forma tradicional, en desmedro de la formación del pensamiento crítico de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento crítico, textos escolares, currículo oficial, estrategias didácticas, enseñanza de la Historia.

Critical thinking: competence forgotten in the teaching of history?

ABSTRACT

This paper presents the results of a research about the development of critical thinking in the teaching of History. The aim was to detect how this competence is incentivated in the History of Chile lessons through the official curriculum hermeneutical analyses, the some school textbooks and the transcription of the classes of nine secondary school teachers from subsidized schools in Chillan observed during a period of two months. The supposition indicated that teachers try to cope with the contents of the official syllabus without paying much attention to the formation of critical thinking. The results state that, although the development of critical thinking is prescribed in the official documents and in some textbooks, the teaching practices show the absence of strategies that may permit this competence development. An emphasis is placed on the treatment of historical events forgetting or neglecting the formation of critical thinking in students.

KEYWORDS

Critical thinking, school textbooks, official curriculum, didactic strategies, History teaching.

Recibido: 08/04/2017 Aceptado: 31/05/2017

* <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228> Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

Cómo citar este artículo: MINTE-MÜNZENMAYER, Andrea; IBAGÓN-MARTÍN, Nilson Javier. Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? . En: Entramado. Julio - Diciembre, 2017. vol. 13, no. 2, p. 186-198 <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>

Pensamiento crítico: competencia esquecida no ensino da história?

RESUMO

São apresentados resultados de uma pesquisa acerca do desenvolvimento do pensamento crítico no ensino da História. O objetivo foi detectar como se fomenta esta competência nas aulas de História do Chile, mediante a análise hermenêutica do currículo oficial, de alguns textos escolares de História do Chile e das transcrições das aulas de nove professores de História e Geografia do ensino médio de colégios subvencionados da cidade do Chillán observadas durante um período de dois meses. O referido assinala que os professores tratam de abordar todos os conteúdos do programa oficial, descuidando a formação do pensamento crítico. Os resultados estabelecem que, embora se prescreve o fomento do pensamento crítico nos documentos oficiais e em alguns textos escolares, as práticas docentes denotam ausência de estratégias que permitem o desenvolvimento desta competência. Enfatiza-se a abordagem de conteúdos históricos, esquecendo o descuidando a formação do pensamento crítico dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE

Pensamiento crítico, textos escolares, currículo oficial, estratégias didáticas, ensino da História.

Introducción

Durante las últimas décadas los currículos oficiales en Iberoamérica han definido como una prioridad formativa de los sistemas escolares el desarrollo del pensamiento crítico de niños y jóvenes. La experiencia curricular chilena no ha sido ajena a este marco discursivo, siendo recurrente encontrar en los documentos oficiales que regulan la enseñanza de los distintos niveles educativos, alusiones directas al trabajo pedagógico que debe realizarse desde asignaturas específicas -particularmente la Historia- en torno al desarrollo de este tipo de pensamiento.

A partir de este contexto, el presente artículo expone los resultados de una investigación que tuvo por objetivo general, comprender cómo se fomenta a través de la enseñanza de la historia el pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza media chilenos. Los objetivos específicos fueron: identificar en los instrumentos curriculares oficiales, consistentes en las Bases Curriculares y los Estándares Pedagógicos, las habilidades que se pretenden desarrollar en alumnos del sistema escolar; identificar la congruencia entre los instrumentos curriculares oficiales y los textos escolares y en qué medida estos ofrecen posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico a estudiantes de enseñanza media; describir las prácticas docentes que promueven e inhiben el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

En este sentido, a través de un enfoque hermenéutico y la triangulación de tres fuentes de información –currículo oficial, textos escolares y práctica docente-, se analizan las dificultades en torno al desarrollo efectivo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de algunos colegios subvencionados de la ciudad de Chillán –Chile-, haciendo un énfasis particular en los procesos formativos que se derivan de las clases de Historia y las distancias que se configuran en su interior alrededor de la Historia a enseñar –currículo prescrito- y la Historia enseñada –práctica docente-.

Para ello, se establece en primera instancia una breve discusión teórica sobre cómo se ha entendido la categoría *pensamiento crítico*, buscando así eliminar la ambigüedad con la que comúnmente se entiende y usa la noción. En esta línea de argumentación se propone la identificación de algunas experiencias investigativas, que han definido como objeto central de su estudio el desarrollo del pensamiento crítico. Posteriormente, se establecen los principios metodológicos que orientaron la selección y análisis de las fuentes de información a través de las cuales se entendió el problema de investigación planteado. Luego se presentan los resultados y discusión de los hallazgos encontrados tras la sistematización de la información obtenida a través de las tres fuentes centrales de indagación. Por último, se proponen algunas consideraciones finales.

El pensamiento crítico como objeto de estudio

El estudio acerca del pensamiento crítico se ha desarrollado con mayor fuerza a partir del enfoque curricular crítico, el cual tiene su expresión en diferentes países (Alemania, Estados Unidos, España, Australia y también en América Latina), especialmente de 1970 en adelante, a propósito de la tradicional oposición al currículum técnico y práctico, denominado así por Grundy (1998), idea basada en los intereses humanos fundamentales de Habermas (1982). En América Latina, Freire (1970) destaca la idea de la pedagogía como práctica de la libertad y plantea que la concientización crítica es vista como una amenaza en el sistema educacional tradicional, lo cual podría conducir hacia el desorden social. En 1966, Freire señalaba que la *concientización crítica* permitiría una construcción del conocimiento y del aprendizaje alternativo a la *concepción bancaria* de la educación. Este concepto refería a la educación tradicional o técnica, la cual consiste, preferentemente, en transferir y depositar conocimientos en la mente de los estudiantes, de tal forma que se perpetúa el sistema. Por tanto, no permitiría el desarrollo

del pensamiento crítico, creativo ni divergente de los estudiantes en los diferentes niveles del sistema escolar.

En la misma década nació en Estados Unidos y en Gran Bretaña, una corriente denominada *Critical Thinking*, la cual surgió como producto de la preocupación por los bajos niveles de desarrollo de competencias básicas, tales como leer, escribir y realizar operaciones matemáticas simples de estudiantes de Educación Superior en estos países. Se denotaba, además, escaso desarrollo del pensamiento abstracto.

Otro antecedente importante se encuentra en la Asociación Filosófica Americana en la década de 1980, que reunió a un panel de expertos de diferentes disciplinas, con el fin de consensuar posturas acerca del pensamiento crítico. De este trabajo resultó una publicación conocida como Informe Delphi de Peter Facione (1990), en el cual se sintetizaron las características del pensamiento crítico y se estableció la existencia de seis destrezas intelectuales previas a su desarrollo. Entre estas destrezas se encuentran las de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Estas a su vez, fueron divididas en sub-competencias, las cuales, en su conjunto, desarrollarían el pensamiento crítico.

En 1990 Giroux planteó que la educación tradicional inhibe intencionalmente el desarrollo del pensamiento crítico, con el fin de mantener el orden social imperante. En otras palabras, las escuelas se constituyen en fuerzas conservadoras, las cuales a través de los procesos formativos que dirigen, socializan a los estudiantes conocimientos y prácticas que les permiten adaptarse al statu quo. Así pues, en su mayoría no son espacios que estén orientados a desarrollar en los estudiantes habilidades específicas que les permitan entender y analizar críticamente el mundo, hecho que impide a éstos producir transformaciones (Giroux, 1990).

En este mismo sentido, desde Freire (1970) hasta la actualidad, Glaser (1984); Facione, Giancarlo y Facione (2000); Beyer (2001); Barriga (2001); Ennis (2001, 2011); Miranda (2003); Paul y Elder (2005); Elder y Fran (2005); González (2006); Campos (2007); López (2008); Valenzuela y Nieto (2008); Sader (2008); Beltrán y Torres (2009); Patiño (2010); Bean (2011); Curone, Alcover, Pabago, Martínez, Mayol y Colombo (2011); Alwehaibi (2012); Kabalen (2012); Carriles, Oseguera, Díaz y Gómez (2012); Tamayo (2012); Madariaga y Schaffernicht (2013); Libâneo (2013); García (2013); Tedesco-Schneck (2013); Causado, Santos y Calderón (2015); Batista, González y Álvarez (2016); Basco, Rodríguez, Puig, Lluch, Giménez y Fariña (2016); Molina-Patlán, Morales y Valenzuela (2016) han definido, caracterizado y analizado el pensamiento crítico, identificando una serie de elementos, etapas de desarrollo, habilidades cognitivas, aptitudes mentales y estrategias de enseñanza y aprendizaje para el

fomento de esta competencia. A pesar de no existir una conceptualización unívoca ni consensuada, los autores antes citados, sostienen que se trata de un proceso cognitivo, intencionado, autorreflexivo, el cual conlleva a deducir, concluir y tomar decisiones; competencias indispensables para desenvolverse profesional y personalmente en la sociedad del conocimiento.

Las múltiples definiciones de este constructo ponen énfasis en aspectos filosóficos, educativos o psicológicos. Freire (1970) está orientado a lo educativo; Paul y Elder (2005) se encuentran más ligados a una perspectiva psicológica. Plantean que el pensamiento crítico es el modo de pensar con el cual se mejora la calidad del pensamiento al tomar ciertas estructuras al pensar y al someterlas a estándares intelectuales. Señalan, además, que el pensamiento crítico se compone de ciertas capacidades entre las cuales destaca la de plantear preguntas y problemas, junto a una clara formulación de éstos; recopilar y evaluar información relevante; utilizar ideas para interpretarlas efectivamente; establecer conclusiones y soluciones razonadas, comparándolas con criterios y estándares; pensar abiertamente; reconocer y evaluar posiciones, implicancias y consecuencias; comunicarse de forma efectiva con los demás en la búsqueda de soluciones a los problemas. Paul y Elder (2005) identificaron ocho elementos del pensamiento crítico, entre los cuales se encuentran: propósito del pensamiento; pregunta en cuestión; información; interpretación e inferencia; conceptos; supuestos; implicaciones y consecuencias; y puntos de vista.

Por otra parte, González (2006) plantea que las destrezas de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, que si bien en su conjunto conforman el pensamiento crítico, también se desarrollan por separado en las escuelas. En 2009, Beltrán y Torres señalaron que el pensamiento crítico, como proceso cognitivo, permite la construcción de un nuevo conocimiento y la utilización estratégica del mismo en la solución de problemas presentes en la vida cotidiana. Este es un proceso cognitivo deliberado y activo, que requiere analizar el propio pensamiento, es decir, implica reflexionar, deducir, concluir y tomar decisiones.

Campos (2007, p. 19) define el pensamiento crítico como “una combinación compleja de habilidades intelectuales que se usa con fines determinados, entre ellos el de analizar cuidadosa y lógicamente información para determinar la validez, la veracidad de su argumentación o de premisas y la solución de una problemática”. Para Valenzuela y Nieto (2008) una persona no solo requiere de habilidades para desarrollar el pensamiento crítico, sino disposición y motivación para desplegar un pensamiento reflexivo e independiente, el cual -mediante un proceso mental estructurado- permite analizar y enjuiciar una afirmación o evaluar una acción o proceso. Entre las definiciones más actuales cabe

mencionar la de Tedesco-Schneck (2013), la cual enfatiza el análisis, el razonamiento, la inferencia, la interpretación, el conocimiento y el tener la “mente abierta”.

Estudios recientes realizados en Colombia y México, respectivamente, develan las características del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria (Causado *et al.*, 2015; Molina-Patlán *et al.*, 2016). Sobre la base de los ocho elementos del pensamiento crítico, de Paul y Elder (2005), se analizó el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes colombianos de secundaria en el área de ciencias naturales. Entre sus conclusiones se puede mencionar que, tanto estudiantes como profesores, se encuentran en niveles iniciales de desarrollo de esta competencia; poseen problemas de pensamiento y no tienen claridad acerca de lo que es pensar críticamente. En el caso de los profesores, tampoco saben cómo intervenir pedagógicamente para desarrollarlo. (Causado *et al.*, 2015).

En el estudio de Molina-Patlán *et al.* (2016) se caracteriza el pensamiento crítico como competencia transversal en estudiantes mexicanos de secundaria. En esta investigación de carácter mixto se develó que el 42% de los sujetos participantes son considerablemente competentes y un 32%, regularmente competentes. En el ámbito cualitativo, se distinguieron trece habilidades y actitudes relacionadas con el pensamiento crítico, entre las cuales cabe señalar: dominio de ideas; interpretación; análisis; inferencia; reflexión; argumentación; autorregulación; diversos puntos de vista; orientación al aprendizaje; investigación; autoconcepto; compartir conocimiento y motivación. En síntesis, los resultados arrojaron que los alumnos poseen la motivación para actuar y desarrollar el pensamiento crítico, valorándolo y compartiendo sus saberes con otras personas. En especial poseen habilidad de resolución de problemas y emisión de juicios críticos, lo cual evidencia desarrollo del pensamiento crítico, de acuerdo con los autores citados previamente.

Otro aspecto a resaltar es la existencia de etapas o pasos de desarrollo del pensamiento crítico (Paul y Elder, 2005), los cuales comienzan por ser un pensador irreflexivo; retado; principiante; practicante; avanzado, culminando como pensador maestro. Un pensador crítico posee ciertas habilidades cognitivas y aptitudes mentales (Elder y Paul, 2003; Alwehaibi, 2012). Entre las habilidades cognitivas se destacan las de interpretación; análisis; evaluación; inferencia; explicación y autorregulación. Por otro lado, las aptitudes mentales identificadas por estos autores son las de humildad intelectual; empatía intelectual; entereza o valentía intelectual; autonomía intelectual; integridad intelectual; perseverancia intelectual; cuestionamiento permanente; confianza en la razón; imparcialidad o sentido intelectual de la justicia. Todas éstas prepararían a las personas para enfrentar un mundo en permanente cambio e incertidumbre.

Las aptitudes mentales se refieren a la forma como el pensador enfoca la vida, la asume y la dirige en su interpretación, comprensión, valoración y transformación positiva del entorno. Un pensador crítico tiene iniciativa, es juicioso, sistemático, flexible, creativo, busca la verdad, identifica diversos puntos de vista, posee una mente abierta, genera sus propios enfoques y evalúa la credibilidad de sus argumentos. Es decir, se trata de una persona capaz de autorreflexionar y de realizar metacognición para enfrentar de mejor forma el ámbito profesional y la propia vida.

Desde el año 2000 en adelante, el pensamiento crítico forma parte de las 27 competencias genéricas declaradas en el Proyecto Tuning europeo y latinoamericano 2004-2007 (Benitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar, 2007). Se elaboró un listado de competencias sobre la base de opiniones de estudiantes y egresados de Educación Superior, así como también de académicos y empleadores consultados masivamente. Si bien el pensamiento crítico se declara como capacidad de crítica y autocrítica, otras competencias mencionadas en el mismo documento, aluden igualmente a ésta. Entre ellas se encuentran las capacidades de analizar información de fuentes diversas; actuar en nuevas situaciones; compromiso con el medio socio-cultural; abstracción, análisis y síntesis. Ellas convergen en la competencia de pensamiento crítico, lo cual permite a la persona discriminar la excesiva información disponible y decidir cómo actuar en diferentes y cambiantes contextos.

Métodología

La investigación se adscribe al paradigma interpretativo. Se trata de un estudio descriptivo en el cual se utilizó la metodología cualitativa. El diseño de investigación aplicado fue el hermenéutico, tanto para analizar el currículum oficial -los documentos ministeriales- así como los textos escolares y las transcripciones de clases de historia de los nueve profesores considerados en la investigación. Las preguntas orientadoras fueron las siguientes: ¿cómo se declara el desarrollo del pensamiento crítico en el currículum oficial?, ¿cómo se aborda el fomento de esta competencia en los textos escolares de Historia de Chile de enseñanza media? y, ¿mediante qué estrategias didácticas logran los profesores desarrollar el pensamiento crítico en sus alumnos?

El estudio se basó en el supuesto de que el pensamiento crítico se prescribe a nivel de currículum oficial como una competencia a desarrollar, no obstante, en los textos escolares no se fomenta, si bien son parte de los instrumentos curriculares oficiales. Además, los profesores no estarían conscientes de potenciar esta competencia en los estudiantes, ya que priorizarían trabajar el programa de contenidos de la especialidad, debido a la presión del sistema por lograr resultados en pruebas nacionales de medición de conte-

nidos, ranking de establecimientos educacionales, pruebas internacionales. Por ello, dejarían de lado, el desarrollo de esta competencia.

En esta investigación se consideraron tres muestras, consistentes en dos instrumentos curriculares o documentos oficiales del Ministerio de Educación de Chile; diez textos escolares de Historia de Chile; y nueve profesores, quienes accedieron a la observación de sus clases en el nivel de enseñanza media en Chillán, Chile. El estudio se centró en el análisis del currículum oficial, expresado en los siguientes documentos: *Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, decretadas en 2012, que contienen los Objetivos de Aprendizaje Transversales y los Objetivos de Aprendizaje de las diferentes asignaturas. Se analizó la parte correspondiente a Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El segundo documento analizado fue el de los *Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media*, correspondiente al área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, publicadas también en 2012. Este documento ministerial presenta estándares e indicadores, con los cuales se pretenden evaluar las competencias de los egresados de las carreras pedagógicas. El análisis del documento se realizó para detectar si en la formación pedagógica se espera que los futuros profesores posean la competencia de pensamiento crítico. En este instrumento se presentan diez estándares pedagógicos y trece estándares disciplinares, con sus respectivos indicadores, los cuales permitirán evaluar el conocimiento y las habilidades que los futuros profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales deberán poseer para desempeñarse en el sistema educacional chileno.

Como parte del currículum oficial, se trabajó, además, con diez textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de primer y segundo año de Enseñanza Media, en los cuales se aborda el contenido de Historia de Chile. Se consideraron textos escolares publicados entre 2001 y 2014 por las editoriales Santillana, Mare Nostrum, Zig-Zag, Ediciones SM Chile y Arrayán. Los criterios de selección fueron los siguientes: a) la mayoría en uso en el sistema escolar; b) de reciente publicación; c) contienen lineamientos ministeriales; d) amplia cobertura; e) reflejo del currículum oficial. En la Tabla I se presentan los textos escolares analizados en esta investigación.

Como se ha señalado, se trabajó con nueve profesores de Historia y Geografía de Enseñanza Media de diferentes colegios particulares subvencionados de la ciudad de Chillán. Se trata de una muestra intencionada, cuyos criterios de selección fueron: a) profesores de la especialidad de Historia de Chile, b) con experiencia profesional, c) se desempeñan en colegios subvencionados, los cuales representan la estratificación social y cultural de la población estudiantil del país, d) la accesibilidad a esos centros.

Tabla I.
Textos escolares de Historia de Chile

Textos	Editorial	Año de Publicación
Historia y Ciencias Sociales	Mare Nostrum	2007 y 2009
Historia y Ciencias Sociales	Santillana	2006 y 2009
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Ediciones SM Chile	2012 y 2013
Historia y Ciencias Sociales	Zigzag	2002, 2004 y 2014
Historia y Ciencias Sociales	Arrayán	2001

Fuente: Elaboración propia.

El registro de las clases de los nueve profesores se realizó durante un período de dos meses en que las clases fueron observadas y grabadas. Se obtuvieron registros correspondientes a 103 horas pedagógicas, las cuales se transcribieron para desarrollar el análisis hermenéutico.

Resultados

a) Documentos oficiales del Ministerio de Educación

En el currículum oficial, expresado en las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del año 2012, tanto en Enseñanza Básica como Media, se distingue la intención de desarrollar la competencia de pensamiento crítico. Ello se evidencia, en primer lugar, en la Introducción de las Bases Curriculares de Enseñanza Básica: "...para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad" (p.178). Y continúa: "la construcción gradual del pensamiento histórico constituye un fundamento esencial de esta asignatura y es una herramienta necesaria para que los estudiantes puedan desarrollar una visión crítica y comprensiva de su entorno y del mundo" (p.178-179). También se señala que es "...con el objeto de evitar sesgos y promover el pensamiento histórico crítico y riguroso" (p.179). Se menciona reiteradamente la intención de desarrollar el pensamiento crítico. La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales pretende desarrollar cuatro habilidades, en alumnos tanto de enseñanza básica como media: pensamiento temporal y espacial; análisis y trabajo con fuentes; pensamiento crítico; y comunicación. Se señala que: "en su conjunto, estas habilidades tienen como objetivo central el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y de su capacidad de resolución de problemas" (p. 182).

Cada una de estas habilidades es definida en el citado documento, y con respecto del pensamiento crítico, se señala que:

...durante el ciclo básico...los estudiantes empiecen a reconocer el carácter interpretativo del quehacer de las Ciencias Sociales. Se busca que aprendan a distinguir las múltiples percepciones que pueden existir en torno a un mismo fenómeno. También se pretende que comiencen a evaluar los argumentos y la evidencia que sustenta cada visión. Al progresar serán capaces de desarrollar una visión propia respecto de los contenidos del nivel y de temas cercanos de su interés, apoyándose en fuentes y en otros recursos para fundamentar sus propias ideas” (p. 183).

En las Bases Curriculares de 7° Básico a 2° Medio, en Historia, Geografía y Ciencias Sociales también se encuentran evidencias de este propósito. “Las Bases Curriculares del presente ciclo de formación general buscan contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico” (p. 194). En la fundamentación de las Bases Curriculares se alude a la importancia del pensamiento crítico en tanto

el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico les entregará a los estudiantes la capacidad de cuestionar de manera autónoma, eliminando reduccionismos y prejuicios sobre el pasado, elaborar preguntas de manera clara y precisa, identificar sesgos en los puntos de vista, seleccionar soluciones a problemas, evaluando críticamente las alternativas y elaborar conclusiones en base a evidencias (p. 197).

En este ciclo, se explicitan las mismas cuatro habilidades presentes en la enseñanza básica, que son pensamiento temporal y espacial; análisis y trabajo con fuentes; pensamiento crítico y 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” (p. 200). En este documento se establecen diferencias entre un ciclo y otro en cuanto al pensamiento crítico.

En el ciclo anterior, (enseñanza básica) la estructura en ejes favoreció el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico relacionadas con un análisis particular de los elementos. En el presente ciclo de formación general, el énfasis está en desarrollar un pensamiento crítico basado en la capacidad de integrar elementos para el análisis y de reconocer la complejidad inherente a los fenómenos humanos

que estudian la historia y las ciencias sociales. Particularmente, busca reforzar el interés por conocer y evaluar las distintas visiones e interpretaciones que existen sobre los fenómenos estudiados, comprender que las sociedades se construyen histórica y geográficamente, es decir, que están contextualizadas en un tiempo y en un espacio determinado; que han sido moldeadas por distintas influencias y que existen relaciones de cambio y continuidad en los procesos que las marcan. Dado que la interpretación permite abordar los problemas desde distintas perspectivas y ofrece diversas herramientas y conocimientos para resolverlos, contribuye de manera fundamental a desarrollar las habilidades cognitivas y las competencias que son propias de un pensamiento crítico (p.202).

Entre las actitudes que se pretende desarrollar por medio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en enseñanza media, se señala explícitamente el fomento a “pensar de manera autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias y desarrollar una disposición positiva a la crítica y autocrítica” (p. 203).

En los niveles 7° y 8° básico se desglosan las habilidades de pensamiento crítico en siete, las cuales son, resumidamente: la formulación de preguntas; la realización de inferencias; la fundamentación de opiniones; la comparación crítica de diferentes puntos de vista; la evaluación crítica de alternativas de solución a problemas; el establecimiento de relaciones multicausales; y la evaluación rigurosa de la información. En tanto, para 1° y 2° medio las habilidades a desarrollar están relacionadas con la inferencia y elaboración de conclusiones; el cuestionamiento a simplificaciones y prejuicios, la argumentación de opiniones con base en evidencia; el análisis de puntos de vista e identificación de sesgos; la comparación y contrastación de procesos y fenómenos históricos y geográficos; y el análisis de la multicausalidad de estos procesos.

En síntesis, se puede señalar, que las Bases Curriculares, vigentes desde 2012 a la fecha, consideran importante el desarrollo del pensamiento crítico al estar incorporado en este documento oficial, no sólo en los propósitos de la asignatura, sino, además, constituye una de las cuatro habilidades que se pretende desarrollar en ocho niveles del sistema escolar de forma transversal y protagónica.

Otro documento oficial analizado corresponde a los Estándares Orientadores para las carreras de Pedagogía en Educación Media. Este es un instrumento curricular que pretende, como se ha señalado, evaluar a los egresados de las carreras pedagógicas, a fin de cautelar la calidad de la

formación. En los 10 estándares pedagógicos (comunes y transversales a las diferentes pedagogías) no se explicita el desarrollo de esta habilidad directamente. De forma indirecta se alude a algunas de las sub destrezas implicadas, tales como las de relación, comparación inferencia, etc. Sin embargo, en los 13 estándares disciplinares para Historia, Geografía y Ciencias Sociales, éstos se detectan nítidamente. En el Estándar disciplinar N° 9 se especifica, entre uno de los indicadores, que los futuros docentes: “Analizan críticamente, utilizan apropiadamente y establecen relaciones entre los conceptos fundamentales de esta área...” (p.155)

En el mismo documento, Estándar N° 11 de la disciplina, se espera que el futuro profesor sea capaz de identificar, investigar, analizar e interpretar rigurosamente problemas de la realidad histórica y pueda discutir diferentes interpretaciones, además, formular sus propias propuestas. En el Estándar disciplinar N° 13, segundo indicador, se explicita que el egresado posee la siguiente competencia:

Formula preguntas desafiantes, promueve y conduce discusiones y debates acerca de situaciones sociales cotidianas, contingentes y de interés para los estudiantes que estimulen su pensamiento autónomo y juicio crítico, y les permitan comprender y respetar opiniones diversas y fundamentar las propias (p. 162).

En síntesis, en los dos instrumentos curriculares oficiales analizados, existe una clara intención de desarrollar la competencia de pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza básica y media en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, por una parte, y, por otra, también es prioridad el desarrollo de esta habilidad en la formación disciplinar de los futuros profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

b) Análisis de los textos escolares

Los textos escolares se analizaron hermenéuticamente para establecer si se encuentran en concordancia con los lineamientos ministeriales del país. Se evidencia que existe relación entre las Bases Curriculares y los textos estudiados. Esto se manifiesta en los objetivos declarados al inicio de cada texto. Se pretende formar a los estudiantes con capacidad de pensamiento crítico. Sin embargo, en el desarrollo de los contenidos se aprecia una escasa posibilidad de fomento de esta habilidad. Los textos proveen reducidas oportunidades para el desarrollo del pensamiento crítico. En la presentación del texto escolar se menciona el propósito de impulsar habilidades tales como analizar, interpretar, comparar, inferir, investigar, formar juicios y opiniones (SM, 2013). Se plantea, asimismo, que el alumno debe desarrollar

“una postura crítica para convertirse en protagonista de la historia que está por escribirse” (Santillana, 2009 y 2012, p. 3).

En 2001, los textos de la Editorial Arrayán tenían como objetivos “la comprensión integral de grandes procesos, inquietud, curiosidad, entusiasmo y análisis, además de una imaginativa reformulación del pasado” (Arrayán, 2001, p. 5). En los textos de Zig-Zag (2002 y 2004) se expresa la intención de formar una visión amplia. Se identifican elementos de continuidad y cambio, se visualizan opiniones y diferentes puntos de vista, formación de criterios, relación de procesos históricos, análisis comprensivo y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y comprensivo, comparación, contraste, síntesis, indagación, reflexión, análisis de perspectivas comprensión y trabajo conjunto.

En los textos escolares de la editorial SM Chile (2012), se explicita a los estudiantes el propósito del texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 3° Medio “ayudarte a desarrollar las habilidades de la evaluación crítica de interpretaciones historiográficas, la recuperación de la memoria social... Este libro se concibe como un aporte para observarlo e interpretarlo desde una visión que te permita reflexionar y tomar posiciones críticas y fundamentadas” (Ediciones SM Chile, 2012, p.3). En el texto de la misma editorial, correspondiente al año 2013, se señala menos explícitamente la pretensión de desarrollar el pensamiento crítico. Se presenta de la siguiente forma: “... hemos incluido *variedad de fuentes* que te permitirán conocer y trabajar directamente con las evidencias de los acontecimientos pasados y hemos incorporado interpretaciones de distintos investigadores sobre los procesos y hechos históricos para que puedas avanzar en la formación de tus propios juicios y opiniones” (Ediciones SM Chile, 2012, p.3).

En tanto, en un texto más actual, (Zig-Zag, 2014), que está elaborado conforme a las nuevas Bases Curriculares de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, no se explicitan objetivos amplios respecto de las habilidades que se pretende desarrollar. Sin embargo, al inicio de cada unidad se encuentran objetivos de aprendizaje, ligados a la unidad temática que se presenta. Si bien se especifica que se espera que los estudiantes valoren, evalúen comprendan, caractericen, indaguen, reconozcan, ello evidencia que indirectamente se estaría propiciando el desarrollo del pensamiento crítico, pero no se declara como tal. Sin embargo, en las Bases Curriculares esta habilidad se propone como eje junto a otras tres, ya señaladas. Como conclusión preliminar, se puede señalar que se detecta una incongruencia entre la estructura del texto y las prescripciones ministeriales.

En el cuerpo del texto, en el cual se exponen los contenidos de la disciplina, no se puede apreciar claramente cómo se

pretende desarrollar la habilidad de pensamiento crítico. Si bien esto se ha señalado como objetivo en algunos textos escolares en la parte introductoria, los contenidos siguen presentándose de forma lineal, cronológica, expositiva, centrada en grandes personajes -especialmente militares - y, por tanto, no se estaría propiciando el fomento de la habilidad de pensamiento crítico. Se presenta un relato ordenado, secuencial, lógico, tradicional, lo cual no permite a los alumnos realizar análisis, inferencias, interpretaciones o juicios sobre el contenido. Ello inhibe la criticidad y la divergencia. Ejemplo de ello lo constituyen las siguientes descripciones encontradas en diversos textos escolares:

Obras del gobierno de Balmaceda: restablecimiento de las relaciones con el Vaticano; canalización del río Mapocho para prevenir las inundaciones; creación del Ministerio de Obras Públicas; construcción de la primera sección del ferrocarril trasandino; construcción del puente sobre el río Bío Bío y viaducto del Malleco, obras de ingeniería mayor para la época; aumento sustantivo de establecimientos educacionales y edificios de gobierno (Zig Zag, 2002, p. 152).

A fines del siglo XIX, los diferentes países de Latinoamérica habían llegado a construir el Estado central buscado desde la independencia. La formación de un Estado central implicaba lograr que este fuera considerado la autoridad suprema por encima de cualquier otro poder (una región, una facción política o una familia). En los países de Latinoamérica, el Estado central se fue formando a través de un proceso que duró varios años, en medio de guerras y revueltas (Santillana, 2009, p. 139).

...al finalizar la década de 1820, las distintas posturas políticas se hicieron irreconciliables y dirimieron sus disputas en una guerra civil que concluyó con el triunfo de los conservadores en la batalla de Lircay, el 17 de abril de 1830. A partir de entonces, se inició en Chile un período de tres décadas marcadas por la hegemonía conservadora... (Santillana, 2012, p. 111).

Una vez independizadas las colonias, los nuevos gobiernos debieron enfrentarse como países a las contradicciones y disyuntivas de construir Estados nacionales. En el caso de Chile, liberales y conservadores se enfrentaron en la disputa por definir un proyecto país, cuestión que solo se zanjó con la de-

rrota militar de los primeros en la batalla de Lircay en 1830 (Ediciones SM, 2013, p. 94).

Para otros autores, la representatividad democrática está ligada a la organización de las instituciones de representación popular; y en particular a los órganos ejecutivo y legislativo, que pueden presentar carencias en su nivel de representatividad. Un autor ha sintetizado alguno de estos problemas, señalando... (Zig Zag, 2014, p. 57).

En este último caso, es aún más notorio, ya que ni siquiera se mencionan los autores aludidos en la cita, lo cual impide al alumno ir a la fuente, profundizar, contrastar, etc. Si bien en los textos mismos no se presentan discursos susceptibles de desarrollar nítidamente el pensamiento crítico - salvo que el profesor introduzca esa visión - en las actividades de un texto publicado por SM Chile (2013), se puede apreciar un intento, al presentar dos fuentes históricas diferentes que se refieren al tema de la educación en Chile, por ejemplo. Una es la opinión de Antonio Varas, Ministro del Interior (1845) y la de Domingo Faustino Sarmiento (1849), intelectual argentino y primer director de la Escuela Normal de Preceptores en 1842. De ambos se presentan extractos de su pensamiento en torno a la educación y se solicita a los estudiantes - mediante tres preguntas - comparar estas ideas. Como se ha señalado precedentemente, la comparación es una de las habilidades que forman parte del pensamiento crítico, sin embargo, esta es una de las múltiples habilidades que los profesores y los textos debieran desarrollar en los alumnos. En este texto también se solicita interpretar datos de una tabla (Ediciones SM Chile, 2013, p. 127), la cual va acompañada de una serie de preguntas para facilitar la interpretación. Otra habilidad que se pretende desarrollar es la inferencia a partir de información proveniente de diversas fuentes. Sin embargo, solo se presenta una fuente escrita, una tabla estadística y un cuestionario con ocho preguntas (Ediciones SM Chile, 2013, p. 219), lo cual es insuficiente para lograr el propósito mencionado.

En este mismo texto escolar se intenta desarrollar la habilidad de pensamiento crítico, al incluir entre sus actividades diferentes fuentes, tablas, preguntas, mapas, entre otros, a fin de que los alumnos puedan realizar análisis, reflexiones, síntesis, comparaciones, interpretaciones, inferencias y conclusiones sobre diversos temas. Esto es detectado especialmente en las actividades didácticas propuestas. No obstante ello, el discurso es -en general- un relato de temas, ya sean hechos, personajes o procesos históricos de forma lineal, cronológica, academicista, que apunta a una enseñanza tradicional de la historia, más que al desarrollo de habilidades y competencias complejas, como es el pensamiento crítico.

Si bien se encuentran indicios e intentos de desarrollo del pensamiento crítico en algunos textos escolares, en general, se puede señalar que no se presenta clara y enfáticamente el propósito de permitir su desarrollo mediante los discursos ofrecidos en los textos escolares a los alumnos, aunque ello se establezca en los lineamientos curriculares oficiales. Es decir, los propósitos de los instrumentos curriculares no encuentran en los textos el terreno propicio para lograrlo. Se evidencia una falta de congruencia y coherencia entre ambos discursos. El oficial de los lineamientos curriculares y el otro, oficial también, constituido por los textos escolares, los cuales son distribuidos gratuitamente a varios millones de estudiantes chilenos.

c) Observación de clases

La muestra correspondiente a nueve docentes, cuyas clases fueron observadas y grabadas, permite conocer cómo los profesores se hacen cargo de desarrollar la habilidad de pensamiento crítico prescrita en los instrumentos curriculares oficiales. Los resultados evidencian la realización de clases generalmente expositivas, en las cuales no se otorgan suficientes espacios para la comparación, argumentación y valoración, habilidades intelectuales propicias para el desarrollo del pensamiento crítico. Los profesores se apoyan en el texto escolar. “El profesor explica... y continúa leyendo del texto escolar para sacar ideas y conceptos principales” (Observación de clases, profesor N° 2). Esto es particularmente relevante, ya que un número significativo de docentes utiliza el texto escolar en sus clases. De ser así, los textos evidentemente no contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico, y, por tanto, si no hay una intención o conciencia de parte de los profesores por desarrollarlo, no se hará, debido a que en el texto no se presenta.

En cuanto a la interacción profesor-alumno, se puede señalar que ésta es escasa en todas las clases observadas. En un caso en el cual un alumno formula una pregunta, el profesor no responde a la inquietud. Evidencia de ello es la siguiente cita: “Un alumno pregunta al profesor: ¿por qué hay gente que no le gusta el modelo marxista? El profesor responde con el ejemplo de poblaciones de Chillán, tipo de casas. Comenta que el sistema capitalista permite ostentar con algo que no tengo, pero debo...” (Observación de clases, profesor N° 2). Esta respuesta no solo no contesta la pregunta del alumno, sino denota varios problemas: falta de interés, desconocimiento, falta de empatía e incluso falta de respeto hacia el alumno. De esta forma, no se puede construir un escenario propicio para el desarrollo de competencias complejas, lo cual es el objeto de esta investigación.

En general, las preguntas de los alumnos no son respondidas por sus profesores. Otro ejemplo se evidencia en el siguiente extracto: “¿Qué es el sistema binominal?” - pregunta una

alumna. El profesor señala: “ningún problema, pero al final de la clase...” (Observación de clases, profesor N° 3). Ese momento “al final de la clase”, no se da y el profesor no responde a la inquietud, lo cual constituye otra evidencia de la apatía y desinterés de parte del profesor. Estas actitudes no permiten el desarrollo de las competencias complejas a la cual está llamada la disciplina a desarrollar en los estudiantes. Otro ejemplo de lo que acontece en el aula, es el de

...un profesor que copia la materia desde el libro (texto escolar) al pizarrón para luego explicar lo que escribió... Las alumnas no le prestan atención mientras explica la materia, realiza otras actividades tales como cantar, gritar, escuchar música y sacarse fotografías. Ante esto, el profesor reprende a un grupo de alumnos que no trabaja, sin embargo, a pesar de las advertencias del profesor, continúan realizando desorden. El profesor concluye la clase con la entrega de un cuestionario de seis preguntas, el cual, no podrá ser trabajado en clases por interrupciones constantes. Por ello, lo envía como tarea para la casa y exige traerlo hecho para la siguiente sesión. (Observación de clases, profesor N° 8).

Estas características son comunes a las clases observadas: falta de cierre de la clase, desinterés, falta de profesionalismo y de interés por educar a los estudiantes. De esta forma, el pensamiento crítico queda aún más en el olvido, ya que no existe un clima propicio para su desarrollo. En otra clase se produce la siguiente situación:

...la clase se desarrolla en la sala de computación. La profesora da instrucciones cerca de la actividad que deberán realizar. Se trata de un trabajo en parejas acerca del crecimiento y desarrollo económico en diferentes países. Los alumnos deberán completar una guía. Da tiempo a los alumnos para formular preguntas acerca de la actividad. Mientras ellos trabajan, la profesora resuelve asuntos de notas pendientes y atiende inquietudes respecto del trabajo de clases y supervisa el avance de la tarea asignada. Algunos alumnos ingresan a Youtube, Facebook y juegos. Un grupo distrae y desordena a los demás. Ante esta escena, la profesora amenaza con dispersar el grupo. En unos minutos logra dominar la situación, no obstante, la clase ya finaliza y la profesora solicita el envío de la guía por correo electrónico, sin verificar si han terminado el trabajo. (Observación de clases, profesor N° 9).

Este es otro ejemplo de un inadecuado escenario para fomentar esta habilidad, declarada en las bases curriculares, la cual no es posible desarrollar en un ambiente poco estimu-

lante y carente de profesionalismo. Un ejemplo contrario se denota en la siguiente descripción:

...la clase comienza con la lectura de una cita por parte del profesor, relacionada con la historia del día del trabajador. Posteriormente, invita a las alumnas a realizar un comentario sobre el tema. Se observan alumnas indiferentes y otras en una disposición adecuada para aportar a lo leído. De pronto la clase se ve interrumpida – con permiso del profesor – por un grupo de alumnos de otro curso, para anunciar la candidatura de una lista del centro de alumnos. Ellos dan a conocer sus propuestas y una vez que los alumnos se retiran, el profesor considera lo expuesto y abre un debate al respecto. La clase aborda temas de realidad nacional, manifestaciones ciudadanas, estudiantiles y se realiza un análisis de los diferentes temas. La clase finaliza con una síntesis acerca de lo conversado, de la importancia de la prensa para el conocimiento de la realidad nacional y el profesor insta a las alumnas a estar informadas sobre temas de actualidad, a fin de poder tener una opinión sobre el acontecer nacional y mundial. (Observación de clases, profesor N° 6).

Esta situación se visualiza más propicia para lograr los propósitos de desarrollo de actitudes y habilidades declaradas en los instrumentos curriculares nacionales, respecto del fomento del pensamiento crítico por medio de la disciplina histórica.

Como se desprende de las citas precedentes, las clases observadas correspondientes a 103 horas pedagógicas, dan cuenta, en un 90% aproximadamente, de una falta de efectividad de la clase para lograr aprendizajes de calidad y desarrollo del pensamiento crítico. Las clases son expositivas, se evidencia desorden, falta de dominio de grupo, escasa preparación de las clases, organización de actividades que no tienen un cierre, una retroalimentación y se envían tareas para ser terminadas en casa, cuando las actividades no se han podido realizar en la clase. En general, se aprecia poca preparación de las clases y en muchas ocasiones, falta de dominio del grupo, lo cual conlleva a clases muy laxas, desordenadas y poco propicias para desarrollar habilidades cognitivas de argumentación, comparación, análisis, inferencia, interpretación, comprensión, creatividad, iniciativa, reflexión y metacognición. Por otro lado, tampoco se estaría desarrollando la autonomía intelectual, la perseverancia intelectual, el cuestionamiento permanente, la empatía intelectual, la imparcialidad, entre otras, de acuerdo con lo que ocurre en las aulas observadas en esta investigación.

Discusión de resultados

Según los resultados expuestos, se desarrolla escasamente el pensamiento crítico en alumnos de enseñanza media, lo cual se trasunta en una forma de dominación que se presenta como currículum oculto (Torres, 2005). En palabras de Giroux (1990), la fuerza conservadora coarta el desarrollo de esta competencia. Es decir, de cierta forma, veladamente, se estaría manteniendo el statu quo; los profesores no tienen cabal conciencia de su rol transformador de la sociedad y actúan de forma apática y displicente frente a su quehacer, con lo cual inhiben todo crecimiento intelectual y fomento de habilidades cognitivas complejas en sus estudiantes.

La habilidad de pensar críticamente está relacionada con capacidades tales como identificación de argumentos, realización de inferencias correctas, evaluación de evidencias, deducción de conclusiones. El pensador crítico es una persona capaz de pensar por sí mismo, en la que se han desarrollado previamente las habilidades de conocimiento, inferencia, evaluación y metacognición. De acuerdo con Nosich (2009), el pensamiento crítico va más allá de la toma de decisiones; implica un proceso metacognitivo, razonable y auténtico que requiere de precisión, relevancia y profundidad. Según las clases observadas, no existe un espacio ni un ambiente adecuados para lograrlo.

Por otra parte, Paul y Elder (2003) señalan que los pensadores críticos suelen formular preguntas cruciales, piensan de forma objetiva, recopilan y evalúan la información relevante, se comunican de manera eficaz y plantean conclusiones bien razonadas ante problemas complejos. El profesor está llamado a desarrollar la habilidad de formular preguntas, no obstante, en este estudio, es al contrario, algunos profesores ni siquiera responden a las inquietudes de sus alumnos.

En la actualidad, el pensamiento crítico es valorado (Sternberg, Roediger y Halpman 2007; López, 2012), ya que se requiere para resolver problemas cotidianos y del mundo académico y laboral, así como para crear nuevos productos. Por tanto, la enseñanza del pensamiento crítico es importante para desarrollar habilidades de pensamiento en el aula y en la vida. Permite mejorar las capacidades de análisis, reflexión, interpretación, argumentación, creatividad, investigación, innovación y aprendizaje permanente.

El desarrollo de esta compleja competencia de pensamiento, de orden superior, exige la fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo y que estos se apoyen mutuamente; a su vez se trata de un pensamiento ingenioso y flexible (Lipman, 1998), el cual difícilmente se puede desarrollar con textos escolares que abordan temas superficialmente, ordenados de forma cronológica y con escasas posibilidades de análisis de los discursos presentados como

verdades absolutas e irrefutables. A esto debemos sumar las escasas oportunidades que promueven los profesores para fomentar esta competencia.

Desde las primeras investigaciones sobre pensamiento crítico en la década de 1980 (Glaser, 1984; Perkins, 1985; Whimbey, 1989) hasta la actualidad, se visualiza un impacto mínimo de la escuela en la enseñanza de esta habilidad, lo cual evidencia la necesidad de una enseñanza explícita de ciertas habilidades para que en la vida cotidiana y en el aula se pueda realizar esa transferencia (Nieto y Sáiz, 2011; Guzmán y Sánchez-Escobedo, 2008; Sáiz y Fernández, 2012). En síntesis, lo que se pretende es estimular el desarrollo de habilidades que logren un pensamiento de orden superior en las personas, a partir del aula y con la finalidad de lograr un pensamiento rico conceptualmente (López, 2012), coherentemente organizado y persistentemente exploratorio.

Los textos escolares generalmente están atiborrados de conocimiento, pero, aunque éste es esencial para el desarrollo del pensamiento, ello no es garantía de desarrollo del pensamiento crítico (Nickerson, 1988).

Conclusiones

En esta investigación se ha podido detectar un abismo entre los propósitos ministeriales —declarados en dos instrumentos curriculares— y el quehacer del docente en el aula. Un tema es la prescripción del desarrollo de competencias complejas y otro muy diferente es lo que acontece en las aulas. La mayoría de los profesores observados en sus clases no posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, al no otorgar espacios para debates que promuevan el análisis, la síntesis, la interpretación, la inferencia, la emisión de juicios, entre otros, ya que las clases, en general, son expositivas, con escaso diálogo y reflexión. Más grave aún, en las clases observadas se evidencia falta de empatía, desinterés, despreocupación y desmotivación por parte de los profesores para hacer las clases, y por ende, no existen espacios propicios para lograr el desarrollo de habilidades complejas en los alumnos.

Como mediadores entre el currículum oficial y el trabajo de los profesores en el aula, se encuentran los textos escolares. Sin embargo, aunque se trabaje con ellos, no se aprovecha el potencial que poseen para la realización de acciones educativas que permitan el desarrollo del pensamiento crítico. Por otra parte, una gran cantidad de textos no promueve el desarrollo de estas habilidades cognitivas de orden superior. Por tanto, si por una parte los profesores no poseen claridad respecto de la importancia de formar personas críticas, y por otra, si los textos en uso tampoco incorporan elementos para el desarrollo de esta compe-

tencia, se puede señalar enfáticamente, que no se estarían produciendo en el aula los espacios adecuados para lograr los objetivos declarados en los instrumentos curriculares, respecto de la formación de personas críticas, capaces de analizar, reflexionar y tomar decisiones e insertarse plenamente en este mundo globalizado.

A pesar de la búsqueda exhaustiva —en los textos de la muestra— por hallar más pruebas respecto del tema en cuestión, es difícil encontrar evidencias claras que fomenten la habilidad de pensamiento crítico. Ello, se debe —en gran parte— a que la intención de los textos es más bien informativa.

Ante este panorama, se puede concluir que, por una parte, existen lineamientos oficiales que promueven el pensamiento crítico como una gran habilidad a desarrollar en los estudiantes, tanto de enseñanza básica como media. Sin embargo, este discurso no se concreta cabalmente en los textos escolares. Éstos se entregan gratuitamente a un gran número de alumnos de establecimientos municipalizados y particulares subvencionados en todo el país. Se puede deducir, por tanto, que los alumnos están recibiendo una educación bancaria, al decir de Freire (1970) y no una educación centrada en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores complejas como Perrenoud (2011), Sanz de Acedo (2010) propician en el enfoque por competencias, y que también está en la base de los cambios curriculares propuestos en la enseñanza básica y media en Chile. Se evidencia una falta de congruencia entre el discurso ministerial y los textos escolares y más aún, se denota una gran diferencia entre el quehacer del profesor en el aula y los nuevos lineamientos curriculares oficiales. Aún constituye un gran desafío de armonizar el currículum prescrito o diseñado con el currículum desarrollado, tanto a nivel de profesores como del principal recurso didáctico utilizado, que es el texto en todos los niveles del sistema escolar. ■■■

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

1. ALWEHAIBI, Huda. Novel program to promote critical thinking among higher education students: Empirical study from Saudi Arabia. In: *Asian Social Science*. 2012, vol. 8, no 11, p. 193-204.
2. BASCO Luis; RODRÍGUEZ, Núria; PUIG, Monserrat; LLUCH, Teresa; GIMÉNEZ, Ángel y FARIÑAS, Silvia. Revisión del concepto de Pensamiento Crítico en Enfermería: Definición, composición, contextualización y medición. En: *Nure Investigación*. 2016. vol. 13, no 83, p. 1-13.

3. BATISTA, Joao; GONZÁLEZ, Margarita y ÁLVAREZ, Yuniesky. Habilidades contribuyentes al pensamiento crítico mediante el proceso de enseñanza de la Historia de Brasil. En: Atenas. 2016. vol. 1, no 33, p. 135-148.
4. BARRIGA DÍAZ, Frida. Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2001. vol. 6, no. 13, p. 525-554.
5. BEAN, Jhon. The professor's guide to interating writing critical thinking and active learning in the classroom. San Francisco: WileyImprimpt. 2001.
6. BENEITONE, Pablo; ESQUETINI, César; GONZÁLEZ, Julia; MARTY, Maida; SIUFI, Gabriela y WAGENAAR, Robert. (Eds.). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final –Proyecto Tuning– América Latina. 2004-2007. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. 2007.
7. BELTRÁN, María Julia y TORRES, Nidia. Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. En: Zona Próxima. 2009. no. 11, p. 66-85.
8. BEYER, Barry. Teaching thinking skills: Defining the problem. In: Costa, Arthur (Ed). Developing minds: A resource book for teaching thinking. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2001, p. 35-40.
9. CAMPOS ARENAS, Agustín. Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Bogotá: Magisterio. 2007.
10. CARRILES, Martha; OSEGUERA, Jorge; DÍAZ, Yaneth y GÓMEZ, Santiago. Efecto de una estrategia educativa participativa en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de enfermería. En: Enfermería Global. 2012. vol. 11, no. 26, p. 136-145.
11. CAUSADO, Robert.; SANTOS, Blanca y CALDERÓN, Idalí. Desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias naturales en una escuela de secundaria. En: Revista Facultad de Ciencias. 2015. vol. 4, no. 2, p. 17-42.
12. CHILE. MINEDUC. Bases Curriculares (1° a 6° Básico). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. 2012.
13. CHILE. MINEDUC. Bases Curriculares (7° Básico a 2° Medio). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. 2012.
14. CHILE. MINEDUC. Estándares Orientadores para las carreras de Pedagogía en Educación Media. Santiago de Chile: LOM. 2012.
15. CURONE, Gladys; ALCOVER, Silvina; PABAGO, Gustavo; MARTÍNEZ, Laura; MAYOL, Juan y COLOMBO, María. Habilidades de pensamiento crítico en alumnos ingresantes a la UBA que cursan la Asignatura Psicología. En: Anuario de Investigaciones. 2011. no. 18, p. 169-180.
16. ELDER, Linda and FRAN, Fairminded. Critical Thinking for Children. Tomales, CA, EEUU: The Foundation for Critical Thinking. 2005.
17. ELDER, Linda y PAUL, Richard. Los fundamentos del pensamiento analítico. Tomales, CA, EEUU: The Foundation for Critical Thinking. 2003.
18. ENNIS, Robert. An Outline of Goals for a Critical Thinking Curriculum and Its Assessment. In: Costa, Arthur (Ed). Developing minds: A resource book for teaching thinking. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2001, p. 44-46.
19. ENNIS, Robert. Critical Thinking: Reflection and Perspective. Part I. In: Inquiry. 2011. vol. 26, no. 2, p. 145-164.
20. FACIONE, Peter. The Delphi Report. The California Academic Press. Fullerton: California State University. 1990.
21. FACIONE, Peter; GIANCARLO, Carol y FACIONE, Noreen. The Disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. In: Informal Logic. 2000. vol. 20, no. 1, p. 61-84.
22. FREIRE, Paulo. (1970). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI Editores. 1970.
23. GARCÍA CASTAÑEDA, María. Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico. En: Revista de Educación. 2013. vol. 4, no. 6, p. 267-274.
24. GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós. 1990.
25. GONZÁLEZ, José. Discernimiento y evolución del pensamiento crítico en la educación superior. Cali: Universidad ICESI. 2006.
26. GLASER, Robert. Education and thinking: The role of knowledge. In: American Psychologist. 1984. Vol. 39, no. 2, p. 93-104.
27. GUZMÁN, Susana y SÁNCHEZ-ESCOBEDO, Pedro. Efectos del entrenamiento de profesores en el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos de México. 2008. vol. 38, no. 3-4, p. 189-199.
28. GRUNDY, Shirley. Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata. 1998.
29. HABERMAS, Jürgen. Conocimiento e interés. Madrid: Taurus. 1982.
30. KABALEN VANEK, Donna. Análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal. Distrito Federal, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey. 2012.
31. LIPMAN, Matthew. Pensamiento complejo y educación. Madrid: De la Torre. 1998.
32. LÓPEZ MEDERO, Norma. Escuela ciudadana: espacio de diálogo entre las pedagogías de la pedagogía freireana. En: Gadotti, Moacir, Gómez, Margarita, Mafra, Jason y Fernandes, Anderson. (Comp.). Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía (113-126). Buenos Aires: CLACSO. 2008, p. 113-126.
33. LÓPEZ AYMES, Gabriela. Pensamiento crítico en el aula. En: Docencia e Investigación. 2012. no. 22, p. 41-60.
34. MADARIAGA, Patricio y SCHAFFERNICHT, Martín. Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. En: Revista de Ciencias Sociales. 2013. vol. 19, no. 3, p. 472-484.
35. MIRANDA, Christian. El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto. En: Revista Estudios Pedagógicos. 2003. no. 29, p. 39-54.
36. MOLINA-PATLÁN, Candelaria; MORALES, Gloria, & VALENZUELA, Jaime. Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. En: Revista Electrónica Educare. 2016. vol. 20, no. 1, p. 1-26.
37. NICKERSON, Raymond. On improving thinking through instruction. In: Rothkopf, E. Z. (Ed.) Review of Research in education. Washington, D. C.: American Educational Research Association. 1988, p. 3-15.
38. NIETO, Ana y SÁIZ, Carlos. Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient? En: Anales de Psicología. 2011. vol. 27, no. 1, p. 202-209.
39. NOSICH, Gerald. Learning to think things through a guide to critical thinking across the curriculum. Columbus, OH: Pearson Prentice Hall. 2009.
40. PAUL, Richard y ELDER, Linda. Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica

- maestra en el pensamiento crítico. Dillon Beach: Fundación para el Pensamiento Crítico. 2005.
41. PATIÑO DOMINGUEZ, Hilda. *Persona y humanismo. Algunas reflexiones para la educación del siglo XXI*. Distrito Federal, México: Universidad Iberoamericana. 2010.
 42. PERKINS, David. Postprimary education has a little impact in formal reasoning. In: *Journal of Educational Psychology*. 1985. no. 77, p. 562-570.
 43. PERRENOUD, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: GRAÓ. 2011.
 44. SADER, Emir. *Pensamiento crítico latinoamericano. Cuadernos CLACSO VII-XI*. Santiago: Editorial Aún creemos en los sueños. 2008.
 45. SÁIZ, Carlos y FERNÁNDEZ, Silvia. *Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos*. En: *Revista de Docencia Universitaria*. 2012. vol. 10, no. 3, p. 325-346.
 46. STERNBERG, Robert; ROEDIGER, Henry and HALPMEN, Diane. (Eds.). *Critical thinking in psychology*. New York: Cambridge University Press. 2007.
 47. TAMAYO, Olga. *La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños*. En: *Hallazgos*. 2012. vol. 9, no. 17, p. 231-233.
 48. TEDESCO-SCHNECK, M. *Active learning as a path to critical thinking: Are competencias a roadblock?* In *Nurse Education in Practice*. 2013. vol. 13, no. 1, p. 58-68.
 49. TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Morata. 2005.
 50. VALENZUELA, Jorge y NIETO, Ana María. *Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación*. En: *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*. 2008. vol. 9, no. 28, p. 1-13.
 51. WHIMBEY, Arthur (1989). *The results from teaching thinking*. In: Costa, Arthur (Ed). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2001, p. 269-271.