

La Práctica Pedagógica. De la Reflexión al Pensamiento Crítico

Maritza Bibiana Mina Urrutia ¹ 

¹ Secretaria de Educación de Bogotá, Bogotá (Cundinamarca), Colombia
pitimediano@yahoo.com.mx 

Recibido: 03/Abril/2024
Revisado: 06/Julio/2024
Aprobado: 27/Agosto /2024
Publicado: 20/Noviembre/2024



Resumen

La reflexión sobre la práctica pedagógica ha confirmado ser el camino para la deconstrucción del saber y el quehacer del docente. En consecuencia, a partir de allí, se esperan nuevas elaboraciones epistémicas alrededor de este saber pedagógico, didáctico y disciplinar. Así mismo, se instala como una ruta desde la cual se puede configurar el pensamiento crítico de los docentes, dados los elementos constitutivos derivados de la reflexión y que se asocian a este campo de conocimiento. Teniendo en cuenta esto, la investigación se propuso analizar cómo la reflexión sobre la práctica pedagógica del docente en formación y en ejercicio posibilita la configuración de su pensamiento crítico. Lo anterior desde un paradigma hermenéutico, con enfoque cualitativo, apoyado en una etnografía crítica.

Los resultados evidencian la coexistencia de diversas interpretaciones conceptuales sobre el pensamiento crítico; la importancia de mejorar los procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica con miras a que sea rigurosa y de orden crítico; y revisar las apuestas curriculares de formación docente en aras de posibilitar la configuración del pensamiento crítico para la transformación de la práctica.

Palabras clave: práctica pedagógica, pensamiento crítico, formación de docentes



Pedagogical Practice. From Reflection to Critical Thinking

Abstract

The reflection on pedagogical practice has confirmed to be the path for the deconstruction of the knowledge and work of the teacher. Consequently, from there new epistemic elaborations are expected around this pedagogical, didactic and disciplinary knowledge. Likewise, it is established as a route from which the critical thinking of teachers can be configured, given the constitutive elements derived from reflection and that are associated with this field of knowledge. Taking this into account, the research aimed to analyse how reflection on the pedagogical practice of teachers in training and in practice enables the configuration of their critical thinking. The above from a hermeneutic paradigm, with a qualitative approach, supported by critical ethnography. The results show the coexistence of various conceptual interpretations of critical thinking; the importance of improving the processes of reflection on pedagogical practice so that it is rigorous and critical; and review the curricular commitments of teacher training to enable the configuration of critical thinking for the transformation of practice.

Keywords: pedagogical practice, critical thinking, teacher training

Prática Pedagógica: da Reflexão ao Pensamento Crítico

Resumo

A reflexão sobre a prática pedagógica tem se consolidado como um caminho fundamental para a desconstrução dos saberes e do papel do professor. A partir dessa reflexão, espera-se o surgimento de novas construções epistêmicas que aprofundem o conhecimento pedagógico, didático e disciplinar. Esse processo constitui um percurso que pode fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico dos professores, dado os elementos formativos que derivam da reflexão e se associam a esse campo do conhecimento. Considerando esses aspectos, a presente pesquisa teve como objetivo analisar como a reflexão sobre a prática pedagógica de professores, tanto em formação quanto em atuação, contribui para a configuração de seu pensamento crítico. A investigação foi conduzida a partir de um paradigma hermenêutico, com abordagem qualitativa e sustentada pela etnografia crítica. Os resultados apontam para a coexistência de múltiplas interpretações conceituais sobre o pensamento crítico, destacando a importância de aprimorar os processos reflexivos na prática pedagógica para que estes se tornem rigorosos e críticos. Ademais, indica-se a necessidade de rever os compromissos curriculares na formação docente, de modo a favorecer a configuração do pensamento crítico, promovendo, assim, a transformação da prática pedagógica.

Palavras-chave: prática pedagógica, pensamento crítico, formação docente

Introducción

Este artículo se deriva de una investigación doctoral. En ella se propuso como objeto de estudio, observación, descripción y comprensión la práctica pedagógica de los docentes en formación inicial y en ejercicio, teniendo en cuenta que el interés por investigar y transformar la práctica pedagógica se ha mantenido aunado a los cambios sociales que permean los contextos escolares, y que exigen una continua reflexión y revisión del quehacer y el saber del docente. Es así como la práctica pedagógica se preserva como un campo de conocimiento alimentado y reconfigurado de manera permanente, que posibilita nuevos agenciamientos del docente.

Adicionalmente, de los procesos reflexivos que realiza el docente sobre su práctica resultan posicionamientos éticos, políticos y pedagógicos que se espera contribuyan a configurar su pensamiento crítico, pues representan una lectura particular de su quehacer y saber, fundamentada y argumentada desde su experticia teórica y práctica. En este sentido, el pensamiento crítico como categoría aporta elementos que permiten comprender los criterios y juicios desde los cuales los docentes basan los ejercicios autocríticos, razonables y reflexivos de su práctica.

Así mismo, es de vital importancia revisar en los escenarios de formación y ejercicio docente la práctica pedagógica en clave de pensamiento crítico. Lo anterior sugiere instalar una lupa crítica de observación que posibilite analizar la manera como se está comprendiendo la práctica pedagógica como proceso de reflexión y ruta para la configuración del pensamiento crítico.

En línea con lo expuesto, los antecedentes de este estudio mostraron inicialmente que la comprensión del pensamiento crítico continúa sujeta a diversas apuestas teóricas; no obstante, en el campo educativo sigue prevaleciendo aquella perspectiva que considera que se puede enseñar y desarrollar a partir de estrategias para el fortalecimiento de habilidades o capacidades del pensamiento. Al respecto, Madrid (2023) argumenta que estas interpretaciones sobre el pensamiento crítico han llevado a evaluarlo a través de pruebas estandarizadas y a reducirlo a la comprensión lectora, de tal manera que no dan cuenta de la perspectiva del pensamiento crítico que favorece el posicionamiento ético, político y pedagógico del docente.

Así mismo, la práctica pedagógica ha suscitado enormes reflexiones encaminadas a posicionarla como objeto de estudio del cual se pueden derivar nuevos saberes teóricos y prácticos. En relación con esta intención, los antecedentes presentan dos caminos para cumplir con este objetivo: el primero, es revisarla y sistematizarla con el objeto de generar transformaciones que atiendan a las necesidades del contexto; el segundo, es evaluarla con el fin de evidenciar las competencias de los docentes. Sin embargo, pese a estos propósitos, Torres y Yepes (2020) sostienen que estos ejercicios no están generando los niveles reflexivos que se espera, dado que los docentes carecen de las herramientas que se requieren para ello; además, no se evidencia articulación entre teoría y práctica. A ello se suma el que las propuestas del Estado que intentan a través de pruebas estandarizadas evaluar la práctica pedagógica tampoco visibilizan el ejercicio reflexivo del docente.

Sumado a lo anterior, en relación con la formación docente, los antecedentes sugieren

una imperiosa necesidad de transformar los modelos de formación inicial dado que no están atendiendo a las problemáticas actuales; la posibilidad de controvertir las apuestas hegemónicas de formación es exigua y poco se ocupan de configurar al docente como pensador crítico.

Teniendo como base las consideraciones descritas, se puede decir que la perspectiva que impera sobre el pensamiento crítico en el campo educativo se ocupa de enseñar, desarrollar y evaluar las habilidades relacionadas con este y es necesario ampliar la discusión desde otras orillas comprensivas. También, es fundamental revisar la manera en que desde los escenarios de formación y ejercicio docente se están llevando a cabo los procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica para visibilizarla como una ruta de configuración y fortalecimiento del pensamiento crítico del docente. En consecuencia, la investigación propuso como pregunta **¿cómo la reflexión sobre la práctica del docente en formación y en ejercicio posibilita la configuración de su pensamiento crítico?**

Ahora bien, lo presentado sugiere que se parte del supuesto de que los procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica favorecen la configuración del pensamiento crítico de los docentes, esto teniendo en cuenta que autores como Dewey (1989), Freire (1976) y Lipman (1998), argumentan que la reflexión es el fundamento de la praxis y un elemento constitutivo del pensamiento crítico. De esta manera, la investigación planteó como objetivo general analizar cómo la reflexión sobre la práctica pedagógica del docente en formación y en ejercicio posibilita la configuración de su pensamiento crítico con miras a verificar la presunción anterior.

Referentes teóricos

Crítica y pensamiento crítico

La congruencia entre el pensamiento crítico y la noción de crítica se puede hallar en su principio etimológico, el cual proviene del vocablo griego κρίσις (*kri*) que significa, de acuerdo con Martínez y Guachetá (2020), una acción de discernimiento explícita mediante juicios, posturas u opiniones; además, es posible situar la noción de crítica en disciplinas como la filosofía y las ciencias sociales, que influidas por las corrientes marxistas la definen como un ejercicio individual que promueve la toma de posturas, la emancipación, la transformación y la resistencia frente a paradigmas opresivos, hegemónicos o instituidos. Por consiguiente, se puede hablar de una relación en tanto que la crítica comporta un autocuestionamiento soportado en la razón y la reflexión que conduce a nuevas lecturas y posicionamientos.

Por su parte, el pensamiento crítico ha sido objeto de estudio desde diferentes campos disciplinares, lo que ha conducido a convertirlo en un concepto con una pluralidad de significados. Dentro de los campos en los cuales se ha trabajado se puede nombrar: la psicología, la filosofía o la educación, encontrando en este último un terreno fértil desde el cual se ha incidido en disciplinas como la pedagogía o la didáctica.

En principio, es posible rastrear una idea de pensamiento crítico a partir de su naturaleza ontológica, es decir su esencia primaria, lo anterior lo ubica en una relación con la filosofía y la noción de crítica. De esta manera, sus antecedentes se remontan a la antigua Grecia en los siglos VII y VI a.C., cuando autores como Sócrates, Platón, Aristóteles y sus principales seguidores,

lo definían como la importancia de reflexionar de manera razonable respecto a la realidad con el fin de acercarse a la verdad; en la filosofía moderna, de la cual uno de los principales representantes es Immanuel Kant, se asoció la noción de pensamiento crítico como aquel desde el cual se establecen razones y condiciones críticas que permiten nuevas comprensiones sobre la realidad; posteriormente Marx (1982), lo precisa como la posibilidad que tienen los ciudadanos para controvertir, reflexionar y transformar las condiciones políticas, sociales o culturales que los caracterizan.

Así mismo, los aportes que la teoría crítica de la denominada Escuela de Frankfurt y sus principales representantes (Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamín, Jürgen Habermas, Axel y Honneth) realizaron a la noción de crítica, situándola como una herramienta de reflexión y emancipación ciudadana, también constituyó una base teórica desde la cual se amplió la conceptualización sobre el pensamiento crítico, al cual se refieren como la posibilidad de reflexionar de manera crítica sobre el orden social en búsqueda de una emancipación ciudadana.

Más adelante, las circunstancias políticas y sociales de los años ochenta, particularmente en Estados Unidos, propiciaron la consolidación de una apuesta conceptual del pensamiento crítico que desde el campo de la psicología, en autores como Robert Ennis (1991), Peter Facione (1990), Mathew Lipman (1998), Richard Paul y Linda Elder (2003), o Jacques Boisvert (2004), lo asocian a una capacidad propia del ser humano que se puede desarrollar a partir del fortalecimiento de habilidades y disposiciones como: interpretar, analizar, evaluar, inferir, resolver problemas, explicar o argumentar. Esta perspectiva anglosajona cobró especial relevancia en el campo educativo, dado que promueve en el estudiante un aprendizaje activo y consciente, lo que deriva en un sujeto crítico de su proceso formativo, con bases argumentativas que le permiten configurar juicios desde los cuales interpreta, comprende y relaciona los contenidos académicos con situaciones cotidianas.

De manera análoga, circulan otras apuestas conceptuales sobre el pensamiento crítico, que asentadas en bases de la teoría crítica y los postulados marxistas sostienen que el pensamiento crítico es un medio que permite controvertir apuestas hegemónicas de orden social, político o cultural y desde allí promover la emancipación y la transformación de estas. En este orden, campos como la sociología, la antropología o la lingüística han impulsado una reflexión crítica relacionada con la reivindicación de los derechos, el discurso como herramienta de subyugación y las formas de manipulación y exclusión de las élites sociales y políticas, visibilizando en el pensamiento crítico una forma de posicionamiento ético-político.

Finalmente, se puede mencionar que esta conceptualización del pensamiento crítico ha tenido eco en los contextos latinoamericanos; en autores como Franz Hinkelammert (2007), Atilio Boron (2006), Hugo Zemelman (2011) u Orlando Fals Borda (2009) se puede rastrear una apuesta que motiva el distanciamiento de las posturas anglosajonas pues desconocen las particularidades de los países latinoamericanos sumergidos en condiciones de opresión y desigualdad y requieren el levantamiento y posicionamiento de los ciudadanos a fin de transformar sus realidades.

Práctica pedagógica reflexiva

Para trazar una ruta que permitiera acercarse al concepto de práctica pedagógica reflexiva fue necesario iniciar en aquello que se comprende como práctica pedagógica. En este sentido, Zuluaga (1999) argumenta que en la práctica se “conceptualizan, aplican y experimentan los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos” (p. 11). De esta manera, se considera que la pedagogía constituye la disciplina de la enseñanza, por cuanto su práctica evidencia el saber disciplinar, pedagógico y didáctico del docente. Aunado a lo anterior, se puede decir que a la práctica pedagógica se articulan las construcciones teóricas y modelos pedagógicos que fundamentan la labor del docente, así como las concepciones sobre la enseñanza, sus visiones ético-políticas y la lectura particular del contexto que realiza (Tardif, 2014).

A la claridad anterior, se suma aquello que John Dewey (1989) puntualizó inicialmente sobre la acción reflexiva. Para este autor es fundamental realizar una distinción entre una acción reflexiva y una acción natural; esta última consiste en un impulso carente de crítica que perjudica la reflexión, mientras que la acción reflexiva se caracteriza por ser más compleja, dotada de argumentos, veracidad y conclusiones. Añade que la acción reflexiva es la base de cualquier práctica reflexiva, en consecuencia en un ejercicio que subyace la labor del docente.

Posteriormente, se encuentra en los aportes de Schön (1998), Perrenoud, (2004), o Domingo y Gómez (2014), una definición sobre la práctica reflexiva que la concibe como un proceso profundo de reflexión que en unos casos puede ser en, durante o sobre las acciones del docente en relación con la enseñanza. La diferencia más significativa en ellas la da lo que supone el momento cuando se realiza la reflexión; reflexionar en y durante la acción conlleva un ejercicio natural o espontáneo; por el contrario, reflexionar sobre la acción exige ejercicios críticos que *a posteriori* generan transformaciones profundas en la acción del docente. Finalmente, Bárcena (2005) argumenta que “la práctica reflexiva debe convertirse en un *habitus*” (p. 106), con el fin de reorientarla permanentemente y contribuir a nuevos posicionamientos del docente.

Formación docente

Un siguiente momento en la reflexión exige precisar lo que de manera general se comprende como formación docente: para Perrenoud (2001) se trata de las apuestas ideológicas que dan respuesta a las particularidades de la sociedad y sus fines, de acuerdo con los roles que se le asignan a la escuela y al docente. Diker y Terigi (1997), afirman además que la formación docente “exige el dominio de un cuerpo de saberes específicos: la teoría y la práctica pedagógicas” (p. 40), por cuanto dicha formación constituye la configuración de un sujeto docente que desde su saber pedagógico, didáctico y disciplinar comprenda e interprete los fenómenos educativos y sociales que definen la escuela con el fin de transformarlos.

Por último, la formación inicial en Colombia es definida como “el momento en el que los futuros docentes se acercan a las realidades del ejercicio docente” (MEN, 2013, p. 69), lo anterior se alinea con las consideraciones de Imbernón (2000), quien la define como “un proceso continuo de transformación que se inicia con la elección de una disciplina cuyo dominio se va perfeccionando paulatinamente” (p. 40), al cual se suma un compromiso ético y político del

docente en formación.

Metodología

La presente investigación estuvo enmarcada en un paradigma hermenéutico, al respecto Guba y Lincoln (1998) sostienen que este permite interpretar, comprender y reconstruir las lecturas sobre los fenómenos estudiados de manera intersubjetiva generando nuevos horizontes de reflexión. Adicionalmente, Grondin (2008) amplió los aportes existentes sobre el paradigma hermenéutico argumentando que “todo es asunto de interpretación” (p. 161), no solo el aspecto lingüístico, por cuanto desde esta mirada, es posible realizar un ejercicio filosófico de interpretación de cualquier suceso.

El estudio además adopta un enfoque cualitativo, que “parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas y el conocimiento cotidianos” (Flick, 2015, p.20). Este argumento cobró especial relevancia, si se tiene en cuenta que era indispensable la aproximación al *sentido* que tiene la práctica pedagógica para los docentes como parte de un ejercicio intersubjetivo de reflexión.

Así mismo, desde la etnografía crítica fue posible la observación, descripción, interpretación y comprensión del objeto de estudio (práctica pedagógica), dado que permitió instalar una lupa crítica y reflexiva desde la cual se promueva una transformación. En relación con ello, Thomas (2003) sostiene que la etnografía crítica “se caracteriza por hacer hincapié en cómo son las cosas y cómo podrían ser mejores” (p. 46), de esta manera se esperan nuevas lecturas y posicionamientos emancipatorios respecto al fenómeno estudiado.

La investigación se desarrolló en cinco fases sucesivas a través de las cuales se realizó: una revisión documental en diversas bases de datos; la selección y caracterización de la muestra y los contextos, siendo relevante para el estudio una muestra por conveniencia ubicada en escenarios de formación docente (Instituciones de Educación Superior de carácter público (2) y privado (4)) y ejercicio docente (colegios oficiales (4) de la ciudad de Bogotá); un trabajo de campo y recopilación de datos, apoyado en la observación no participante y la entrevista semiestructurada; la organización, interpretación y análisis de la información en la que se partió del círculo hermenéutico como estrategia de análisis; y finalmente, el reporte de los resultados y conclusiones derivadas del ejercicio de investigación.

Resultados

Concepciones docentes sobre el pensamiento crítico

Previo a revisar cómo la reflexión sobre la práctica pedagógica se podría convertir en una ruta para configurar el pensamiento crítico de los docentes, fue necesario especificar los marcos a partir de los cuales los docentes construyen sus comprensiones en relación con este concepto. Para ello se diseñó una entrevista semiestructurada que fue aplicada a docentes que orientan la asignatura de práctica pedagógica en contextos universitarios, docentes en ejercicio en contextos escolares y docentes en formación inicial. Lo anterior, considerando que los

marcos de referencia desde los cuales se interpreta el concepto de pensamiento crítico inciden en la posibilidad que le atribuye el docente para configurarlo desde su práctica pedagógica.

En relación con lo anterior, es importante tener en cuenta que para la investigación una concepción “incluye creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales y preferencias” (Moreno & Azcárate, 2003, p. 267), que en este caso se materializan y visibilizan a través de la práctica pedagógica, por tanto evidencian un posicionamiento del docente. De esta manera, se plantearon las siguientes preguntas que pretenden dar cuenta de las concepciones de los docentes en relación con el pensamiento crítico:

- ¿Cómo define el pensamiento crítico?
- ¿Qué estrategias pedagógicas conoce o implementa para el desarrollo del pensamiento crítico?

Con relación a las definiciones sobre pensamiento crítico, se pudieron agrupar bajo las siguientes afirmaciones generales:

Tabla 1. *Concepciones sobre pensamiento crítico de los docentes*

Docente en formación	¿Cómo define el pensamiento crítico?	Docente en ejercicio en contexto escolar
	Docente en ejercicio en contexto de formación inicial	
Es una manera de analizar lo que se está haciendo.	Es una forma de resistencia.	Está relacionado con las habilidades cognitivas del pensamiento que se pueden desarrollar.
Es una forma de cuestionar la realidad.	Es una forma de reflexión, liderazgo y toma de posturas.	Está relacionado con la lectura crítica.
Es una forma de reflexionar sobre lo que otros dicen	Es la capacidad de pensar como líder social y comunitario.	Es una actitud frente al mundo.
	Es un ejercicio político que permite tomar postura.	
	Es la base fundamental del ejercicio del maestro para la reflexión.	

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas recogidas de los docentes.

Igualmente, la pregunta relacionada con las estrategias que conoce o implementa para el desarrollo del pensamiento crítico permitió indagar cómo a través de la práctica y la didáctica del docente se hace visible la interpretación del concepto. Con respecto a ello, se obtuvieron las siguientes respuestas:

Tabla 2. Estrategias para desarrollar el pensamiento crítico

Estrategias conocidas o utilizadas para desarrollar el pensamiento crítico		
Docente en formación	Docente en ejercicio en contexto de formación inicial	Docente en ejercicio en contexto escolar
El debate	Método Socrático	Lectura Crítica
	Dialéctica	Aprendizaje Basado en Problemas
Lineamientos o estándares curriculares propuestos por Paul y Elder		

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas recogidas de los docentes.

De acuerdo con lo presentado, se puede afirmar que: circulan diversos referentes teóricos desde los cuales los docentes construyen sus comprensiones sobre el concepto de pensamiento crítico. En principio, los docentes en ejercicio en contextos escolares relacionan el concepto con la perspectiva anglosajona del mismo, que autores como Facione (1990), Ennis (1991), Paul y Elder (2003), Boisvert (2004) o McPeck (2017) lo definen como un proceso de reflexión ligado al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, tales como argumentar, inferir, analizar, interpretar o resolver problemas que permitirían una toma de postura frente a una situación. Aunado a lo anterior, estas apuestas teóricas señalan que al ser una habilidad se puede enseñar y evaluar desde los primeros años de escolaridad; en tal sentido, esta perspectiva ha ingresado a los escenarios escolares influyendo en el currículo y la didáctica del docente, visibilizando lo anterior en la implementación de estrategias para su enseñanza y la aplicación de pruebas estandarizadas para su evaluación.

Por otro lado, se encuentran las interpretaciones de los docentes en formación y en ejercicio en contextos de formación inicial, las cuales se relacionan con una apuesta del pensamiento crítico que tiene sus raíces en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y los postulados de la pedagogía crítica. En relación con ello, desde autores latinoamericanos como Freire (1976), Borón (2006), Zemelman (2011) o Fals (2009) se argumenta que el pensamiento crítico es un camino para la configuración de subjetividades desde las cuales se asumen posturas políticas, éticas o sociales que favorecen otras interpretaciones frente a la hegemonía y conducen a la emancipación ciudadana. Teniendo presente lo anterior, los docentes en formación y en ejercicio en contextos de formación inicial, estiman que a través del método socrático, la dialéctica o el debate se consiguen los posicionamientos éticos, políticos, sociales y pedagógicos que permitirían una lectura crítica sobre la educación, la pedagogía, el papel de la escuela y el rol del docente.

Ahora bien, las concepciones de los docentes en relación con el pensamiento crítico, permitieron a su vez realizar una aproximación a la noción misma que tenían de crítica. Al respecto, se pudo establecer que la crítica se asocia con las corrientes del marxismo que la definen como una actitud que posibilita el análisis de aspectos relacionados con lo y generar

nuevas interpretaciones frente a un hecho; de esta manera, se espera la transformación del orden social, político o cultural de una sociedad, así como una emancipación de las doctrinas tradicionales.

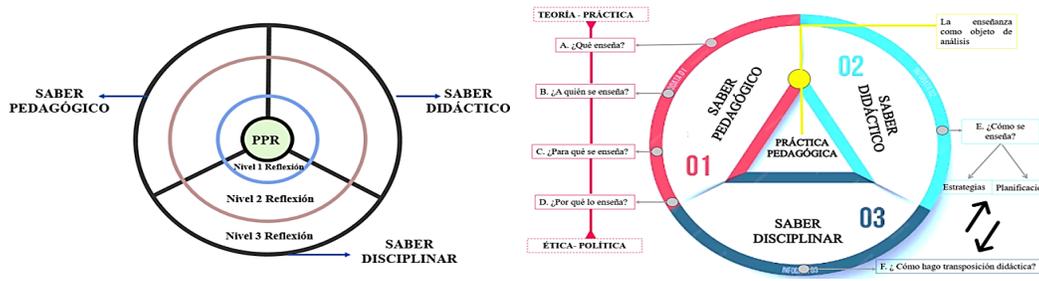
En concordancia con lo anterior, se espera que el docente realice ejercicios argumentativos-críticos que visibilicen sus posturas desde principios pedagógicos y deriven en procesos continuos de autoexamen conducentes a generar transformaciones de orden teórico y práctico. No obstante, lo anterior constituye un desafío individual y colectivo: individual en tanto que el docente requiere reconstruirse desde otros lugares pedagógicos e ideológicos con el fin de leer la educación como un fenómeno social susceptible de ser objeto de una deconstrucción permanente; y colectivo, dado que representa un reto para las IES configurar un docente que asuma una actitud crítica, lo que se traduce en un docente capacitado con un saber que propenda por pensamientos y prácticas emancipatorias y que incentive sus propias capacidades de cuestionamiento.

Reflexión sobre la práctica pedagógica

Considerando que la investigación se apoyó en la etnografía crítica, que advierte como principal técnica la observación (en este caso no participante), se diseñó un instrumento que tuvo como ejes centrales: el saber pedagógico alrededor del cual se registró la reflexión en relación con ¿qué enseña?, ¿a quién se enseña?, ¿para qué se enseña?, ¿por qué lo enseña?, con el fin de evidenciar la relación entre la teoría y la práctica del docente y su posicionamiento ético-político; el saber didáctico a partir del cual se evidenció la reflexión sobre ¿cómo se enseña?; y el saber disciplinar a través del cual se registró la reflexión del docente vinculada con la manera en que realiza la transposición didáctica.

Lo anterior, exige un contraste con la profundidad con que se realiza dicha reflexión sobre la práctica pedagógica. Al respecto, de acuerdo con los trabajos de Domingo y Gómez (2014), Van Manen (1977), y Sáez y Cortes (2019), se puede hablar de tres niveles de reflexión sobre la práctica: el primero, en el cual se realizan descripciones de tipo espontáneo, las cuales derivan en aprendizajes significativos para el docente pero mantienen su carácter natural; un segundo nivel, en el que se conceptualiza la práctica pedagógica estableciendo relaciones con la teoría, y a partir de allí el docente analiza las descripciones que realiza, estableciendo comparaciones con fuentes teórico-conceptuales, y de esta manera la reflexión adquiere una connotación pedagógica; finalmente, un tercer nivel de reflexión que al tener características críticas posibilita el posicionamiento ético, político y pedagógico del docente, en tal sentido, esta reflexión le permite adoptar posturas autorreflexivas-críticas, revisar la incidencia social de su rol y generar reconfiguraciones y transformaciones profundas a su práctica.

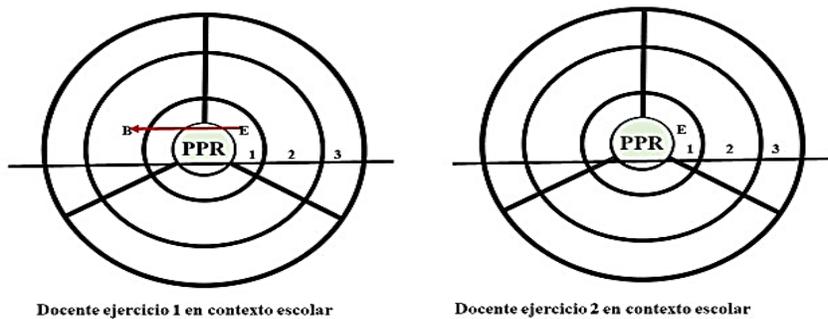
Figura 1. Instrumento de observación: práctica pedagógica



Fuente: Elaboración propia a partir de Sáez y Cortes (2019).

A través del ejercicio de observación se pudo evidenciar y registrar lo siguiente en los diferentes escenarios:

Figura 2. Escenario 1 y 2: Docente en ejercicio

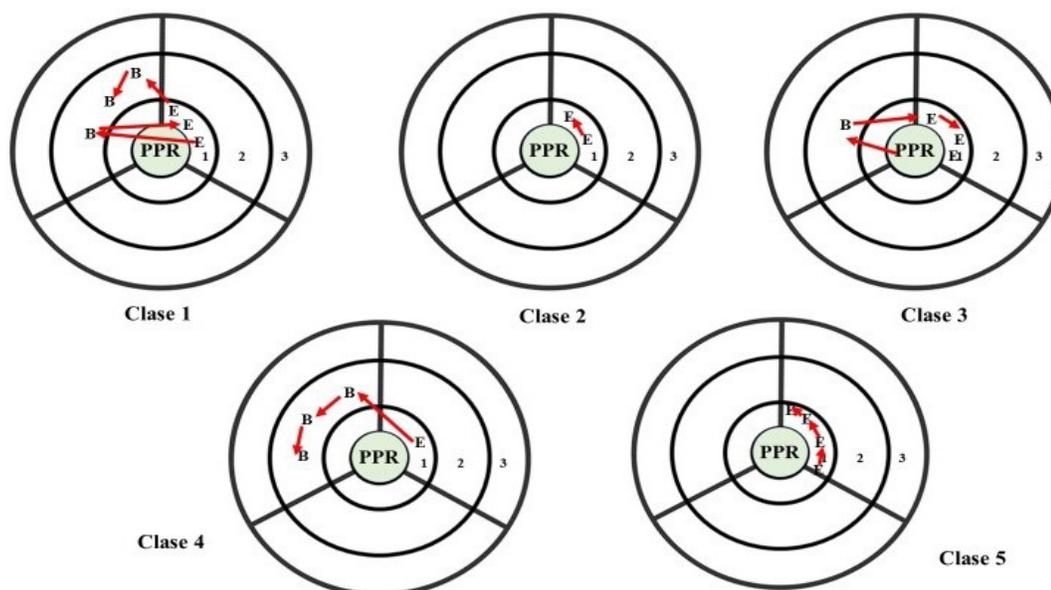


Fuente: Elaboración propia.

En la imagen de la parte izquierda, se puede ver que el docente inicia la reflexión sobre su práctica abordando preguntas relacionadas con su saber didáctico, es decir, aquellas que dan cuenta de la efectividad de las estrategias que utilizó durante la clase y la consecución de los objetivos y metas planificadas; posteriormente abordó aspectos del saber pedagógico en correspondencia con los sujetos a los cuales estaba dirigida la clase. La reflexión mantuvo

una connotación descriptiva que posteriormente condujo a revisar los referentes teóricos en los cuales se basó la planificación de la clase. No obstante, en la imagen de la derecha, se puede observar que la reflexión mantuvo un carácter descriptivo y espontáneo alrededor de las estrategias y la planificación propuesta para la clase.

Figura 3. Escenario 3: Docente en contextos de formación inicial

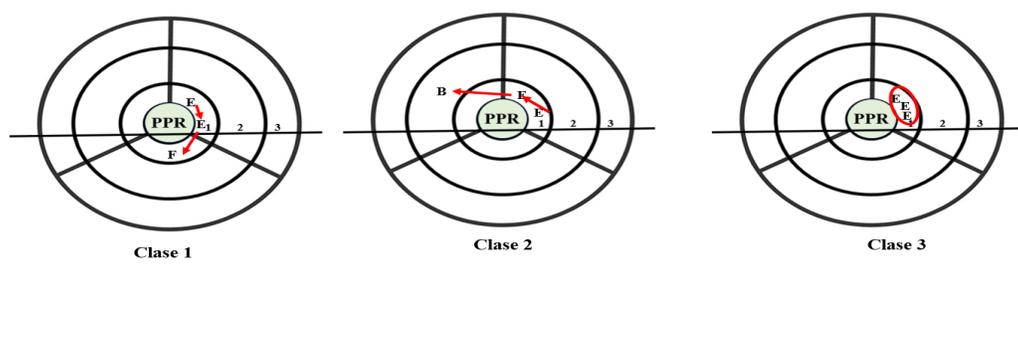


Fuente: Elaboración propia.

Las observaciones realizadas en los contextos de formación inicial constituyen inicialmente la de aquellos docentes que orientan la asignatura denominada en algunas IES como práctica pedagógica o inicial. De esta manera, se registraron las reflexiones, orientadas por el docente formador, que en torno a la primera experiencia con los contextos escolares tienen los estudiantes.

Teniendo en cuenta la claridad anterior, la reflexión sobre la práctica que suscitó los primeros acercamientos de los estudiantes a los contextos escolares se dio de manera predominante alrededor de la *efectividad* de las estrategias didácticas planeadas, los *inconvenientes* que tuvieron los estudiantes para el desarrollo de la clase y la *consecución de los objetivos* planteados; así mismo, mantuvo un carácter descriptivo y natural que priorizó las experiencias que suscitaron en los estudiantes los acercamientos a los contextos escolares. No obstante, algunas de estas reflexiones avanzaron hacia el contraste de la experiencia con la teorización; por tanto, se indagaron fuentes teóricas que permitieron fundamentar y ampliar la lectura respecto a las situaciones vividas y los inconvenientes presentados; de esta manera, se plantearon reflexiones sobre el *saber pedagógico* y la manera en que se podía *vincular la teoría con la práctica*, para ello se indagó respecto a la pertinencia de los aprendizajes, los criterios teóricos que fundamentaron la enseñanza y las bases didácticas que soportaron la estrategia utilizada.

Figura 4. Escenario 4: Estudiante en formación inicial



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en las observaciones realizadas a la práctica pedagógica de los docentes en formación, se puede evidenciar de manera general cómo la reflexión (no guiada) sobre la práctica pedagógica se mantuvo alrededor de su *saber didáctico*; en consecuencia, las preguntas que orientaron la reflexión de los estudiantes se relacionaron con estrategias didácticas y planificación de la clase; igualmente, sostuvieron una condición descriptiva y natural que poco favoreció la reflexión crítica.

La formación del docente crítico y reflexivo

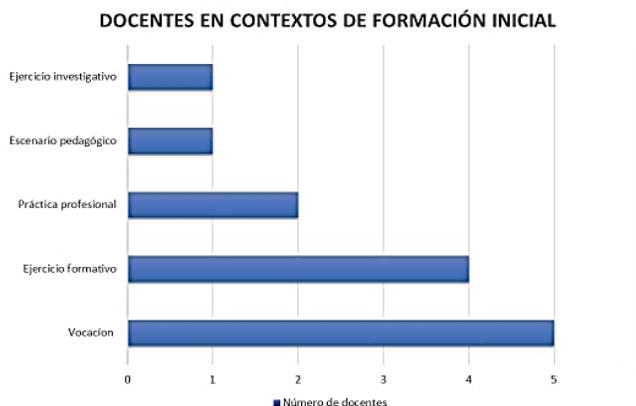
De manera general, el abordaje de este campo de conocimiento en la investigación permitió situar el objeto de estudio en un marco histórico, social, político y legal que posibilitó otra comprensión e interpretación. A modo particular, desde el campo de formación docente fue plausible establecer una transversalidad con la categoría de pensamiento crítico y práctica pedagógica reflexiva, que dio cuenta sobre los criterios que orientan la configuración de docentes reflexivos y críticos.

A partir de la entrevista semiestructurada, la observación y el análisis documental se realizó un acercamiento a la manera como se concibe desde la formación docente la práctica pedagógica reflexiva en clave de pensamiento crítico. Tal intención estuvo orientada por las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se comprende la formación docente en Colombia?
- ¿El diseño curricular propuesto por la IES posibilita la consolidación de posturas críticas y reflexivas sobre la práctica pedagógica?
- ¿Cuál es la intención de la práctica pedagógica inicial?

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la entrevista se pudieron agrupar bajo las siguientes ideas generales:

Figura 5. Ideas sobre la formación docente: docentes en ejercicio en contextos de formación inicial

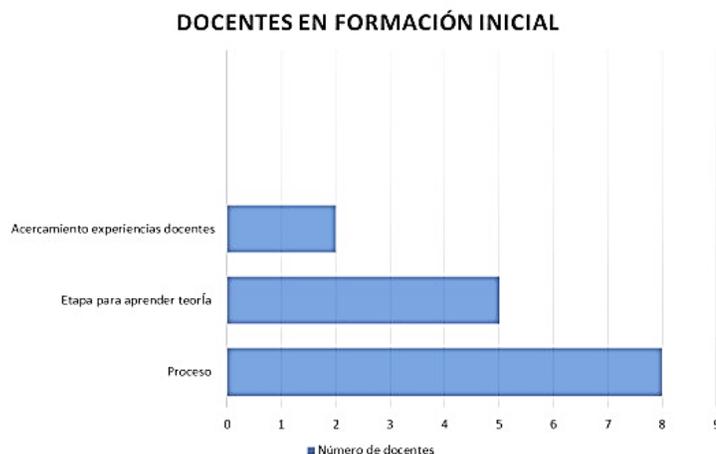


Fuente: Elaboración propia.

Se pudo establecer que la idea más relevante asociada a la formación de docentes se encuentra vinculada con la vocación; por cuanto es una de las características que garantiza el éxito de la formación docente. A lo anterior se suman las ideas respecto a la formación docente como un ejercicio y un escenario de práctica profesional en el que se adquieren los elementos teórico-prácticos fundamentales para el desarrollo de la labor.

Esta **última** idea también predomina en el discurso del docente en etapa de formación inicial, tal como se evidencia en la siguiente figura:

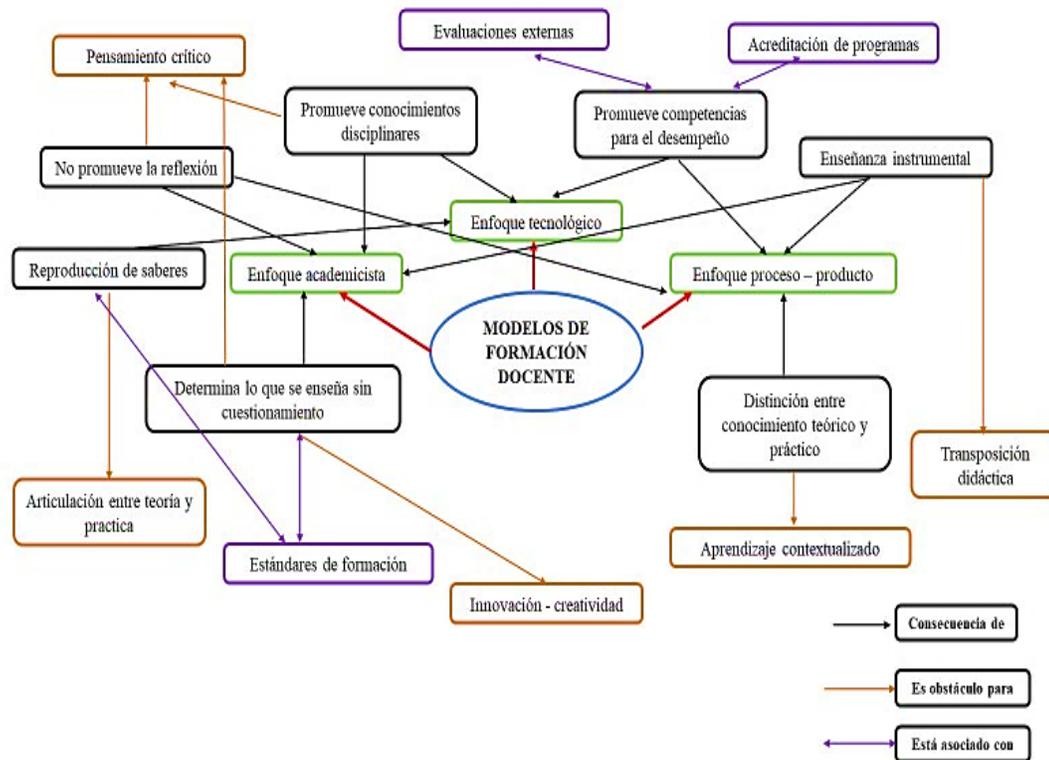
Figura 6. Ideas sobre la formación docente: docentes en formación inicial



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, con base en las observaciones y entrevistas realizadas, se pudo develar los modelos de formación de docentes más relevantes:

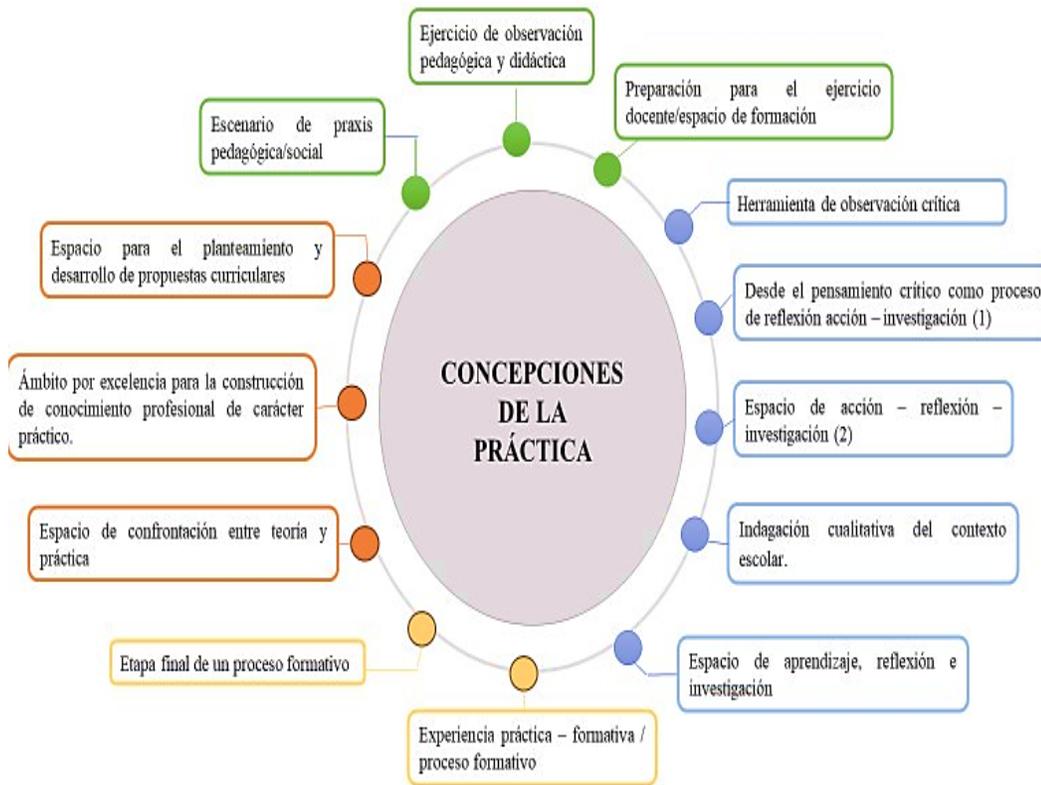
Figura 7. Modelos de formación docente. Causas y consecuencias



Fuente: Elaboración propia.

Esta caracterización permitió establecer en principio que los modelos que orientan la formación de docentes poco favorecen la configuración del pensamiento crítico de estos; a lo anterior se suma que en relación con la práctica pedagógica dichos modelos representan un obstáculo para la articulación entre la teoría y práctica, por tanto la enseñanza se presenta de forma descontextualizada. De esta manera, es imprescindible reevaluar las apuestas curriculares ofrecidas por las IES con el fin de transitar hacia posibilidades que permitan la consolidación de posturas críticas y reflexivas desde los escenarios de formación.

Finalmente, la investigación se ocupó de consultar con base en un análisis documental la manera como se concibe desde las IES el *Prácticum*, este último descrito por Zabalza (2003) como “un periodo que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión” (p. 10), que a su vez permite desde los inicios de la formación del docente un acercamiento a la construcción de su práctica pedagógica.

Figura 8. *Concepciones sobre el Prácticum en programas de formación inicial docente*

Fuente: *Elaboración propia.*

Respecto a lo anterior, se encontró que solo dos de los cincuenta programas de licenciatura consultados hacen referencia explícita al *Prácticum* como una posibilidad para la configuración del pensamiento crítico del docente, las demás señaladas en color azul, lo hacen de forma implícita; en color verde se exponen aquellas propuestas que relacionan estos conceptos con un ejercicio de acercamiento a la realidad; en color naranja están referenciadas las iniciativas que sostienen que el *Prácticum* es un espacio que posibilita construir conocimiento o saber pedagógico; y para finalizar, se presentan las apuestas que conciben los conceptos en revisión como la finalización de una etapa de formación.

Discusión

El punto de partida de esta investigación consistió en considerar que la reflexión sobre la práctica pedagógica constituye una ruta para configurar el pensamiento crítico de los docentes. Lo anterior se apoya en las reflexiones de John Dewey (1989), Paulo Freire (1976) y Matthew Lipman (1998), quienes plantean que la educación es el campo llamado a ocuparse de los ejercicios de reflexión y pensamiento. Coinciden igualmente en afirmar que la reflexión sobre la práctica posibilita los posicionamientos ético-políticos del docente, y en consecuencia hace posible también su pensamiento crítico. Teniendo presente lo anterior, los resultados

evidencian que las distancias comprensivas que existen entre el pensamiento crítico, la crítica y la reflexión limitan las posibilidades de visibilizar en la práctica pedagógica una herramienta desde la cual se pueda potenciar el pensamiento crítico.

Así mismo, la investigación encontró coincidencias con los aportes de Madrid (2023), Díaz et al. (2019) y Echearraza et al. (2019), quienes sostienen que el pensamiento crítico se ha circunscrito al desarrollo de habilidades a partir de estrategias pedagógicas, por cuanto dicha necesidad responde a políticas de calidad y modelos capitalistas. En consecuencia, poco se visibiliza como una posibilidad para el posicionamiento ético, político y pedagógico del docente. De manera que es preciso devolver al docente su poder como intelectual crítico de la educación, lugar desde el cual se esperan sus contribuciones no solo al tejido social sino a la consolidación de un discurso pedagógico argumentado desde posturas críticas y reflexivas que posibiliten transformaciones.

Paralelamente, autores como Al-Hashim (2019) coinciden con lo señalado en esta investigación, dado que advierten que es posible vincular la *práctica reflexiva* con el *pensamiento crítico*. No obstante, para ello se precisa ampliar los marcos de referencia sobre las dos categorías conceptuales, redefinir las interpretaciones existentes sobre la noción de crítica, profundizar en los elementos del pensamiento crítico que contribuyen a la reflexión sobre la práctica pedagógica y convertir en un hábito estos ejercicios a fin de generar cambios y nuevas lecturas sobre el rol del docente. Así mismo, es importante ampliar la discusión sobre esta apuesta, pues en el contexto local no se encontraron investigaciones relacionadas, en el contexto nacional son pocas las coincidencias, y es en los contextos internacionales donde se encontraron las mayores contribuciones.

En línea con lo anterior, es fundamental revisar la profundidad con la que se lleva a cabo la reflexión sobre la práctica, pues esto deriva en cambios estructurales de la misma. En efecto, Coronado et al. (2021) y Merellano et al. (2019) convergen en afirmar que de la reflexión sobre estos asuntos se generan nuevos saberes, a lo que se agrega que dichos saberes posibilitan el posicionamiento del docente como un intelectual de la educación y lo aleja de ser solo un ejecutor de la enseñanza.

Para finalizar, es importante señalar que esta y otras investigaciones necesitan continuar generando eco, con el fin de hacer visible los hallazgos. En referencias como las de Domingo (2021) o Bolívar (2019) es señalada la relevancia de investigar la práctica pedagógica desde los contextos de formación inicial, frente a lo cual el aporte de esta investigación amplía el alcance. Lo anterior, pues, visibiliza la necesidad de leer esta práctica desde varias aristas: el docente en formación, el docente en ejercicio y el docente formador.

Conclusiones

Uno de los objetivos específicos del estudio consistió en acercarse a las concepciones sobre pensamiento crítico de los docentes. Se puede concluir a partir de los resultados que: el concepto es comprendido como una categoría metodológica de enseñanza, que por lo tanto requiere el diseño e implementación de estrategias pedagógicas y evaluativas que den cuenta del desarrollo de las habilidades asociadas al pensamiento crítico.

No obstante, en los contextos de formación docente, se espera que el estudiante se ocupe de su propia configuración como sujeto crítico, frente a lo cual las estrategias de reflexión sobre la práctica pedagógica sugieren la importancia de un posicionamiento ético, político, social y educativo desde posturas críticas que generen transformaciones profundas en el rol del docente. En consecuencia, la perspectiva que prevalece es aquella que sitúa el pensamiento crítico como una herramienta que promueve la liberación del pensamiento y la emancipación frente a apuestas hegemónicas de orden social, político y educativo.

En relación con la práctica pedagógica reflexiva, a partir de los hallazgos se puede mencionar que los docentes en formación y en ejercicio en diferentes escenarios sostienen realizar una reflexión sobre su práctica caracterizada por la argumentación crítica bajo una intención transformadora, sin embargo, las observaciones permitieron evidenciar que estas reflexiones continúan perpetuando modelos de formación tradicional que poco favorecen realizar una reflexión profunda y sistemática sobre la acción del docente encaminada a generar cambios.

Así mismo, es posible concluir que la estrategia más utilizada para guiar la reflexión es la mayéutica. Aunque la misma provee de elementos relevantes para la reflexión que derivan en nuevos aprendizajes para el docente, es fundamental implementar otro tipo de modelos que favorezcan la sistematicidad, la rigurosidad y la profundidad con el fin de avanzar hacia la construcción argumentada de juicios críticos y reflexivos y minimizar la distancia entre la teoría y la práctica, generando con lo anterior la posibilidad de configurar el pensamiento crítico desde la práctica pedagógica reflexiva.

Finalmente, sobre la formación docente y la manera como incide directamente en el pensamiento crítico y la práctica pedagógica, se pudo concluir, en primer lugar, que las propuestas de formación continúan respondiendo a exigencias de calidad y discursos regulativos hegemónicos; además, el componente pedagógico de estas propuestas sigue siendo escaso, lo que deriva en un discurso frágil del docente a la hora de argumentar pedagógica y críticamente sus discursos; se evidencia una distancia entre lo señalado en los lineamientos documentales y la práctica de los docentes formadores en relación con la reflexión sobre la práctica pedagógica; finalmente, los modelos de enseñanza perpetúan apuestas hegemónicas y alejan de los escenarios la posibilidad de la configuración del pensamiento crítico de los docentes desde la práctica pedagógica reflexiva.

Declaraciones finales

Contribución de los autores. Maritza Bibiana Mina Urrutia: conceptualización, análisis formal, recursos, supervisión, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección); Maritza Bibiana Mina Urrutia: curaduría de datos, análisis formal, adquisición de recursos, investigación, metodología, software, visualización, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección); Maritza Bibiana Mina Urrutia: conceptualización, administración del proyecto, recursos, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección).

Conflictos de interés. Manifiesto no tener ningún conflicto de interés.

Financiación. Para el presente artículo resultado de la investigación doctoral denominada: “La práctica pedagógica como posibilidad de configuración del pensamiento crítico en docentes en formación y en ejercicio” no recibí ningún tipo de financiación de entidades o instituciones privadas o públicas.

Implicaciones éticas. Durante la investigación y específicamente en el desarrollo del trabajo de campo que incluía la aplicación de entrevistas no estructuradas, se diseñó un consentimiento informado para cada uno de los participantes.

Referencias

- Al-Hashim, A. (2019). Critical thinking and reflective practice in the science education practicum in Kuwait. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(6), 85-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27962177010>
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Paidós.
- Bolívar, R. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51, 9-22. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2881>
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- Boron, A. (2006). Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. *Tareas*, 122, 1-14. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/panama/cela/tareas/tar122/03boron.p>
- Coronado, J., Builes, Y. & Obando, N. (2021). Práctica pedagógica para el fortalecimiento del saber disciplinar, pedagógico y académico de los docentes en formación en biología. *Actualidades Pedagógicas*, 1(76), 2-14. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.5>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós
- Díaz, C., Ossa, C., Palma, M., Lagos, N. & Boudon, J. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophía, Colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 267-288. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/27.2019.09>
- Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Domingo, A. & Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Ediciones Narcea.
- Domingo, A. (2021). La práctica reflexiva, un modelo transformador de la praxis docente. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, 34, 1-21. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442021000100003
- Echearraza, I., Ortiz, I., Zelaieta, E. & Zulaika, L. (2019). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 729-745. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/58884>
- Ennis, R. (1991). Critical Thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24.
- Facione, P. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. *Research Findings and Recommendations*, 315, 1-112. <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>
- Fals, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/fborda/fborda.pdf>
- Flick, U. (2015). *Designing qualitative research*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1998). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de estudios cualitativos* (113-145). <http://www.hugoperezdiart.com.ar/>

sigloXXI-cl2012/guba-lincoln-1998.pdf

- Hinkelammert, F. (2007). Pensamiento crítico y crítica de la razón mítica. *Pasos*, 2(130), 43-48. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/dei/20120706111924/pensamiento.pdf
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118068>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Madrid, J. (2023). Comprensiones docentes del pensamiento crítico en contextos educativos rurales del municipio de Urrao (Antioquia). *Actualidades Pedagógicas*, 1(80), 1-26. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1784&context=ap>
- Martínez, M. & Guachetá, E. (2020). *Crítica y pensar crítico. Nociones y devenires. Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur* (65-95). CLACSO.
- Marx, K. (1982). Cartas cruzadas en 1843 (Carta de septiembre de 1843 a Arnold Ruge), En *Escritos de Juventud* (W. Rocés, Trad.) (pp.441- 460). Fondo de Cultura Económica McPeck, J. (2a ed.). (2017). *Critical thinking and Education*. Routledge.
- Merellano, E., Almorcid, A. & Muñoz, M. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educ. Pesqui*, 45, 1-18. <https://www.scielo.br/j/ep/a/8CSPqDThDVjLmf9nZGhwNZt/abstract/?lang=es>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Moreno, M. & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 21(2), 265-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=633380>
- Paul, R. & Elder, L. (2003). *Mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación de Pensamiento Crítico.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.
- Sáez, M. & Cortés, A. (2019). ¿Cómo evaluar la reflexión sobre la práctica docente? Un ejemplo en la formación inicial de profesorado de biología y geología. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37, 127-146. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/14797>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S. A. Ediciones.
- Thomas, J. (2003). Musings on critical ethnography, meanings, and symbolic violence. *Expressions of Ethnography*, 45-54. https://www.researchgate.net/publication/290949153_Musings_on_critical_ethnography_meanings_and_symbolic_violence
- Torres, M. & Yepes, D. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista de ciencias sociales y humanidades*

- Chaquiñan*, 10, 87-101. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5717/571763429006/571763429006.pdf>
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being *practical*. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <https://www.jstor.org/stable/1179579>
- Zabalza, M. (2003). Currículum universitario innovador. ¿Nuevos planes de estudio en moldes y costumbres viejas? [Conferencia]. *III Jornada de Formación de coordinadores*, Universidad Politécnica de Valencia, España. <http://www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf>
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo Veintiuno.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.