

PENSAMIENTO CRÍTICO Y CONSTRUCTIVISMO: UN PROCESO DE REFLEXIÓN DOCENTE

Judy Lizzette Ballén Martínez

Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia

RESUMEN

Mediante Jornadas Pedagógicas a lo largo de un año se adelanta un proceso de formación y evaluación de 29 docentes del Colegio de la Universidad Antonio Nariño, en la localidad de Usme, Bogotá, mediante la adaptación del “Curso de didáctica del pensamiento crítico” diseñado por el Ministerio de Educación del Ecuador en el 2011. Este ejercicio responde al interés desde la administración educativa de identificar y fortalecer aspectos del pensamiento crítico en la institución, dentro del modelo pedagógico constructivista y de aprendizaje significativo propuesto, que permitan orientar las prácticas de enseñanza hacia el cumplimiento de las intenciones institucionales.

El principal resultado es identificar que aun cuando existan procesos de formación disciplinar, reconocimientos conceptuales y adscripciones voluntarias al modelo institucional, las prácticas adelantadas por algunos docentes distan de exhibir algunas de las características requeridas, principalmente: “Actualización sobre metodologías educativas para el desarrollo del pensamiento crítico” (69,2%), “Realizar ejercicios en clase para identificar prejuicios y estereotipos” (57,7%), “Utilizar de manera creativa y efectiva recursos didácticos” (46,6%) y “Conocer y utilizar medios de comunicación en el aula” (42,3%). A su vez, estas características se reflejan en habilidades poco presentes o ausentes en algunos docentes, principalmente: Lectura sustantiva, la cual permite establecer la diferencia entre hechos y opiniones (2 docentes en total desacuerdo y 7 docentes en desacuerdo).

ABSTRACT

Using Pedagogical meetings over a year, a training and evaluation process of 29 teachers is performed inside the Universidad Antonio Nariño School, in Usme, Bogotá, using and adaptation of the “Curso de didáctica del pensamiento crítico” designed by Ministerio de Educación del Ecuador in 2011. Because the constructivist and significant learning model of the School, this activity fulfill the administrative interest of identification and strength of critical thinking performance, allowing the re-orientation of teaching practices through institutional objectives.

The main result is to identify some practices carried out by teachers, which are far from exhibiting some of the required characteristics. This situation exists even when there are a) training processes during undergraduate education, b) conceptual acknowledgments and c) voluntary assignments to the institutional model. Results showed worst performance on: “Update processes on educational methodologies for the development of critical thinking” (69.2%), “Class exercises to identify prejudices and stereotypes” (57.7%), “Creatively and effectively use of teaching resources” (46.6%) y “Acknowledge and use of media in the classroom” (42.3%). Problems with those characteristics denotes the absence or the low presence of some abilities, mainly: Comprehensive reading, which

allows establishing the difference between facts and opinions (2 teachers totally disagree and 7 teachers disagree).

INTRODUCCIÓN

El docente dentro del modelo constructivista es un facilitador que reconoce el proceso de enseñanza como un proceso dinámico, participativo e interactivo de sus estudiantes y que entiende que el conocimiento se adquiere a través de una auténtica construcción mediada por un colectivo (Díaz y Hernández, 2005), es así como el rol docente está determinado como un facilitador, empoderado, líder, competente y pensador. Desde allí, este docente posibilita procesos de pensamiento crítico y reflexivo, los cuales conllevan a habilidades tales como: establecer una posición personal, generar acuerdos comunes, expresarse verbal y escrituralmente con claridad y pertinencia (Paul y Elder, 2005).

En este orden de ideas, favorecer la posibilidad de tener unos docentes empoderados de su rol, que tengan habilidades para pensar con criterio y que contribuyan a que el proceso educativo tenga sentido como colectivo es una expectativa no solo del modelo pedagógico institucional, sino de los objetivos del Proyecto Educativo Institucional y de la estrategia misma de formación del colegio de la Universidad Antonio Nariño, ubicado en la localidad de Usme, Bogotá.

Es por ello que se establece la necesidad de formar y evaluar en pensamiento crítico mediante Jornadas Pedagógicas a lo largo de un año para 29 docentes, mediante la adaptación del “Curso de didáctica del pensamiento crítico” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011). Este ejercicio se evalúa con dos instrumentos: “Cuestionario de aspectos de la práctica docente” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011), el cual viene adjunto al curso como un ejercicio auto evaluativo, y el “Cuestionario de Pensamiento Crítico” – CPC, propuesto y validado por Víctor Santiuste (2001).

JUSTIFICACIÓN

Dentro de los procesos de administración educativa se requiere reflexionar sobre la alineación del cuerpo docente con los objetivos institucionales, con el modelo pedagógico y las prácticas esperadas en el aula, y debe ser vista como una oportunidad para resignificar la labor y misión del docente y establecer cuáles son las proyecciones de los procesos de enseñanza. Para el caso de estudio: a partir de una mirada constructivista y de aprendizaje significativo, teniendo en cuenta que éste es el modelo educativo institucional. Al observar en el año 2018 que de 29 docentes un 40% maneja un discurso teórico con respecto a las bases del modelo pedagógico pero no son del todo claras las estrategias de tipo didáctico que deben acompañar ese discurso en el proceso de enseñanza, otro 30% asume prácticas de enseñanza de acuerdo a estrategias aprendidas en sus estudios de pregrado o interiorizadas a través de su experiencia profesional y que se han convertido en parte de su quehacer cotidiano de ser docente, pero no hay una claridad sobre el componente teórico y epistémico que las sustentan, y el 30% restante sabe acerca del modelo, trabaja en aula sobre recomendaciones institucionales pero no involucra el componente teórico práctico de una forma acertada o lo realizan parcialmente.

Y, de otra parte, que en la evaluación final de año se encuentra que los docentes –al interior de la institución– señalan que existe debilidad en los estudiantes para hacer análisis, inferencias, dar argumentos, tomar decisiones, plantear solución a situaciones problema, lo cual cuestiona la efectividad del modelo institucional propuesto. Se propone, entonces, que si corresponde al docente ser el agente indispensable para poner en marcha herramientas que pongan de nuevo al estudiante en el centro del proceso y redireccione estrategias que permitan suscitar inquietud por poner en contexto

las habilidades de pensamiento que permitan a sus estudiantes pensar, actuar y decidir con criterio, entonces se requiere trabajar en un proceso de formación y un proceso de seguimiento a las prácticas de los docentes de la institución educativa estudiada.

Se decidió –desde la administración académica– adelantar cinco jornadas pedagógicas colectivas y un proceso de acompañamiento individual en aula durante el año 2019. El objetivo de las jornadas fue adelantar una estrategia de formación basada en el pensamiento crítico, lo que supone una posibilidad de doble vía: tanto de aprendizaje como de construcción de capacidades de enseñanza que pueden ser proyectadas en el aula aunando por mejorar el rol del estudiante como agente activo y el del docente como facilitador.

METODOLOGÍA

Los 29 docentes de la muestra se ubican por áreas disciplinares en Nivel preescolar: 4 docentes Licenciadas en Educación preescolar y educación infantil. Tiempo de vinculación laboral: 2 con 6 y 7 años de antigüedad y 2 con vinculación de 2 años; en Humanidades: 6 docentes. Licenciados en Español, Inglés y francés. Tiempo de vinculación: entre 4 y 2 años; en Tecnología: 2 docentes Licenciados en electromecánica y diseño tecnológico. Tiempo de vinculación: 4 y 2 años; en Ciencias naturales: 3 docentes Licenciados en Biología y Química. Tiempo de vinculación: 12 y 4 años; en Matemáticas: 4 docentes Licenciados en matemáticas y física. Tiempo de vinculación: entre 4 y 2 años; en Educación artística: 4 docentes -2 músicos y 2 Licenciados en Educación artística con énfasis en danzas y teatro. Tiempo de vinculación: 4 años; en Educación física: 2 docentes Licenciados en Educación física, recreación y deporte. Tiempo de vinculación: 8 y 3 años; en Ciencias Sociales: 3 docentes Licenciados en Ciencias Sociales. Tiempo de vinculación: 10 y 2 años; y en Psicología: 1 docente Licenciado En Psicología y pedagogía. Tiempo de vinculación: 4 años.

El trabajo se desarrolló en cuatro fases, las cuales constaban de un conjunto de actividades y unos tiempos para su desarrollo, como muestra la tabla 1:

Tabla 1: Cronograma y diseño de la propuesta de intervención y seguimiento

FASE	ACTIVIDADES	TIEMPOS
PREPARATORIA	Revisión de evaluación institucional y análisis de evaluación docente (realizada por padres de familia, estudiantes y directivos), para determinar acciones de mejora en los procesos.	Annual durante los meses de noviembre a enero, desde el 2015 al 2018
	Revisión teórica e insumos para la propuesta, encuadre del enfoque investigativo.	Julio a Octubre de 2018
	Selección de instrumentos: *Curso de didáctica del pensamiento crítico (Ministerio del Ecuador, 2011), adaptación del curso a las necesidades institucionales: se seleccionan 6 sesiones de las 16 propuestas (fusión y exclusión) y se organizan las jornadas pedagógicas docentes.	
	*Cuestionario Prácticas docentes: incluido en el Curso de didáctica del pensamiento crítico con aplicación antes de iniciar, y luego de terminar, el curso.	

DISEÑO	<p>*Cuestionario de Pensamiento Crítico aplicado por única vez al inicio del curso a los docentes. A través de este instrumento se caracteriza las dos dimensiones del pensamiento crítico:</p> <p>-Dimensión sustantiva: hace referencia a las acciones que lleva a cabo el individuo para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista.</p> <p>-Dimensión dialógica: Acciones dirigidas al análisis e integración de diferentes puntos de vista que se contrastan o convergen con el propio. Añade la posibilidad de construcción de argumentos bajo los cuales se da respuesta a refutar o precisar diferentes perspectivas (Santiuste, 2001)</p>	Noviembre de 2018 a febrero de 2019
TRABAJO DE CAMPO	Primer encuentro: Planeación a partir de objetivos para un aprendizaje significativo.	Marzo 2019
	Segundo encuentro: Estructura básica de un plan de clase.	Abril 2019
	Tercer encuentro: ¿Qué es y para qué el pensamiento crítico?	Mayo 2019
	Cuarto encuentro: Dimensiones, estrategias y elementos del razonamiento.	Junio 2019
	Quinto encuentro: Estándares y destrezas intelectuales universales.	
	Sexto encuentro: Pensamiento crítico desde los primeros grados hasta niveles superiores-estrategias para promover el pensamiento crítico en diferentes asignaturas. Evaluación del curso	Julio 2019
	Asesorías individuales y acompañamiento en aula	Agosto 2019 a febrero 2020
CONCLUSIONES Y RESULTADOS: evaluación institucional y docente (participación de comunidad educativa y directivos docentes).		Noviembre 2019 a marzo 2020

El proceso de trabajo grupal se desarrolla con base en la controversia, los acuerdos y el trabajo reflexivo, en la primera sesión se aplica el Cuestionario Aspectos de la práctica docente (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011) el cual busca identificar las tendencias de trabajo pedagógico y caracteriza elementos de las prácticas de enseñanza que son cercanas a cada docente, consta de 29 preguntas que a través de una Escala Likert de frecuencia cuyos valores de respuesta van de 1 a 4 y corresponden a: (1) nunca, (2) A veces, (3) Frecuentemente, (4) Siempre; indagan sobre aspectos ligados a las prácticas de enseñanza como: empatía, disposición frente a la labor docente, habilidades de orden escritural y de lectura, de debate, generación de preguntas, análisis de texto, estrategias de motivación hacia los estudiantes, evaluación frecuente de procesos y de la práctica misma. Se encuentra fundamentado en los postulados teóricos de Linda Elder y Richard Paul (Paul y Elder, 2003; 2005). Finalizando el curso se aplica nuevamente este instrumento para identificar cambios con respecto a la percepción inicial.

En el trabajo individual se hace una orientación frente a estrategias didácticas acordes con el modelo institucional: constructivista. También se hace aplicación del Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC) (Santiuste, 2001), lo que permite poner en balance la identificación de las acciones que apuntan

a exponer razones sobre las cuales se establece un punto de vista personal, junto con la integración de otros basados en argumentación, contraposición y precisión, que finalmente se integra con el personal. Este CPC contiene 30 ítems divididos en dos dimensiones (Sustantiva y dialógica) y trabaja en torno a habilidades básicas de pensamiento crítico: lectura, escritura y expresión oral y escrita. Los valores van de 1 a 5 y corresponden a: (1) Total desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) A veces; (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.

A su vez, en el instrumento, las habilidades se distribuyen así: Leer sustantivo (preguntas 1- 12); Leer dialógico (preguntas 13-16); Expresar por escrito sustantivo (preguntas 17 a 22); Expresar por escrito dialógico (preguntas 23-24); Escuchar y expresar oralmente sustantivo (preguntas 25-28); Escuchar y expresar oralmente dialógico (preguntas 29-30). El acompañamiento en aula –complemento de la observación y evaluación del trabajo individual– permite identificar algunas de las características que pueden llegar a materializarse en el aula de lo aprendido por los docentes durante el proceso.

RESULTADOS

El desarrollo del curso fue de buen recibo por los docentes participantes, y se encontraron fortalezas y debilidades individuales y de equipo. Los principales resultados desde el punto de vista conceptual refieren a los procesos de reflexión docente sobre sus prácticas que permitieron identificaciones sobre procesos de aprendizaje y proyección de estos elementos en los procesos de enseñanza a partir de las experiencias compartidas. En los relatos orales y escritos de los participantes destaca la comprensión de los objetivos colectivos de la institución y las reflexiones respecto al papel de la educación en la sociedad. Esta auto-evaluación de prácticas docentes permitió retomar al estudiante como centro activo del proceso de enseñanza, y el docente se afianza como un sujeto que propone estrategias de orden cognitivo, procedimental y actitudinal que buscan favorecer a los estudiantes.

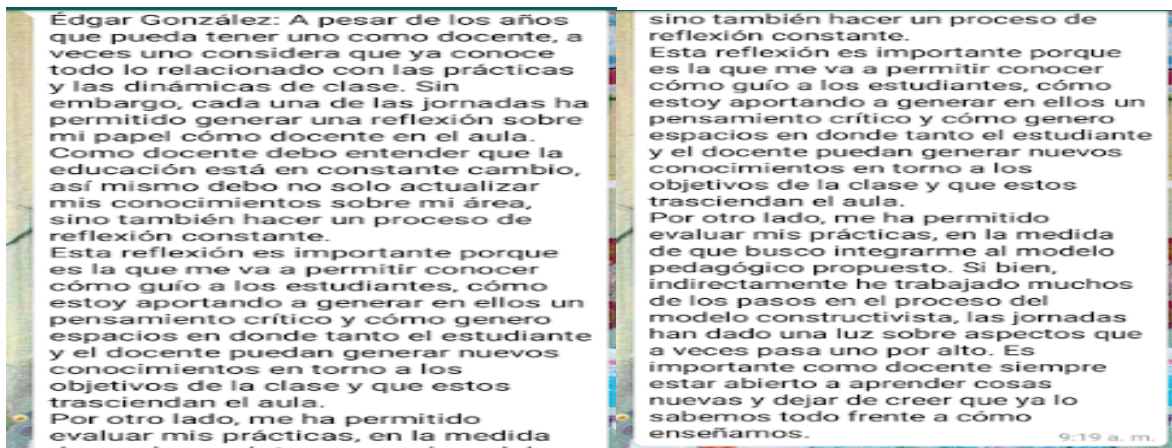


Imagen 1. Reflexiones escritas de un docente participante al cierre de sesiones grupales.

Como se observa en la imagen 1, una de las principales posibilidades que reviste la estrategia de formación acá propuesta es el “intercambio de saberes”, ya que permite al equipo pedagógico poner en consideración formas diversas a través de las cuales se han alcanzado objetivos con determinados grupos, actividades, proyectos y que pueden ser puestas en consideración para otros. Interiorizar el uso adecuado de la función de educar y la forma como se involucra la “autocrítica” en el proceso de formación permanente –tanto para el docente como para el estudiante–, supone prestar atención acerca de cómo el pensamiento crítico aporta estrategias en el alcance de objetivos de la educación en un contexto global y local. Lo que se evidencia es un ejercicio constante enfocado a entender por qué se asumen diferentes posturas y a qué obedecen, como punto de encuentro entre el

constructivismo y el pensamiento crítico. Asumir como ejercicio frecuente el uso de preguntas que promueven el pensamiento crítico (Paul y Elder, 2005), y materializar estrategias derivadas del constructivismo para dar protagonismo al estudiante, lo que ha favorecido la comprensión de los objetivos institucionales del Proyecto Educativo Institucional.

Desde el punto de vista institucional, el objetivo de administración educativa orientado a generar procesos de reflexión al interior de la institución demostró que el mismo permite desarrollar un pensamiento objetivo sobre la realidad del colegio y la práctica docente, y propicia la formación de criterio con elementos propios, requisitos que se consideran esenciales para transformar escenarios como el educativo. No hay duda que es la reflexión la que permite que el individuo mejore lo que hace, y se abre un camino de posibilidades para contemplar la acción reflexiva como una alternativa para propiciar acciones de cambio en torno a la profesión docente y la gestión educativa.

Los resultados del “Cuestionario de Aspectos de la práctica docente” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011) permiten identificar las tendencias de trabajo pedagógico y la caracterización de elementos de las prácticas de enseñanza que son cercanas a cada docente. Como principales fortalezas en el proceso de trabajo grupal se encontraron: Nivel de aceptación de otros puntos de vista (pregunta 1), donde los docentes aumentaron su percepción en la respuesta Siempre entre el antes (61.5%) y el después (80.8%), lo que supone un proceso de identificación de la relevancia que tiene el papel de la controversia como elemento que pone en consideración el proceso a través del cual se precisan diferencias de perspectiva. Las preguntas 2 y 15, que mejoraron en un aproximadamente un 12% su percepción de respuesta en la opción frecuentemente para temas de atención en aula a inquietudes del trabajo de los estudiantes, y las preguntas 6 y 16 que mejoraron en la opción siempre (12% y 23%, respectivamente) en temas de ajuste de las formas de trabajo a las necesidades e intereses de los estudiantes. Esto permite observar el cambio de perspectiva docente hacia un maestro mediador en los procesos de aprendizaje del estudiante, como centro de todo el proceso educativo.

En cuanto a aspectos de vinculación de elementos derivados de ejercicios teórico-prácticos del pensamiento crítico se encuentra mejoría en la adquisición de habilidades para hacer preguntas, organizar información, proponer procesos argumentados, confrontar juicios y promover la curiosidad, con variaciones en las preguntas 5, 8, 10, 14, 19, 23, 28 y 29 que van del 68% en el siempre (Se usan organizadores gráficos) al 4% en el caso de “Solicitar argumentación y fundamentación a los estudiantes”. Variaciones que reflejan los procesos de identificación y apropiación de los elementos requeridos para la propuesta constructivista institucional. En este sentido, los resultados del después vinculan dos estándares intelectuales previstos para las sesiones grupales: claridad y pertinencia (Paul y Elder, 2005), y que –a lo largo del proceso– fueron el eje articulador de cada sesión.

Algunos aspectos mantuvieron la frecuencia de respuesta del antes en el después (Preguntas 4, 7, 13, 18, 21, 24), las cuales refieren a aspectos propios de la labor docente, la actitud en el aula, y que implican aspectos emocionales, de empatía por la labor profesional, los cuales refieren a aprendizajes del saber hacer en torno a la planeación y evaluación.

En lo que se refiere a los aspectos a mejorar se encuentra que al diferenciar entre lo que se creía saber desde lo teórico, y el ejercicio de llevar a cabo en el aula, principalmente relacionado con el uso de recursos, se identifica la necesidad de reconocer conceptos o saberes previos de los estudiantes y precisar procesos de construcción de significado relacionado con lo que se propone desarrollar a nivel institucional desde la base del modelo y las habilidades de pensamiento crítico. Es por ello que los temas alrededor de las preguntas 3, 9, 17, 25, 26, que inicialmente tuvieron un porcentaje más alto y luego disminuyeron, son la base para continuar profundizando en torno a cómo llevar al aula estrategias puntuales de pensamiento crítico.

Pregunta 3: “Realizar actividades para reconocer conocimiento previos de los estudiantes” (antes siempre 80,8%, y después 69,2%); Pregunta 9: “Utilizar de manera creativa y efectiva recursos didácticos” (antes siempre 61,5%, y después 53,4%); Pregunta 17: “Actualización sobre metodologías educativas para el desarrollo del pensamiento crítico” (antes siempre 65,4%, y después 30,8%); Pregunta 25:

“Realizar ejercicios en clase para identificar prejuicios y estereotipos” (antes frecuentemente 34,6%, y después 42,3%). Pregunta 27: “Conocer y utilizar medios de comunicación en el aula” (antes siempre 62,2% y después 57,7%).

En cuanto a los resultados del “Cuestionario de Pensamiento Crítico” (CPC) (Santiuste, 2001) se tiene que el principal problema detectado se encuentra en la habilidad del “Leer (Sustantivo)”, comprendida como el conjunto de acciones que lleva a cabo la persona en el proceso de lectura para soportar su punto de vista con base en los argumentos, razones o evidencias que expone un autor en un texto. Los resultados muestran que la media más baja de todo el cuestionario se ubica en la pregunta 2, referida a la habilidad de Leer sustantivo (2,70), que refiere a cómo la persona establece diferencias entre hechos y opiniones. Este resultado puede considerar esta habilidad de pensamiento crítico como un aspecto a mejorar, ya que reconocer un hecho como algo comprobable, validado y argumentado, contrario a una opinión como aspecto estrictamente subjetivo en lo que concierne a procesos de lectura, el cual es uno de los alcances del pensamiento crítico (Paul y Elder, 2005). Para este resultado puntual, la respuesta apunta a definir el predominio de la subjetividad antes que la argumentación, y el predominio de asumir como único algunos elementos que están derivados bien sea de la práctica o de su saber particular. El porcentaje de respuesta en el valor 1 (total desacuerdo) es de 7.4%, dado por dos (2) docentes cuya área de desempeño es Tecnología e informática, quienes desde su formación disciplinar presentan una tendencia de trabajo más práctica que teórica, buscan soluciones a problemas cotidianos basados en herramientas de uso tecnológico e informático.

Luego se encuentra que el porcentaje de respuesta en el valor 2 (en desacuerdo) es de 29.6%, allí se ubican 7 docentes así: tres (3) hombres, de los cuales dos (2) son docentes cuyas áreas de desempeño son matemáticas y música (caracterizados por trabajo de orden práctico y muy direccionado al uso de estrategias de aprendizaje basado en el uso conceptual aplicado a la vida cotidiana, relacionan su área disciplinar con la solución a problemas que para los estudiantes sean de fácil comprensión), y un (1) docente de humanidades (con fortaleza desde el reconocimiento de elementos de su disciplina – inglés–, pero con dificultades para llevar a cabo prácticas pedagógicas diferentes a la cátedra o la magistralidad y la repetición). Las otras cuatro (4) mujeres son tres (3) del área de preescolar, y una (1) del área de sociales. Una de ellas (preescolar) presenta fortalezas desde el ámbito de saber hacer, es muy cuidadosa con los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y relaciona cada enseñanza con la cotidianidad de sus estudiantes, mientras que las otras tres (3) docentes mujeres presentan características muy similares relacionadas con sus prácticas: hay un predominio de trabajo magistral, de memoria, de trabajo extenso y monótono para sus estudiantes, y de poco significado con base en lo que trabajan en aula con la cotidianidad. Se evidencia poca aceptación frente a sugerencias que involucren dar participación a la opinión de los estudiantes o dinámicas que impliquen socialización de ideas; en las jornadas grupales se muestran aisladas y generan pocas opiniones. Ellas, junto con el docente de humanidades, –debido a proceso de evaluación de desempeño–, no continuaron en la institución para el año 2020, principalmente porque la dinámica de trabajo bajo sugerencias puntuales de cambio no fue acoplada a lo que el modelo pedagógico y el proyecto institucional proyectan.

En cuanto al Leer dialógico, esta habilidad reúne acciones que ponen en consideración divergencias o puntos de vista alternos para construir durante el proceso de la lectura argumentos y dar

posibilidades de respuesta a refutaciones (Santiuste, 2001). Los resultados muestran una distribución de puntaje con tendencia de respuesta entre ítem 4 y 5, que para las preguntas 13, 14, 15 y 16 corresponden a porcentajes de 55.5%, 74.1%, 85.2% y 88.9% respectivamente, lo cual permite evidenciar fortalezas en aspectos como la necesidad de buscar evidencias o razones para tomar partido de una tesis u opinión, y cuestionar si hay diferentes alternativas.

En la habilidad de Expresar por escrito – sustantivo, se agrupa el proceso que permite al sujeto, durante la escritura, asumir su punto de vista para dar cuenta de los argumentos y evidencias que lo sustentan. La tendencia de respuesta se centra en las respuestas 4 y 5 (de acuerdo y totalmente de acuerdo), que para las preguntas 17, 18, 19, 20, 21, y 22 corresponden a porcentajes de: 88.8%, 74%, 74.8%, 92.6% y 66.7%, respectivamente. Este grupo de preguntas expresa fortalezas en la manera como se justifican las conclusiones que se escriben, se exponen razones a favor o en contra, se da importancia a la validez de las fuentes que se consultan y, así mismo, se reconocen las fuentes de las que proviene la información.

La habilidad de Expresar por escrito – dialógico, comprende las acciones encaminadas a considerar divergencia durante el proceso de escritura y, así, considerar respuestas argumentadas a posibles refutaciones. La tendencia de respuesta en el grupo de preguntas 23 y 24 es de 4 y 5 (de acuerdo y totalmente de acuerdo), con porcentajes de 81.6% y 85.1% respectivamente. Se encuentra que hay habilidades para exponer por escrito ideas propias y de otros autores.

En Escuchar y expresar oral - sustantivo, el mayor porcentaje de respuestas se encuentra entre valores 4 y 5 para las preguntas 25, 26, 27 y 28 así: 77.8%, 74%, 81.4%, y 76%, respectivamente. Las fortalezas encontradas en este grupo aducen a expresar el punto de vista propio con claridad en dinámicas como debates, justificar respuestas de forma oral, mencionar fuentes de información y expresar ventajas y desventajas cuando se presentan varias soluciones a un problema.

Para la habilidad de Escuchar y expresar oral – dialógico, las preguntas 29 y 30 ubican la media más alta del cuestionario: 4,41 y, específicamente, en la pregunta 29 hay un porcentaje de respuesta de 92,2% en valores de 4 y 5 (de acuerdo y totalmente de acuerdo). Este resultado supone la mayor fortaleza del grupo docente en habilidades para buscar ideas a las que se exponen en un debate e interrogarse acerca de interpretaciones alternativas de un mismo hecho.

Destaca que, en términos generales, la tendencia de respuestas en componentes sustantivos y dialógicos escriturales y orales son similares, y se pueden establecer como fortalezas en el equipo docente un mayor dominio de la habilidad de Escuchar y el expresar oral dialógico. La gran diferencia se encuentra en el componente Leer sustantivo, el cual presenta resultados con tendencia a respuestas más marcadas entre 2 y 3 (en desacuerdo y a veces) lo cual es un aspecto a mejorar para el trabajo posterior con el equipo docente.

Finalmente, contrastando lo observado en el acompañamiento individual a docentes en aula con las respuestas del CPC y el Cuestionario de aspectos de la práctica docente, se encuentra que un grupo de seis (6) docentes tienen una tendencia marcada a referir respuestas que desvirtúan la importancia del consenso con estudiantes, el papel de los mismos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, demuestran poco proceso de reflexión frente a sus prácticas docentes, bajos niveles de diálogo y carencia de reconocimiento a sugerencias, así como bajo interés en el trabajo en equipo. Con base en el proceso de evaluación de desempeño –y el seguimiento a compromisos y planes de mejora– se estableció la necesidad de cambio de este grupo, dado que no hay un acople de práctica pedagógica con base en el modelo institucional.

CONCLUSIONES

El trabajo de administración educativa acá presentado combina elementos de formación, evaluación, seguimiento y constitución de un equipo docente que represente los lineamientos institucionales de una institución educativa. Para el caso de estudio permitió observar que el proceso de identificación de los docentes con el proyecto educativo constructivista puede encontrarse desde el punto de vista teórico general pero no práctico específico, más aún: cuando no se alinea el interés del docente en el componente Leer sustantivo del CPC con la necesidad institucional, aumenta el riesgo de no cumplir con los objetivos misionales. Para el caso específico se exceptúan docentes que en sus actividades se orientan a ejercicios prácticos y no teóricos.

El trabajo adelantado con el grupo permitió reconocer qué elementos institucionales son característicos de acuerdo a lo establecido por el modelo pedagógico, cómo se identifican las prácticas propias y qué se puede aprender para mejorar. Permitted reconocer las formas como se trabaja, los objetivos comunes y para qué es necesario hacer cambios. Finalmente, favorece las prácticas de enseñanza porque se genera claridad respecto a los objetivos comunes y permite, sobre ello, desarrollar evaluaciones de desempeño más ajustadas al modelo pedagógico.

Como recomendación de trabajo en la institución estudiada se concluye la necesidad de enfocarse en desarrollar la habilidad de pensamiento crítico en cuanto al Leer sustantivo, avanzando en estrategias que permitan a los docentes adelantar un ejercicio de lectura centrado en la identificación de información relevante, llevar a la práctica soluciones expuestas por un autor, verificar la lógica interna de un texto, y buscar razones contrarias a las que expone un texto cuando no se está de acuerdo. A su vez, se observa que la fortaleza identificada de Escuchar y Expresar oralmente – dialógico es piedra de toque para orientar los procesos de construcción colectiva, siendo el núcleo común que constituye al equipo pedagógico en la institución, lo cual apunta a la posibilidad de trabajo mediante la integración de situaciones divergentes con el punto de vista personal, y de esta forma generar argumentos a objeciones presentadas. Este hallazgo indica la relación directa ejercida por las dinámicas de participación, debate y socialización frecuente que establece el modelo pedagógico en las prácticas de enseñanza y las fases de planeación pedagógica que indican un espacio de construcción individual y colectiva de conocimiento para dar paso a la consolidación del mismo.

Desde una perspectiva directiva docente, atender al diseño y aplicación de una estrategia de formación en pensamiento crítico y reflexivo genera un camino de posibilidades para involucrar a quienes materializan lo que plantea el Proyecto Educativo Institucional: los docentes. Ahora bien, más allá de crear procesos de reconocimiento del pensamiento crítico como valor agregado y determinar una relación con el constructivismo, el componente reflexivo invita a generar cambios paulatinos basados en una conciencia de lo que se hace desde el rol docente. Empleando procesos sistemáticos y constantes de formación docente es posible garantizar que los miembros de la comunidad educativa reconozcan sus prácticas de enseñanza y, así mismo, sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, es importante retomarlos durante un tiempo prolongado para evidenciar resultados favorables en las prácticas de enseñanza, y así generar –como necesidad– el uso del pensamiento crítico en el aula. De otro lado, los ejercicios relacionados con el desarrollo de habilidades de pensamiento superior son interiorizadas a través de ejercicios frecuentes que se conviertan en hábitos, de esta forma se garantiza que los docentes hagan uso de estrategias de mejora en sus aulas de clase y empleen estas habilidades con sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Águila Moreno, E. (2014). Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora.
- Briceño Martínez, J. J. (2013). La argumentación y la reflexión en los procesos de mejora de los profesores universitarios colombianos de ciencia en activo: aplicación de estrategias formativas sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza. Universidad de Granada.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2005). Capítulo 2 Constructivismo y Aprendizaje significativo. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.
- Elder, L., Paul, R., de Pensamiento Crítico, C., & Socráticos, P. (2005). El arte de formular preguntas esenciales. Basado en conceptos de pensamiento crítico y principios socráticos. Fundación para pensamiento crítico, 1-39.
- Marciales Vivas, G. P. (2004). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Ministerio de Educación Ecuador, (2011). Curso de Didáctica del pensamiento crítico. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Didactica-del-pensamiento-critico.pdf>
- Paul, R., & Elder, L. (2013). Cómo Mejorar el Aprendizaje Estudiantil. Recuperado de: <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLT181XL-RVS3C7-ZM/C%C3%B3mo%20mejorar%20el%20aprendizaje%20estudiantil.pdf>
- Paul, R., y Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. Fundación para el pensamiento crítico.
- Paul, R., y Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). Una guía del pensador para estudiantes sobre cómo estudiar y aprender una disciplina usando los conceptos y herramientas del pensamiento crítico.
- Santiuste Bermejo, V., Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). El pensamiento crítico en la práctica educativa. Madrid: Fugaz Ediciones.