

AGENTES QUE INTERVIENEN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

AGENTS INVOLVED IN THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS ON CRITICAL THINKING

Alejandra Hernández-Soto¹ | Corporación Educacional San Esteban de Bulnes | hernandezsotoalejandra@gmail.com

RESUMEN

Las nuevas demandas y desafíos del siglo actual, implican cambios en materia educativa, donde el foco formativo está centrado en la adquisición de habilidades que permitan contextualizar el aprendizaje. El propósito de este artículo es identificar los agentes que intervienen en la configuración de las representaciones sociales que posee el profesorado respecto al desarrollo del pensamiento crítico. La investigación es un estudio cualitativo que se realiza desde un paradigma comprensivo-interpretativo, mediante un estudio de caso con enfoque fenomenológico que utiliza como técnica de producción de datos una entrevista semiestructurada, cuya estrategia de procesamiento y análisis de información es la técnica de análisis de contenidos. Los resultados alcanzados permiten visualizar la intervención par profesional e incidencia del Ministerio de Educación en el discurso docente respecto a la promoción del pensamiento crítico, permitiendo modificar y/o actualizar posibles modos de actuación adoptados durante el ejercicio docente. Se espera que esta investigación aumente el debate y divulgue el conocimiento sobre las prácticas reales que utilizan los profesores para promover la habilidad cognitiva.

Palabras Claves: Agente, representación social, docentes, pensamiento crítico.

ABSTRACT

The new demands and challenges of the current century imply changes in education, where the training focus is centered on the acquisition of skills that allow contextualizing learning. The purpose of this article is to identify the agents that intervene in the configuration of the social representations that teachers have regarding the development of critical thinking. The research is a qualitative study that is carried out from a comprehensive-interpretive paradigm, through a case study with a phenomenological approach that uses a semi-structured interview as a data production technique, which information processing and analysis strategy is the content analysis technique. The results obtained allow to visualize the intervention by professional and incidence of the ministry of education in the teaching discourse regarding the promotion of critical thinking, allowing to modify and / or update possible modes of action adopted during the teaching exercise. This research is expected to increase the debate and disseminate knowledge about the actual practices that teachers use to promote cognitive ability.

Key words: Agents, social representations, teachers, critical thinking.

¹ Profesora de Ciencias Naturales con mención en Química. Licenciada y Magíster en Educación

INTRODUCCIÓN

El cambio institucional en la escuela posee similitudes con factores estudiados en organizaciones empresariales. Uno de ellos, es la importancia de los miembros que lideran el cambio, responsabilidad que, en la escuela, recae en los miembros del equipo directivo, lo cual cobra mayor relevancia en establecimientos con vulnerabilidad (Kaniuka, 2012; Kyriakides, Creemers, Antoniou & Demetriou, 2010; Pérez, Bellei, Raczynski & Muñoz, 2004; Slegers, Thoonen, Oort & Peetsma, 2014; Supovitz, Sirinides & May, 2009; OCDE, 2017).

Y es que el liderazgo transformativo se relaciona directamente con el mejoramiento educativo, en tanto, los líderes se caracterizan por construir una visión colectiva, considerar las individualidades de los y las docentes para estimularlos intelectualmente (Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Brägger & Posse, 2007, citado por Contreras, 2016). Así como desarrollar capacidades profesionales y gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje, además de la participación de la comunidad escolar en un agradable clima organizacional (MINEDUC, 2015, citado por Yáñez & Rivero, 2020; OCDE, 2017; Sagredo & Castelló, 2019). En este sentido, Rodríguez (2017, citado por Yáñez & Rivero, 2020) releva la influencia de los jefes técnicos, principalmente en la planificación y organización curricular con el profesorado.

Sumado a lo anterior, las investigaciones corroboran la existencia de dos elementos fundamentales que contribuyen a la mejora escolar, a saber, la creación de un clima de colaboración profesional -comunidades de aprendizaje- y la participación de los y las docentes en la toma de decisiones institucionales (Hargreaves & Fullan, 2014, citados por Sagredo & Castelló, 2019; Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Bolívar, 2010, citado por Contreras, 2016; OCDE, 2017; Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002, citados por Soria & Hernández, 2017). De hecho, existen autores que hablan de un liderazgo pedagógico distribuido, a desarrollar en contextos educativos exitosos, donde el objetivo principal es la mejora de los aprendizajes de los estudiantes a partir de una estrategia dialógica (Barber & Mourshed, 2008; Bolívar, 2010; Horn & Marfán, 2010; Leithwood & Jantzi, 2008; Marzano, McNulty & Waters, 2005; Pont, Nusche & Moorman, 2008; Murillo, 2006, citados por Contreras, 2016; Soria & Hernández, 2017; Sagredo & Castelló, 2019).

En esta línea, para generar un cambio educativo en las escuelas, es necesario considerar al profesorado como primera fuente de cambio, pues principalmente son ellos/as quienes lo implementan; promoviéndose de esta manera un real sentido de responsabilidad del cambio y una mejor comprensión del mismo (Fullan, 2001; Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Kurt, 2009, citado por Contreras, 2016; OCDE, 2017).

De esta manera, se ha evidenciado que las reformas educativas son efectivas en la medida en que su aplicación y construcción considera a los y las docentes (Bridwell-Mitchell, 2015; Fullan & Hargreaves, 2000; Kaniuka, 2012). Cabe destacar, que la tecnificación de la práctica docente imposibilita los procesos de mejora educativa. Pues, utilizar métodos de enseñanza que han sido creados externamente y que no necesariamente conllevan un cambio en las

creencias del profesorado sobre el aprendizaje, no contribuyen a una práctica reflexiva propia del ejercicio docente (Schön, 1993, citado por Tardif & Nunez, 2018; Suárez et al., 2014).

Otro aspecto coincidente con los modelos de cambio planificado es la motivación de los involucrados. En efecto, los estudios sobre mejora educativa muestran que la motivación es un factor fundamental (Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Hutchinson, 2005, citado por Contreras, 2016), correlacionándose positivamente con compromiso y desempeño docente, la satisfacción profesional y con una buena gestión del clima escolar (Yassin, Mohamud & Tarabuunka, 2016 y Sotelo y Figueroa, 2017, citados por Sagredo & Castelló, 2019). Dentro de la motivación, se identifican como elementos relevantes: el nivel de autoeficacia de los docentes, la tolerancia a la incertidumbre o el riesgo y la internalización de las metas institucionales (Le Favre, 2014; Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011).

Finalmente, destaca como un factor incidente en el cambio educativo, la creación y utilización de espacios de reflexión y experimentación pedagógica. Pues, cuando a los y las profesores/as se les deja utilizar nuevas estrategias y analizar conjuntamente el resultado de estas, existen mayores posibilidades de generar una mejora educativa y de fortalecer un liderazgo propiamente docente a partir de un ejercicio profesional más autónomo y reflexivo (Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Contreras, 2016; Tardif & Nunez, 2018).

En efecto, en la literatura nacional es posible identificar factores contextuales que permiten la mejora educativa, las cuales se refieren principalmente al liderazgo directivo, clima organizacional de trabajo y generación de comunidades de aprendizaje (Bellei, et al., 2015; Aguado & Ballesteros, 2012 y Arancibia, 1992, citados por Figueroa-Céspedes, Soto & Yáñez-Urbina, 2019). Con ello, a nivel de sistema educativo, existen políticas públicas como el *Estatuto Docente* del año 1991 (que incluye evaluación de desempeños e incentivos económicos según excelencia pedagógica) o el *Sistema de Desarrollo Profesional Docente* del año 2016 que promueve la formación continua de excelencia y el apoyo al profesorado durante toda su carrera docente (Beca & Boerr, 2020). Por su parte, la Ley SEP ha considerado la evaluación del trabajo docente a través del monitoreo y acompañamiento al aula como un requerimiento esencial para el cambio, mejora o innovación de las prácticas docentes; no tan sólo a nivel de praxis, sino que incluso a nivel de relaciones interpersonales con el estudiantado (Marqués, 2010). Adicionalmente, OCDE (2017) releva junto a lo anterior, la importancia de fortalecer el *Marco para la Buena Enseñanza*, de manera de promover el rol de la profesión docente en la calidad de la enseñanza y el liderazgo escolar en el país. Sin embargo, es escaso el conocimiento sobre la percepción que los docentes poseen de estos elementos institucionales provenientes de las escuelas y del sistema educativo en general. Por ello surge como interrogante ¿Cómo es la percepción docente sobre los elementos institucionales asociados a la evolución de sus prácticas pedagógicas en Santiago de Chile?

MÉTODO

Para el estudio consideramos el paradigma comprensivo-interpretativo para su abordaje. Este fue útil, ya que permitió alcanzar la percepción y significado de los sujetos que participaron del fenómeno en estudio, entendiendo que el significado no es neutral, sino que se relativiza con las representaciones que le dan a cada uno de los componentes de las habilidades enseñadas (Flick, 2012; Ruiz Olabuénaga, Aristegui y Melgosa, 2002).

Por la naturaleza del estudio, la base fue la metodología cualitativa, que se caracteriza por un conjunto de prácticas que hacen al mundo visible, pudiendo transformarlo y convertirlo en representaciones que hicieron significar las actitudes y prácticas de los docentes (Denzin y Lincoln, 2005). Fue apropiado con nuestro objeto de estudio, ya que trató de representar las distintas actuaciones del ser humano, no buscando representatividad, sino singularidades para comprender la acción educativa de la enseñanza.

Enfoque del estudio

En este caso, el enfoque pertinente fue el fenomenológico, porque se buscó en los protagonistas de la educación -los profesores- sus ideas, prácticas y lectura de la realidad de su vida cotidiana educativa para ejercer la enseñanza en el aula, de acuerdo a la habilidad del siglo XXI. De esta forma se pudo evidenciar y leer el mundo en el que viven los docentes, decodificar e interpretar sus actos pedagógicos para establecer una reflexión que pueda ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza. Por ende, no interesó la lectura léxica ni gramatical del lenguaje de las entrevistas, sino su significado en lo que inductivamente hizo emerger categorías de estudio.

Tipo y diseño de estudio

El diseño corresponde a un estudio de caso, porque la investigación se desarrolló en un establecimiento educacional con características homogéneas en cuanto a su conformación, lo que no condicionó la diversidad de los sujetos elegidos, siendo completamente compatibles.

Participantes del estudio

Se consideraron 8 profesores de un colegio particular subvencionado de la ciudad de *Bulnes* teniendo los siguientes criterios de inclusión: Que se desempeñaran en las asignaturas de tercero y cuarto medio de matemática, lenguaje, ciencias naturales e historia, ya que han sido las disciplinas que están en constante medición por el MINEDUC y que tuvieron un cambio curricular. Que tuvieran más de cinco años de ejercicio docente para asegurar que puedan dar respuesta a las experiencias vividas en el aula y la adecuación de su enseñanza ante los cambios propuestos por dicho Ministerio. La razón de investigar a profesores de un solo centro educativo responde a la naturaleza cualitativa de la investigación, la cual no

busca representatividad, sino particularidades en su significatividad (Ruiz Olabuénaga, Aristegui y Melgosa, 2002).

Estrategia de procesamiento, análisis de datos y procedimientos de investigación y éticos

El tipo de investigación a desarrollar es exploratorio, ya que buscó generar conocimiento sobre una temática incipiente y relevante en investigación educativa.

Nuestro diseño metodológico contó con dos fases claramente delimitadas:

- Fase 1: Entrega de consentimiento informados

Comprendió el trabajo de presentación de la problemática a los sujetos, donde se explicó objetivos, características y relevancia de su participación mediante un consentimiento informado, que dadas las características de confinamiento producto de la pandemia coronavirus, tuvo que ser remitido por correo electrónico, donde los docentes aprobaron respondiendo el e-mail que invitaba a participar en el estudio respecto al desarrollo del pensamiento crítico.

- Fase 2: Levantamiento y análisis de discursos.

El instrumento utilizado para producir la información fue una pauta de entrevista, la cual fue sometida a la validación de un grupo de expertos, donde se expuso las características deductivas que dieron espacio a la profundización de contenidos en la conversación. En cuanto a la técnica de producción de datos fue una entrevista semiestructurada que permitió acceder a las dimensiones explícitas de las representaciones sociales y que llevaron al surgimiento de forma inductiva de las categorías de estudio que dieron pie a la problematización de los supuestos y por tanto al cumplimiento de los objetivos de estudio. La estrategia de procesamiento y análisis de la información fue la técnica de análisis de contenidos fundada en la propuesta de Cáceres (2008), que va desde la selección del objeto de análisis, su definición de unidades, reglas y códigos de clasificación hasta la integración final de los hallazgos.

En cuanto a los procedimientos de investigación y éticos se destacan los siguientes momentos: aproximación teórica, elaboración de pauta de entrevistas, solicitud formal de entrevistas, análisis de contenido, presentación de resultados, discusión de resultados y conclusiones.

RESULTADOS

En este apartado se darán a conocer los agentes que intervienen en la representación sobre el desarrollo del pensamiento crítico, haciendo alusión a los espacios asignados por el currículum y en la realidad educativa en la está inserto el profesorado entrevistado, además de la socialización de estrategias didácticas propuestas entre pares con el fin de promover esta habilidad del pensamiento. En cuanto a los espacios asignados en el aula para desarrollar pensamiento crítico los 8 entrevistados señalan que el currículum de sus asignaturas no les da espacio suficiente para desarrollar pensamiento crítico en el estudiantado, siendo una de las razones el exceso de contenido que presentan las áreas de estudio y el poco interés que demuestra el equipo directivo para implementar lineamientos institucionales y promover la habilidad cognitiva, por otro lado, comentan que el intercambio de estrategias de enseñanza entre pares les permite desarrollar integralmente al alumnado, pues no es un propósito intencionado del establecimiento educacional.

Desde la perspectiva de Dubet (2010), los agentes que intervienen en la formación del profesorado respecto al desarrollo de habilidades se sitúan en el plano de la cotidianidad donde el intercambio de experiencia profesional tiene un rol preponderante.

De tal manera que el informante N°4 expresa lo siguiente:

“Considero que el currículum no le da espacio al desarrollo de estas habilidades, es demasiada la información, demasiada la materia que tenemos que ver en un año. Entonces en el caso de matemáticas, si bien es cierto, tenemos seis o siete horas en la semana, aun considerando la cantidad de horas a la semana no alcanza. Entonces, siento que es demasiado denso como para lograr el pensamiento crítico concreto en los adolescentes” (Informante N°4, profesor de matemática)

Las declaraciones expuestas por el informante N°4, dan cuenta de que los espacios que asigna el currículum para la promoción de esta habilidad cognitiva no son suficientes en relación a la cantidad de contenidos mínimos obligatorios propuestos por el Ministerio de Educación para el área de matemática, por lo que el desarrollo del pensamiento crítico podría no ser significativo en el estudiantado.

Frente a lo expuesto por el entrevistado, Villegas (2017), afirma que uno de los grandes retos en lineamientos educativos, está dado en la simetría entre el abordaje de contenidos con el desarrollo de competencias. Según la autora los contenidos vistos por asignatura son prioridad frente al desarrollo de la habilidad integral y los docentes deben responder a resultados de pruebas estandarizadas que exige la institución educacional, sintiéndose presionados al respecto.

De igual manera, el entrevistado N°3 coincide con la afirmación anterior, pues señala que, a pesar de tener 7 horas a la semana de clase efectiva con los jóvenes, el currículum es denso en contenidos y la inserción o promoción del pensamiento crítico debe quedar a criterio del

docente a cargo de la asignatura, lo anterior es manifestado como se presenta a continuación:

“Considero que el currículum escolar se contradice, pues quiere que desarrollemos competencias, pero nos presenta una cantidad desbordante de contenido que le da ínfimo espacio al trabajo de la habilidad, finalmente yo creo que el espacio lo fabrica uno como gestor de la asignatura. El currículum no sé si es tan abierto a promover ese tipo de habilidades, a pesar que habla del desarrollo de competencias más que memorizar contenido y como ya lo dije, tiene mucho contenido. Y ojo que yo hablo desde una asignatura de 7 horas, no sé cómo lo harán mis colegas que tiene dos horas a la semana de clase con los estudiantes, sobre todo si en el colegio donde ejerzo no hay lineamiento institucional claro al respecto”. (Informante N°3, profesor de lengua y literatura)

El informante N°3 hace la relación entre la cantidad de contenidos mínimos obligatorios que debe tratar en aula frente al espacio asignado para desarrollar habilidades transversales, pues el enfoque de la nueva propuesta curricular está basado en la adquisición de competencias más que en la asimilación de contenidos, por ende, el profesor realiza una crítica haciendo alusión a la contradicción de esta base curricular, pues señala que a pesar de las horas asignadas no es posible promover efectivamente el pensamiento crítico en los estudiantes, debido a la cantidad de contenidos, el tiempo no es suficiente y debe quedar a criterio del docente la incorporación del desarrollo de esta habilidad en la planificación de la clase. Respecto a esto, Martinic y Villalta (2015), señalan que existe variabilidad en el tipo de conocimiento escolar o asignatura frente al tiempo asignado, pues en el caso de la asignatura de lengua y literatura consideran relevante la forma como el profesor gestiona los tiempos de intervención y en el caso de matemática resulta relevante la estructuración de la clase. Por tanto, según los autores, una consciente y contextualizada planificación permitiría abordar lo solicitado por MINEDUC.

Por otro lado, el docente entrevistado, expresa que la institución educativa donde se desempeña no presenta un lineamiento ordenado frente a la promoción de habilidades cognitivas, por lo tanto, queda a libertad del profesional, lo que a juicio de Cortez y Zoro (2016), resulta incongruente, pues plantean que los líderes de un establecimiento deben estar en constante conexión con el cambio curricular y son los encargados de divulgar, capacitar y fomentar los ejes formativos readecuando su proyecto educativo.

A su vez el informante N°5 reafirma la declaración expuesta anteriormente, dando a conocer su punto de vista de la siguiente manera:

“Los espacios que entrega el currículum nacional para desarrollar pensamiento crítico son súper pocos, aunque en el último cambio curricular que se hizo, los pilares fundamentales están planteados ahí en la adquisición de competencias, pero si vamos allá y buscando los objetivos y habilidades por unidades, es muy poco la representatividad que tienen. En mi caso, por ejemplo, en mi asignatura de

Historia en cuarto medio se trabaja como dos veces el pensamiento crítico en el año y siempre se trabajan los mismos hechos históricos, no se le da un pensamiento crítico más allá. Entonces, eso yo creo que falta un poquito en este caso al currículum nacional y además también falta creo yo orientar a los directivos sobre la importancia del desarrollo de las competencias para que se haga en todas las asignaturas el trabajo de promoción de habilidades” (Informante N°5, docente de Historia y Geografía).

El profesor de Historia y Geografía expone que los espacios asignados en los planes y programas de su especialidad para el desarrollo de habilidades cognitivas son muy pequeños y no se condicen con la fundamentación de la propuesta curricular, pues el foco formativo de la nueva propuesta curricular es la adquisición de habilidades más que contenidos, sin embargo en los planes y programas sigue presentándose gran cantidad de contenidos mínimos obligatorios y reducida orientación al desarrollo de habilidades del pensamiento, asimismo señala que los directivos debiesen estar interiorizados respecto a las consecuencias positivas que conlleva la promoción de competencias del pensamiento en los jóvenes con el fin de impulsar la visión crítica en el alumnado, lo que condice con la propuesta de liderazgo educativo planteado por Cortez y Zoro (2016), quienes afirman que el logro de los planes curriculares va de la mano con la relevancia o correcta fundamentación transmitida desde el equipo de gestión hacia el cuerpo docente .

Por otro lado, los entrevistados dieron a conocer como es la socialización o intercambio de estrategias didácticas que permiten promover pensamiento crítico en los jóvenes, respecto a lo anterior la informante N°1 señala:

“Entre colegas sí hay intercambio de estrategias, ahí hay una mejor comunicación y si se comparten formas de abarcar pensamiento crítico, y la verdad es que es muy enriquecedor, sin embargo, las directrices del establecimiento son otras, avanzar con contenidos nada más para obtener buenos resultados en la PSU y que los niños queden en la universidad” (Informante N°1, profesora de Ciencias Naturales).

En relación a lo propuesto por la docente, destaca la intencionalidad que le dan como cuerpo docente al desarrollo del pensamiento crítico, pero se contrasta con el propósito educativo del establecimiento, lo que permite inferir que los espacios asignados por el colegio no son los suficientes a la hora de trabajar esta habilidad cognitiva. Lo que tiene directa relación con lo planteado por Giroux (2002), quien fundamenta que la experiencia par en aula configura el modelamiento de las representaciones que poseen los profesionales de la educación respecto a las habilidades cognitivas a implementar.

Del mismo modo, el informante N°6 expresa que la interacción entre pares respecto al intercambio de estrategias es positiva y que es un tema recurrente en su área, pues el equipo directivo no le da énfasis al desarrollo de habilidades, por ende, se sienten responsables de la formación integral de los adolescentes, lo anterior fue expuesto así:

“Con los colegas sí se comparte, por lo menos en el lugar donde me desempeño, si es relevante para los profesores formar habilidades en los estudiantes, pero de parte del equipo directivo no, nada, jamás ha nacido de ellos el tema, porque ellos tienen como propósito dejar al chiquillo en la universidad con buenos puntajes, pero el tema integral lo deja de lado y eso es una gran debilidad pienso yo” (Informante N°6, profesor de matemática).

El informante N°6 declara que el desarrollo integral es relevante para el cuerpo docente del establecimiento, no así para los directivos del lugar, pues los propósitos formativos se vinculan con la transmisión de conocimientos que serán evaluados en pruebas estandarizadas, no así el desarrollo de competencias que les permita al estudiantado una mejor inserción en el mundo del siglo XXI, lo que el entrevistado reconoce como una debilidad de la institución.

De la misma forma el informante N°7 señala que el intercambio de estrategias con colegas para fomentar pensamiento crítico es relevante, pero que las autoridades del colegio no han establecido un trabajo activo respecto al desarrollo integral cognitivo de los estudiantes, lo anterior fue expresado de la siguiente manera:

“La disposición de los colegas a la hora de trabajar en equipo es intachable, y uno puede aprender de la experiencia pedagógica del otro, pero lamentablemente en el colegio no se fomenta el trabajo en equipo como estrategia educativa, sino que lo hacemos de manera autodidacta, como por intuición profesional, lamentablemente” (Informante N°7, profesor de Historia y Geografía).

El entrevistado N°7 reafirma lo propuesto anteriormente por los informantes 1 y 6, haciendo hincapié en las buenas relaciones interpersonales del plantel docente cuando se trata de trabajar en equipo, lo que a juicio del consultado, le permite socializar estrategias de enseñanza y aprender de las experiencias pedagógicas del otro profesional, siendo los profesores de la entidad los responsables de generar espacios de comunicación, pues el docente informante hace mención a la desatención del equipo directivo frente a la elaboración de lineamientos institucionales claros para el desarrollo de habilidades transversales.

Según Beas, Manterola y Santa Cruz-Valenzuela (2011), la formación integral de los estudiantes debiese ser un trabajo mancomunado entre el cuerpo docente y el equipo de gestión, pues se deben aplicar criterios que orienten y refuercen el trabajo realizado por el profesorado en aula.

DISCUSION

Referente a los agentes que intervienen en la representación sobre pensamiento crítico, se reveló por medio del discurso de los ocho entrevistados que el currículum de sus asignaturas no les da espacio suficiente para desarrollar en profundidad la habilidad del pensamiento

en el alumnado, mencionando como justificación a la cantidad de contenidos anuales que deben abordar. Sin embargo, diversos autores (Martinic y Villalta, 2015; Beas, Materola y Santa Cruz-Valenzuela, 2011) señalan que el rol docente debe enfocarse en la adquisición de habilidades, más que en los contenidos, aludiendo a la diversificación de estrategias contextualizadas a la temática abordada, donde enfatizan en que el tiempo asignado para abarcar los tópicos, dependerá de una correcta planificación, conocimiento de la especialidad y estrategias curriculares adaptadas a la realidad del alumnado.

Del mismo modo, los docentes informantes dieron a conocer que el intercambio de experiencias pedagógicas interviene positivamente en el modelamiento de estrategias adecuadas para desarrollar pensamiento crítico, resultando el efecto par colaborador un agente relevante en el proceso de madurez profesional, lo que avala uno de los supuestos de la investigación cimentado en el estudio realizado por Dubet (2010) y Lahire (2004), quienes afirman que la socialización profesional ajusta la praxis docente.

Por el contrario, los entrevistados dieron a conocer que la institución donde se desempeñan laboralmente no le da énfasis a la promoción de habilidades transversales, a pesar de estar plasmado en su misión educativa, lo que bajo la mirada de Martinic y Villalta (2015) da cuenta de incongruencia administrativa, pues el equipo directivo tiene el deber de orientar el cumplimiento de los estándares propuestos en documentos representativos oficiales. A su vez Cortes y Zoro (2016) reafirman que el equipo de gestión educacional debe ir de la mano con las propuestas emanadas desde MINEDUC, además de cerciorarse si el trabajo realizado por el plantel docente cumple el propósito de promover aprendizaje basado en la adquisición de habilidades, respondiendo así, al foco formativo curricular latente en la actualidad. Al mismo tiempo, se confirma lo planteado por Giroux (2002), quien sostiene que la experiencia docente en la sala de clase modela las representaciones que tiene el profesorado respecto a esta habilidad del pensamiento, puesto que el enfoque pedagógico, así como también la identidad profesional se sostiene durante el ejercicio docente.

CONCLUSIONES

Finalizada la investigación, expuestos los resultados y discusión de ellos, se expondrá en este último apartado la presentación de las conclusiones elaboradas, luego del análisis de información planteados anteriormente, buscando dar respuesta a los supuestos, pregunta y objetivo que guiaron nuestro estudio. A lo anterior, se le añade una reflexión sobre las principales limitaciones de la investigación y los posibles alcances para dar una continuidad a la indagación dentro del ámbito del desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI.

Referente a los agentes que modelan las representaciones que los docentes poseen sobre el desarrollo de pensamiento crítico, fue posible evidenciar por medio del discurso de los informantes, que la teoría y fundamentación concuerda con la narrativa planteada por MINEDUC, que se ajusta la elaboración del discurso profesional. En este sentido, fueron identificadas regularidades en el relato de los educadores que permitieron unificar la conceptualización de pensamiento crítico. A su vez, la relación cotidiana entre pares también

resultó ser un agente preponderante en el desarrollo de las habilidades del pensamiento ya que permite, a juicio de los entrevistados, modelar o perfeccionar la práctica docente, por medio de la experiencia contextualizada a la realidad del centro educativo. Por ende, el supuesto señalado por Dubet (2010) y Lahire (2004), permiten teorizar que la socialización profesional corresponde a los espacios asignados por los pedagogos para perfeccionar las estrategias didácticas que permiten el modelamiento de las maneras de pensar de los estudiantes y que están regidos por el relato técnico planteado en el currículum nacional dispuesto por MINEDUC para todos los establecimientos educacionales.

En consecuencia, el objetivo en la investigación fue desarrollado en su totalidad siendo analizado y comprobado respecto a los supuestos iniciales. Además, se considera que la teoría de las Representaciones Sociales, fue la más apropiada para este tipo de investigación, debido a que es una herramienta utilizada de forma consistente y válida en estudios cualitativos, que permitió colocar énfasis en los docentes y darle la dignificación que merecen, pues permite reflexionar sobre las prácticas reales del profesorado en aula y por ende mejorar la experiencia de enseñanza. De igual forma, devela la coherencia existente entre la teoría curricular oficial y la veracidad de cada contexto de aprendizaje, lo que da pie a la revalorización docente y su relevancia frente a la promoción de habilidades transversales basadas en las maneras de pensar, lo que permite incrementar investigaciones que contribuyan a transformar el enfoque pedagógico de las habilidades cognitivas.

Dentro de las limitaciones del estudio, destaca que solo está referido a una realidad de la educación chilena, la particular subvencionada, dejando de lado el fomento de las habilidades del pensamiento en la formación pública.

A su vez, esto permite proyectar el estudio para comprender coherencia curricular, mediante las prácticas profesionales estudiando el rol del profesorado, estrategias didácticas empleadas, además de reflexión e investigación en la sala de clase.

REFERENCIAS

- Acosta, M. (2018). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (24), 209-237.
- Baez, J. y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(1), 94-113.
- Beas, J., Manterola, M. y Santa Cruz-Valenzuela, J. (2011). Habilidades cognitivas y objetivos transversales: un tema para pensar y actuar. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 22(1), 175-192.
- Butler, A. (2012), Halpern Critical Thinking Assessment Predicts Real-World Outcomes of Critical Thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 26(5), 721-729.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
- Calixto, R. (2015). Representaciones sociales del medio ambiente. <https://doi.org/10.13140/rg.2.1.2286.4087>
- Cárcamo, H. (2013). *Ciudadanía en la formación inicial docente: imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración*. Trabajo de grado, Memoria presentada para optar al grado de Doctor, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Cárcamo, H. y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(11)
- Cortez, M., Zoro, B. (2016). El Rol Estratégico de los Liderazgos Medios al Interior de las Escuelas para la Mejora Escolar: Una Mirada desde la Literatura Internacional. Nota Técnica N°8, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.ªed.). Londres: Sage.
- Díaz, C., Ossa, C., Palma, M., Lagos, N. & Boudon, J. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), pp.275-296.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid, España: Editorial Complutense.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Giroux, H. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. *Revista Pedagogía Crítica Año 1*, (1), 21-33.
- Gutiérrez, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(29), 105-123.
- Halpern, D. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. London: Psychology Press.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 21, 133-154.

- Lahire, B. (2004). *El hombre plural: los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra
- Martinic, S. Y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles educativos*, 37(147), 28-49.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Olivares-Donoso, R. (2015). Las representaciones sociales de la clasificación de escuelas presentes en los discursos en medios de comunicación escritos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 195-211. Recuperado el 22/08/2020 de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200012>
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. *Representaciones sociales: teoría e investigación*, 157.
- Ruiz Olabuénaga, J., Aristegui, I. y Melgosa, L. (2002). Cómo elaborar un proyecto de investigación social. *Cuadernos monográficos del ICE*, vol. 7.
- Saiz, C. y Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325 – 346.
- Saiz, C. (2017). *Pensamiento Crítico y Cambio*. Madrid: Pirámide.
- Villegas, V. (2017). *El conocimiento de habilidades para el siglo XXI en docentes escolares de enseñanza media en el Chile de hoy*. Trabajo de grado, tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.