

Trabajo Fin De Máster

Máster de Profesorado

Especialidad:

Economía, Empresa y

Comercio



**El Fomento del
Pensamiento Crítico:
Una Labor del Docente**

Ernesto Soria Estevan

Profesor-Tutor UAL: D. Jaime de Pablo Valenciano

Agradecimientos:

- A mi tutor en la Universidad de Almería, Profesor D. Jaime de Pablo Valenciano, por su apoyo y dedicación
- A mi instructora de “Diseño y Desarrollo Curricular I”, Profesora D^a. Susana Fernández Larragueta, por fomentar en mí el pensamiento crítico

EL FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA LABOR DEL DOCENTE

ÍNDICE

I.- INTRODUCCIÓN	P. 5
II.- JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO	P. 6
III.- CONTEXTUALIZACIÓN	P. 8
IV.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	P. 10
V.- DEFINICIONES DE PARTIDA: PENSAMIENTO Y PENSAMIENTO CRÍTICO	P. 11
VI.- BREVE HISTORIA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	P. 15
VII.- SITUACIÓN ACTUAL: ¿SE ESTÁ FOMENTANDO EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NUESTRAS AULAS?	P. 19
VIII.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	P. 21
IX.- SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	P. 23
X.- DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	P. 24
XI.- PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LOGRAR EL FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ALUMNOS	P. 37
XII.- REFLEXIÓN FINAL	P. 44
XIII.- LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y ACTUACIÓN FUTURAS	P. 47
XIV.- BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	P. 48
XV.- ANEXOS	
ANEXO 1: Encuesta	P. 51
ANEXO 2: Tabla de resultados obtenidos de la investigación, expresados en porcentajes	P. 54



“YO NO PUEDEO ENSEÑAR NADA, SOLO PUEDO
AYUDAROS A BUSCAR EL CONOCIMIENTO DENTRO
DE VOSOTROS MISMOS, LO CUAL ES MUCHO MEJOR
QUE TRASPASAROS MI POCA SABIDURÍA”
(SÓCRATES DE ATENAS)

I.- INTRODUCCIÓN

Partimos de la base y el convencimiento de que, hoy, la función docente no consiste tanto en enseñar a los alumnos una serie de conocimientos relativos a determinadas materias y campos, sino que ahora es compartida por una gran parte de docentes avanzados la idea de que su objeto es enseñar a sus alumnos a aprender, fomentando en ellos la adquisición de un cierto grado de autonomía intelectual. No se trata solamente de que adquieran ciertas habilidades cognitivas, además de la lógica asunción de conocimientos y destrezas, sino más bien de que, en el desarrollo de su proceso de aprendizaje no se limiten a recibir esos conocimientos, participando también ellos en la construcción de los mismos. De esta manera, cada participante en el aprendizaje podrá aportar su propio pensamiento al mismo, logrando una apertura mental y una especial sensibilidad y participación en creencias y sentimientos. Sin duda, mediante la adquisición de estas destrezas, el alumno planteará de forma diferente a la tradicional su propio proceso, manipulándolo, haciéndolo suyo, convirtiéndose, en definitiva, en el auténtico protagonista del mismo, logrando habilidades que le reportarán beneficios añadidos para su enfrentamiento a los retos y circunstancias de su propia vida, no ya académica, sino considerada en su integridad.

De este modo, en este trabajo partiremos del siguiente interrogante: en nuestros días, ¿se fomenta adecuadamente el pensamiento crítico de nuestros estudiantes de Enseñanza Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional en las aulas? En función de la respuesta intentaremos delimitar las habilidades básicas que componen el pensamiento crítico de los estudiantes, así como descubrir qué características singularizan al estudiante crítico frente al mero receptor de ideas y conocimientos. Además, buscaremos técnicas y metodologías didácticas que nos sirvan, como docentes, para fomentar el pensamiento crítico de nuestros alumnos. Desde luego, no prevemos que sea tarea fácil, por lo que también estudiaremos las dificultades que el fomento del pensamiento crítico puede encontrar en nuestras aulas.

II.- JUSTIFICACIÓN DEL PRESENTE TRABAJO

Nuestro empeño se centrará en ahondar en las nuevas modalidades de planes de estudios que se basan en la búsqueda del desarrollo de competencias, frente a los antiguos modelos de enseñanza formal, para encontrar en aquéllas las fuentes potenciadoras del pensamiento crítico en los alumnos. Aún siendo estas las nuevas tendencias en educación, no se nos escapa que la enseñanza actual sigue apoyándose en una pedagogía orientada a la mera adquisición de conocimientos mediante métodos cuando menos superables. Nos referimos con esto a que, aún hoy, y en relación con las modernas instrucciones sobre adquisición de competencias básicas o clave, el sistema educativo parece contentarse con un buen dominio de la lengua, tanto oral como escrita, con la adquisición de nociones matemáticas, conocimientos de historia, geografía, una lengua extranjera, etc. Y es cierto que este conocimiento es esencial para que el alumno desarrolle su pensamiento (Nickerson, 1988), pero no garantiza absolutamente el desarrollo del pensamiento crítico que quisiéramos instaurar en nuestras aulas. De hecho, estudios realizados en la década de los '80 del pasado siglo sobre la influencia de la escolarización sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento, arrojaban un resultado cuando menos descorazonador, pues esa influencia era mínima. Así, Glaser (1984), Perkins (1985) y Whimbey (1985). Entonces, y a la luz de las propuestas de Sáiz y Rivas (2008) y Guzmán y Escobedo (2006), parece obvia la necesidad de transmitir a nuestros alumnos determinadas habilidades cognitivas que les permitan la manipulación de los conocimientos y de los sentimientos para afrontar su plasmación en la realidad con un grado mínimo de crítica y de reflexión sobre los mismos, en definitiva, habilidades de desarrollo de su pensamiento crítico. En palabras de Jones e Idol (1990), pretendemos que el alumno aprenda a aprender, que adquiera autonomía intelectual.

En este sentido, ya Lipman (1998) perseguía “un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio..., cuyos rasgos pueden entenderse como aquéllas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar, y no como aquéllas de las que nunca se desvía”. Entendía este autor como pensamiento crítico aquél que conforma un pensamiento ingenioso y flexible, conformador, junto con un pensamiento creativo, de uno de orden superior.

Muchas veces ocurre que el docente da por sentado que el pensamiento, incluido el pensamiento crítico, se desarrolla en sus alumnos de manera natural, sin intervención de estrategias o planes para ello. Al fin y al cabo, pensar es algo que las personas hacemos sin intención de hacerlo, de manera natural, y así el docente da por hecho que los alumnos

aprenden y que serán buenos pensadores. Sin embargo, la consecución de destrezas en pensamiento crítico necesita un apoyo, una intención y una estrategia de actuación. Solo así podremos formar personas íntegras con la habilidad de pensar de forma eficaz, de resolver problemas y tomar decisiones en su vida y en su sociedad. Entonces será cuando serán más capaces de conseguir los objetivos que se propusieran y de elaborar propuestas y soluciones alternativas de forma original y creativa. Es decir, podrán adecuarse a los inexcusables cambios que operan en su entorno, en su sociedad, en el mundo de hoy, un mundo globalizado, complejo y multicultural.

Y no nos cabe duda de que, en nuestra sociedad actual, cambiante y múltiple, aprender a pensar de forma crítica es una necesidad, pues solo así nuestros alumnos estarán capacitados para desarrollar actividades profesionales e incluso personales, tales como la toma de decisiones, eligiendo críticamente una entre varias, la toma en consideración de diferentes puntos de vista sobre cualquier tema, saber emitir una opinión acertada, o al menos meditada, sobre cualquier hecho, resolver problemas, desenvolverse con eficacia en equipos de trabajo, saber comunicar de forma efectiva, etc. En este sentido, Mike Fleetham (2008), consideraba que “en nuestro mundo en evolución, la capacidad de pensar se está convirtiendo en más deseable que cualquier otro conjunto de habilidades y conocimientos. Tenemos que resolver problemas, tomar decisiones e indagar. Y para esto necesitamos nuevas formas de enseñar y aprender. Necesitamos preparar a nuestros hijos para su futuro, no para su pasado.” Y, en referencia a lo mismo, Raymond S. Nickerson (1990) apuntaba que “El aprender a pensar de manera analítica, creativa y crítica, y además ser consciente de ello, es una habilidad que se aprende y que es posible perfeccionar con el apoyo de estrategias y de la práctica constante. Existen ciertas habilidades de pensamiento que se activan de manera automática ante una situación. Estas habilidades pueden activarse de manera inconsciente en el sentido de que el sujeto no se da cuenta ni de cómo se activan o de cómo hace uso de ellas. Esta inconsciencia no permite que se haga un uso auto regulado de las habilidades de pensamiento.”

Y precisamente estas habilidades aprendidas y perfeccionadas constituyen el objeto del presente trabajo. Porque estamos convencidos de que, si es posible guiar al alumno a pensar bien, como docentes podremos poner en valor el pensamiento de forma mucho más eficaz y estimulante de lo que suele ser habitual en nuestras aulas, ayudando a nuestros alumnos a conducirse como pensadores eficaces, pasando de ser simples receptores de información a manipuladores de esa información, a críticos de esa información, a juzgarla, y finalmente, a ser creadores de nueva información.

III.- CONTEXTUALIZACIÓN

La labor de investigación que sustenta este trabajo se ha realizado con la ayuda del profesorado que imparte su docencia en tres centros de enseñanza de Almería: principalmente en el I.E.S. Alhamilla, en el que el autor ha realizado su periodo de prácticas bajo la tutela del Jefe de Departamento de Formación y Orientación Laboral en diferentes ciclos formativos, así como en el I.E.S. Cruz de Caravaca e I.E.S. Celia Viñas.

De esta manera, se ha pretendido abarcar un amplio abanico de perspectivas, circunstancias y entornos diferentes de enseñanza: un centro ubicado en el corazón de la ciudad, con amplísima historia y presencia en la vida social de la misma, otro ubicado también en la ciudad pero que acoge a alumnos de barrios periféricos en los que reciben formación alumnos que pudieran incluirse en situaciones sociales y culturales más desfavorecidas, y otro también en el centro urbano, en el que nos hemos centrado en la formación profesional.

Además, se ha buscado que uno de los centros sea referencia de otro, pues el I.E.S. Cruz de Caravaca no contempla la formación de Bachillerato, siendo el I.E.S. Alhamilla el receptor natural de los alumnos que terminan la Enseñanza Secundaria en el primero.

El **I.E.S. Alhamilla** se encuentra ubicado en el centro de la ciudad de Almería, en uno de los enclaves más transitados de la misma (la Avda. Federico García Lorca). Se trata de una de las zonas urbanas más cotizadas desde el punto de vista urbanístico e inmobiliario. No obstante, no constituye el I.E.S. de referencia para la población de la zona, pues hay otros centros a los que corresponde esta función (I.E.S. Celia Viñas). Así, el IES Alhamilla es el destino natural los alumnos de centros escolares del extrarradio almeriense que no cuentan en su oferta formativa con las etapas de E.S.O. o Bachillerato. De este modo, encontraremos en el IES Alhamilla alumnos de diferente condición social, predominando los pertenecientes a clases sociales medias con presencia de otros de estratos más bajos, por lo que resulta fundamental una especial atención a la diversidad. Sin embargo, la estabilidad económica de la mayoría de las familias es la tónica en el centro, en el que se trabaja bajo condiciones óptimas de tranquilidad y estabilidad.

El **I.E.S. Celia Viñas** se ubica en el corazón de la ciudad y es el receptor natural del alumnado de este entorno. Aunque también acoge a alumnos de muy variada condición social y económica, es cierto que la mayoría de ellos parten de estratos en los que valores y actitudes positivos hacia la formación y la superación personal están más presentes. También se imparten en este centro las etapas de E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional Específica y

Educación de Adultos, siendo uno de los centros almerienses que mayor número de estudiantes acoge (si no el que más).

El **I.E.S. Cruz de Caravaca** se asienta en el borde de algunos de los barrios más desfavorecidos de nuestra ciudad, aunque también se ha ido rodeando de urbanizaciones en las que se ha ido asentando población procedente de niveles sociales y económicos medio-altos, por lo que en él comparten su formación alumnos de variada procedencia, con predominio de estratos desfavorecidos, en términos culturales y sociales aunque también económicos. En este centro no se imparte la etapa de Bachillerato, siendo el I.E.S. Alhamilla el receptor natural, por ubicación y cercanía, de los alumnos que en el primero finalizan la etapa secundaria.

IV.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo pretende incluir un análisis crítico y una propuesta fundamentada sobre un problema específico de aula vinculado a la práctica docente, como es la oportunidad o no y la obligación o no por parte del docente de fomentar el pensamiento crítico en sus alumnos. En su virtud, abordamos de manera fundamentada una cuestión problemática relacionada con la enseñanza y el aprendizaje en el aula, cual es precisamente el fomento del pensamiento crítico por parte del docente. A continuación intentaremos realizar un análisis de la situación habitual y el diseño de propuestas de mejora.

Para todo esto partiremos de cuatro puntos básicos:

. En primer lugar, y como punto de partida fundamental, el examen de la capacidad de pensamiento crítico que poseen los propios docentes, pues entendemos que ellos deben ser los primeros en poseer esta destreza para transmitírsela a sus estudiantes.

. En qué medida son capaces de ello, de transmitir esa habilidad de pensamiento en sus alumnos, y con qué nivel de éxito.

. Cuáles serán las metodologías pedagógicas más idóneas para esa tarea.

. La proposición de una metodología de enseñanza adecuada para el fomento de este pensamiento crítico que deseamos en nuestros estudiantes.

V.- DEFINICIONES DE PARTIDA: PENSAMIENTO Y PENSAMIENTO CRÍTICO

En la búsqueda de una más o menos definitiva y adecuada definición de pensamiento crítico, encontramos divergencias en los autores. Unos piensan que el pensamiento crítico se refiere a algo negativo, algo relacionado con hacer un juicio, o con la capacidad de emitir una opinión personal más o menos fundamentada, casi una “oposición al sistema”. Otros lo observan como un “pensamiento bueno”. Encontramos también profesores que piensan que la formación didáctica en pensamiento crítico consiste en la adquisición por los alumnos de ciertas destrezas, pero desconocen cómo integrarlo en su práctica docente. Así, Díaz Barriga (2002), observa que muchos profesores buscan la educación en valores, la formación de alumnos críticos que cuestionen su realidad social y que participen como actores sociales. Sin embargo, no tienen muy claro qué es pensar críticamente o cómo pueden intervenir con sus alumnos para fomentar esta habilidad.

En esa búsqueda que comentábamos al inicio de este apartado, tendremos que partir de una definición aceptada de **“pensamiento”**, y la que ofrece Villarini (1997) nos parece adecuada: “El pensamiento es la capacidad o competencia para procesar información y construir conocimiento combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales en forma automática, sistemática, creativa o crítica para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarlas, y establecer metas y medios para su logro” (*extraído del Trabajo Fin de Grado de M^a Asunción Serna Aparicio, junio de 2012. “Destrezas de pensamiento a través del diseño de mediadores de aprendizaje”, consultado el día 25 de abril de 2016 en <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1991/1/FFG-L36.pdf>*). Y continúa el mismo autor: “El proceso de pensamiento puede tener lugar a tres niveles de funcionamiento mental. A veces pensamos automáticamente, es decir, respondemos de modo inmediato ante los estímulos del ambiente con respuestas previamente aprendidas. Otras veces pensamos sistemáticamente, es decir, usamos todos los recursos intelectuales a nuestro alcance para crear nuevas respuestas a las situaciones. Finalmente, en ocasiones muy extraordinarias, nos volvemos sobre nuestro propio proceso de pensamiento (metacognición), momento en que nos dedicamos a examinar nuestra propia actividad y proceso de pensamiento, sometiendo a análisis y evaluación nuestras operaciones, conceptos y actitudes.”

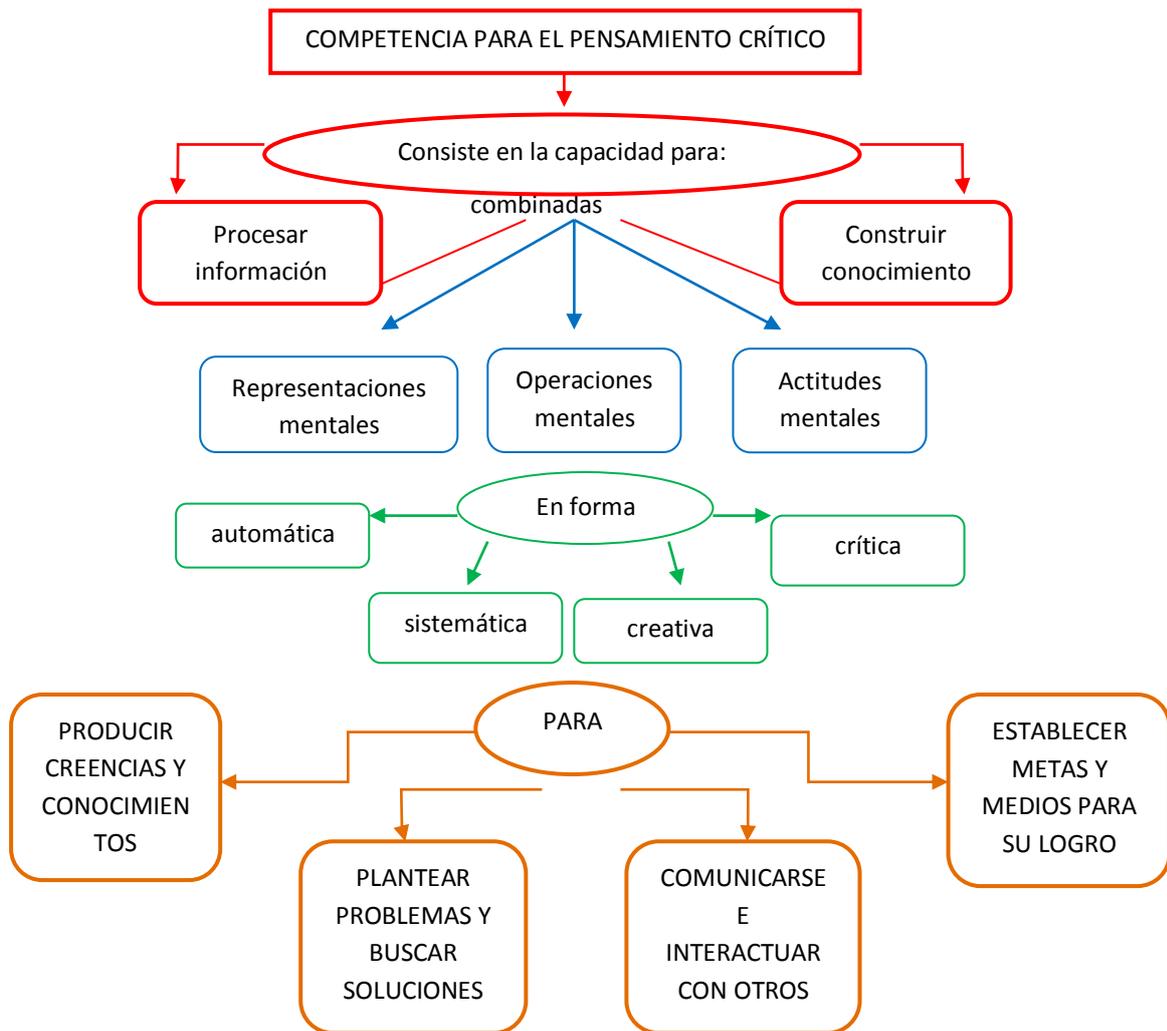
Con esta base como partida, elegiremos la definición que ofrece Robert Ennis (1985), que concibe el pensamiento crítico como “el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer. Es decir, por un lado constituye un proceso cognitivo complejo de

pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional. Asimismo, el pensamiento crítico es una actividad reflexiva, porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena.”

Así, y a modo de definición adoptada en el cuerpo del presente trabajo, diremos que el pensamiento crítico es aquél que se caracteriza por manejar y dominar las ideas, siendo su principal objetivo, no solo generar ideas, sino más aún revisarlas, evaluarlas y conocer qué se ha entendido, qué se ha procesado. En definitiva, un pensador crítico será aquél capaz de pensar por sí mismo, así de simple y así de complejo.

Completando esta definición, hablaremos de que el pensamiento crítico consiste en analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos, en especial aquéllas afirmaciones que la sociedad acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana, estando relacionado con el escepticismo y con la detección de falacias. Así, con el pensamiento crítico se utiliza el conocimiento y la inteligencia para sostener una posición razonable y justificada sobre un tema, evitando prejuicios y evaluando las fuentes de información. Y ello sin querer decir que pensar críticamente signifique pensar de forma negativa o con disposición a encontrar defectos y fallos. Antes al contrario, significa evitar las presiones sociales que llevan a la estandarización y al conformismo, dudando o poniendo en cautela lo leído o escuchado para acercarse mejor a los datos objetivos. Esta será nuestra definición de partida a lo largo de este trabajo. Es el tipo de pensamiento que queremos en nuestros alumnos.

Un breve mapa conceptual nos servirá para visionar lo hasta ahora expuesto:



Habiéndonos aproximado a qué es el pensamiento crítico, nos parece correcto hacer mención de “lo que no es”, y para ello encontramos un acertado dibujo en la página web de Wikipedia, pues a pesar de las cautelas que siempre son recomendables al asomarnos a ella, en esta ocasión nos ha parecido muy aceptable su propuesta sobre lo “que el pensamiento crítico no es”:

El pensamiento crítico no consiste en pensar de forma negativa o con predisposición a encontrar fallos o defectos. Es un proceso o procedimiento neutro y sin sesgo para evaluar opiniones y afirmaciones tanto propias como de otras personas.

1. *El pensamiento crítico no es un intento por hacer que las personas piensen de la misma manera, ya que, si bien varios individuos pueden aplicar el mismo procedimiento, las prioridades, principios y lista de valores que afectan al razonamiento son diferentes*

para cada persona. Es decir, muchos podrían contar información o experiencias nuevas que otros no cuentan, para que, con el mismo principio, se lleguen a conclusiones totalmente diferentes. Adicionalmente, siempre habrá diferencias en la percepción y las necesidades emocionales básicas que harán definitivamente imposible que todos piensen de la misma forma, a pesar de la ponderación objetiva que haga el razonamiento crítico, pues ésta sigue tratándose de información extra.

- 2. El pensamiento crítico no trata de cambiar la propia personalidad; incrementa la objetividad consciente, pero se siguen sintiendo los prejuicios habituales.*
- 3. El pensamiento crítico no es una creencia. El pensamiento crítico puede evaluar la validez de las creencias, pero no es una creencia en sí, es un procedimiento.*
- 4. El pensamiento crítico no reemplaza ni minimiza los sentimientos o emociones. Sin embargo, algunas decisiones emocionales que son también decisiones críticas, tales como decidir casarse o tener hijos, pueden considerarse desde múltiples puntos de vista.*
- 5. El pensamiento crítico no favorece ni representa específicamente a las actividades científicas. Sus argumentos pueden usarse para favorecer opiniones contrarias a las comúnmente aceptadas en el marco científico.*
- 6. Los argumentos basados en el pensamiento crítico no son necesariamente siempre los más persuasivos. Con gran frecuencia los argumentos más persuasivos son los destinados a recurrir a las emociones más básicas como el miedo, el placer y la necesidad, más que a los hechos objetivos. Por esta razón, es común encontrar en los argumentos más persuasivos de muchos políticos, telepredicadores o vendedores una intencionada falta de objetividad y de razonamiento crítico.*

VI.- BREVE HISTORIA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Sus orígenes se remontan a la Grecia Clásica, relacionando su aparición con el filósofo Sócrates (470 a.C – 399 a.C).

En la época contemporánea, Max Black (1946) ya utilizaba el término “critical thinking” para su obra sobre la lógica. Y en 1978 surge en Canadá la “Informal Logic Newsletter”, que se refería a la lógica informal (término utilizado en los albores del desarrollo del pensamiento crítico) como: “una gama de cuestiones teóricas y prácticas que surgen al examinar de cerca los razonamientos cotidianos de la gente”.

Otros términos y categorías relacionadas con esta corriente fueron las de “argumento” o “argumentación”, siendo sus principales precursores S. E. Toulmin (“The Uses of Argument”-1958), L. Olbrechts-Tyteka y Chaim Perelman (“The New Rhetoric). Este último desarrolló en 1978 un método para analizar argumentos. A grandes rasgos, muchos autores coinciden en que la argumentación consiste en “dar razones a favor de una afirmación”. (*wikia.com: “historia del pensamiento crítico”*)

En definitiva, en el desarrollo de la concepción, se ha profundizado en cómo participa el proceso del pensamiento crítico en el aprendizaje, tanto en contextos educativos como en la vida diaria.

Por último, debemos tener presente la conexión que siempre ha existido entre el pensamiento crítico y el estudio de las falacias (evidentemente, estas últimas atacables mediante el primero), ante la importancia innegable de la detección de las mismas en la vida cotidiana. De esta manera, el pensamiento crítico no se objetiva con intención destructiva de argumentos o ideas, sino desde su base reflexiva que sirve para fundamentar ideas complejas, para evidenciar posturas a favor de un argumento, y para discernir lo razonable de lo que no lo es.

NUEVAS TENDENCIAS RELATIVAS AL FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ALUMNOS Y ESTUDIANTES EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

Durante los últimos años los sistemas educativos se han preocupado por introducir determinados cambios en aras de un aprendizaje significativo y relevante. Así, la enseñanza puramente memorística está dando paso a otra que persigue que los estudiantes desarrollen grados más altos de percepción, de control de sus emociones y de cuestionamiento analítico de ideas y valores.

Hace años que pedagogos como John Dewey revelaron la importancia de incentivar en los estudiantes habilidades de pensamiento y razonamiento. Y ello no solo para el propio beneficio de los alumnos, sino además para el bien de toda la sociedad.

Actualmente se ha fortalecido el debate sobre las nuevas metodologías de enseñanza y sobre las nuevas competencias que los estudiantes deberían desarrollar, tanto en su aprendizaje formal (escuela) como en el informal (familia, entorno, tics,...)

A este respecto, ya en nuestra Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) aparecían numerosas menciones al sentido crítico que deben desarrollar los alumnos. En su preámbulo se dispone que “la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta imprescindible para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas”. Y entre los fines del sistema educativo se recogía “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”. Y en cuanto a los objetivos de las diferentes etapas formativas, en educación primaria se habla de “desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje”. Para la enseñanza secundaria, son objetivos el desarrollar “destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos”, además del “espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades”. También los alumnos de Bachillerato tienen como meta “consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico”.

Al mismo respecto, la organización estadounidense Partnership For 21st Century Skills, describe, en un marco de aprendizaje para el siglo XXI, las habilidades, conocimientos y experiencias que deben desarrollar los alumnos para un buen desarrollo de su vida personal y laboral, y esas habilidades se refieren al aprendizaje e innovación que prepararán al alumno para su vida social y profesional en la sociedad actual, siendo estas: creatividad e innovación, pensamiento crítico y resolución de problemas, y comunicación y colaboración. En este sentido, esta organización dispone que la competencia de pensamiento crítico buscada en los estudiantes consiste en:

- . Razonar con eficacia, utilizando varios tipos de razonamiento en función de cada situación.

- . Utilizar el pensamiento sistémico: analizar qué partes de un todo interactúan entre sí para producir resultados de aprendizaje.

- . Realizar juicios y decisiones, analizar los argumentos, los puntos de vista y las creencias. Sintetizar información, analizándola y obteniendo conclusiones.

- . Resolver problemas de forma innovadora, identificando diferentes maneras de llegar a las mejores soluciones.

Otra organización que en la actualidad trabaja en este ámbito es la ATC 21 S (Enseñanza y Evaluación de las Habilidades del Siglo XXI), que organiza en cuatro grupos las competencias que deben alcanzar los estudiantes en esta sociedad del conocimiento:

- . Formas de pensar: creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones y aprendizaje.

- . Formas de trabajar: comunicación y colaboración.

- . Herramientas de trabajo: TIC y alfabetización digital.

- . Habilidades sociales: ciudadanía, competencias profesionales y responsabilidad social. (*extraído de wikisaber.es/comunidadwiki/blogs*)

Por último, sin querer extendernos en la materia, tras un estudio de la OCDE en sus países miembros, extrae las siguientes conclusiones en su documento “Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE”: clasifica las competencias para el siglo XXI en tres dimensiones: información, comunicación e impacto ético-social, basadas todas en el impacto de las TICs. Una de sus conclusiones es que determinadas aplicaciones TIC favorecen decididamente el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad.

Observamos, así, cómo el pensamiento crítico se conceptualiza y desarrolla como un conjunto de habilidades de fundamental vigencia en el nuevo escenario educativo, que los docentes pueden manejar de forma creativa con sus alumnos, tanto en materias concretas como de forma transversal.

VII.- SITUACIÓN ACTUAL: ¿SE ESTÁ FOMENTANDO EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NUESTRAS AULAS?

La respuesta no es sencilla. Es cierto que en los currículos oficiales se introduce esta tarea como objetivo general en la mayoría de los casos, apareciendo además como línea básica de actuación en todos los planes educativos, tanto en las normas estatales que conforman actualmente nuestro sistema educativo como en las autonómicas que lo desarrollan. Entonces, como punto de partida encontramos que existe la preocupación por la materia así como serias intenciones al respecto. Sin embargo, bastará un modesto acercamiento a nuestros estudiantes para cerciorarnos de que la mayoría no posee aún una mínima concienciación sobre las limitaciones que la sociedad actual interpone entre las iniciales intenciones de la formación académica respecto al desarrollo integral del estudiante y las posibilidades reales de que tales iniciativas produzcan efectos prácticos al respecto.

En un mundo globalizado y aglutinador como el actual, diversas instancias persiguen, en mayor o menor medida y con diferentes grados de éxito, influenciar en el pensamiento de las personas de manera que muchas de sus potencialidades no lleguen a desarrollarse en plenitud. Nos referimos, claro está, a la presencia de intereses sociales y principalmente económicos que buscan su afianzamiento en nuestra sociedad, intentando eliminar pensamientos divergentes que pongan en peligro su hegemonía.

Así, actualmente no nos cabe duda de que nuestros estudiantes, en edades muy decisivas para su desarrollo personal, encuentran multitud de obstáculos para este desarrollo. Bajo nuestro punto de vista son incuestionables situaciones reales cotidianas que pretenden, si no el adoctrinamiento de las personas (que muchas veces también), sí el encauzamiento del pensamiento global. Medios de comunicación de masas contribuyen de forma contundente a la uniformidad del pensamiento, a la creación de pensamientos únicos y dirigidos por intereses más o menos ocultos que posibiliten la continuidad de creencias, filosofías, actitudes y comportamientos que no procesen la idoneidad o inadecuación de determinadas posiciones ante temas relevantes.

Esto es muy fácilmente constatable a la simple vista de las costumbres de nuestros jóvenes al utilizar su tiempo libre o de ocio: el consumo de contenidos multimedia de muy bajo rendimiento para el espíritu, el uso de las nuevas tecnologías en comunicación para funciones de muy escasa repercusión espiritual (uso de whatsapp, redes sociales, etc, para no comunicar nada en absoluto relevante), un número excesivo de horas delante de programas de televisión

que proyectan a nuestra juventud modelos de comportamiento ajenos totalmente a aspiraciones intelectuales (hágase notar la preponderancia de las cadenas televisivas del grupo Mediaset como favoritas entre los adolescentes), la orientación hacia el consumismo desmedido promovido por grandes marcas internacionales, la falta de orientación sobre los productos que los jóvenes consumen (desinformación sobre sus condiciones de producción, deslocalización de fábricas en entornos opresivos de los trabajadores, exaltación de formas de alimentación perjudiciales para su salud), alternativas de ocio realmente pobres en contenidos culturales que pudieran enriquecer la personalidad, desinformación generalizada por parte de instituciones relevantes sobre las culturas locales (nuestra historia, nuestros monumentos, los orígenes de nuestras sociedades, ...), y un larguísimo etcétera. Y, lo más peligroso, la potentísima intencionalidad de los sistemas políticos y económicos para afianzar sus propias pretensiones y el establecimiento y perpetuación de sus fundamentos, ante lo que nuestros jóvenes no encuentran alternativas para su análisis desde perspectivas críticas y reflexivas.

Es por todo esto, por lo que el fomento del pensamiento crítico resulta imprescindible como una labor de nuestros docentes, porque la escuela, como foro no solo académico, sino también humanizador, debe contribuir al logro de actitudes críticas y a la consecución de objetivos de democracia real, además de a la educación en valores éticos y a la introducción en el sistema educativo de cuestiones tan relevantes, y tantas veces aún olvidadas como el respeto a la desigualdad, la tolerancia, la empatía, la igualdad de sexos, de razas y de culturas, la formación medioambiental, la lucha contra la pobreza, el conocimiento de las razones últimas de las guerras, el tratamiento humanista de las grandes problemáticas mundiales (inmigración, acogimiento de refugiados de guerra, comercio con personas, trabajo infantil, tráfico de drogas, comercio armamentístico entre países que se llaman pacifistas, desigualdades laborales entre hombres y mujeres, devaluación de políticas sociales, ...).

En definitiva, y contestando a nuestra pregunta de partida, entendemos que no, no se está fomentando el pensamiento crítico en nuestros jóvenes; al menos, no en la medida que a todas luces resulta necesaria. Y, a partir de aquí, intentaremos examinar cómo trabajan en ello los docentes, qué metodologías utilizan para esta función, y qué otras resultarían más adecuadas.

VIII.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En la elaboración de este trabajo hemos seguido un método basado en la investigación-acción, el cual, si bien no define un proyecto, sí constituye una modalidad de trabajo que puede generar conocimiento y que es compatible con otros. Se trata de una metodología que tuvo su origen en el campo de las ciencias de la educación, siendo así idóneo para nuestro objetivo. Mediante este método, creemos que conseguiremos, además de conocimiento, efectos objetivos y medibles. A diferencia de la investigación clásica, que supone una cierta perturbación de la realidad para observar efectos, la investigación-acción se produce dentro y como parte de las condiciones habituales de la realidad que se estudia. Es nuestro caso.

Y usaremos métodos empíricos para la obtención y elaboración de los datos y conocimientos de los hechos que estudiamos. Estos métodos serán los de observación, medición y encuesta. Todo ello nos llevará a la utilización del análisis y de la síntesis para realizar nuestro trabajo.

De esta manera, hemos elegido la realización de una encuesta dirigida a los docentes, como instrumento directo y sencillo para obtener datos y evaluarlos.

Nuestra encuesta contiene dos grupos de preguntas:

1. Referidas a actitudes personales del docente encuestado, en búsqueda de sus propias actitudes y destrezas en materia de pensamiento crítico. Este grupo está formado por doce preguntas, todas cerradas, de las que ocho deben ser valoradas por el encuestado puntuando de 1 á 4, siendo 1 “nunca”, 2 “en pocas o raras ocasiones”, 3 “habitualmente” y 4 “siempre”; y otras cuatro en las que el encuestado responde “sí”, “no” o “a veces”.
2. Referidas a actitudes puestas en práctica como docente, formado por catorce preguntas en las que se plantea una cuestión y el encuestado valora, de 1 á 4, su opción, siendo 1 “nunca”, 2 “en pocas o raras ocasiones”, 3 “habitualmente” y 4 “siempre”, y una última pregunta en la que se plantean diversos métodos de enseñanza y el encuestado responde cuáles de ellos conoce y/o aplica en el aula.

El hecho de utilizar preguntas cerradas facilitará contrastar la información de forma más inmediata y fiable. Se trata de una encuesta anónima, con el objeto de que los

encuestados respondan de la forma más sincera posible, pues se les proponían cuestiones que quizá de otra manera no serían contestadas objetivamente.

IX.- SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

La muestra recogida consta de treinta docentes (dieciséis hombres y catorce mujeres) de diferentes ámbitos y etapas educativas:

- E.S.O.: 6 hombres y 7 mujeres, ocho de ellos menores de 40 años, cuatro de entre 40 y 50 años, y uno de entre 50 y 60 años.
- Bachillerato: 4 hombres y 3 mujeres, de los que dos son menores de 40 años, dos de entre 40 y 50 años, 2 de entre 50 y 60 años, y uno mayor de 60 años.
- Formación Profesional de grado medio y superior: 6 hombres y 4 mujeres, de los que cinco tienen menos de 40 años, y otros cinco entre 40 y 50 años.

	HOMBRES			MUJERES		
	E.S.O.	Bachillerato	F. P.	E.S.O.	Bachillerato	F.P.
< 40 años	4	1	3	4	1	2
40-50 años	2	1	3	2	1	2
50-60 años	0	1	0	1	1	0
>60 años	0	1	0	0	0	0

La mitad de la población encuestada, quince miembros, son menores de cuarenta años, y solo uno es mayor de 60 años. De esta circunstancia no podremos obtener conclusión alguna, salvo que quizá las personas más jóvenes han sido más empáticas con el autor de este trabajo (tal vez apoyándolo en este trámite que ellos también tuvieron que realizar), o bien presentando mayor actitud colaborativa en temas que pueden ser relevantes en su profesión, a consecuencia de su mayor interés personal y profesional en la cuestión del pensamiento crítico.

X.- DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez definido el concepto que queremos investigar (el pensamiento crítico en los alumnos), planteado nuestro objetivo (determinar en qué medida se está fomentando el pensamiento crítico en nuestro sistema educativo), y delimitada nuestra meta (planteamiento de estrategias y metodologías adecuadas para fomentar el pensamiento crítico), procedemos a nuestra labor investigadora.

X-1.- En primer lugar hemos querido conocer si los propios docentes tienen lo suficientemente desarrollada su capacidad de pensamiento crítico como para poder inculcarla también en sus alumnos. A este fin se dedica la primera parte de la encuesta planteada (preguntas nº 1 á 12).

Y encontramos los siguientes resultados, en función de la etapa educativa que imparten los docentes encuestados:

Profesorado de Enseñanza Secundaria:

Constatamos que los profesores de E.S.O., en su mayoría, responden a las preguntas sobre su capacidad de pensamiento crítico de forma adecuada, aunque aún son muchos los que revelan que no son capaces del todo de enfrentarse a problemas, cuestiones, opiniones y razonamientos de una forma crítica y reflexiva. Nos llama la atención que en este grupo son mayoría los docentes menores de cuarenta años, y muy pocos los mayores de dicha edad. Este dato puede estar también en el origen de estos resultados, pues es verdad que la capacidad de pensamiento crítico se va adquiriendo con la edad. Sin embargo, nos atreveremos a decir que esta franja de edad, en la que podemos encontrar a los docentes de más reciente incorporación a la profesión, que está en mayor cercanía generacional con sus alumnos, puede estar sufriendo en ellos mismos la alienación del pensamiento que creemos predomina en nuestros días por parte de poderes ocultos (o no tanto) que intentan minimizar la presencia de pensamientos divergentes de lo que ellos buscan. Las personas más jóvenes son más vulnerables a estas intenciones alienantes y castradoras de la autonomía de pensamiento.

Dentro de este grupo de docentes, que imparten sus materias en la E.S.O. y que en su mayoría son jóvenes, nos llaman la atención sus respuestas a la pregunta nº 9, que es la siguiente: *“La mayoría de los docentes tienen el conocimiento necesario, habilidades, formación y actitudes para fomentar el pensamiento crítico en sus alumnos”.* Solamente cinco encuestados ha contestado que “sí”, mientras que seis de ellos contestan que “depende/a

veces” y dos directamente afirman que “no”. Nos encontramos aquí con la constatación de una circunstancia que ya sospechábamos, cual es la falta de formación de nuestros docentes en esta materia. Muchos son los cursos y jornadas de capacitación dirigidas al profesorado, pero parece que muy pocas pretenden su formación en esta materia. Esta constituirá, sin duda, una de las principales propuestas a abordar desde este trabajo: la implantación de cursos, jornadas y congresos de formación del profesorado dirigidos a facilitarles las herramientas necesarias para que puedan y sepan afrontar la tarea fundamental del fomento del pensamiento crítico en sus alumnos, lo que pasará, desde luego, por enseñarles nuevas metodologías de enseñanza que aseguren este objetivo.

Y resulta descorazonador el anterior resultado cuando vemos que a la pregunta nº 10, la inmensa mayoría contesta que “sí” cuando se le pregunta si “una labor fundamental del docente es educar en valores”. Por abrumadora mayoría están de acuerdo con esta afirmación, pero sin embargo, atendiendo a la anterior pregunta, no parece que cuenten con las herramientas necesarias para lograr resultados de éxito al respecto.

Y esta percepción se corrobora cuando a la pregunta nº 11, “El docente puede hacer mucho para que el estudiante se inserte en su entorno social, político y económico de forma relevante y significativa”, una gran parte de ellos (casi la mitad) no responde afirmativamente. La conclusión que se extrae es preocupante: los docentes son conscientes de su función en la persecución de un pensamiento crítico en sus alumnos, pero no disponen de las herramientas necesarias para ello, y además, tienen la sensación de que en su mano no está dicha capacidad, por lo que parece que desisten en su objeto, dejando esta labor en otras manos, otras manos que no serán tan idóneas como las suyas. Lo que constata una penosa realidad, pues la inmensa mayoría de ellos piensa que “el pensamiento autónomo y crítico es una habilidad que puede desarrollarse” (pregunta nº 12).

Profesorado de Bachillerato:

En este grupo encontramos, a diferencia del anterior, una mayoría de docentes con edades superiores a los cuarenta años, incluso uno de más de sesenta años. Esta circunstancia nos pone sobre aviso de que quizá encontremos en ellos un nivel más alto en su capacidad personal de pensamiento crítico y reflexivo, pues es evidente que la madurez de la persona influirá en ello. Y, efectivamente, es así: la inmensa mayoría de ellos responde al cuestionario con respuestas que evidencian su óptima capacidad de desarrollo de su pensamiento crítico, lo cual nos hace pensar que serán más capaces también de desarrollarla en su alumnado. En las preguntas nº 1 á 8, todas sus respuestas están entre 3 y 4 puntos (los grados más

satisfactorios), y en las nº 9 á 12 su respuesta casi unánime es “sí”, lo que pone de manifiesto su entendimiento de que una de sus funciones cruciales como docentes es el fomento de este pensamiento que buscamos en los alumnos. Sin embargo, aún son preocupantes sus respuestas a la pregunta nº 11, “El docente puede hacer mucho para que el estudiante se inserte en su entorno social, político y económico de forma relevante y significativa”. Si bien ninguno ha respondido que “no”, solo dos han respondido que “sí”, y cinco han optado por “depende/a veces”. Esto vuelve a indicar que, aunque en este grupo de docentes, que imparten sus materias en Bachillerato y que han superado la edad de cuarenta años, manifiestan su acuerdo en que es su función fomentar este pensamiento crítico en los alumnos, pero también son conscientes de que ellos no pueden hacer mucho para ello, constatando una frustración al respecto que podría paliarse con lo comentado anteriormente sobre la formación y capacitación continua del profesorado en pedagogías modernas motivadoras.

En definitiva, encontramos mejor predisposición y mayor conciencia de la labor docente en el fomento del pensamiento crítico entre el profesorado de Bachillerato que en el de Enseñanza Secundaria. Veamos qué encontramos en el profesorado de Formación Profesional.

Profesorado de Formación Profesional:

En este grupo encontramos paridad en sus edades: la mitad de los encuestados tiene menos de 40 años, y la otra mitad más de esa edad. Así, este criterio no nos resultará muy útil para justificar los resultados que obtengamos. Analicemos estos.

Las preguntas nº 1 á 8, encauzadas a examinar la capacidad de pensamiento crítico de los propios docentes, han sido contestadas con resultados bastante desoladores. La mayoría de los encuestados afirman tomar partido por las opiniones que coinciden con las suyas propias, sin considerar otras posibles. Además, la misma mayoría asegura que cuando buscan información, no cuestionan la fiabilidad de las fuentes que manejan. Igualmente, y aunque todos responden que identifican fácilmente la información relevante cuando leen un texto, no todos lo aseguran plenamente convencidos, sino que por unanimidad aplastante valoran esta pregunta con un 3, “habitualmente”, y no con un 4, “siempre”, como sería de desear. Lo mismo ocurre cuando se les pregunta si saben extraer conclusiones fundamentales de los textos que leen.

Pero los resultados que más nos preocupan son los obtenidos en las preguntas clave nº 9 á 12. Sólo uno de los encuestados cree que la mayoría de los docentes tienen el conocimiento necesario, habilidades, formación y actitudes para fomentar el pensamiento crítico en sus alumnos. Hasta tres de ellos no están de acuerdo con que una labor fundamental del docente sea educar en valores. Y la mitad no cree que el docente pueda hacer mucho para que el estudiante se inserte social, política y económicamente en su entorno de forma relevante y significativa.

Estos resultados evidencian algo con lo que no contábamos al inicio del estudio: el profesorado de Formación Profesional está bastante alejado de los parámetros deseables para que puedan cumplir su fundamental misión de fomentar el pensamiento crítico en sus alumnos. Es más, parece que ellos mismos no se encuentran convencidos de que sean capaces de afrontar hechos, noticias, sucesos, opiniones, ideas, valores, creencias y pensamientos bajo paradigmas críticos y reflexivos. De hecho, este grupo de encuestados ha contestado a las preguntas propuestas utilizando en demasía la opción de “a veces/depende”, que fue integrada en algunas preguntas con la esperanza de que no fuera utilizada en ningún caso, pues su utilización denota un vacío de respuesta, una falta de convencimiento, un no saber si “sí” o si “no”. En definitiva, una indefinición que no queríamos encontrar en el profesorado encuestado, del que esperábamos respuestas contundentes y posiciones seguras.

A la luz de estos resultados, nos atrevemos a afirmar que el profesorado de F.P. es, de los tres grupos estudiados, el menos capacitado para trabajar, desde su posición privilegiada como educador, el fomento y desarrollo del pensamiento crítico en sus alumnos. Esto nos hace dudar de la pretendida reforma positiva y reforzadora que las instituciones educativas aseguran instaurar en este tipo de formación. Nos da la impresión de que la formación profesional continúa siendo deficitaria en cuanto a recursos humanos, seguramente también materiales, y desde luego en cuanto a formación y capacitación del profesorado para atender aspectos tan deseables y tan perseguidos por las normativas europeas, nacionales y comunitarias como el pensamiento crítico, autónomo, reflexivo, relevante y significativo de nuestros alumnos.

X.2.- A continuación, estudiaremos los resultados obtenidos en referencia a las actitudes desarrolladas por el profesorado encuestado en sus aulas para el fomento del pensamiento crítico de sus alumnos.

En este tramo de la encuesta queremos descubrir en qué medida conoce el profesorado las metodologías didácticas más adecuadas para el fomento del pensamiento crítico, y en qué medida las aplica en su aula. Y esto lo queremos confrontar con

el grado de capacidad crítica o acrítica que presentan sus alumnos. También aquí distinguiremos entre docentes de las tres etapas educativas estudiadas.

Profesorado de Educación Secundaria:

Debemos repetir aquí que la mayoría de los encuestados son menores de 40 años, lo que nos hace presuponer que conocerán mejor que otros profesores de más edad las nuevas metodologías didácticas que fomentan la autonomía de pensamiento.

La primera observación que hacemos es que en pocas ocasiones eligen la opción de “4, siempre”, y que la mayoría de las veces eligen la opción “3, habitualmente”, que implica un menor empeño en la labor que nos ocupa que el que nos hubiera gustado encontrar.

La mayoría asegura intentar la aplicación en el aula de metodología diversa, pero veremos que en la pregunta nº 15 (métodos didácticos que conocen y/o aplican) esas intenciones resultan no conseguidas.

Así, por ejemplo, un método tan atractivo para el desarrollo de estas capacidades como es la organización de debates que generen controversia entre los alumnos sobre un tema determinado, y que serviría para que advirtieran que no sólo su opinión es la única y para que aprendieran a contrastar ideas partiendo de la no unicidad de su punto de vista, sólo es utilizado por la mitad de los encuestados.

A la pregunta nº 7, “suelo detectar en los alumnos dificultades de aprendizaje causadas por el tradicional aprendizaje memorístico y enciclopédico”, más de la mitad responden afirmativamente. Esto es preocupante en un sistema educativo como el actual que pretende, aunque sea sobre el papel, haber superado este tipo de aprendizaje basado en la mera transmisión del conocimiento, su estudio memorístico, la superación de pruebas o exámenes, y el posterior olvido de los contenidos. Indica que nuestros alumnos continúan sometidos a estándares de aprendizaje muy poco significativos, en los que la construcción del conocimiento brilla por su ausencia, limitándose a la repetición memorística del que exponga el profesor. Existen diferentes metodologías didácticas que podrían paliar estos efectos, y más adelante veremos si son o no aplicadas en nuestras aulas.

El resultado que más nos ha impactado, por su demoledor efecto, es el de la pregunta nº 8, “con frecuencia detecto en mis alumnos una actitud acrítica, sin compromiso personal con el conocimiento ni con su entorno social”. Excepto dos profesores, el resto ha contestado afirmativamente. Constatamos así que, tanto el sistema educativo familiar como el escolar,

están fracasando en este punto fundamental. No se está fomentando una actitud crítica, nuestros alumnos no sienten compromiso con el conocimiento ni con su entorno social. Parece que la idea tradicional de que los adolescentes “pasan de todo” sigue vigente. Y lo realmente preocupante es que sus profesores lo detectan, pero les resulta difícil paliar estos efectos. Una vez más advertimos la imperiosa necesidad de construir un sistema de formación continua para el profesorado que lo capacite en habilidades psicopedagógicas y que ponga a su disposición herramientas que existen, están contrastadas y probadas, y que servirían para acabar con esta lamentable situación de apatía en nuestros estudiantes.

También resulta llamativo y desesperanzador el resultado obtenido con la pregunta nº 9, creo que el sistema educativo actual fomenta el dominio y manejo lingüístico de los estudiantes. Más de la mitad de los encuestados afirma que no, y los que afirman que sí, lo hacen sin mucho convencimiento, contestando con un pobre “3, habitualmente” y nunca con un contundente “4, siempre”. Pues bien, esto constituye un problema de origen en nuestro sistema. El dominio de la lengua es la herramienta fundamental para la comunicación. Bastante pobre será esa capacidad de comunicar de nuestros alumnos si no obtienen un manejo aceptable de la lengua. Y este resultado ha aparecido en esta encuesta a pesar de los modelos oficiales de currículo, en los que invariablemente se convierte el ámbito lingüístico en una de las competencias básicas que todo alumno debe alcanzar y desarrollar.

A la pregunta nº 10, creo que el sistema educativo actual educa y forma para la vida (valores, sentido democrático y convivencia pacífica) aún casi la mitad de los profesores contesta que en raras ocasiones o nunca. Una vez más, contemplamos con pesar que los propios encargados de realizar esta tarea no han sido capaces de ello, según parece debido a las características de nuestro sistema educativo.

En cuanto al intento por parte de los profesores para que sus alumnos analicen textos y noticias, identifiquen creencias, valores o estereotipos divulgados por los medios de comunicación, se preocupen por estar bien informados, acepten puntos de vista diferentes al suyo, y que encuentren en ellos mismos prejuicios y estereotipos, la mitad de los encuestados contesta que sí lo intenta, resultando decepcionante que la otra mitad no acometa estas iniciativas.

Sin embargo, la última pregunta de esta batería, la nº 14, intento formar a mis alumnos en materias transversales e interdisciplinares como igualdad de género, medio ambiente, derechos humanos, democracia, justicia social, etc, arroja un resultado prometedor: todos los encuestados, excepto uno, afirma que sí lo hace.

En cuanto a la pregunta nº 15, que consiste en la presentación de diez métodos didácticos que proponemos como los ideales para el fomento del pensamiento crítico, los resultados son los que siguen:

- Conocen cinco o más métodos → nueve encuestados. Los otros cuatro conocen menos de cinco.
- Aplican cinco o más métodos → siete encuestados. Los otros seis aplican menos de cinco.

De nuevo, entendemos que resulta necesaria la implantación de cursos o talleres de formación para los docentes, en los que se les enseñen las nuevas metodologías que surgen en el campo educativo para fomentar en los alumnos las capacidades que buscan los modernos currículos. De esa forma no quedaría la materia en meras intenciones curriculares, sino que se podría llevar a efecto lo programado.

En este punto nos llama la atención que menos de la mitad de los profesores encuestados conozcan el método de la “flipped classroom” o clase invertida, y que ninguno conozca la discusión socrática. Son dos metodologías didácticas que más adelante desarrollaremos y que entendemos como las más significativas y exitosas en el fomento del pensamiento crítico.

Profesorado de Bachillerato:

Recordemos que en su mayoría son mayores de cuarenta años.

Estos profesores responden de una manera bastante satisfactoria a la generalidad de la batería de preguntas.

Sin embargo, de nuevo encontramos resultados decepcionantes en las preguntas clave del cuestionario, las nº 7, 8, 9 y 10. Así:

- Casi todos detectan en sus alumnos dificultades de aprendizaje derivadas del tradicional método memorístico.
- Todos detectan en los alumnos una actitud acrítica, sin compromiso personal con el conocimiento ni con su entorno social.
- Todos menos uno creen que el sistema educativo actual no fomenta el dominio y manejo lingüístico de los estudiantes.
- Y la inmensa mayoría cree que el sistema educativo no educa ni forma para la vida (valores, sentido democrático y convivencia pacífica).

En cuanto a las metodologías didácticas propuestas, dicen conocer y/o aplicar las siguientes:

- Conocen cinco o más métodos → cuatro encuestados. Los otros tres conocen menos de cinco.
- Aplican cinco o más métodos → cuatro encuestados. Los otros tres aplican menos de cinco.
- En cuanto a las metodologías más propensas al fomento del pensamiento crítico, como son la “flipped classroom” y la discusión socrática, sólo dos docentes conocen la primera y uno solo la segunda.

Una vez más, observamos que el profesorado de Bachillerato presenta actitudes bastante más favorables al logro del pensamiento crítico en sus alumnos que sus colegas de Educación Secundaria. Esto constituye un motivo de esperanza en esta tarea, ya que se trata de la etapa educativa preparatoria de la superior o universitaria, en la que los estudiantes deben desembarcar pertrechados de esta fundamental habilidad.

Sin embargo, continúa decepcionándonos el desconocimiento generalizado por parte también de estos profesores de las metodologías didácticas más favorables al desarrollo de un pensamiento autónomo, exento de prejuicios, reflexivo y crítico, capaz de permitir la construcción de conocimientos significativos y relevantes. Una vez más, concluimos que la formación del profesorado en esta materia resulta urgente y fundamental.

Profesorado de Formación Profesional:

Recordemos que este grupo lo forman diez encuestados, de los que cinco son menores de cuarenta años y otros cinco mayores de esa edad, y que en la primera batería de preguntas, dirigidas a examinar su propia capacidad de pensamiento crítico, obtuvieron resultados no muy satisfactorios. Ahora trataremos de indagar sobre si, a pesar de ello, instrumentan en sus aulas las herramientas adecuadas para inculcar ese pensamiento en sus alumnos.

Y nuestra primera observación es que ponen todo su empeño en ello. Intentan alternar diferentes metodologías didácticas, buscan la retroalimentación con sus alumnos, creen que los alumnos pueden actuar como conductores de determinadas sesiones, aseguran que su función no es solo enseñar, sino también hacer que sus alumnos piensen a partir de lo que conocen, interrogan a sus alumnos buscando su participación activa, etc.

Sin embargo, sus contestaciones a las preguntas clave, las nº 7, 8, 9 y 10, vuelven a arrojar datos preocupantes. Una vez más, al igual que ocurría con el profesorado de Secundaria y con el de Bachillerato, más de la mitad detecta en sus alumnos deficiencias de aprendizaje motivadas por el tradicional sistema memorístico de enseñanza; una abrumadora mayoría detecta en sus alumnos una actitud acrítica y sin compromiso personal con el conocimiento ni con su entorno social; más de la mitad afirma que el sistema educativo no fomenta el dominio y manejo lingüístico; y una gran mayoría afirma que el sistema educativo no educa ni forma para la vida (valores, sentido democrático y convivencia pacífica).

En cuanto a las metodologías didácticas que se les han propuesto para determinar si las conocen y/o aplican, y que constituyen las herramientas más idóneas para el fomento del pensamiento crítico en sus alumnos, nos sorprenden los datos obtenidos:

- Conocen cinco o más métodos → nueve encuestados. Sólo uno conoce menos de cinco.
- Aplican cinco o más métodos → seis encuestados. Los restantes cuatro aplican menos de cinco.

Esto también ha sido una agradable sorpresa para nosotros, pues partíamos de los anteriores resultados en cuanto a la capacidad crítica de este profesorado, que no resultó muy halagüeña, y sin embargo ahora nos sorprenden al asegurar que conocen e incluso aplican en sus aulas una variedad muy alta de metodologías muy aptas para el desarrollo del pensamiento crítico.

Y la gran sorpresa ha sido que seis de los encuestados conocen los métodos más propicios para ello, la “flipped classroom” o clase invertida y la discusión socrática. Este resultado no había sido alcanzado con tanto éxito ni por los profesores de Secundaria ni por los de Bachillerato.

Por todo ello concluimos que el profesorado de Formación Profesional, pese a no haber conseguido resultados muy satisfactorios en su propia capacidad para presentar un modo de pensamiento crítico, sí que pone todo su empeño en lograrlo en sus alumnos (quizá siendo conscientes de que sus propias carencias en la materia deben ser resueltas en sus alumnos, y de que en sus manos está intentarlo), y de hecho conoce y aplica una variedad rica de metodologías didácticas para ello, una variedad más amplia que sus colegas. Tal vez esto se deba a la tipología de alumnado de unos y otros, pues la Educación Secundaria puede considerarse básica aún, la de Bachillerato más específica e introductoria a otros estudios

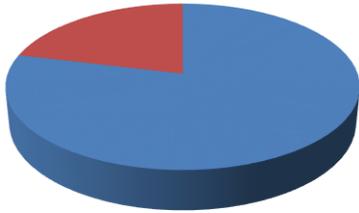
superiores como los universitarios, en los que aún el estudiante tendrá oportunidades de desarrollar este tipo de pensamiento, y sin embargo la Formación Profesional prepara al alumno para su incorporación inmediata al mundo laboral y a su entorno social amplio. Tras los estudios de F.P. los alumnos no acceden (normalmente) a otros estudios subsiguientes, por lo que sus profesores están intentando formarlos de una forma integral para su inserción en la sociedad, en su entorno profesional y social considerados de una forma integral. Debemos decir: “¡bravo por ellos!”.

(NOTA: como Anexo II se incorpora la tabla que recoge los resultados obtenidos expresados en porcentajes)

Profesorado Enseñanza Secundaria

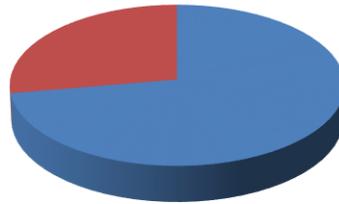
Capacidad crítica

- Suficiente
- Insuficiente



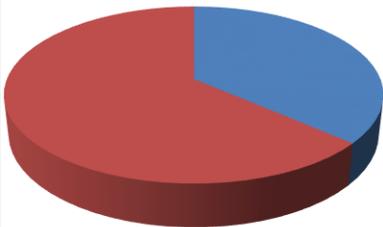
Capacidad para fomentar pensamiento crítico

- Suficiente
- Insuficiente



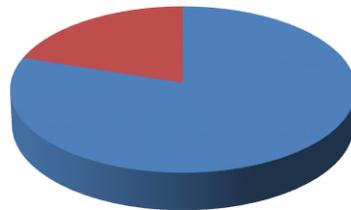
Percepción del sistema educativo como facilitador del pensamiento crítico

- Suficiente
- Insuficiente



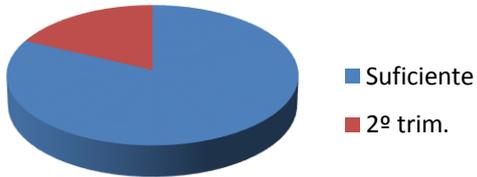
Conocimiento y aplicación metodologías adecuadas

- Suficiente
- Insuficiente

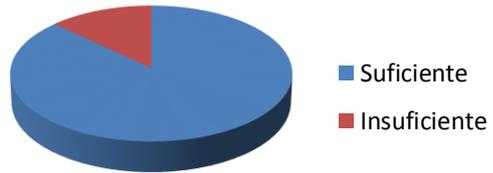


Profesorado Bachillerato

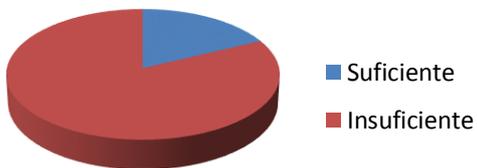
Capacidad crítica



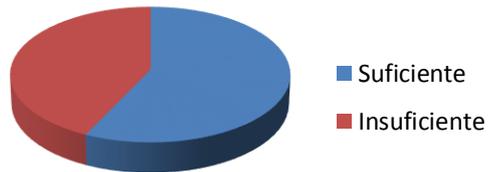
Capacidad para fomentar el pensamiento crítico



Percepción del sistema educativo como facilitador del pensamiento crítico

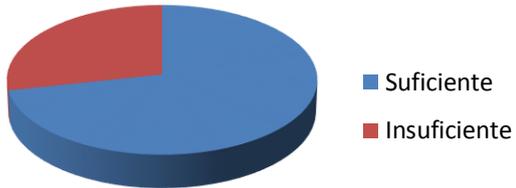


Conocimiento y aplicación metodologías adecuadas

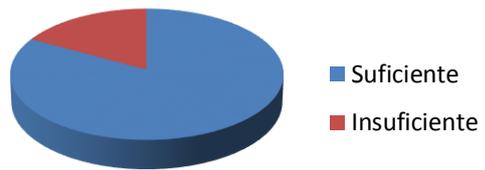


Profesorado Formación Profesional

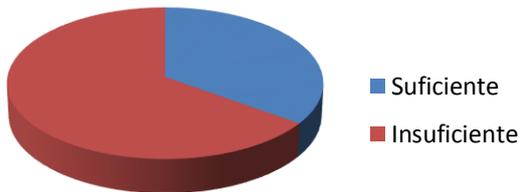
Capacidad crítica



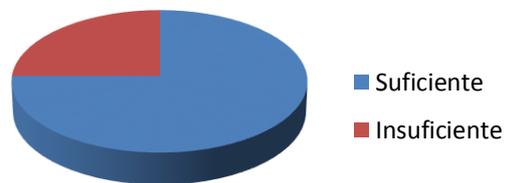
Capacidad para fomentar el pensamiento crítico



Percepción del sistema educativo como facilitador del pensamiento crítico



Conocimiento y aplicación de metodologías adecuadas



XI.- PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LOGRAR EL FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ALUMNOS

Es este el momento de plantear una propuesta metodológica que constituya un conjunto de métodos didácticos capaces de fomentar el pensamiento crítico en cualquier materia, para todos los estudiantes, y en cualquiera de las etapas educativas. Y partiremos de otro trabajo anterior (y mucho más significativo que este, claro está): se trata del escenario descrito por 1.550 profesores, estudiantes y responsables políticos en materia de educación de la organización WISE (la Cumbre Mundial por la Innovación en Educación), creada en 2009 por la Fundación Qatar. Según las encuestas “La escuela en 2030 (2014)” y “Conectando la educación con el mundo real” (2015), el desafío para los sistemas educativos es la calidad de los profesores. Según el boceto que surge como resultado sobre cómo será la escuela en el año 2030, los conocimientos académicos ya no serán tan importantes como hoy, valorándose mucho más las habilidades y las capacidades de tomar decisiones o empatizar con los demás. El profesora no será un mero transmisor de conocimientos, sino un guía para que el propio alumno construya los contenidos desde diferentes fuentes. Así, los métodos de enseñanza tendrán su base en la creatividad, y las metodologías a utilizar serán cada vez más personalizadas, pues cada estudiante habrá de aprender según sus necesidades. (*Ana Torres Menárguez – Tweeter, 9 mayo 2016*).

Bajo estos augurios y tendencias, propondremos nuestra metodología para el fomento del pensamiento crítico en nuestros alumnos.

Sin ambages y de una forma clara y directa, asumimos como métodos didácticos idóneos para esta tarea los siguientes:

A.B.P., aprendizaje basado en problemas.

Frente a la tradicional exposición de una materia y posterior planteamiento de una actividad sobre la misma, en este método el profesor plantea un problema a los alumnos, a partir del cual estos deben averiguar y comprender el contenido del mismo y encontrar una solución adecuada.

Los beneficios que ofrece son:

- . ejercicio en la resolución de problemas reales
- . ejercicio en la toma de decisiones

- . trabajo en equipo
- . mejora de las habilidades de comunicación y argumentación
- . ejercicio y desarrollo de valores como la tolerancia y actitudes como la precisión y la revisión
- . la toma de conciencia del propio aprendizaje
- . desarrollo de estrategias para aprender
- . aprendizaje autodirigido
- . aprendizaje permanente

Clase invertida (flipped classroom)

Los trabajos de lectura, documentación y búsqueda de información se realizan en casa, y el espacio del aula se utiliza para investigar, profundizar, practicar, resolver dudas y debatir sobre el tema estudiado.

Ventajas que presenta:

- . mejor adaptación a los ritmos de trabajo de los alumnos
- . el alumno puede repetir el aprendizaje cuanto necesite
- . el alumno puede realizar las pausas que necesite según su ritmo de aprendizaje
- . el profesor gana un tiempo precioso para otras actividades de profundización, pues ahorra el necesario para la presentación de contenidos
- . mejora la actitud del alumno hacia la materia y hacia el propio aprendizaje
- . el docente se convierte en guía de aprendizaje, dejando de ser un mero transmisor
- . así, el docente deja de ser el centro del proceso, siendo el alumno el protagonista del mismo
- . se fomenta la participación de las familias en el aprendizaje
- . permite la evaluación del proceso entero de aprendizaje, no solo del resultado
- . el alumno se siente responsable de su propio aprendizaje

Método del caso

A los alumnos se les plantean experiencias y situaciones de la vida real, a partir de las cuales ellos mismos construirán su aprendizaje en un contexto que los acerca a su entorno real. El alumno participa activamente en un proceso colaborativo y democrático en el que la discusión grupal llevará a toma de decisiones relevantes. El profesor aporta inicialmente una serie de datos necesarios para el análisis del caso, y los alumnos trabajan sobre él.

La principal ventaja de este método es que los alumnos ponen en práctica habilidades que les resultarán esenciales en su vida real, tales como la observación, la escucha, el diagnóstico, la toma de decisiones y la participación en procesos grupales y colaborativos.

Aprendizaje por descubrimiento (aprendizaje heurístico)

Con este método el alumno no recibe los contenidos desde una posición pasiva, sino que descubre los conceptos y las relaciones entre ellos por sí mismo, y los reordena y adapta a su esquema cognitivo. De esta manera, el profesor no expone los contenidos de forma acabada, sino que informa a los alumnos de cuál es la meta a alcanzar, y él mismo sirve de guía para que vayan recorriendo el camino, además de facilitarles las herramientas necesarias para que descubran por sí mismos lo que se trata de aprender.

La utilidad de este método reside en que asegura un conocimiento realmente significativo, pues pone en relación el conocimiento preexistente con el nuevo, fomentando además hábitos de investigación y de rigor en los alumnos.

Discusión socrática

Este método persigue una enseñanza acompañada del pensamiento crítico. Su principal característica es la eliminación de pretensiones de certeza, para lograr un entendimiento profundo de la materia estudiada. Así, pretende cuestionar todo sin dejar ninguna situación posible sin investigar. Se trata de eliminar el pensamiento de que ya se sabe todo sobre un tema, buscando siempre todas las líneas de conocimiento posibles sobre ese tema. El profesor adopta un papel subordinado, y los alumnos se sienten cómodos pudiendo hablar abiertamente, pues todos, incluido el profesor, presentan actitud humilde y modesta. Puede comenzar el aprendizaje con una pregunta del profesor; el alumno contesta desde su percepción preconcebida del tema; el profesor continúa preguntando hasta que el alumno dice algo contradictorio con su primera respuesta, y entonces se vuelve a la primera pregunta;

en este punto el alumno está menos seguro de que su respuesta sea clara, y se ve obligado a iniciar un pensamiento crítico en el que se pondrán en duda sus ideas preconcebidas.

Su principal ventaja es que se utilizan las propias palabras de los alumnos para convencerlos de que saben menos de lo que pensaba, viéndose obligados a abrir su mente a nuevas posibilidades que antes no habían tenido en cuenta.

Con base en las metodologías elegidas como las más adecuadas para fomentar el pensamiento crítico en los alumnos, nos planteamos a continuación algunas directrices concretas que plasmen en la realidad del aula los criterios que rigen las mismas. Y así, proponemos que el docente que se haya marcado como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico en sus alumnos encontrará muchas posibilidades de éxito planteando sus sesiones didácticas desde las siguientes actitudes, actividades y formas de trabajar:

- Orientación hacia las necesidades del alumno: los estudiantes siempre aprenderán mejor si encuentran incentivos para sus propios motivos para el aprendizaje. Por ello, el docente buscará esas necesidades de sus alumnos, descubriendo no solo aquellas de las que son conscientes, sino también de las que no lo son.
- Fomento de la participación del alumno en su aprendizaje, a través de metodologías activas que lo motiven. Así, el docente intentará evitar la pasividad del alumno, orientándolo hacia el hacer, el construir, la escritura, el diseño, la creación, etc.
- Ayudando a los alumnos a definir sus propios objetivos, para que sean conscientes de a dónde quieren llegar. Por supuesto, esos objetivos habrán de ser realistas.
- Evitando la competencia entre sus alumnos, que siempre conlleva ansiedad, enemiga de un buen aprendizaje.
- Evitando la rutina metodológica, pues la variedad siempre despertará el interés de los alumnos.
- Buscando siempre la retroalimentación con sus alumnos, explicándoles siempre en qué cometieron errores y buscando con ellos las vías de mejora.
- Recompensando siempre los logros de los alumnos, reconociendo su esfuerzo. Con ello conseguirá aumentar su autoestima y sus capacidades.
- Descartando la crítica, que en todo caso será constructiva, evitando comentarios desagradables.
- Fomentando la interacción, tanto del profesor con los alumnos como de estos entre sí, por ejemplo, situando a algún alumno en la posición de expositor de algunas ideas o conducto de alguna sesión en el aula.

- Formulando preguntas a los alumnos a lo largo de las sesiones. Así despertará su curiosidad.
- Facilitar a los alumnos determinadas preguntas guía al inicio de la explicación de una materia. Con esta medida, los alumnos se animarán a examinarse a ellos mismos y entre ellos. Además, serán conscientes de que las pruebas de calificación podrán contener alguna de estas preguntas.
- Plantear al inicio de cada sesión una pequeña prueba corta (5 minutos máximo), con cuestiones de selección múltiple, o de verdadero-falso. Esta práctica les ayudará a mantener la materia al día.
- Conectando los contenidos desarrollados en cada sesión con la realidad de cada día, aprovechando para ello noticias diarias, sucesos, aniversarios, etc.
- Planteando cuestiones a los alumnos, a lo largo de las explicaciones, que les fuercen a examinar el contenido desde distintos puntos de vista. Así, por ejemplo, formando grupos que defiendan posturas contrarias. Así se fomentará el razonamiento, además del estudio de la materia.
- Impulsando la participación de todos los alumnos en los debates y sesiones, evitando la participación única de los voluntarios que siempre se ofrecen para ello. Así, seleccionar los nombres al azar.
- Planteando problemas o cuestiones que admitan varias posibles soluciones, tanto de forma individual como grupal, en cuyo caso posteriormente cada grupo discutirá con los demás sus soluciones.
- Fomentando la escucha activa: pidiendo a un alumno que resuma con sus palabras lo expuesto por otro. Así, además de la escucha activa, el alumno podrá aprender de otro compañero, y no será tan fuerte la dependencia del profesor.
- Haciendo pausas en las exposiciones, quizá cada diez minutos, para que los alumnos, individualmente o por parejas, resuman lo que se ha expuesto en ese tiempo. Así se obligarán a pensar, evitando su papel como meros oyentes.
- Pensando en voz alta, para que los alumnos puedan imitarlo. Si ellos escuchan cómo su profesor intenta descifrar un problema o desmenuzar una idea, ellos aprenderán la manera de hacerlo.
- Utilizando preguntas “socráticas”, del tipo “¿en qué te basas para decir eso?”, “¿qué evidencias hay de lo que dices?”, “esas evidencias, ¿son fiables?”, ¿no crees que lo que dices implica también que ...?”, “¿qué efectos negativos podría tener la propuesta que has dado?”, “¿cómo crees que otra persona podría oponerse a lo que dices?”, ...

- Utilizando la enseñanza en pirámide: plantear una discusión a los alumnos en parejas hasta que tomen una decisión común; después esa pareja se une a otra e intentan llegar a una postura también común; y así sucesivamente, aumentando el grupo. De este modo, cada alumno se da cuenta de que su idea necesitaba una modificación, y la idea se va mejorando en cada escalón de la pirámide.
- Repartiendo algún texto para ser leído y trabajado en casa (buscando información o ampliación) antes de trabajarlo en clase. Así los alumnos acudirán a la sesión siguiente con el contenido en su cabeza, y el profesor podrá dedicarse a la profundización en el tema.
- Pidiendo a los alumnos que lleven un cuaderno diario o semanal de lo aprendido en clase, que contenga todo aquello que entiendan importante y los pensamientos que la materia les ha sugerido. Las dudas que aparezcan en esos cuadernos, o las ideas especiales, podrán servir para realizar un trabajo concreto sobre ellas.
- Al plantear una tarea, pedir a algún alumno que explique en voz alta lo que ha entendido que hay que hacer. Así se asegura una comprensión exacta de la tarea por parte de todos.
- Plantear a los alumnos que sean ellos los que opinen sobre qué paso siguiente se debe dar en clase tras la explicación de una materia. Les ayudará a pensar qué objetivo se está buscando, qué hipótesis se está siguiendo, qué información será necesaria ahora, etc.
- Antes de explicar una materia, pedir a los alumnos que escriban lo que saben de ella, y al finalizarla volver a pedirles que escriban lo que saben ahora, y comparar al final ambos escritos.
- Fomentar el aprendizaje mediante el descubrimiento, dejando que los alumnos descubran por sí mismos, partiendo de orientaciones iniciales, algún punto de la materia tratada. Esto facilita el aprendizaje no solo de lo que la materia es, sino también el de porqué lo es. Y se consigue el mantenimiento de lo aprendido.
- Facilitar a los alumnos los criterios que se van a seguir en las evaluaciones de su trabajo, para que entiendan qué buscamos en su aprendizaje. Además, pedirles que se autoevalúen siguiendo esos mismos criterios. Así se facilita la comprensión de los errores y su corrección.
- Explicar a los alumnos qué beneficios o en qué modo podrán aplicar la materia estudiada en su vida real, para conectar lo estudiado con su entorno vital y social. De esta forma valorarán mejor lo aprendido, pues serán conscientes de su utilidad.

- Apoyar las explicaciones con mentefactos y mapas conceptuales, pues siempre facilitan el rigor en el aprendizaje.
- Pedir también a los alumnos que realicen esos mentefactos y mapas conceptuales de algún punto de la materia. Estas herramientas ayudan enormemente a la jerarquización de los conceptos, a su selección, y proveen de un impacto visual muy interesante para el aprendizaje. Además, en su realización se promueve el pensamiento reflexivo y la creatividad.
- Utilizar el método SPRI, como herramienta muy eficaz para la construcción del conocimiento. Un esquema SPRI se estructura de la siguiente manera:
 - Situación → se describen los hechos más relevantes de lo que se va a estudiar
 - Problema → se identifican problemas, cuestiones, y se formulan preguntas
 - Resolución → se ofrecen soluciones alternativas
 - Información → se consultan otras fuentes o autores, se estudian otros puntos de vista.

XII.- REFLEXIÓN FINAL

Hasta ahora conocíamos el “qué” de la educación, el contenido que queremos que el estudiante aprenda. Con este trabajo hemos pretendido aproximarnos más al “cómo” de la educación, lo que el docente puede hacer para que su alumno llegue al “qué” de una manera profunda y significativa; en definitiva, de una forma crítica. John Henry Newman definía magistralmente el proceso de este “cómo”: *“El proceso consiste, no solo en la recepción pasiva de un sinnúmero de ideas en la mente, desconocidas hasta el momento para ella, sino en la acción energética y simultánea de la mente sobre, hacia y entre esas nuevas ideas. Es la acción de un poder formativo, reduciendo a orden y a significado el asunto de nuestras adquisiciones; es apropiarse de los objetos de nuestro conocimiento, o, utilizando una palabra familiar, es una digestión de lo que recibimos”*. Newman, J. (1852).

Creemos que todos estaremos de acuerdo en que en la actualidad cobra una importancia fundamental la necesidad de manejar un tipo de pensamiento como el que estamos estudiando. En nuestro mundo, globalizado, multicultural e interconectado, existen inseguridades en los ciudadanos que, en muchos casos, intentan salvar mediante el seguimiento a ciegas de tendencias o ideas preconcebidas e intencionalmente diseñadas por poderes que de una forma tendenciosa quieren atraer voluntades. En nuestros días estamos sometidos a un exceso de información que en muchas ocasiones está premeditadamente orientada a tomar el control del pensamiento para enfatizar determinados valores que incumben a grupos con intereses particulares, sin tomar en consideración en absoluto el bien común.

En cuanto a nuestro trabajo, creemos interesante su contenido porque los datos obtenidos no provienen de estándares de evaluación definidos por instituciones oficiales, educativas o no, que siempre pretenderán enarbolar la bandera de la innovación y del éxito en sus propuestas a través de rimbombantes informes y dossiers comunitarios, estatales o autonómicos. Proviene, nuestros datos, de los propios interesados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores, los que día a día comparten con sus alumnos este proceso, los que deben aplicar técnicas y herramientas eficaces de construcción y adquisición de conocimiento, los que de verdad conocen a nuestros estudiantes, a sus familias y al propio sistema educativo desde dentro.

Y tras este trabajo constatamos tres conclusiones relevantes, cuales son:

Primera.- La inmensa mayoría de los docentes encuestados en este trabajo contestan de manera muy negativa a cuatro de las preguntas que se le plantearon con el ánimo de descubrir su sentimiento hacia el sistema educativo actual como facilitador del pensamiento crítico en nuestros estudiantes. Estas preguntas fueron pensadas como claves para detectar la efectividad de nuestro sistema a la hora de formar alumnos bajo estándares de pensamiento autónomo, reflexivo y crítico, ayudándoles a identificar falacias y prejuicios, en otros y en sí mismos, y fomentando el razonamiento de cada materia en conexión con el entorno social, político y cultural de la sociedad.

Si no por unanimidad, casi rozándola, aseguran que la práctica totalidad de su alumnado presenta dificultades de aprendizaje derivadas del sistema tradicional de aprendizaje memorístico. A este respecto, hemos de decir que la mayoría de los encuestados presenta una actitud muy favorable para eliminar estos efectos, tanto en sus intenciones docentes como en sus prácticas de aula.

Por otro lado, la mayoría casi unánime detecta en sus alumnos una actitud acrítica, sin compromiso personal con el conocimiento ni con su entorno social. Y esto no significa otra cosa que el fracaso estrepitoso de nuestro sistema educativo que tanto presume de estar fomentando estos objetivos. Todos los currículos oficiales presentan entre sus objetivos generales la persecución de actitudes críticas y compromisos personales. Distinto será si a su vez se acompañan o no de las herramientas necesarias para lograrlos. Este será el objeto de nuestra segunda conclusión.

Además, todos los docentes encuestados creen que el sistema educativo actual no fomenta el dominio y manejo lingüístico de los estudiantes, cuando este también es un objetivo clave de las normativas educativas. Incluso este ámbito lingüístico se ha elevado a la categoría de competencia básica o clave (según la norma) cuya consecución se considera prioritaria.

Para terminar, la inmensa mayoría cree que el sistema educativo no educa ni forma para la vida (valores, sentido democrático y convivencia pacífica). De este modo se constata que la transversalidad e interdisciplinariedad de materias fundamentales para el desarrollo integral de los individuos no está surtiendo los efectos deseados.

A la luz de estos resultados, repetimos extraídos del parecer de los aplicadores de los currículos y del sistema educativo en general, debemos plantearnos la necesidad de una

reforma integral y PERMANENTE Y DURADERA de nuestro sistema. Destacamos los adjetivos permanente y duradera, pues es clamorosa la exigencia ciudadana y escolar sobre el establecimiento de bases educativas sólidas, inamovibles e independientes de los vaivenes políticos alternantes.

Segunda.- A la batería de preguntas planteadas a los docentes en este trabajo, referidas a las metodologías pedagógicas que conocen y/o aplican en sus aulas, también se ha obtenido un resultado decepcionante. De entre diez metodologías propuestas, un número demasiado bajo de docentes aseguran conocer al menos cinco de ellas. Y resulta más descorazonador el descubrimiento cuando constatamos que las metodologías más adecuadas para el fomento del pensamiento crítico son las más desconocidas.

Con base en estas averiguaciones, entendemos crucial el establecimiento de un sistema de formación continua para el profesorado que se dirija precisamente a esta materia, a formar a nuestros docentes en nuevas metodologías que han quedado probadas como más relevantes para esta tarea, la del fomento del pensamiento crítico en sus alumnos. Y ello partiendo de la base de que esa labor les es atribuida también por los modelos curriculares oficiales, y no se sostiene que a estos profesionales se les encomiende una misión tan crucial sin facilitarles las herramientas adecuadas para ello.

Tercera.- En conexión con la anterior conclusión, esta última. El trabajo investigador que hemos llevado a cabo también ha revelado una circunstancia tan o más preocupante que las anteriores: un número importante de docentes (aunque es cierto que no tanto en la etapa de Enseñanza Secundaria ni en la de Bachillerato) presentan una capacidad propia de pensamiento crítico cuando menos mejorable. La consecuencia que de ello se deriva es muy clara: difícilmente podrá un docente impulsar las potencias del pensamiento crítico en sus alumnos, si él mismo no alberga esas potencialidades. Y la necesidad que extraemos de esta conclusión también es inmediata: nuestro sistema educativo deberá incluir en las actuaciones de formación docente esta materia, programando cursos, congresos o talleres dirigidos a los docentes de todas las etapas, en los que se presenten las técnicas y conclusiones que los estudiosos expertos en la materia han encontrado como mejores y más eficaces. En definitiva, enseñar al docente a pensar críticamente es fundamental para que él enseñe lo mismo a sus alumnos.

XIII.- LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y ACTUACIÓN FUTURAS

Como objeto de un futuro trabajo de investigación que sirva de complemento y continuación del presente, proponemos uno que examine en profundidad las carencias, si realmente las hay, en competencias de pensamiento crítico en nuestros docentes, para posteriormente diseñar un conjunto de acciones formativas dirigidas a estos profesionales en las que se les acompañe y dirija en nuevo proceso de aprendizaje.

En ese trabajo, se diseñarían estrategias de aprendizaje para docentes basadas en los que creemos son los mejores modelos de instrucción del pensamiento crítico, a saber:

- Modelo de evaluación procesual (comprensión y evaluación de argumentos)
- Modelo de pensamiento dialógico (eliminación de puntos de vista únicos, contrarrestando el prejuicio y la irracionalidad)
- Modelo de comunidad de investigación (pues el grupo de educandos es una extensión de la comunidad universal de investigación)
- Modelo de la controversia (creación de conflictos y búsqueda de controversias dirigidas y constructivas)

NOTA FINAL.- El autor del presente trabajo intentó desarrollar su trabajo durante el tiempo de prácticas en el centro de enseñanza bajo las directrices que hemos desarrollado aquí como instrumentos de búsqueda y fomento del pensamiento crítico. Y los resultados fueron satisfactorios: los alumnos no se limitaron a escuchar, copiar y memorizar contenidos. Se involucraron en las materias tratadas (conflictos laborales, derecho a la huelga, etc), originaban debates, conectaban los contenidos con la realidad que vivíamos en esos días en nuestra sociedad, buscaban el fundamento de las instituciones que estudiábamos. En definitiva, creemos que interiorizaron los contenidos de una forma relevante y significativa, consiguiendo en forma óptima los objetivos curriculares, ocupando ellos la posición protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

XIV.- BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Díaz Barriga Arceo, F. (2002): “ Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”. Consultado el día 20 de mayo de 2016 en <http://es.slideshare.net/Quest82/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significado-diaz-barriga-f-y-hernandez-g-2002>
- Eduteka.org
- Ennis, R.H. (1985): A logical basis for measuring critical thinking skills, en Educational Leadership, pp. 44-48
- Fleetham, M. (2008): “How to understand and improve boy’s learning”
- Guzmán, S., Sánchez Escobedo, P.I (2006): “Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México”, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8. Consultado el día 8 de mayo de 2016 en <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/142>
- Glaser, R. (1984): The role of knowledge, en American Psychologist, 39, pp. 93-104.
- Jones, B.F., y Idol, L. (1990): “Introduction”, en B.F. Jones y L. Idol (Eds), Dimensions of thinking and cognitive instruction (pp. 1-13). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- L.O.E., Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, consultada en la web de la Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado.
- Lipman, M. (1998): Pensamiento complejo y educación. Madrid, De la Torre.
- Newman, J. (1852), La idea sobre la Universidad
- Nickerson, R.S. (1988). “On improving thinking through instruction”, en E.Z. Rothkopf (Ed): Review of research in education. Washington DC, American Educational Research Association
- Nickerson, R.S. (1990): “Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual”; tr. por Luis Romano y Catalino Ginard
- P21: Partnership for 21st Century Skills, consultada en www.movilizacioneducativa.org
- Patiño Domínguez, H.A.M., El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. Didac 64 (2014): 3-9
- Paul, Richard y Elder, Linda (2005): “ Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico”
- Paul, Richard y Elder, Linda (2002): “El arte de formular preguntas esenciales”, consultado el día 14 de abril de 2016 en <http://criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>

- Perkins, D.N. (1985): "Postprimary education has a little impact on informal reasoning", en *Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 562-570
- Ramos Estévez, M.J. y Hoster Cabo, B. (2010), en CiDd-II Congreso Internacional de didácticas, "El desarrollo del pensamiento crítico por medio de la evaluación"
- Saiz, C. y Rivas, S.F. (2008): "Intervenir para transferir en pensamiento crítico", en *Praxis*, 10 (13), pp. 129-149
- Santos Guerra, M.A. (1997), *Profesores y profesoras para el cambio: retos y esperanzas*. En *Rev. Interuniv. Form. Prof.*, 29 (1997), pp. 35-38
- Serna Aparicio, A. (2012): TFG, Destrezas de pensamiento a través del diseño de mediadores de aprendizaje, consultado el día 25 de abril de 2016 en <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1991/1/FFG-L>
- Torres Menárguez, Ana. Tweeter 9 de mayo de 2016
- Trillo Alonso, F. "El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela", en *Cuadernos de Pedagogía*, 228, pp. 70-74
- Villarini Jusino, A. (1997). "Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico"
- Whimbey, A. (1985): "Test results from teaching thinking", en Costa A.L. (Ed), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 269-271)
- Wikia.com, "historia del pensamiento crítico"
- Wikipedia: "Pensamiento crítico", consultado el día 25 de abril de 2016 en http://es.wikipedia.org/wiki/pensamiento_crítico
- Wikisaber.es

**“La educación no sólo es llenar
una cubeta; es encender un fuego”**

(William Butler Yeats – poeta inglés)

ANEXOS

ANEXO I.- Encuesta propuesta a los sujetos de esta investigación

ENCUESTA A DOCENTES

Que propone alumno de Máster de Profesorado de Secundaria, para su trabajo de fin de Máster

SE RUEGA LA MÁXIMA SINCERIDAD (encuesta anónima)

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ETAPA EN LA QUE IMPARTO DOCENCIA: (marca todas las que te atañen)

- E.S.O. CURSO/S:
- BACHILLERATO. CURSO/S:
- F.P. GRADO MEDIO. CURSO/S:
- F.P. GRADO SUPERIOR. CURSO/S:

SEXO: hombre..... mujer.....

RANGO DE EDAD: (marcar con una X) - menor de 40 años - entre 40 y 50 años
- Entre 50 y 60 años - mayor de 60 años

ANEXO II.- Resultados obtenidos de la investigación, expresados en porcentajes

Enseñanza Secundaria:

1- Primera batería de preguntas, dirigidas a examinar la capacidad crítica de los propios docentes:

- . respuestas satisfactorias → 78,8 %
- . respuestas decepcionantes → 21,2 %

2- Segunda batería de preguntas, dirigidas a examinar la capacidad de los docentes para fomentar en su aula el pensamiento crítico:

- . respuestas satisfactorias → 72,3 %
- . respuestas decepcionantes → 27,7 %

3- Preguntas clave sobre el sistema educativo:

- . respuestas satisfactorias → 36,5 %
- . respuestas decepcionantes → 63,5 %

4- Preguntas sobre metodologías idóneas:

- . conocen 5 ó más de 5 → el 90 % de los encuestados
- . aplican 5 ó más de 5 → el 70 % de los encuestados

Bachillerato:

1- Primera batería de preguntas, dirigidas a examinar la capacidad crítica de los propios docentes:

- . respuestas satisfactorias → 82,1 %
- . respuestas decepcionantes → 17,9 %

2- Segunda batería de preguntas, dirigidas a examinar la capacidad de los docentes para fomentar en su aula el pensamiento crítico:

- . respuestas satisfactorias → 87,1 %
- . respuestas decepcionantes → 12,9 %

3- Preguntas clave sobre el sistema educativo:

- . respuestas satisfactorias → 17,8 %
- . respuestas decepcionantes → 82,2 %

4- Preguntas sobre metodologías idóneas:

- . conocen 5 ó más de 5 → 57,1 % de los encuestados
- . aplican 5 ó más de 5 → 57,1 % de los encuestados

Formación Profesional:

- 1- Primera batería de preguntas, dirigidas a examinar la capacidad crítica de los propios docentes:
 - . respuestas satisfactorias → 71,6 %
 - . respuestas decepcionantes → 28,4 %
- 2- Segunda batería de preguntas, dirigidas a examinar la capacidad de los docentes para fomentar en su aula el pensamiento crítico:
 - . respuestas satisfactorias → 83 %
 - . respuestas decepcionantes → 17 %
- 3- Preguntas clave sobre el sistema educativo:
 - . respuestas satisfactorias → 35 %
 - . respuestas decepcionantes → 65 %
- 4- Preguntas sobre metodologías idóneas:
 - . conocen 5 ó más de 5 → 90 % de los encuestados
 - . aplican 5 o más de 5 → 60 % de los encuestados