



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento Ciencias de la Educación
Programa de Magíster en Educación

**Representaciones sociales del profesorado sobre el
desarrollo de habilidades cognitivas del siglo XXI en
estudiantes chilenos de tercero y cuarto medio.**

por

HERNÁNDEZ SOTO ALEJANDRA YASNA

Tesis para optar al Grado Académico de
Magíster en Educación

Profesor guía: Dr. Héctor Cárcamo Vásquez

CHILLÁN 2021

*Dedicado a Josefa Isidora,
Mi luz en el camino.*

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia, quisiera agradecer a mi profesor guía, Sr. Héctor Cárcamo Vásquez, quien, con sus orientaciones teóricas, confianza y contención en los momentos más complejos de este proceso supo guiarme positivamente. A mis padres, quienes son mi pilar fundamental e incansablemente brindaron el apoyo necesario en cada instante junto a mi amada hija, Josefa, quien me acompañó desde el primer minuto en este desafío y que sin duda es mi motor conducente en cada proyecto. A la unidad educativa que abrió sus puertas a mi investigación y a todos los entrevistados, que, sin duda, aportaron a la finalización de este trabajo. A todos, muchas gracias.

ÍNDICE

<u>RESUMEN</u>	6
<u>INTRODUCCIÓN</u>	7
<u>CAPÍTULO I</u>	9
<u>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	9
<u>1.2.- Problema y Justificación del problema</u>	12
<u>1.3.- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</u>	14
<u>Pregunta general</u>	14
<u>Preguntas Específicas</u>	15
<u>1.4.- OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN</u>	15
<u>Objetivo general</u>	15
<u>Objetivos específicos</u>	15
<u>1.5.- SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN</u>	16
<u>CAPÍTULO II</u>	17
<u>MARCO TEÓRICO REFERENCIAL</u>	17
<u>2.1.- Representaciones sociales</u>	17
<u>2.2 Habilidades cognitivas del siglo XXI en el aula</u>	23
<u>2.2.1.- Pensamiento crítico como habilidad del siglo XXI.</u>	24
<u>2.2.2.- Metacognición</u>	26
<u>2.2.3.- Creatividad</u>	27
<u>2.3.- Enseñanza centrada en el aprendizaje</u>	28
<u>CAPÍTULO III</u>	30
<u>MARCO METODOLÓGICO</u>	30
<u>3.1.- Enfoque del estudio</u>	30
<u>3.2.- Tipo y diseño de estudio</u>	31
<u>3.3.- Participantes del estudio</u>	31
<u>3.4.- Estrategia de procesamiento, análisis de datos y procedimientos de investigación y éticos</u>	31
<u>3.5.- Elementos del contexto: Características generales del establecimiento</u>	33
<u>3.5.1.- Contextualización geográfica del Centro Educativo</u>	33
<u>3.5.2.- Caracterización del Establecimiento Educativo</u>	34
<u>CAPÍTULO IV</u>	34
<u>PRESENTACIÓN DE RESULTADOS</u>	35
<u>4.1.- Pensamiento crítico desde las voces del profesorado</u>	36

<u>4.1.1.- El pensamiento crítico como promotor de la reflexión, análisis y pieza clave en la toma de decisiones.</u>	36
<u>4.1.2.- Estrategias académicas para promover pensamiento crítico en el aula</u>	39
<u>4.1.3.- El origen teórico del pensamiento crítico en los docentes de enseñanza media</u>	44
<u>4.1.4.- Espacios educativos para el desarrollo del pensamiento crítico y socialización de estrategias entre pares</u>	50
<u>4.2.- Creatividad en el aula del siglo XXI</u>	56
<u>4.2.1 Creatividad desde la visión docente</u>	56
<u>4.2.2.- Estrategias docentes para el desarrollo de la creatividad</u>	60
<u>4.2.3.- Fundamento teórico de la creatividad en el profesorado</u>	63
<u>4.2.4.- Instancias para el desarrollo de la creatividad y socialización docente</u>	65
<u>4.3.- Metacognición desde la enseñanza</u>	69
<u>4.3.1.- Percepción docente sobre metacognición</u>	70
<u>4.3.2.- Estrategias pedagógicas para promover metacognición</u>	74
<u>4.3.3.- Génesis de la metacognición en el profesorado</u>	76
<u>4.3.4.- Experiencia profesional como agente interventor en el proceso de metacognición</u>	78
<u>CAPÍTULO V</u>	81
<u>DISCUSIÓN DE RESULTADOS</u>	81
<u>5.1.- Conceptualización de habilidades cognitivas y estrategias utilizadas por los docentes para su desarrollo</u>	81
<u>5.2.- Fundamento teórico del profesorado sobre habilidades del pensamiento e influencia de MINEDUC</u>	85
<u>5.3.- Socialización profesional y espacios asignados para promoción de habilidades cognitivas</u>	87
<u>CONCLUSIONES</u>	90
<u>REFERENCIAS</u>	94
<u>ANEXO 1</u>	103
<u>CONSENTIMIENTO INFORMADO</u>	103
<u>ANEXO 2</u>	104
<u>INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN</u>	104

RESUMEN

Las nuevas demandas y desafíos del siglo actual, implican cambios en materia educativa. Precisamente el año 2020 entra en vigencia un nuevo currículum para 3° y 4° medio cuyo foco formativo son las habilidades del siglo XXI. El propósito de este estudio es develar las representaciones sociales que posee el profesorado respecto al desarrollo de las habilidades cognitivas propuestas en las nuevas bases curriculares. La investigación es un estudio cualitativo que se realiza desde un paradigma comprensivo-interpretativo, en el cual participaron 8 profesores de un colegio particular subvencionado de la comuna de Bulnes, mediante un enfoque fenomenológico que utiliza como técnica de producción de datos una entrevista semiestructurada, donde se obtiene información sobre los contenidos, fuentes y agentes que modelan las representaciones sociales. Los resultados alcanzados permiten visualizar todo el pensamiento práctico y comprensivo que poseen los profesores sobre las habilidades del pensamiento del siglo XXI, permitiendo modificar y/o actualizar posibles modos de actuación adoptados durante el ejercicio docente. Se espera que esta investigación aumente el debate y divulgue el conocimiento sobre las prácticas reales que utilizan los profesores para promover competencias como pensamiento crítico, metacognición y creatividad en las aulas chilenas.

Palabras claves: Representación social – Docente – Habilidades cognitivas del siglo XXI.

INTRODUCCIÓN

Las sucesivas transformaciones que actualmente afectan al mundo en el ámbito político, tecnológico, social y económico le otorgan al sistema educativo un rol crucial frente a los nuevos retos que debemos resolver como sociedad del siglo XXI. Por ende, el enfoque pedagógico ha debido ir evolucionando, ya no es prioridad el conocimiento basado en la reproducción o memorización de contenidos, ahora más bien se le da énfasis a la adquisición de habilidades que le permitan al individuo enfrentar positivamente retos cognitivos, tecnológicos y socioemocionales de la cotidianidad. En otras palabras, estamos enfrentando un cambio paradigmático educativo que requiere del despliegue de estrategias que respondan a los nuevos desafíos, como por ejemplo el desarrollar las llamadas “habilidades del siglo XXI”, que son flexibles al cambio y que están inmersas en el actual currículum nacional con el propósito de ser abordadas transversalmente en todas las asignaturas.

Este estudio se centró en las representaciones sociales que posee el profesorado respecto al desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI propuestas en el currículum de tercero y cuarto medio, específicamente se abordaron las competencias como pensamiento crítico, metacognición y creatividad, las que, a juicio de Beas, Manterola y Santa Cruz-Valenzuela, (2011) son características de un pensamiento productivo.

Se entiende por representación social como las producciones discursivas dadas a conocer mediante el lenguaje que otorgan sentido al espacio donde está inserto un grupo que comparte una realidad social (Cárcamo, 2013). Bajo este contexto la pregunta principal que guio la pesquisa fue ¿Cuáles son las representaciones sociales del profesorado sobre el desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI propuestas en las bases curriculares para tercero y cuarto medio? El procesamiento de interpretación de datos se abordó con base en la perspectiva estructural de Moscovici (1979), donde el foco son los contenidos, fuentes y agentes que modelan las representaciones sociales.

La relevancia que tomó esta investigación fue representar la información teórico-práctica que poseen los docentes sobre las habilidades cognitivas del siglo XXI, permitiendo moldear posibles modos de enseñanza adoptados durante el despliegue profesional.

El marco teórico que permitió triangular la información discursiva recabada, consiste en representaciones sociales como teoría general y habilidades del siglo XXI, además de la enseñanza centrada en el aprendizaje como cuerpos sustantivos.

En consecuencia, se espera que con este estudio se generalice el conocimiento sobre las prácticas que ejecutan los docentes para desarrollar habilidades del pensamiento como pensamiento crítico, metacognición y creatividad en los estudiantes de nuestro país.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.- Antecedentes del problema

La cambiante y vertiginosa vida de los individuos que forman parte del actual contexto de globalización y modernidad, generan nuevos retos en materias educativas (Bauman, 2008). Atrás quedaron los aprendizajes memorísticos, hoy en día el foco de la educación está marcado por el desarrollo de habilidades que permitan un progreso cognitivo, social y emocional de los sujetos en las diversas asignaturas dictadas. Por este motivo, las propuestas en políticas educativas han debido readecuarse paulatinamente con el objetivo de orientar el nuevo mecanismo de aprendizaje.

Las nuevas demandas en el sistema educativo, exige que los organismos encargados contextualicen reformas pedagógicas (Villalobos & Quaresma, 2015). En este contexto, Chile inició una reestructuración curricular el año 2009 con la promulgación de la Ley 20.370 o también llamada Ley General de Educación (LGE), donde se insta que el currículo nacional debe estar organizado en Bases Curriculares y objetivos de aprendizaje que consideren conocimientos, habilidades y actitudes.

De esta forma comienza un proceso de innovación curricular que progresivamente ha transformado los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas las etapas de escolarización, centrando la atención en aprendizajes significativos y profundos, pero con gran énfasis en el desarrollo de habilidades (Honorato-Errázuriz, 2019). De tal manera el año 2012 se implementaron las Bases Curriculares de Educación Básica (desde primero a sexto básico), consecutivamente en el 2015 las de Educación Media (desde séptimo básico hasta segundo medio). Posteriormente en 2016 se publicaron las Bases

Curriculares para la Formación Diferenciada Técnico-Profesional y en el 2018 las de Educación Parvularia.

Finalmente, el 06 de febrero del año 2019 mediante la resolución exenta N°34 (Consejo Nacional de Educación, 2019), culmina la reforma curricular de la década con la elaboración y aprobación de las nuevas Bases Curriculares para tercero y cuarto medio.

Esencialmente la nueva reforma educacional, tiene como foco formativo el desarrollo integral de los estudiantes (Decreto 193, 2019), esto lo establece mediante la incorporación en el currículum de un marco con las habilidades y actitudes consideradas necesarias para enfrentar el siglo XXI. Basándose en el proyecto Assessment & Teaching 21st Century Skills (ATC21S), el Consejo Nacional de Educación (CNE) agrupa las competencias a desarrollar en cuatro dimensiones, reconocidas como: maneras de pensar, de trabajar, de vivir el mundo y herramientas para trabajar (Fadel, Bialik y Trilling, 2016), estas categorías consideran las habilidades específicas que deben ser promovidas transversalmente y de manera coherente con cada asignatura.

Las habilidades del siglo XXI clasificadas en las 4 dimensiones de la educación se explicitan en el currículum nacional de la siguiente forma: La primera dimensión, denominada maneras de pensar incorpora las habilidades a desarrollar como creatividad e innovación, pensamiento, crítico, resolución de problemas, toma de decisiones y metacognición. Como segunda dimensión se expone maneras de trabajar donde prima el desarrollo de las competencias comunicacionales y de colaboración. En tercer lugar, se presenta la dimensión maneras de vivir el mundo, donde se fomenta que los jóvenes sean ciudadanos responsables personal e individualmente y que valoren la riqueza cultural cualquiera sea el territorio en el que se encuentren. Finalmente, en cuarto lugar, se expone la dimensión que lleva por nombre herramientas para trabajar lo que incluye a las competencias tecnológicas como alfabetización informacional y

alfabetización en tecnologías de la información y comunicación, primordial para la era técnica digital.

Cabe consignar que el currículum para estudiantes de tercero y cuarto medio no se modificaba desde el año 1998, por lo tanto, se hacía imperante contextualizar los contenidos y habilidades al siglo actual (Villegas, 2017; Honorato-Erazuriz, 2019) y así ofrecer a nuestros jóvenes una batería de conocimientos y competencias que les permitan enfrentar los desafíos actuales. Sin embargo, esta propuesta no está exenta de cuestionamientos, tal como señala Ruz-Fuenzalida (2019), el nuevo currículum está centrado en la inserción de competencias útiles para el mercado laboral más que procesos cognitivos que desarrollen reflexión o pensamiento crítico en el alumnado.

Investigaciones diversas en el ámbito educativo (Suarez, Delgado, Pérez, Barba, 2019; Díaz, Ossa, Palma, Lagos, Boudon, 2019; Moscoso, 2018; Ossa, Palma, Lagos, Díaz, 2018; Báez & Onrubia, 2016; Beas et.al., 2011; Beas et.al., 2008; Osses & Jaramillo, 2008; Valenzuela, 2008; Monereo, 1991), han demostrado la relevancia de las habilidades enfocadas en el desarrollo del pensamiento en el contexto escolar, pues permiten la formación cognitiva de los sujetos acordes a las exigencias de las sociedades modernas. Los estudios enfatizan en las competencias cognitivas como metacognición, pensamiento crítico y creatividad, señalando que el progreso de estas habilidades es fructífero si se trabaja de manera consciente e intencionada en el sistema escolar y si se involucran activamente todos los sujetos participantes del proceso enseñanza-aprendizaje. Además, las pesquisas exponen que es necesario contar con docentes que conozcan, comprendan y ejecuten estrategias de enseñanza efectivas para que la promoción de las habilidades tenga buena recepción en los escolares. Sin embargo, estos estudios no se han preocupado de indagar si el profesorado está realmente capacitado para impulsar estas destrezas en los estudiantes o si los establecimientos educacionales brindan las condiciones necesarias para promover habilidades del pensamiento. Por consiguiente, no

existe claridad acerca de las miradas que tiene el profesorado respecto a las habilidades cognitivas del siglo XXI planteadas en el currículo nacional para ser promovidas transversalmente en todas las asignaturas.

1.2.- Problema y Justificación del problema

A partir del año 2020 los establecimientos educacionales chilenos ejecutan un nuevo currículo para tercero y cuarto medio, cuyo foco formativo son las habilidades del siglo XXI, las cuales deben ser desarrolladas transversalmente por los profesores de las diversas asignaturas (CNED, 2019). Precisamente, en el año 2018 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) publicó un análisis sobre las políticas educativas chilenas ejecutadas desde el 2004 al 2016, en este estudio se revela como debilidad la escasa participación de los docentes en los proyectos de mejoramiento educativo, destacando que toda política educacional debe garantizar que los actores del proceso pedagógico tengan la claridad, habilidades, competencias y las herramientas necesarias para impulsar el mejoramiento y adquirir confianza en el sistema.

En relación a lo anterior, es relevante consignar, que la promoción de la nueva reforma para tercero y cuarto medio, consideró capacitaciones voluntarias para el profesorado, por ende, no todos los profesionales están debidamente informados y participando activamente del mejoramiento. Por otro lado, una investigación realizada por Educación 2020 divulgado el 2016, pone en la palestra el complejo escenario laboral docente, haciendo hincapié que toda reforma educativa debe reflexionar sobre el mejoramiento de las condiciones de trabajo del profesorado en términos de su autonomía y sobrecarga laboral, además de entregar herramientas en la formación inicial docente que permitan mejorar su desempeño en las aulas acordes con las necesidades del siglo XXI. A su vez, Bolívar (2012), distingue la problemática en reformas educacionales, señalando que los cambios en educación están débilmente vinculados conceptual y teóricamente con el aula o con el nivel de aprendizaje, enfatizando en que los procesos debiesen apuntar en

la enseñanza de los contenidos y habilidades más que en los resultados del alumnado.

La literatura analizada que aborda el desarrollo de habilidades cognitivas en el aula (Ossa et al., 2018; Báez & Onrubia, 2016; Villada et al., 2016; Águila, 2014; Tuncer & Ozeren, 2012; Beas et.al., 2011 ; Beas et.al., 2008; Osses & Jaramillo, 2008; Amestoy de Sánchez, 2002), abarcan la descripción de las habilidades del pensamiento en estudiantes, además de proponer algún programa o estrategia didáctica que permita estimular competencias como creatividad, pensamiento crítico o metacognición en los jóvenes, sin embargo las investigaciones no enfocan las miradas hacia lo que el profesor representa por habilidades del pensamiento.

En este contexto la presente investigación tiene por sentido indagar en el ámbito de la realidad educativa basado en la enseñanza de las habilidades cognitivas del siglo actual; Pensamiento crítico, metacognición y creatividad. Por tanto, el problema es que se ha relativizado la función del profesor haciendo de él un ente reproductor de las reformas educativas, sin conocer sus posturas pedagógicas ni sus estrategias de enseñanza en relación a las habilidades del siglo XXI, por ende las reformas estructurales podrían estar en una creciente anacronía educativa pidiendo desarrollar habilidades esenciales contemporáneas, con agentes de cambio que no han tenido participación ni capacitación para generar dichas habilidades. Es así que, en la triangulación de los agentes participantes de la acción de enseñanza y aprendizaje para las habilidades del siglo XXI, existe el eslabón docente que ha sido dejado de lado, solo preocupándose del producto final que es medido con pruebas estandarizadas. Sumado a lo anterior, acrecienta el problema la escasa información científica de la forma en que se promueve el desarrollo cognitivo durante el real ejercicio docente, de ahí nace la necesidad de pesquisar, pues tal como sostiene Calixto (2015) los nuevos contenidos a enseñar responden a una estructura cognitiva y socioafectiva del individuo, mediante el cual se le asignan significados específicos a la realidad social repercutiendo en las actitudes profesionales y relaciones cotidianas.

Por lo tanto, el desafío de promover competencias como creatividad, pensamiento crítico o metacognición resulta complejo si no se valoran los juicios, creencias y conocimientos científicos o de sentido común que posee el profesorado, pues estos resultan ser precursores de la configuración mental creada sobre el contenido a tratar y que posteriormente es reproducido en el aula facilitando u obstaculizando el aprendizaje. Al develar estas representaciones sociales se podría, eventualmente, realizar la labor docente y sincronizar cognitiva y temporalmente la cadena educativa con profesores preparados para el siglo XXI enseñando dichas habilidades a sus estudiantes.

En consecuencia, estudiar las representaciones sociales que el profesorado posee sobre el desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI, ayudará a visualizar todo el pensamiento práctico y comprensivo que poseen los sujetos en relación a determinados objetos de atención, lo cual podría modelar la acción que el individuo adopta, por ende podría generar un proceso de reflexión y posterior cambio en la enseñanza, permitiendo modificar y/o actualizar posibles modos de actuación que ellos adopten cuando deban abordar las habilidades mencionadas en la sala de clase. Se espera que esta investigación acreciente el debate y divulgue el conocimiento sobre las prácticas reales que utilizan los profesores para promover destrezas cognitivas del siglo en las aulas chilenas, además de revelar si la formación inicial docente desarrolla adecuadamente en los futuros profesores las habilidades del pensamiento presentes en el actual currículum nacional y que deben potenciar en los estudiantes. También es una contribución a la educación para la justicia social sobre todo en sus dimensiones crítica y democrática donde el foco no solo debe estar puesto en los estudiantes, sino en los precursores de su aprendizaje, los profesores (Belavi y Murillo, 2016).

1.3.- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta general

¿Cuáles son las representaciones sociales del profesorado sobre el desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI propuestas en las bases curriculares para tercero y cuarto medio?

Preguntas Específicas

1. ¿Cuáles son los contenidos que modelan las representaciones sociales del profesorado respecto al desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI como creatividad, metacognición y pensamiento crítico?
2. ¿Cuáles son las fuentes desde las cuales se generan las representaciones sociales del profesorado frente a la promoción de habilidades cognitivas del siglo XXI?
3. ¿Qué agentes intervienen en la configuración de las representaciones que posee el profesorado respecto a la enseñanza de las habilidades cognitivas como creatividad, metacognición y pensamiento crítico?
4. ¿Cómo interactúan los contenidos fuentes y agentes en la configuración de las representaciones sociales?

1.4.- OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Develar las representaciones sociales que posee el profesorado respecto al desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI propuestas en las bases curriculares para tercero y cuarto medio.

Objetivos específicos

1. Describir los contenidos que modelan las representaciones sociales del profesorado respecto al desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI como creatividad, metacognición y pensamiento crítico.
2. Identificar las fuentes a partir de las cuales el profesorado modela las representaciones respecto del desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI.
3. Reconocer los agentes que intervienen en la configuración de las representaciones que posee el profesorado respecto a la enseñanza de las habilidades cognitivas como creatividad, metacognición y pensamiento crítico.
4. Comprender el modo en que contenidos, fuentes y agentes interactúan en la configuración de las representaciones sociales.

1.5.- SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Los contenidos configurativos de las representaciones que el profesorado posee en torno a las habilidades cognitivas se corresponden con la narrativa construida desde el Ministerio de Educación (Bourdieu y Passeron, 2005).
2. La experiencia docente en aula se configura como principal fuente para el modelamiento de las representaciones que posee el profesorado respecto a las habilidades cognitivas, puesto que el acervo profesional, así como también las señas de identidad se sostienen en la praxis (Giroux, 2002).
3. Los agentes que intervienen en el modelamiento de las representaciones que posee el profesorado respecto del desarrollo de las habilidades cognitivas se sitúa en dos planos, en primer término, el plano de la cotidianidad en el cual el efecto

par profesional cobra un papel relevante y, por otra parte, el plano institucional desde el cual la narrativa modelada desde el Ministerio de Educación ajusta la construcción del discurso profesional (en términos conceptuales y argumentativos) (Dubet, 2010; Lahire, 2004).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El marco conceptual que se expone está compuesto por dos grandes cuerpos teóricos desde los cuales se desarrolló la investigación. En primer lugar, se presenta la teoría general que facilitó el proceso de interpretación de datos: las representaciones sociales; por otro lado, se da lugar a los cuerpos sustantivos, correspondientes a las habilidades cognitivas del siglo XXI y la enseñanza centrada en el aprendizaje, tópicos que resultaron ser inherentes al objeto de estudio

construido (Sautu et al., 2005)

2.1.- Representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales, surge en Francia en la década de 1960 de la mano de Moscovici, mediante la publicación de su tesis doctoral "*El psicoanálisis, su imagen y su público*", en este estudio se analiza la forma en que la sociedad francesa percibe el psicoanálisis, a través de revisión de la prensa y entrevistas en diversos grupos sociales, lo anterior desencadena la noción de representación social, lo que se concibe en palabras de Moscovici (1979) como "un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios" (p.18)

Es entendido como la agrupación de ideas o saberes basados en el sentido común que le dan la facultad al individuo de comprender, interpretar y actuar en su

realidad social, dicho de otra manera, son teorías elaboradas y ejecutadas socialmente que dan sentido a la realidad habitual compartida en los grupos donde son construidas. En este contexto, la aportación de Moscovici fue muy relevante pues actualmente el concepto permite coordinar aspectos de orden psicosocial-afectivo, componiendo, junto a los saberes del lenguaje y de la comunicación, las relaciones sociales que inciden en las representaciones, así como el contexto sobre la cual ellas intervienen (Rodríguez, 2007), lo que permite adaptar el concepto en diversas áreas de investigación, incluida educación.

Esta teoría ha sido ampliamente debatida, pero también muy estudiada en los años sucesivos a su presentación, sirviendo de orientador en el actuar de los individuos (Jodelet, 1989) , por lo que ha ido acrecentando parámetros teóricos y empíricos que la han fortalecido, precisamente Jodelet (2011) plantea el significado de representación social como una forma concreta del conocimiento de sentido común que tiene como característica principal ser socialmente construido y compartido en la base de diferentes grupos, donde la experiencia de las personas es útil para guiar la realidad y predecir el cotidiano actuar, por ende, será ventajosa la extrapolación de esta teoría al ámbito profesional, pues las representaciones sociales manifiestan la forma en que los actores se sitúan con su actividad laboral, además de como ejecuta los roles o reglas establecidas en el campo de trabajo. Resulta relevante consignar que esta modalidad de conocimiento tiene directa relación con la comunicación social, lo que permite extraer una visión común, que a su vez resulta de evidencia para conocer cómo actúan los individuos frente a determinados eventos o para decodificar a las personas que forman parte de una realidad social e interpretar determinadas gestiones.

Así pues, Rodríguez (2007), basada en la exposición de Jodelet del año 1989 plantea una dualidad en la noción de representación social, reconociéndola como producto en la medida en que los individuos le brindan un significado y la incorporan en sus discursos sobre la realidad y como acción por ser un proceso de

elaboración colectiva que es transmitido en las relaciones de comunicación compartida mediante imágenes, modelos, creencias u otras formas de expresión socialmente heredados, es decir son configuraciones de conocimiento presentadas mediante apoyo lingüísticos, material o de comportamiento, donde los sujetos constituyen mentalmente la realidad.

Por otra parte, Cárcamo (2020) y Piña (2004) explican que el conocimiento de las representaciones sociales en relación a diversos objetos de estudio facilita el análisis y discusión de los fenómenos, contribuyendo a la transformación social, puesto que, evidencia el pensamiento con el que la gente organiza, normaliza y estructura su día a día, pudiéndose reconocer los facilitadores u obstaculizadores frente a un determinado propósito de investigación, pues este resulta ser un pensamiento práctico que permite dar explicaciones a una situación objeto o ideas y además permite actuar ante cualquier eventualidad. En consecuencia, la aproximación de las representaciones sociales al desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI, que es la arista del fenómeno a estudiar, proporcionará información sobre la real práctica docente respecto a la enseñanza de pensamiento crítico, metacognición y creatividad.

Las representaciones sociales se han constituido en un marco conceptual para abordar problemáticas del fenómeno educativo desde hace bastante tiempo, a este respecto autores como (Cárcamo & Garreta, 2020; Calixto, 2015; Jodelet, 2011; Materán, 2008; Rodríguez, 2007; Piña & Cuevas, 2004) han realizado investigaciones en diversos escenarios educativos tomando como premisa la incidencia que tienen ciertas ideas de representación sobre el objeto de estudio y como estas modelan los programas de acción del sujeto. Para efectos de esta investigación, el develar las representaciones sociales de los docentes de tercero y cuarto medio frente al desarrollo de pensamiento crítico, metacognición y creatividad, permite un acercamiento a los posibles modos de actuación que adopten los profesores cuando deban promover las habilidades cognitivas mencionadas en la clase. De tal manera que las representaciones sociales ocupan

un papel importante en el campo educativo, pues permiten organizar o clasificar desde lo real, repercutiendo en la comprensión de la producción cognitiva de los individuos, vinculando el conocimiento científico con el de la cotidianidad (Calixto, 2015).

La activación de toda representación social requiere necesariamente del lenguaje, pues a través del discurso elaborado de las personas se le da sentido a su realidad. De tal manera que diversos estudios enfocados en los procesos lingüísticos (Martinovich, 2019; Roque, 2018; Astete, 2017) realzan los aportes realizados por Pierre Bourdieu en este contexto, quien señala la existencia de una reciprocidad entre los elementos del mundo lingüístico-simbólico y lo del mundo social, destacando la capacidad del lenguaje de legitimar la correlación entre lo real y figurado. Bourdieu desarrolla un análisis de la producción lingüística como una agrupación que no es posible dividirla de los productos y agentes productores, lo que él denomina como un “mercado lingüístico”, donde los discursos se generan, aceptan y pueden ser interpretados respecto al prestigio, autoridad y dominación simbólica que ejercen los emisores y acatan los receptores sin cuestionamiento alguno. De igual manera, Cárcamo (2013) plantea que las representaciones sociales corresponden a una construcción de la realidad a partir del lenguaje, dejando en evidencia el papel productivo que este posee, a su vez cita a Austin (1962), quien aporta significativamente con estudios que permiten entender la riqueza del lenguaje común, pues propone que el lenguaje además de ser una herramienta para describir al mundo, es una instrumento para la creación del mismo ya que en él es posible reconocer expresiones ejecutoras que brindan un carácter instrumental, digno de análisis más allá de la expresión gramatical, sino fundamentalmente como discurso construido en condiciones sociales que servirá de insumo para el abordaje de las representaciones sociales. De igual modo, Lakoff y Johnson (1980), confirman la importancia del lenguaje en la construcción de la realidad, centrando sus estudios en las concepciones metafóricas, pues reconocen que las metáforas contribuyen significativamente a estructurar la manera en que percibimos, pensamos y actuamos. Así, las

representaciones sociales del profesorado de tercero y cuarto medio respecto al desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI se obtendrán mediante el análisis del discurso docente, por lo que el lenguaje será el instrumento constructivo de la realidad profesional.

Por otro lado, Olivares (2015) hace referencia a las tres dimensiones de una representación social, basándose en lo planteado por Moscovici (1979), quien expone que las representaciones sociales constituyen espacios de opiniones determinados para cada grupo social. En primer lugar se hace mención a la actitud, lo que se entiende como la disposición positiva o negativa que le otorgan los sujetos al objeto o situación de estudio, por lo tanto se vincula con lo afectivo, posteriormente se hace alusión a la dimensión información la que corresponde a la organización de los conocimientos previos o de sentido común que un grupo social tiene respecto a una situación en específico, se explicita que la cantidad y calidad de información y tiene directa relación por la pertenencia que posee con una determinada realidad social, finalmente se explica al campo de representación, lo que se entiende como la materialización de la información mediante imágenes o modelos de la situación social analizada.

Basada en las explicaciones dadas por Moscovici (1976) y Jodelet (1989), la autora Rodríguez (2007), presenta los elementos constitutivos de una representación social, que son la objetivación y el anclaje, los cuales permiten estructurar el mensaje transmitido y elaborado por los sujetos. La objetivación pone en evidencia la composición de la representación social, pues caracteriza el objeto de estudio y lo transforma en un nuevo pensamiento, permitiendo a un conjunto social construir un saber común basándose en los intercambios y compartición de opiniones, según Jodelet (1989) esta se desarrolla en tres fases “la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización” (p.56). La primera fase denominada construcción selectiva involucra la refinación de la información circundante sobre lo que se desea representar, permitiendo distorsionar, invertir, reducir, evaluar o dar lugar a los sesgos cognitivos que se

desprenden de las formas de pensar de aquellos que reciben un fenómeno nuevo, concluyendo en una depuración que permite organizar y dar un sentido coherente al objeto de representación, en segundo lugar, se construye una esquematización estructurante donde se materializa y simplifica un fenómeno analizado, permitiendo a los sujetos comprender la complejidad conceptual.

En palabras de Jodelet (1989) estas dos primeras fases dan cuenta de “el efecto de la comunicación y de los compromisos ligados a la pertenencia social de los sujetos sobre la elección y el agenciamiento de los elementos constitutivos de la representación” (p.36). Finalmente se da paso a la naturalización, donde los individuos utilizan el objeto representado como una herramienta de interacción entre ellos, permitiendo adaptar el lenguaje a la cotidianidad. En consecuencia, estas tres fases permiten la objetivación donde la intención es adquirir en demasía el contenido materializado, brindándole significación (Moscovici, 1979). En cuanto al segundo elemento estructural de una representación social, el anclaje, este permite arraigar el testimonio social, permitiendo la construcción de una representación basada en los valores, creencias y conocimientos previos propios del grupo de donde emerge la idea, permitiendo una integración cognitiva de lo elaborado socialmente.

En lo que concierne a las aproximaciones metodológicas, diversas investigaciones (Cárcamo & Garreta, 2020; Gutiérrez-Vidrio, 2019; Calixto, 2015; Olivares, 2015; Rodríguez, 2007) señalan dos formas de abordaje de las representaciones sociales. Por un lado, el enfoque procesual, desarrollado por Jodelet, desde la cual se enfatiza en la comprensión de los procesos que subyacen al modelamiento de las representaciones, basándose en dos tipos de conocimientos los cognitivos mentales, de carácter individual y los de interacción – contextual, socialmente establecidos y que inciden directamente en la formación de una representación social. En otro sentido se encuentra la perspectiva estructural, desarrollada por Moscovici y que corresponde al enfoque que tomará nuestra investigación debido a la estrecha vinculación con los objetivos y el objeto

de estudio. La perspectiva estructural pone el acento en los elementos configuradores de la representación, los que son: contenidos que las constituyen, agentes que intervienen y fuentes de origen. Lo anterior se trabajará con base en tres supuestos, el primero emana de Bourdieu y Passeron (2005) quienes señalan que los contenidos que configuran los docentes responden a una narración elaborada, en este caso los contenidos serían las habilidades cognitivas del siglo XXI que nacen desde el Ministerio de Educación, lo que hace que los profesionales se apropien del tecnicismo presentado, el segundo supuesto, se relaciona con las fuentes de origen, tomando a la experiencia en aula como principal precursor de modelamiento respecto a las habilidades cognitivas, lo anterior se basa en la exposición realizada por Giroux (2002) y por último, el tercer supuesto, se enfoca en los agentes que intervienen de las representaciones que posee el profesorado, situándose en dos planos presentados por (Dubet, 2010; Lahire, 2004), uno es el plano de la cotidianidad, donde la interacción profesional ejerce un papel predominante y por otro lado el plano institucional desde la cual la narrativa producida, en este contexto, desde el Ministerio de educación ciñe el discurso profesional.

2.2 Habilidades cognitivas del siglo XXI en el aula

El desarrollo de las habilidades cognitivas durante la etapa escolar cumple un papel fundamental en la actualidad. Precisamente, el currículum escolar chileno, ha debido reorganizar sus parámetros con el fin de desarrollar transversalmente las competencias ligadas con el pensamiento, de tal manera que toda asignatura tiene la facultad de promover habilidades como pensamiento crítico, creatividad y metacognición, consideradas claves para el desarrollo intelectual en el siglo XXI (Scott, 2015).

Tal como señala Beas, Manterola y Santa Cruz-Valenzuela (2011), instruir el pensamiento de manera transversal involucra una revisión de las propias habilidades cognitivas y la adquisición de estrategias para su transmisión de

conocimientos, por lo que se requiere de profesores instruidos y con las competencias asimiladas desde la formación inicial, pues un manejo amplio de estos saberes habilitará al docente en la selección y reconocimiento de contenidos claves de su especialidad que serán útiles en el desarrollo de pensamiento crítico, metacognición y creatividad.

Las habilidades vinculadas con el desarrollo cognitivo, son respuesta a la constante interacción o modos de atención que tiene el individuo con su entorno, donde el conocimiento es cimentado mediante la compartición de experiencias, que permiten utilizar el nuevo conocimiento en diversos contextos. Así, Saiz (2017) plantea que las habilidades del pensamiento se organizan a partir de diversos instrumentos pedagógicos como: la resolución de conflictos y problemas que afectan al individuo, la crítica y autocrítica a nuestras propias opiniones, además de la obertura de los espacios de debate aceptando ideas diversas, lo que conlleva el despertar empático del ser con relación a la experiencia vivida por otros sujetos. Por lo tanto, la escuela como espacio ejecutor del proceso de enseñanza- aprendizaje debe brindar estrategias que acerquen y motiven a los estudiantes, además de currículos que permitan concretar aprendizaje significativo, a través de la adquisición de competencias o habilidades cognitivas que contribuyan en la formación de sujetos transformadores y constructores de una nueva sociedad.

A continuación, se profundizará en las habilidades cognitivas del siglo XXI dispuestas en el currículum nacional para ser promovidas transversalmente en los estudiantes, reconocidas como pensamiento crítico, metacognición y creatividad, las que, según Beas, Manterola y Santa Cruz-Valenzuela, (2011) son características de un pensamiento productivo.

2.2.1.- Pensamiento crítico como habilidad del siglo XXI.

El pensamiento crítico tiene sus orígenes en la filosofía antigua y en disciplinas donde prima la fundamentación como la lógica o la dialéctica. El interés de estas áreas deriva del rol protagonista que se le asigna al sujeto y a su capacidad de razonar (Báez y Onrubia, 2016). Con el pasar del tiempo se ha ido investigado y profundizando el papel que cumple el pensamiento crítico en el aprendizaje de las personas, en diversos contextos educativos, y en el día a día.

Múltiples son las definiciones para pensamiento crítico en la literatura, siendo visto como una habilidad del pensamiento fundamental en diversos contextos, tanto académicos como laborales, resultando ser un proceso complicado y elemental en equilibrio (Díaz et al, 2019).

El pensamiento crítico, es una forma de razonamiento profundo y reflexivo, donde se incorporan diversos factores de análisis, percepciones, raciocinios, que intervienen en la forma de actuar en la vida cotidiana (Saiz, 2017; Butler, 2012 y Saiz y Fernández, 2012). Dada estas características, es que afecta en la toma de decisiones del individuo, pues, diversos factores interceden como por ejemplo componentes culturales, educativos, sociales o psicológicos. De tal manera que esta forma de pensamiento se establece hoy como uno de los ejes fundamentales en educación, tal como señala Saiz (2017) resulta ser una herramienta transformadora en la cotidianidad del sujeto. Al respecto Halpern (2003), citado en Díaz et al. (2019) postula que el pensamiento crítico corresponde a la integración de capacidades sociales y prácticas que permiten solucionar problemas de la cotidianidad a corto plazo, es decir va más allá del razonamiento lógico.

A su vez, Saiz (2017), también inspirado en Halpern, establece que el pensamiento crítico tiene como foco el razonamiento para dar paso a la acción de pensar. De esta manera, el primer momento tiene relación con el análisis de la información, es decir comprender la interacción entre los componentes que constituyen el contenido, noticia o evento y las consecuencias que este trae. Por consiguiente, prima la habilidad argumentativa que resulta ser el producto de la indagación coherente, lógica y objetiva de la información comunicada.

Por otro lado, Acosta (2018) plantea que el pensamiento crítico es inherente al ser humano, pues interviene en todas las facetas, por lo que resulta aún más relevante potenciarlo en los jóvenes, pues el desarrollo de esta habilidad cognitiva va más allá del simple manejo y procesamiento de contenido, pues incentiva al estudiante a construir su propio conocimiento, relacionado con la asimilación de información profunda y significativa respecto a un nuevo saber e influyendo de manera positiva en el dominio de una serie de destrezas subordinadas, que permiten dejar atrás al alumnado pasivo y receptivo en aula.

2.2.2.- Metacognición

El concepto de metacognición, fue utilizado inicialmente por Flavell (1976), quien la define como: “Conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje (...) la metacognición hace referencia entre otras cosas a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto” (p.232).

Actualmente, la metacognición tiene variadas interpretaciones, una de ellas, es la que señala Correa, Ossa y Sanhueza (2019), quienes la describen como el “pensamiento sobre el pensamiento” (p.65), lo que se entiende como el conocimiento sobre las capacidades y restricciones de las técnicas del pensamiento humano, actuando como organizador del resto del procedimiento cognitivo, lo que incentiva a la persona o al estudiante a estar en juicio y control de su propio saber. De tal manera, que el desarrollo de la habilidad metacognitiva en el estudiante contribuiría en su proceso formativo, pues actuaría como indicador de rendimiento académico, así mismo favorecería en la resolución de problemas y

prestaría utilidad en los logros de aprendizaje (De Baker, Van keer y Valcke, 2012).

En relación a los componentes de la metacognición, diversos autores (Campo Escorcía, Moreno y Palacio, 2016; Huerta, Vesga y Galindo, 2014; Jaramillo y Osses, 2012; Mateos, 2001) citados en Correa et al. (2019) señalan dos factores de composición de la metacognición, en un lado está el conocimiento metacognitivo, el cual se encarga de darle la información al individuo sobre el contenido, noticia o estrategias usadas y en otro lugar se ubica la regulación del conocimiento, donde se orienta la conducta y la motivación hacia acciones que permitan operar una o diversas tareas.

Por otro lado, diversos autores (Casiraghi y Almeida, 2017; Gotoh, 2016; Ossa, Rivas y Saiz, 2016; Magno, 2010) revelan que la característica de regular el pensamiento que caracteriza a la metacognición, le brinda la facultad al pensamiento crítico de analizar la información antes de actuar o tomar decisiones, por lo que se encuentran ligados íntimamente en la teoría y práctica.

2.2.3.- Creatividad

La creatividad dentro de sus variadas definiciones, es considerada como la capacidad y habilidad del pensamiento que lleva al humano a producir de manera novedosa y original, materializándose en los resultados de las ideas planteadas. De tal forma, que nace cuando se pone en práctica elementos cognitivos y estándares intelectuales en la indagación de un pensamiento propio y externo, pues el sujeto se ve comprometido en la búsqueda de diferentes formas de tomar decisiones o solucionar problemas cotidianos (Águila, 2014 y Lara, 2013)

Al respecto Minnigan (2017) y Báez y Onrubia (2016) (citados en Ossa y Senoceain, 2017), plantean que la creatividad es una experiencia social que caracteriza al siglo XXI, además de ser guía en el desarrollo de otras habilidades de razonamiento profundo, por lo tanto, validan la orientación curricular en los

procesos de enseñanza, pues promoverla de manera integral trae grandes beneficios de adaptación en los complejos escenarios sociales. Por otro lado, avalan a juicio de Gómez (2005) la existencia de recursos que permiten estimular la creatividad. Además de la diversificación de estrategias de evaluación que permiten adaptarse al estilo de aprendizaje de cada estudiante, potenciando competencias más que memorización de contenidos. Por ende, la creatividad es sin duda un sello que debe implantarse en el alumnado, pues contribuye a la formación de jóvenes versátiles, innovadores, capaces de resolver problemas o de adaptarse a determinados cambios sociales (De Bono, 1994).

Diversos estudios (Díaz, Figueroa, Bigurra & Fontecilla, 2020; Sánchez & Morales, 2017; García-Ramírez, 2016, Báez & Onrubia, 2016; Gardner, 1998; De Bono, 1994) señalan el impacto positivo que conlleva en el desarrollo de la creatividad en los estudiantes, debido a que una correcta planificación de proyectos en aula, genera participación, motivación y desarrollo de competencias complementarias. De igual manera, destacan que el arte y literatura en los jóvenes actúa como promotor de la creatividad, pues activa las dimensiones cognitivas, comunicativas y emocionales, fortaleciendo la interacción activa y espontánea en la sala de clases, lo que es posible extrapolar a diversas realidades o contextos.

2.3.- Enseñanza centrada en el aprendizaje

Las nuevas demandas en las reformas educativas, basadas en la adquisición de habilidades, implican que tanto docentes como estudiantes desarrollen instrumentos y conocimientos que animen la cooperación, con el propósito de promover aprendizaje y desarrollo integral (Prieto, Blanco, Morales, Torre, 2008).

La enseñanza centrada en el aprendizaje es una orientación educativa utilizada en la actualidad. Esta experiencia no emplea una única estrategia de enseñanza, sino que hace insistencia en la diversificación de métodos cuyo

enfoque son los estudiantes que están asimilando nuevos contenidos. De esta manera el rol del profesor sufre un cambio, pues el docente se convierte en un guía que facilita el estudio, asumiendo la postura de experto-aprendiz en el aula, lo que a su vez incentiva a que el alumnado asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y que tenga una activa participación (Chocarro, González y Sobrino, 2007).

Los métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje le dan la oportunidad al estudiante de adquirir las habilidades del siglo XXI, pues se enseñan junto con el contenido, tal como señala (Prieto et.al, 2008), las actividades desarrolladas durante el transcurso curricular incluyen la formación explícita de competencias como resolver problemas, trabajar en equipo, tomar decisiones, analizar argumentos o aprender a pensar. Por otro lado, McCombs y Whisler (2000), plantean que el desarrollo de habilidades de aprendizaje va de la mano con un estado de conciencia por parte del alumnado sobre su proceso académico, además, señalan que este tipo de aprendizaje fomenta la colaboración, es decir conduce a que los estudiantes puedan aprender de sus pares y viceversa.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

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

Por la naturaleza del estudio, la base fue la metodología cualitativa, que se caracteriza por un conjunto de prácticas que hacen al mundo visible, pudiendo transformarlo y convertirlo en representaciones que hicieron significar las actitudes y prácticas de los docentes (Denzin y Lincoln, 2005). Fue apropiado con nuestro objeto de estudio, ya que trató de representar las distintas actuaciones del ser humano, no buscando representatividad, sino singularidades para comprender la acción educativa de la enseñanza (Ruiz Olabuénaga, 2012).

3.1.- Enfoque del estudio

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

3.2.- Tipo y diseño de estudio

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

3.3.- Participantes del estudio

Se consideraron 8 profesores de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Bulnes teniendo los siguientes criterios de inclusión: Que se desempeñaran en las asignaturas de tercero y cuarto medio de matemática, lenguaje, ciencias naturales e historia, ya que han sido las disciplinas que están en constante medición por el Mineduc y que tuvieron un cambio curricular. Que tuvieran más de cinco años de ejercicio docente para asegurar que puedan dar respuesta a las experiencias vividas en el aula y la adecuación de su enseñanza ante los cambios propuestos por el Mineduc. La razón de investigar a profesores de un solo centro educativo responde a la naturaleza cualitativa de la investigación, la cual no busca representatividad, sino particularidades en su significatividad (Ruiz Olabuénaga, Aristegui y Melgosa, 2002).

3.4.- Estrategia de procesamiento, análisis de datos y procedimientos de investigación y éticos

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

Nuestro diseño metodológico contó con dos fases claramente delimitadas:

- Fase 1: Entrega de consentimiento informados

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

- Fase 2: Levantamiento y análisis de discursos.

El instrumento utilizado para producir la información fue una pauta de entrevista, la cual fue sometida a la validación de un grupo de expertos, donde se expuso las características deductivas que dieron espacio a la profundización de contenidos en la conversación. En cuanto a la técnica de producción de datos fue una entrevista semiestructurada que permitió acceder a las dimensiones explícitas de las representaciones sociales y que llevaron al surgimiento de forma inductiva de las categorías de estudio que dieron pie a la problematización de los supuestos y por tanto al cumplimiento de los objetivos de estudio. La estrategia de procesamiento y análisis de la información fue la técnica de análisis de contenidos

fundada en la propuesta de Cáceres (2008), que va desde la selección del objeto de análisis, su definición de unidades, reglas y códigos de clasificación hasta la integración final de los hallazgos.

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

3.5.- Elementos del contexto: Características generales del establecimiento

En las siguientes líneas se contextualizará el entorno y características generales del establecimiento educacional en el cual la investigación fue realizada.

3.5.1.- Contextualización geográfica del Centro Educativo

El establecimiento educacional en cuestión se encuentra ubicado en la Región de Ñuble, localizada al límite sur de la zona central. Limita al norte con la Región del Maule, al sur con la Región del Bío-Bío, al oeste con el Océano Pacífico y al este con la República Argentina. Consta con una superficie aproximada de 13.178 Km² representando a la región con menor amplitud del país. En cuanto a la población, los datos extraídos del censo 2017 revelan la existencia de 480.609 habitantes y una densidad de 36,7 habitantes por kilómetros cuadrado. Ñuble a pesar de ser una nueva región dentro de la división político-administrativa del estado, es un lugar que conserva las tradiciones vinculadas con el campo chileno, por ende, su economía es variada y está asociada con la actividad agraria, pecuaria, silvícola, comercio local y servicios colectivos (BCN, 2020). La región de Ñuble se subdivide en tres provincias: Itata, Punilla y Diguillín, estas a su vez se organizan en comunas, 7 comunas en Itata, 5 en Punilla y 9 comunas en la provincia de Diguillín, siendo esta última provincia la ubicación exacta de la ciudad

de Bulnes, comuna donde se localiza el Colegio Particular Subvencionado sujeto a investigación.

Bulnes es la capital de la Provincia de Diguillín, se encuentra ubicado en el sur de la región, específicamente a 27 kilómetros de Chillán, limitando al norte con la comuna de Chillán Viejo, separado por el Río Larqui, al Sur con el Río Diguillín, al este con la Comuna de San Ignacio y al oeste con el Río Itata y Río Larqui. Actualmente su población asciende a 21.963 habitantes, de los cuales 10.382 son hombres y 11.111 mujeres (INE, 2017). Su clima es de tipo mediterráneo por los que las estaciones del año están muy definidas. Su economía se basa principalmente en la ganadería y agricultura tradicional, contando la comuna con la feria ganadera más importante de la región, además cuenta con empresas molineras, queserías de exportación, viñeras y fábricas de embutidos, que brindan sustento laboral a las familias Bulnenses. Al presente, la comuna cuenta con 17 establecimientos educacionales administrados por la municipalidad y 5 colegios particulares subvencionados pertenecientes a fundaciones religiosas y corporaciones educativas (Imb, 2018).

3.5.2.- Caracterización del Establecimiento Educacional

Precisamente, el Colegio sujeto a investigación corresponde a una entidad particular subvencionada, que funciona bajo los parámetros establecidos de una Corporación Educacional. Inició sus actividades académicas en el año 1998 con nombre que marca la tendencia religiosa católica de sus fundadores. Se encuentra ubicado al sureste de la comuna de Bulnes, a una cuadra de la plaza de armas y cuenta con una extensión de cuatro cuadras a la redonda ofreciendo enseñanza básica y media, además cuenta con gimnasio, biblioteca, sala de computación, laboratorio de ciencias básicas, sala instrumental y de danza. El colegio presenta una planta de 35 docentes, 23 asistentes de la educación, 2 psicólogas y 2 trabajadoras sociales que apoyan la diversidad de la comunidad, sin embargo, el establecimiento no posee programa PIE, pues no está adscrito al decreto N°170, el cual establece la obligación de contar con un equipo especializado en la

atención de necesidades especiales estudiantiles. Actualmente posee una matrícula de 585 estudiantes de los cuales el 38% proviene de la comuna de Quillón, 15% de localidades rurales como Santa Clara o Tres Esquinas y 47% pertenece a Bulnes. La enseñanza básica cuenta con 401 estudiantes divididos en 10 cursos, en tanto la enseñanza media, cuyo enfoque es humanista-científico educa a 184 jóvenes divididos en 4 cursos. Resulta relevante consignar que desde el año 2016-2019 el colegio es líder en puntajes comunales SIMCE y PSU. Tanto en la visión y misión del establecimiento educacional destaca la formación estudiantil con alta capacidad de autonomía, creatividad y de sentido crítico a desarrollar, de la mano con la promoción de valores como responsabilidad, solidaridad, perseverancia y respeto, lo que asume la institución que permiten desarrollar en el alumnado competencias y habilidades tanto en el ámbito académico como personal, además de facilitar la inserción en un mundo globalizado y en permanente cambio.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

La temática de estudio tiene como enfoque develar las representaciones sociales del profesorado sobre el desarrollo de habilidades cognitivas del siglo XXI en estudiantes de tercero y cuarto medio.

A continuación, se presentan los resultados extraídos de ocho entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de tercero y cuarto medio que dictan las asignaturas de ciencias naturales, historia y geografía, matemática y lengua y literatura.

La organización de los resultados se expondrá de la siguiente forma: Se abordarán las habilidades cognitivas como pensamiento crítico, creatividad y metacognición desde la perspectiva estructural planteada por Moscovici (1979), es decir se pondrá acento en los elementos configuradores de la representación social; contenidos, fuentes y agentes, los cuales de manera implícita fueron develados en el discurso de los entrevistados y permiten englobar los objetivos de

investigación, como también las categorías y subcategorías descritas con anterioridad.

Los apartados se titulan:

- 1.- Pensamiento crítico desde las voces del profesorado.
- 2.- Creatividad en el aula del siglo XXI.
- 3.- Metacognición desde la enseñanza.

Las habilidades del pensamiento, serán abordadas con base a la interpretación de las entrevistas realizadas, donde se busca analizar tanto la regularidad discursiva como los matices presentados en la oración de los sujetos.

Todo lo anterior, estará respaldado con evidencia de material empírico en palabras de los propios representantes de la comunidad educativa y asociado a la teoría expuesta con anterioridad.

4.1.- Pensamiento crítico desde las voces del profesorado

Para dar comienzo a la presentación de resultados, se considera relevante enfatizar en la importancia del estudio de las representaciones sociales de un contexto educativo, pues permite un acercamiento a los posibles modos de actuación del sujeto frente a un determinado objeto de estudio (Cárcamo & Garreta, 2020; Calixto, 2015; Jodelet, 2011), lo que permite comprender la organización cognitiva de los individuos vinculado con el saber empírico y cotidiano. Con mira a esta investigación, el revelar las representaciones sociales de los docentes de tercero y cuarto medio frente al desarrollo de pensamiento crítico, metacognición y creatividad, permite una aproximación a la eventual ejecución pedagógica que adopten los docentes cuando promueven las habilidades cognitivas mencionadas en el aula.

Este apartado busca describir lo que comprende el docente por pensamiento crítico y la manera en que es promovido, a su vez identificar como se

gesta esta conceptualización y reconocer los modos de interacción entre pares y los espacios destinados en el contexto de aula para el desarrollo de esta habilidad.

4.1.1.- El pensamiento crítico como promotor de la reflexión, análisis y pieza clave en la toma de decisiones.

El cuerpo docente entrevistado tiene concientizado la relevancia de desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes, haciendo alusión a una serie de cualidades que es posible cultivar entre los jóvenes, a través, de la efectiva promoción de esta habilidad, destacando la capacidad de reflexión, razonamiento y análisis en los diversos contextos de la vida que llevan al estudiante a tomar decisiones acertadas y que le permiten solucionar problemáticas emergentes.

Asimismo, Báez y Onrubia (2016), describen al pensamiento crítico como una herramienta que simplifica la realidad mediante el razonamiento, reflexión y propio análisis del evento en cuestión, lo que es coherente con lo planteado por el cuerpo docente, pues fueron conceptualizaciones recurrentes en su discurso. De igual manera Halpern (2013) postula al razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones como componentes fundamentales del pensamiento crítico, haciendo ver la habilidad más allá del razonamiento lógico, sino más bien, como un conjunto de competencias sociales y prácticas que permiten al individuo desenvolverse en cualquier contexto.

Por medio de los relatos, es posible apreciar una regularidad discursiva a la hora de describir que entienden por pensamiento crítico, existiendo conceptos en común que ilustran esta competencia, lo que desencadena concordancia en los distintos consultados. Así por ejemplo lo expresa el informante N°6:

“Entiendo como pensamiento crítico, a la manera y a la habilidad de poder razonar y reflexionar, lo que permite tomar mejores decisiones en diversos contextos” (Informante N°6, docente de matemática)

Que el concepto sea reconocido como precursor de la reflexión y que se relacione con la capacidad de determinación, tiene directo vínculo con lo planteado por Saiz (2017) quien señala que el pensamiento crítico pasa a ser una herramienta que transforma la realidad, pues permite integrar lo teórico- práctico, es decir va más allá del razonamiento lógico, incidiendo en la manera de pensar y actuar cotidiano del sujeto.

A su vez los informantes reconocen al pensamiento crítico como una habilidad que permite solucionar problemas influyendo diariamente, así lo expresa la informante N°1 quien explica el concepto de la siguiente forma:

“Es una habilidad que pretende que los estudiantes por ejemplo puedan solucionar problemas y también comprende que ellos tienen que analizar sus problemas y tienen que tomar decisiones en su día a día”. (Informante N°1, profesora de Ciencias Naturales)

Bajo esa mirada, el pensamiento crítico permite analizar profundamente eventos cotidianos incorporando factores racionales que dan paso a un modo de operar acorde a la situación emergente, lo que es validado por (Díaz et al., 2019), pues el pensamiento crítico permite racionalizar acciones comunes resultando ser un proceso elemental y profundo. En paralelo el informante N°3 expone lo siguiente:

“El pensamiento crítico te permite definir qué es lo bueno, que es lo malo, que debo hacer, que no debo hacer. En el fondo el pensamiento crítico te permite pensar o plantearte de un punto de vista frente a una realidad, con el fin de concluir problemáticas que emergen de la misma”. (Informante N°3, docente de Lengua y Literatura)

En palabras del informante N°3 el fomento del pensamiento crítico permite ordenar los puntos de vista de un fenómeno en particular y de esta manera llevar a cabo una acción que podría resultar ser la solución a la problemática incidente, lo que es posible extrapolar a diversos contextos. De acuerdo con Halpern (2013) el pensamiento crítico permite revalidar ideas y llevarlas a la práctica, es decir contribuye en la toma de decisiones o solución de problema sin importar el contexto en el cual se esté inserto.

La conceptualización de esta habilidad como agente de cuestionamiento también es compartida por el informante N°5 quien afirma:

“Entiendo por pensamiento crítico a la capacidad que desarrollamos nosotros los seres humanos para dudar y cuestionar, más que nada las afirmaciones que de por si en cada momento de la vida se nos muestra como la verdad absoluta”. (Informante N°5, docente de historia y geografía).

El docente plantea una temática importante asociada a la promoción del pensamiento crítico, que es el procesamiento de contenido por medio de la duda y cuestionamiento, pues tal como lo señala Acosta (2018) el estudiante debe ser capaz de asimilar el nuevo saber de manera participativa dejando atrás al alumnado pasivo y receptivo en aula, lo que da paso a seres pensantes, reflexivos y analíticos de su entorno.

A su vez, el informante N°4, reafirma la descripción de pensamiento crítico como agente de cuestionamiento, lo que queda plasmado mediante la siguiente representación del contenido:

“El pensamiento crítico básicamente es como cuestionarse todo, o sea yo parto con una cierta información cierto y empiezo a cuestionar todo con el fin de analizar, reflexionar y tomar una buena decisión” (Informante N°4, profesor de matemática).

La representación emanada del profesor permite evidenciar la regularidad discursiva presente frente a la explicación conceptual de pensamiento crítico, donde destaca la idea de controvertir un punto dudoso y por medio de la acción de pensar analizar la información y las consecuencias que este conlleva, desencadenando una determinación que desata la dificultad de un evento. Del mismo modo lo plantea Saiz y Fernández (2012) quienes definen al pensamiento crítico como una herramienta que permite desanudar imprevistos por medio del análisis, reflexión y raciocinio.

4.1.2.- Estrategias académicas para promover pensamiento crítico en el aula

En esta categoría se dan a conocer las estrategias didácticas utilizadas por los docentes entrevistados para el desarrollo del pensamiento crítico en la sala de clases, donde prima la participación activa del alumnado mediante actividades que potencien la discusión, el análisis y el contraste de opinión.

Desde el punto de vista de Prieto et al. (2008) las demandas educativas enfocadas en la adquisición de habilidades, implica que tanto los profesores como el alumnado promuevan instrumentos y conocimientos que animen a la cooperación, con el objetivo de fomentar aprendizaje y desarrollo integral.

A su vez, Saiz (2017) expone que el pensamiento crítico es posible potenciarlo por medio de la contextualización de problemas cotidianos que le permitan al individuo hacer frente a su realidad y esta manera aplicar lo aprendido mediante la razón, lógica y reflexión, siendo el aprendizaje basado en problemas una de las estrategias sugeridas por el autor.

En relación a lo anterior el informante N°1 relata:

“Fomento el pensamiento crítico con la presentación de proyectos científicos, donde los estudiantes deben explicar grupalmente una teoría por medio de la experimentación y posteriormente comunicar sus resultados a

los compañeros, quienes también evalúan la coherencia del proyecto y critican el procedimiento utilizado”. (Informante N°1, docente de Ciencias Naturales)

La docente entrevistada realiza una acción planificada con el objetivo de potenciar el pensamiento crítico en sus estudiantes mediante el perfeccionamiento de procedimientos y técnicas de experimentación grupal, lo que lleva al alumnado a teorizar si lo expuesto tiene lógica o no es coherente con la temática planteada, por lo tanto, incentiva al alumnado a construir su propio conocimiento, por medio de la asimilación teórico-práctica del nuevo saber y a la efectiva comunicación de resultados. Como lo hace notar López (2012) el pensamiento crítico involucra habilidades como la argumentación, lo que tiene directa relación con la capacidad de indagar y organizar información válida que permita comunicar de manera lógica y pertinente un determinado fenómeno.

De la misma forma el entrevistado N°6 da cuenta que el pensamiento crítico en su asignatura lo desarrolla mediante la exposición oral y participación constante del estudiantado, lo anterior fue expresado así:

“Lo promuevo haciendo participar a los chiquillos constantemente, preguntándoles directamente y que respondan, así puedo saber si se está entendiendo, también mediante el intercambio de opinión de los contenidos o a través de disertaciones que les permiten aterrizar un poco para que estudio esto, como puedo aplicarlo en la vida, en matemática es bien complejo eso, pero se puede” (Informante N°6, profesor de matemática)

El informante N°6 da a conocer que el desarrollo de pensamiento crítico lo realiza en el aula incentivando a los estudiantes a expresar su opinión efectuando preguntas dirigidas, pues esto le permite además cerciorarse si el nuevo contenido está siendo asimilado positivamente o no. Asimismo, promueve la habilidad de pensamiento crítico por medio de exposiciones orales que le permiten al

estudiante contextualizar la temática y ver utilidad futura como fomento de su aprendizaje.

A juicio de Torres da Silva (2016), la acción de argumentar ideas, por medio de diversas instancias o prácticas, es reconocido como un componente básico de toda habilidad de orden superior, lo que es posible contextualizar a todas las áreas de estudio, pues incorpora niveles de razonamiento deductivo e inductivo que permiten validar su punto de vista o toma decisión. Del mismo modo Ennis (2011) destaca la importancia de exponer y fundamentar una perspectiva como eje de formación crítica y argumentación.

Por otra parte, el informante N°3, afirma promover el pensamiento crítico mediante grupos de debate que permiten contrastar realidades, lo anterior es comunicado de la siguiente forma:

“Lo intento desarrollar concretamente con la exposición de realidades, ¿Qué significa eso?, expongo varias realidades de una temática y formo grupos de debate, donde ellos deben adoptar una postura y por medio de la reflexión y crítica deben defenderla, en cierta forma quiero que el estudiante se haga responsable de la elección de esa realidad”. (Informante N°3, docente de lengua y literatura)

El entrevistado N°3 revela que la promoción del pensamiento crítico lo realiza por medio de grupos de debate, pues desea potenciar en los estudiantes la reflexión y crítica en diversos contextos, estableciendo una conexión entre sus pares mediante la exposición de ideas y puntos de vista.

La estrategia utilizada por el entrevistado N°3, también es empleada por el informante N°4 quien da a conocer lo siguiente:

“Trabajo el pensamiento crítico, a través del debate matemático, ¿cómo lo hago? Les entrego diversos teoremas y ellos basándose en sus

conocimientos previos deben razonar cual le permitirá resolver el ejercicio o problema dado, luego deben argumentar su elección en grupos designados para que desarrollen capacidad de oratoria” (Informante N°4, docente de matemática)

El profesor de matemática informante plantea que la habilidad del pensamiento crítico la promueve intencionalmente mediante el discernimiento de teoremas apropiados para determinados ejercicios aritméticos, lo que conlleva a juicio del docente razonamiento, análisis y argumentación respecto a la decisión adoptada, además señala que la elección es debatida en grupos con el propósito de potenciar trabajo colaborativo y comunicación efectiva.

Con base en Ariza, Guerrero, Martínez y Polo (2018) el trabajo colaborativo fomentado mediante el debate respecto a un tema en particular, favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, pues permite organizar, analizar, validar y argumentar una perspectiva en específico con el propósito de tomar una decisión propia del contexto o problemática existente.

Por otro lado, las entrevistadas N°2 y N°8 expresaron no hacer consciente el pensamiento crítico en sus planificaciones pedagógicas, sin embargo, al momento socializar la descripción de la habilidad, se percataron que indirectamente si era promovido, de tal manera que la informante N°2 declara lo siguiente:

“Lo promuevo de manera innata quizás no estoy consciente que lo debo desarrollar, pero lo hago, por ejemplo, cuando pido que razonen la fórmula apropiada para un ejercicio y tienen que tomar la decisión para resolver ese ejercicio, ahí está el pensamiento crítico” (Informante N°2, profesora de matemática)

La entrevistada N°2 señala no promover el pensamiento crítico de manera intencional, más bien expresa la espontaneidad del desarrollo de esta habilidad a partir de actividades propias de su área, lo que permite inferir que la competencia no es promovida a cabalidad, pues no existe direccionalidad en su estrategia de aprendizaje. Según la perspectiva de Ennis (2011) el ejemplo dado por la docente representa más bien al razonamiento lógico, dejando de lado el análisis y reflexión, siendo estas características relevantes del pensamiento crítico.

A su vez la informante N°8 también declara no concientizar la promoción del pensamiento crítico en las diversas actividades propuestas en su especialidad, lo anterior queda reflejado en el siguiente extracto de su discurso:

“En las actividades que planifico no está explícito el desarrollo del pensamiento crítico, sino que es algo que se ha hecho quizás desde siempre, o sea no sé si desde siempre, pero está planteado dentro de los objetivos del currículum entonces uno igual lo trabaja con los contenidos y lo desarrollan solos”. (Informante N°8, docente de lengua y literatura)

Desde lo expuesto por la entrevistada N°8 es posible inferir que las estrategias de aprendizaje utilizadas son los esquemas sugeridos por el currículum escolar sin análisis o conducción de objetivos transversales, por lo que el desarrollo del pensamiento crítico no es consciente ni dirigido y quizás no formado en los estudiantes, pues no se hace intencional la incorporación de diversos factores de aprendizaje (Scott, 2015).

Según Beas, Manterola y Santa Cruz-Valenzuela (2011), las habilidades del pensamiento deben promoverse conscientemente por parte del profesorado, pues de esta manera se lograrán los objetivos propuestos, además de indagar y ejecutar en estrategias adecuadas que permitan conducir el desarrollo de la práctica, es decir si no se potencia la formación integral simplemente se efectúa

reproducción sistemática de contenidos, coartando al estudiante en el desarrollo de sus competencias.

4.1.3.- El origen teórico del pensamiento crítico en los docentes de enseñanza media

En esta categoría se analizarán las fuentes teóricas que le permiten al profesorado gestar la conceptualización de pensamiento crítico y los elementos que han facilitado el desarrollo de estrategias de enseñanza para promover esta habilidad del pensamiento. En relación a lo anterior, en el discurso docente emanado mediante la entrevista realizada destaca la influencia de la formación inicial docente, además de la esquematización conceptual sugerida por el currículum escolar de la especialidad y formación continua, lo que se relaciona con lo planteado por Bourdieu y Passeron (2005), pues sostienen que el contenido configurativo de las representaciones que los docentes tienen frente a las habilidades cognitivas se condice con la narrativa emanada desde el Ministerio de Educación. Por otro lado, los docentes relatan que su formación se ha gestado por medio de capacitaciones o lecturas de revistas educativas que les ha permitido elaborar un marco teórico conceptual sobre pensamiento crítico, lo que Vezub (2007) indica como desafío permanente en materias educativas.

respecto la informante N°1 declara lo siguiente:

“Con respecto a cómo he adquirido estos conceptos es porque he leído los planes y programas, lo que el ministerio de educación envía, también porque he asistido a cursos voluntarios donde se ha promovido estos conceptos para explicarlos y para comprenderlos y además también lo he estudiado y he tenido la oportunidad de dar mi opinión en los cursos de CPEIP” (Informante N°1, docente de Ciencias Naturales).

Bajo la mirada de la informante N°1, resulta relevante consignar que el origen conceptual que posee sobre pensamiento crítico nace del estudio que ha realizado de los planes y programas de Ciencias Naturales, además del

perfeccionamiento voluntario a los que ha asistido sobre el desarrollo de habilidades cognitivas y también a través de la participación de cursos dictados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), lo que denota una formación continua en su praxis profesional.

A juicio de Moore (2013), la formación e indagación sobre pensamiento crítico parece ser un hecho constante, concreto y de hábil aplicación, donde la directriz o motor cognitivo debiese tener parámetros establecidos, que permitan al sujeto ampliar horizontes teóricos, situación que se puede ver coartada si solo se rige por lo expuesto por una entidad, como es el caso del Ministerio de Educación.

Del mismo modo la informante N°8 revela la fuente que ha enriquecido su formación teórica sobre pensamiento crítico de la siguiente manera:

“Yo creo que esos conceptos provienen de lo visto en la universidad, en las asignaturas vinculadas con el quehacer pedagógico, recuerdo una asignatura llamada “escenarios educativos” en donde se hablaba de pensamiento crítico, también uno va aprendiendo en la práctica a través de las capacitaciones o cursos que toma a lo largo de la carrera y obviamente de los planes y programas de mi asignatura”. (Informante N°8, profesora de lengua y literatura)

Lo expresado por la entrevistada N°8 revela que su nutrición teórica sobre pensamiento crítico se lo debe al Centro de Educación Superior donde se gestó como profesional de la educación, lo que es complementado con el estudio curricular de la asignatura de lengua y literatura, además del continuo perfeccionamiento docente que señala que ha efectuado durante su carrera profesional.

Desde la perspectiva de Vezub (2007), la formación inicial docente cumple un rol preponderante en la internalización de habilidades cognitivas que permitan fortalecer el rol del profesor, pues más que ser un reproductor de contenidos el educador debe contribuir en la formación integral del alumnado.

De igual manera se presenta regularidad discursiva en la respuesta emanada del informante N°6 quien señala:

“Es lo que recordaba de la universidad, específicamente de la asignatura acercamiento al aula, donde tratábamos las habilidades que debíamos desarrollar en los chiquillos y nosotros teníamos que buscar la forma o estrategia para fomentarlo en matemática. También el currículum nacional ayuda a entender esto y nos da estrategias como sugerencias que permiten formar jóvenes con pensamiento crítico”. (Informante N°6, profesor de matemática)

El docente de matemática indica como precursor conceptual de pensamiento crítico a la Universidad, pues señala que en su formación inicial docente se dictaron asignaturas que le permitían comprender teóricamente la habilidad y además idear estrategias de aprendizaje para promoverlo en los estudiantes, lo que le permitió aproximarse al contexto educativo matemático. A su vez revela como fuente de información el estudio curricular de la asignatura que dicta y destaca las sugerencias didácticas brindadas desde el Ministerio de Educación que le permite desarrollar esta habilidad del pensamiento en el alumnado.

Tal como señala Beas, Manterola y Santa Cruz-Valenzuela (2011), instruir el pensamiento de manera transversal implica una indagación de las propias habilidades cognitivas, por lo que requiere un profesor instruido desde la formación universitaria, pues de esta manera se podrá contextualizar, seleccionar y reconocer los contenidos específicos de su especialidad con el fin de promover

pensamiento crítico, por otro lado, las autores designan relevante la continua preparación durante la carrera profesional, con el fin de adquirir y actualizar lineamientos efectivos.

En tanto, el informante N°3 también destaca como formador teórico del pensamiento crítico a la universidad de la cual egresó, además de los planes y programas de la asignatura de lengua y literatura, lo que fue señalado de la siguiente forma:

“Bueno, lo primero es la formación académica. En mi formación académica se hablaba de pensamiento crítico. Al comienzo me sonaba abstracto, incluso incomprensible y a medida que uno va estudiando, se va metiendo en el trabajo docente, se va dando cuenta, se van realizando ese concepto, además en los planes y programas está clarito qué es y sugerencias de cómo desarrollarlo”. (Informante N°3, docente de lengua y literatura)

El informante N°3 reconoce como precursor teórico a la institución de enseñanza superior de donde egresó, además al análisis de los planes y programas de la asignatura de lengua y literatura lo que le permite profundizar su encuadre conceptual y asimismo reconocer estrategias sugeridas para la promoción de esta habilidad del pensamiento.

El currículum nacional, a juicio de Beas y Santa Cruz-Valenzuela (2008), cumple un papel relevante en la continua formación del profesional, pues permite actuar mediante lineamientos que aprueben promover de manera transversal habilidades del pensamiento, sin embargo, también hacen mención a la necesaria mediación autodidacta y el aporte científico en la conceptualización, pues de esta manera se ampliará la cantidad de estrategias posibles para su intervención.

Desde otro punto de vista, los informantes N°5 y 7 declaran que el concepto de pensamiento crítico lo formaron y solidificaron a partir de lecturas autodidactas

y otras sugeridas por la universidad sobre investigaciones educativas aludidas al desarrollo del pensamiento crítico, así lo expresa el entrevistado N°5:

“Este concepto fue internalizado a través de los estudios universitarios, sobre todo en las asignaturas educativas como filosofía o psicología educacional, nos fueron preparando para desarrollar capacidad crítica en los estudiantes, primero nos imponían lecturas obligatorias, luego se nos inculcó el hábito de indagar constantemente en como generar pensamiento crítico mediante la historia, hasta que al final leo voluntariamente artículos científicos relacionados con educación y esta temática porque me interesa formar jóvenes pensantes y no solo receptivos.” (Informante N°5, docente de historia y geografía)

El entrevistado N°5 revela que la madurez del concepto de pensamiento crítico tiene un carácter relevante en su formación profesional como docente de la especialidad de historia y geografía, pues esto nació en la universidad a través de lecturas dirigidas que destinaban las diversas asignaturas con enfoque pedagógico, de modo que le generó un hábito de lectura sobre investigaciones o artículos relacionados con la promoción de pensamiento crítico, por lo que en la actualidad indaga en la temática con el objetivo de mejorar su práctica profesional. En relación a lo anterior, Belavi y Murillo (2016) mencionan que las casas de estudio de educación superior deben promover en los futuros docentes prácticas que potencien la educación justa, mediante lecturas libres que formen ciudadanos activos, autónomos y con visión crítica.

Del mismo modo, el informante N°7 que también es docente de la asignatura de historia y geografía describe como fuente del saber conceptual a lecturas constantes vinculadas con problemáticas educacionales que selecciona por interés personal o son partes de los cambios curriculares y por tanto son distribuidas por MINEDUC, lo anterior es descrito de la siguiente forma:

“Yo generalmente estoy leyendo sobre educación porque entiendo que a mis más de cincuenta años, las problemáticas y enfoques educativos van variando y entiendo además que el pensamiento crítico es fundamental en el área de historia, pues no existe una verdad absoluta y los jóvenes deben ser capaces de analizar y reflexionar sobre diversas realidades, entonces trato de interiorizarme, generalmente en revistas especializadas en educación que leo de manera autodidacta o informes del mismo ministerio que me llegan bastante, por diferentes razones. De los mismos informes del ministerio y todo eso, siempre estoy tratando de actualizarme sobre los cambios de currículum, las adecuaciones curriculares que existe, sobre todo en esta pandemia que hemos sido recortado bastante, se acortaron mucho los planes y programas en el currículum en general”. (Informante N°7, profesor de historia y geografía)

Desde la perspectiva del entrevistado el pensamiento crítico tiene un papel fundamental en la asignatura de historia y geografía por lo que la teorización del concepto y los elementos que favorecen el desarrollo de esta habilidad le llevan a interiorizarse permanentemente en el área, mediante lecturas de revistas especializadas en educación y el análisis de los planes y programas propuestos por MINEDUC. Respecto a esto, Bolívar (2012) destaca el rol de la especialidad frente al fomento de competencias, pues señala que la enseñanza será dirigida según la preponderancia o significación asignada por el profesor a un determinado contenido o habilidad.

4.1.4.- Espacios educativos para el desarrollo del pensamiento crítico y socialización de estrategias entre pares

En este apartado se darán a conocer los agentes que intervienen en la representación sobre el desarrollo del pensamiento crítico en jóvenes de tercero y cuarto medio, haciendo alusión a los espacios asignados por el currículum y en la realidad educativa en la está inserto el profesorado entrevistado, además de la

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

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

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

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

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

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

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

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

El informante N°3 hace la relación entre la cantidad de contenidos mínimos obligatorios que debe tratar en aula frente al espacio asignado para desarrollar habilidades transversales, pues el enfoque de la nueva propuesta curricular está basado en la adquisición de competencias más que en la asimilación de

contenidos, por ende, el profesor realiza una crítica haciendo alusión a la contradicción de esta base curricular, pues señala que a pesar de las horas asignadas no es posible promover efectivamente el pensamiento crítico en los estudiantes, pues debido a la cantidad de contenidos el tiempo no es suficiente y debe quedar a criterio del docente la incorporación del desarrollo de esta habilidad en la planificación de la clase. Respecto a esto, Martinic y Villalta (2015), señalan que existe variabilidad en el tipo de conocimiento escolar o asignatura frente al tiempo asignado, pues en el caso de lengua y literatura consideran relevante la forma como el profesor gestiona los tiempos de intervención y en el caso de matemática resulta relevante la estructuración de la clase. Por tanto, según los autores, una consciente y contextualizada planificación permitiría abordar lo solicitado por MINEDUC.

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

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

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

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

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

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

“Entre colegas sí hay intercambio de estrategias, ahí hay una mejor comunicación y si se comparten formas de abarcar pensamiento crítico, y la verdad es que es muy enriquecedor, sin embargo, las directrices del establecimiento son otras, avanzar con contenidos nada más para obtener

bueno resultados en la PSU y que los niños queden en la universidad”
(Informante N°1, profesora de Ciencias Naturales)

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.- Creatividad en el aula del siglo XXI

La creatividad es una de las habilidades del pensamiento que debe ser promovida transversalmente en el aula escolar, pues le permite al estudiantado afrontar desafíos que trae la sociedad actual, además de ampliar el espectro frente a determinadas soluciones de problemáticas de diversos contextos. Por otro lado, es considerada como la competencia que lleva a los individuos a actuar o crear de manera original y novedosa, pues resulta de la materialización de ideas que mezclan elementos cognitivos y estándares intelectuales (Ossa y Senoceain, 2017)

Este apartado busca develar el significado que le asigna el docente al concepto de creatividad y las estrategias de enseñanza utilizadas para su desarrollo, así como identificar el origen teórico de su conceptualización y reconocer los espacios asignados en el proceso educativo y la manera en que los profesores socializan respecto a esta habilidad cognitiva.

4.2.1 Creatividad desde la visión docente

La mayoría del estamento docente, específicamente 7 de los 8 entrevistados reconoce a la creatividad como una habilidad primordial para desafiar la versatilidad de este siglo, principalmente por el carácter de innovación y originalidad que puede ayudar a sobrellevar cualquier situación problemática que nazca en distinto contexto, como lo hace notar García-Ramírez (2016), quien expresa como ventaja de la creatividad la capacidad resolutive que se desprende de su desarrollo.

Así lo expresa la informante N°1:

“La creatividad es esencial cultivarla en la etapa escolar, hace que el alumno opte o solucione sus problemas de una forma mucho más positiva, hace que los estudiantes no se encierren solamente en un pensamiento o

en una idea, en definitiva, hace que sean originales a la hora de enfrentar nuevos desafíos” (Informante N°1, profesora de Ciencias Naturales)

Bajo la perspectiva de la docente entrevistada, la creatividad brinda a los estudiantes diversas miradas o enfoques a eventos emergentes que pueden obstaculizar en cualquier contexto, por lo tanto, considera relevante el desarrollo de esta habilidad del pensamiento durante el proceso de escolarización, lo que a juicio de Minnigan (2017) y Báez y Onrubia (2016) (citados en Ossa y Senoceain, 2017), resulta ser un eje formativo en las aulas del siglo XXI.

De manera similar el informante N°6 conceptualiza creatividad, resaltando la capacidad de innovación y originalidad que entrega el desarrollo de esta habilidad cognitiva, lo anterior es señalado de la siguiente manera:

“Creatividad yo la definiría como la manera y la forma que tiene el estudiante de buscar varios caminos o soluciones innovadores u originales a un mismo problema, de tal forma que se le haga mucho más sencillo o más fácil, la lógica de algunos conceptos y ejercicios matemáticos principalmente”. (Informante N°6, docente de matemática)

El informante define a la creatividad como la forma de conducir el pensamiento a ideas originales o innovadoras que permiten solucionar problemas de manera lógica y simple facilitando la comprensión teórica-práctica del área de matemática. Según Gómez (2005) la creatividad es una habilidad que debe fomentarse en todas las áreas desde las más abstractas hasta las más concretas pues permite ampliar y diversificar estrategias frente a un determinado objeto de estudio.

A su vez, el entrevistado N°7 refuerza las afirmaciones presentadas anteriormente declarando que la creatividad es un elemento fundamental que debe ser potenciado en la sociedad, pues permite analizar y multiplicar las

posibles soluciones frente a un determinado evento problemático, la perspectiva anterior fue dada a conocer así:

“Creatividad es poder, a través de un pensamiento, de un análisis interior, poder enfrentar diversas situaciones que nos enfrentamos todos los días, problemas que enfrentamos todos los días y durante toda nuestra vida, y poder encontrar respuestas, de manera original a esas situaciones. Eso es para mí la creatividad, tanto en lo económico, tanto en lo educacional, en muchos aspectos de la vida es necesario tener esta habilidad desarrollada para sobre llevar dificultades, mira que importante es potenciar esta habilidad en los jóvenes”. (Informante N°7, profesor de historia y geografía)

El docente de historia y geografía señala que la creatividad corresponde a una habilidad que toma gran relevancia a lo largo de la vida, pues a través del análisis y reflexión que conlleva la competencia a juicio del entrevistado es posible dar solución o tomar decisiones acertadas en diversos contextos o eventos incipientes. En cuanto a lo anterior, De Bono (1994), plantea que la creatividad es un proceso intelectual superior que conlleva la aplicación de otras competencias como reflexión, análisis y capacidad de innovación.

Por el contrario, la informante N°8, revela que la creatividad no es una habilidad que le importancia y por ende no es trabajada en las planificaciones de sus clases, lo expresado que da reflejado en su discurso:

“Entiendo que la creatividad se relaciona con la innovación. Para ser sincera yo creo que la creatividad es la habilidad que menos trabajo, o sea, no se si no la trabajo tanto o va también como la forma de ser, yo no soy muy creativa, me cuesta como pensar algo distinto. Entonces, como soy más cuadrada, también creo que transmito eso, por ejemplo, si yo pido un texto que habla de misterio asocio al tiro a una novela policial, y si el niño me escribe un texto de misterio y lo vincula con otro tema y que obviamente

está en su libertad de expresión, voy a tratar de llevarlo para el lado policial, escribiéndole <<aquí no está el tema policial que es lo más importante de las novelas de misterio>>, por decir algo. Ahí me hago un cuestionamiento en el sentido que creo que, ahí está mal, debería dejar ese lado que se desarrolle. Pero por momentos no lo veo tan importante como las otras habilidades”. (Informante N°8, profesora de lengua y literatura)

La docente de lengua y literatura relaciona conceptualmente creatividad con innovación, además declara no potenciar esta competencia en los jóvenes, pues no lo considera relevante. Lo anterior permite inferir que la entrevistada no tiene racionalizado el concepto de esta competencia cognitiva, por ende, no lo lleva a la práctica en la asignatura dictada.

Desde la mirada de Sánchez y Morales (2017), no potenciar la creatividad es un grave error profesional, pues se imposibilita al estudiante de formar su autonomía, originalidad o sello propio, lo que es esencial para fortalecer autoestima y buenas relaciones interpersonales y se contrapone con los beneficios que conlleva fomentar esta habilidad del pensamiento como capacidad resolutoria, descubrimiento y exploración de nuevas ideas, lo que contribuye a la formación integral del sujeto.

4.2.2.- Estrategias docentes para el desarrollo de la creatividad

El cuerpo docente entrevistado menciona diversas estrategias didácticas que les permite a juicio de ellos estimular la creatividad en sus estudiantes, dentro de las actividades señaladas, destacan las prácticas artísticas contextualizadas a la realidad de cada asignatura como la elaboración de afiches, trípticos, narraciones literarias, proyectos científicos y obras teatrales como precursores de

la habilidad cognitiva lo que avalado por diversos autores como (Díaz, Figueroa, Bigurra & Fontecilla, 2020; Sánchez & Morales, 2017; García-Ramírez, 2016; Báez & Onrubia 2016; Gardner, 1998; De Bono, 1994), quienes señalan que el arte tiene un impacto beneficioso para el estímulo de la creatividad, resultando atractivo, lúdico y potenciador de habilidades complementarias. Así lo expresa por ejemplo el informante N°7:

“En la asignatura de historia por ejemplo fomento la creatividad, a través, de la realización de obras teatrales que permiten comprender de mejor manera como se efectuó un hecho histórico, ahí los estudiantes deben crear el diálogo, personificar a los protagonistas y ambientar acorde al periodo que se quiere representar. También han realizado murales artísticos que se han mantenido por años en el colegio, recuerdo uno muy bonito sobre la batalla del Roble, que es significativo porque forma parte de la historia comunal”.
(Informante N°7, profesor de historia y geografía)

El docente entrevistado revela que la estrategia utilizada para promover la creatividad en los jóvenes se relaciona con actividades artísticas como son la ejecución de obras teatrales de un hecho histórico en particular o la elaboración de murales representativos a un contenido específico. Según Díaz, Figueroa, Bigurra y Fontecilla (2020) el desarrollo de la creatividad tiene mayor impacto si se utiliza el arte como herramienta para estimularla, pues desarrolla o refuerza la innovación y originalidad en jóvenes.

A su vez la informante N°2 expone sus prácticas pedagógicas precursoras de la creatividad:

“La forma en que puedo potenciar la creatividad en matemática es por ejemplo mediante la construcción de afiches, de trípticos, donde ellos puedan explicar lo que están aprendiendo y transmitirlo de manera concreta. pero no con preguntas formales, si no a través de

forma más didáctica, con más color, dibujo, eso”. (Informante N°2, profesora de matemática)

La docente de matemática entrevistada señala que la estrategia didáctica utilizada para desarrollar creatividad es la elaboración de afiches y trípticos, donde los estudiantes tienen el desafío de representar artísticamente lo aprendido, lo que a razón de Gardner (1998) podría contribuir al pensamiento creativo siempre y cuando estén las directrices temáticas establecidas.

De igual manera la informante N°1 expresa la actividad pedagógica utilizada para la promoción de la creatividad, señalando:

“La creatividad la fomento con proyectos, experimentación y con trabajos prácticos, por ejemplo, folletos, también con informes, pero que esos informes después se den a conocer a la comunidad escolar, la feria científica también promueve mucho la creatividad, porque ahí el alumno crea ciertos trabajos, los confecciona a partir de sus ideas. Creo que es la habilidad del pensamiento que más le doy énfasis”. (Informante N°1, profesora de Ciencias Naturales)

La entrevistada N°1 representa como estrategia precursora de la creatividad a la elaboración de proyectos científicos los cuales son comunicados mediante folletos, informes o feria escolar, desde la perspectiva de la docente la planificación y desarrollo de la práctica científica le permite al estudiante ejecutar sus ideas y promover habilidades del pensamiento, destacando además darle mayor importancia al desarrollo de esta competencia.

Como plantea Díaz, Figueroa, Bigurra y Fontecilla (2020), la ciencia y el arte por mucho tiempo se consideraron campos distanciados, sin embargo, hoy en día ellos avalan la integración de ambos contenidos, por ejemplo, mediante la elaboración de piezas artísticas con contenido científico o en el modo de ejecutar

más propio del arte para resolver problemas en tareas de índole científicas, lo que es complementario si consideramos transversal la promoción de esta habilidad cognitiva.

Por otro lado, el informante N°3 revela que el desarrollo de la creatividad en la asignatura que dicta es promovido mediante la elaboración de textos literarios, donde el alumnado debe relacionar diferentes factores o contenidos abordados durante la clase, lo anterior es presentado en el siguiente extracto:

“Lo que yo hago, dentro de una clase para promover la creatividad es tratar de guiar una serie de relaciones, o sea si estoy hablando de un cuento de horror de los años 50, ¿Cómo yo relaciono eso con, no sé, con los miedos de la bomba atómica?, Entonces les pido a los estudiantes que relacionen y narren historias que vinculen la temática, eso me permite integrar el contenido de mi asignatura con hechos históricos. También relaciono eso con la música, cómo se utiliza el horror en la música, por ejemplo. Entonces, en el fondo lo que yo hago es que relacionen un contenido con un montón de otras cosas y eso lo expresen en diferentes textos literarios ya sea narrativos, líricos, dramáticos o argumentativos”. (Informante N°3, docente de lengua y literatura)

Según la perspectiva del entrevistado la elaboración de textos literarios permite promover la creatividad en el estudiantado, pues involucra factores competentes a la asignatura y también integra contenidos de otras áreas, lo que tiene coherencia con lo señalado por Arango y Henao (2006) y García-Ramírez, (2016), (citados en Ossa y Senoceain, 2017) , pues la creatividad por medio de la exploración literaria permite facilitar la imaginación y el desarrollo del conocimiento, lo que trae diversas ventajas como fluidez verbal o comunicación efectiva, siempre y cuando se logre trabajar adecuadamente desde la visión curricular y estrategias didácticas pertinentes.

4.2.3.- Fundamento teórico de la creatividad en el profesorado

El estamento docente revela como principal fuente teórica en la conceptualización de creatividad a los planes y programas dispuestos por MINEDUC al igual que a las asignaturas de formación pedagógica dictadas por la universidad de donde egresaron y a la continua formación profesional, lo que permite revelar, a juicio de (Rodríguez, 2007) como son agrupadas las ideas o saberes basados en el sentido común que le dan la facultad al sujeto de interpretar y comprender su realidad social.

En relación a lo anterior la entrevistada N°2 relata lo siguiente:

“El concepto de creatividad lo aprendí en la universidad, en la asignatura de currículum y evaluación, ahí nos explicaban que la evaluación era fundamental en el proceso de enseñanza y que debíamos innovar en su confección y buscar más estrategias”. (Informante N°2, profesora de matemática)

La informante N°2 destaca a la institución de enseñanza superior como la precursora teórica del concepto de creatividad, pues menciona que en una asignatura específica promovían en ellos esta habilidad de pensamiento con el fin de diversificar estrategias de evaluación.

De acuerdo con Suarez, Delgado, Pérez y Barba (2019) la creatividad y la educación en el siglo XXI están íntimamente ligadas durante el proceso de evaluación, pues resulta relevante implementar estrategias acordes a las necesidades del estudiantado, abriendo las posibilidades de comprobar si la información fue comprendida por el receptor, por lo tanto, la formación inicial docente juega un rol preponderante.

De la misma manera el informante N°4 menciona a la universidad de egreso como formador conceptual de creatividad indicando que la temática eje de su tesis

de pregrado se vinculaba con la promoción de habilidades del pensamiento en el área de la matemática, así lo expresa el entrevistado:

“El concepto recuerdo haberlo tratado en la universidad, específicamente en mi tesis, donde queríamos desarrollar habilidades como razonamiento lógico o creatividad en la resolución de ejercicios aritméticos y geométricos. En la actualidad el fundamento teórico como tú lo llamas se lo debo a los planes y programas de matemática, por ahí se menciona como una habilidad transversal” (Informante N°4, docente de matemática)

El entrevistado N°4 menciona como fundamento conceptual de creatividad a la universidad, pues según lo expresado su tesis de pregrado tenía relación con el desarrollo de habilidades cognitivas en la asignatura de matemática por lo que tuvo que profundizar teóricamente en la temática planteada, por otro lado, hace mención al estudio realizado de los planes y programas impartidos por el Ministerio de Educación.

Bajo la mirada de Vezub (2007), la formación inicial docente debe promover y ampliar la temática de investigación, ir más allá del contenido de la especialidad, sino plantearse como reto la búsqueda de estrategias que permitan desarrollar habilidades transversales en todas las asignaturas, incluidas las más abstractas.

Asimismo, la informante N°1 señala como fuente de formación teórica sobre creatividad al currículum nacional y a la continua formación docente voluntaria, expresando su planteamiento así:

“Bueno la creatividad es un concepto muy de moda, sobre todo ahora con este cambio curricular, para profundizar un poquito lo que he hecho es asistir a capacitaciones voluntarias que ha dado el CPEIP y también he estudiado el currículum de Ciencias Naturales actual, porque ahí se

mencionan estrategias que permiten desarrollar creatividad en los jóvenes”.
(Informante N°1, docente de Ciencias Naturales)

La docente de Ciencias Naturales señala que el estudio sobre creatividad lo ha realizado mediante la participación de cursos de perfeccionamiento docente y además de la lectura y análisis de los planes y programadas propuestos para la asignatura de Ciencias Naturales.

Desde la posición de Bourdieu y Passeron (2005) la reproducción sistemática de información emanada desde una fuente central, como lo es el Ministerio de Educación, hace que los profesionales se apropien del concepto tomando esta sugerencia como parte de su discurso profesional

4.2.4.- Instancias para el desarrollo de la creatividad y socialización docente

En esta sección se reconocerán los agentes que inciden en la representación sobre creatividad por parte del cuerpo docente entrevistado, según lo expuesto por los informantes los espacios curriculares asignados para el desarrollo de la habilidad son reducidos, debido a la prioridad teórica que brinda el establecimiento a las diversas asignaturas, además del bajo interés que presta el equipo directivo a la promoción de habilidades transversales. Por otro lado, se expresará como es la socialización entre pares frente al intercambio de experiencia profesional, lo que fue reconocido como pilar formativo en la toma de decisiones pedagógicas desde el punto de vista de los informantes.

Desde la perspectiva de Dubet (2010) y Lahire (2004), el intercambio de experiencias docentes es considerado un foco formativo de la profesión, a su vez las directrices emanadas desde el Ministerio de educación también son consideradas agentes que intervienen en la comunidad educativa, las cuales a juicio de Cortez y Zoro (2016) deben ser efectivamente retroalimentadas y

especificadas dentro de las metas del equipo de gestión, cumpliendo un rol estratégico de liderazgo positivo.

Así declara el entrevistado N°5, quien expone que la realidad educativa no brinda apoyo necesario para desarrollar creatividad en el estudiantado por lo que las actividades planificadas se deben a conversaciones personales que ha tenido con colegas del área, quedando registrado en el discurso que a continuación se presenta:

“Para mí, la creatividad, es bien relevante, porque el hombre, la sociedad en sí ha ido evolucionando gracias a eso, por lo tanto, fomentarla es parte de mi deber como profesional de la educación, creo que tengo que ir más allá del contenido o buscar yo el momento adecuado para promoverla. Por eso siempre conversamos con los colegas del departamento de historia en como formar integralmente al estudiante, y de eso me he alimentado estos 8 años como profesor, a través del intercambio de experiencias, yo creo que no solo el colegio pasa por alto la formación integral, en general la prioridad de los colegios o liceos está en los resultados PSU” (Informante N°5, profesor de historia y geografía)

El informante N°5 expone que mediante la compartición de estrategias con colegas ha podido nutrir su formación profesional, además le ha permitido implementar prácticas pedagógicas que conlleven a la formación integral del estudiantado. Por otro lado, menciona que el enfoque general de los establecimientos educacionales es obtener positivos resultados en pruebas estandarizadas desatendiendo la promoción de habilidades transversales, lo que sugiere Valenzuela (2008) sea un cambio paradigmático de parte de los líderes de los establecimientos, pues la memorización de contenidos ya no es el foco de interés, sino más bien, la atención debe estar centrada en la adquisición de habilidades propias del mundo actual.

De igual manera los entrevistados N°3 y 4 revelan que los espacios en el contexto educativo para promover la creatividad no son extensos, pues se le da mayor énfasis al contenido y las actividades prácticas que a juicios de ellos fomentan la habilidad, deben ser postergadas, por otro lado, se consigna la relevancia de la socialización entre pares, así lo expresa el entrevistado N°3:

“Mira yo creo que el espacio curricular no es grande, porque en lenguaje por ejemplo se debe ver mucho contenido y las instancias para desarrollar la creatividad utilizando actividades prácticas se postergan por diversos factores que puede ser incluso alguna actividad extraprogramática agendada por el colegio, es que igual fomentar la creatividad toma tiempo, y eso es lo escaso. En cuanto al intercambio de experiencias pedagógicas te puedo comentar que es bien positivo, de hecho, es como la fortaleza que tiene el colegio” (Informante N°3, profesor de lengua y literatura)

El informante N°3 menciona que debido a la gran cantidad de contenidos que presenta el currículum, las actividades prácticas que utiliza para fomentar la creatividad en los estudiantes deben ser aplazadas, porque a juicio del entrevistado el tiempo es el factor desencadenante en la toma de decisiones pedagógicas. Por otro lado, indica que la socialización docente es considerada una fortaleza institucional.

A su vez el informante N°4 expresa el siguiente discurso:

“En el caso de matemática, el currículum tiene hartos contenidos y siempre hay cambios de actividades en el colegio, algunas avisadas con tiempo y otras que nacen en el momento, entonces el espacio que se le da al desarrollo de la creatividad o cualquier otra habilidad se ve postergado, porque generalmente yo utilizo prácticos, como afiches o elaboración de maquetas geométricas y eso requiere de por las menos dos clases. En cuanto a la otra pregunta, si comparto estrategias con colegas, la respuesta

es sí, porque es la forma que tengo de conocer nuevas experiencias en el área” (Informante N°4, docente de matemática)

El docente de matemática destaca la socialización entre pares como una actividad positiva, pues le permite reconocer nuevas estrategias en el área de especialidad, a su vez comenta que la extensión de contenido inserto en el currículum nacional de matemática imposibilita la ejecución de actividades prácticas que él considera precursores de la creatividad.

Los docentes entrevistados de las asignaturas de matemática y lengua y literatura coinciden en que el exceso de contenido no es abordable en el tiempo asignado por el currículum, sin embargo Martinic y Villalta (2015), resaltan como precursor de una clase efectiva a la planificación y estructuración de actividades con objetivo claro, es decir las asignaturas deben contextualizar sus estrategias con el fin de ajustar los tiempo establecidos y formar académica e integralmente al estudiante, mediante profesores competentes en ambos enfoques.

En contraposición la entrevistada N°8 señala que sí es posible destinar espacios apropiados para desarrollar creatividad, pero no tiene las competencias para poder realizarlo:

“Yo creo que los espacios para promover creatividad si se dan en la sala de clases, pero no lo hacemos, porque no sabemos, parte también de nosotros, por lo mismo pienso que no estamos preparados para realizarlo, porque nuestra formación es muy conductista, solo transmitir contenido y eso requiere mayor indagación, análisis y el colegio donde trabajo, le interesan los resultados numéricos, más que la formación integral de los estudiantes por así llamarlo”. (Informante N°8, docente de lengua y literatura)

La informante N°8 expone que existen espacios curriculares para promover creatividad en el alumnado, sin embargo, no lo realiza porque no tiene las herramientas teóricas-prácticas para efectuarlo, además hace alusión a su formación profesional, lo que es indicada como conductista y explica que el enfoque educacional que brinda el colegio donde se desempeña en la actualidad, según su punto de vista, está centrado en los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas y no en la formación transversal del estudiante.

Lo que explicita la entrevistada, es una problemática planteada por Beas, Manterola y Santa Cruz-Valenzuela (2011), quienes señalan que la promoción de las habilidades del pensamiento debe ser un tema de reflexión y acción en la formación inicial docente, pues ahí se forman los futuros profesionales de la educación y basan sus primeras experiencias pedagógicas como modelo para el futuro.

4.3.- Metacognición desde la enseñanza

La metacognición se reconoce como una habilidad cognitiva que se hace necesaria en los jóvenes, pues les enseña a concientizar su aprendizaje, es decir le permite al estudiantado entender cómo llegan al conocimiento y luego contextualizarlo a otros ámbitos de su vida (Correa et al., 2019).

En este apartado se busca describir que entienden los docentes por esta habilidad y de qué forma la desarrollan en los jóvenes, además de identificar cuáles son las fuentes teóricas que le permiten definir a la metacognición y reconocer cuales son los agentes que intervienen en su representación teórica-práctica, pues según Astete (2017) , existe una correlación entre los elementos del universo lingüístico-simbólico y lo del social, destacando la capacidad del lenguaje de justificar la reciprocidad entre lo real y figurado.

4.3.1.- Percepción docente sobre metacognición

Bajo la mirada del profesorado definir metacognición resulta complejo, precisamente 2 de los 8 entrevistados señalan no comprender el concepto y por tanto se ven imposibilitados de dar una descripción al respecto. Sin embargo, los seis informantes restantes, si pudieron dar a conocer cuál es la perspectiva o dominio conceptual que tienen sobre esta habilidad del pensamiento, destacándose la regularidad discursiva “aprender a aprender”.

Desde el punto de vista de los docentes que afirman no dominar la temática, la informante N°2 expresa:

“La verdad es que lo he escuchado mucho, pero no he averiguado ni he investigado más allá. Yo creo que quizás lo desarrollo, pero de forma inconsciente, no como así estoy aplicando metacognición”. (Informante N°2, profesora de matemática)

La docente de matemática no da a conocer su definición de metacognición, pues declara no haber investigado o profundizado en la temática, por ende, no es consciente del desarrollo de esta competencia en el alumnado.

La exposición anterior, resulta preocupante y significativa, pues Flavell (1976), reconocido con el padre del concepto, plantea que la inhabilitación de esta competencia le impide al estudiante, por ejemplo, darse cuenta que hay temas que le dificulta aprender o no comprende que todo fenómeno debe ser verificado antes de ser aceptado, a su vez señala que imposibilita al alumnado de tomar mejores decisiones y sobre todo de hacer consciente su proceso formativo, por lo que mecaniza el aprendizaje no resultando significativo para los jóvenes.

De igual manera, el informante N°7 declara lo siguiente:

“Ese concepto lo he escuchado bastante el último tiempo, pero no tengo idea que significa. Hago un mea culpa ahí, tampoco me he dado el tiempo

de buscar la definición, trabajaré en eso.” (Informante N°7, profesor de historia y geografía)

El profesor entrevistado señala no conocer el significado de metacognición lo cual designa ser una falta grave y podría ser una señal de que el proceso de aprendizaje no es significativo en el estudiantado, lo que resulta preocupante si el propio docente no presta interés en lo que debe promover (Beas & Santa Cruz-Valenzuela, 2008)

Por otro lado, los docentes que dieron a conocer su perspectiva teórica, destacan a la metacognición como la habilidad que permite “aprender a aprender” resultando ser un concepto recurrente en los informantes. Así lo expresa la informante N°1:

“Para mí la metacognición es aprender a aprender. Eso quiere decir, que el estudiante aprende algo y desde lo que aprende tiene que también sacar sus propias conclusiones. Entiendo que es una autoobservación que me permite comprobar si las estrategias que yo elegí son las adecuadas o no”. (Informante N°1, profesora de ciencias naturales)

Desde el punto de vista de la entrevistada, la metacognición consiste en un autoanálisis que realiza el estudiante con el fin de comprobar si el nuevo saber fue asimilado positivamente y eso le permite a la docente cerciorarse si las estrategias de enseñanza fueron las adecuadas.

Con base en De Baker, Van keer y Valcke (2012), la metacognición en el alumnado forma parte de su proceso de aprendizaje, pues actúa como itinerario del rendimiento académico, lo que presta utilidad en los logros de aprendizaje y la capacidad resolutoria de problemáticas del momento, a su vez le permite reconocer si el contenido fue o no comprendido.

Asimismo, el informante N°3 define a la habilidad de metacognición como se presenta a continuación:

“El concepto es estéticamente abstracto, pero la terminología es aprender a aprender, una cosa así es como la clave y el dar cuenta primero que no todo se aprende en el sistema escolar, porque todo el resto de tu vida vas a tener que seguir aprendiendo, esa es como la idea de la metacognición, eso es lo que yo entiendo, o sea ir constantemente aprendiendo, aprender a sumar más cosas, esa es como la idea de la metacognición”. (Informante N°3, docente de lengua y literatura)

Al igual que la informante N°1, el entrevistado menciona la frase “aprender a aprender” con el propósito de darle un significado al concepto. Bajo la mirada del docente, la metacognición resulta ser el inicio de la regulación del propio saber, que a juicio del mismo no finaliza en la etapa escolar, por tanto, la habilidad es aplicable en diversos contextos, lo que a juicio de Correa et al. (2019) es certero, pues describe a la metacognición como organizador del procedimiento cognitivo, lo que incentiva a la persona o al estudiante a estar en juicio y control de su aprendizaje.

De igual modo, el entrevistado N°5 conceptualiza a la metacognición por medio de la frase “aprender a aprender”, lo anterior se ve explícito en el siguiente discurso:

“Bueno, la metacognición o el proceso metacognitivo más que nada, yo lo comprendo como el “aprender a aprender” que resulta ser el producto final de la enseñanza. El producto final después de toda esa línea de aprendizaje que nosotros promovemos en los estudiantes y finalmente llega el punto donde el estudiante adquiere todo este conocimiento”. (Informante N°5, profesor de historia y geografía)

El profesor de historia y geografía engloba el significado de metacognición por medio de la frase “aprender a aprender” y señala que forma parte de la culminación del proceso de enseñanza-aprendizaje y permite al estudiante adquirir nuevo saber, lo que se contradice con lo planteado por Jaramillo y Osses (2008), pues afirman que la metacognición es un proceso activo y constante de los sujetos cuyo eje central lo conforma el autocontrol, la autoconciencia y la reflexividad durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez el informante N°4 expone su percepción teórica sobre metacognición de la siguiente manera:

“Lo que recuerdo de la metacognición es el aprender a aprender. Lo que significa que el estudiante decide en su cabeza que información tomar y que información dejar. En cierta forma va uniendo los saberes que tiene y logra una conclusión, eso sería como la metacognición”. (Informante N°4, docente de matemática)

El planteamiento teórico del informante N°4, también considera como premisa la frase “aprender a aprender” que es explicada como una decisión intelectual donde el estudiante tiene la capacidad de discernir que contenido es significativo o no, con el propósito de elaborar conclusiones respecto a un tema específico.

La conceptualización anterior no define en su totalidad a metacognición, pues el proceso resulta según Correa et al. (2019) complejo y profundo, que va más allá de la obtención de conclusiones, pues es reconocido como un recorrido viable para lograr autonomía cognitiva en los estudiantes, trascendiendo el ámbito escolar, para tomar posición en la cotidianidad de los sujetos.

4.3.2.- Estrategias pedagógicas para promover metacognición

En cuanto a las estrategias de enseñanza utilizadas por el estamento docente para desarrollar metacognición en los estudiantes, se detectó regularidad discursiva en el planteamiento que tiene vinculación con el desarrollo de otras habilidades del pensamiento como precursores de la metacognición la entrevistada N°1 expresa:

“Promoviendo creatividad y pensamiento crítico podemos desarrollar metacognición” (Informante N°1, docente de ciencias naturales).

La profesora de ciencias naturales indica que mediante la previa promoción de las habilidades cognitivas como creatividad y/o pensamiento crítico es posible instaurar metacognición en el estudiantado. Lo que tiene coherencia con lo planteado por diversos autores como (Casiraghi y Almeida, 2017; Gotoh, 2016; Ossa, Rivas y Saiz, 2016; Magno, 2010), pues la metacognición les concede la facultad a otras habilidades del pensamiento de analizar la información, previo a la actuación o toma de decisiones, por lo que existe correlación en la teoría y práctica.

A su vez el informante N°5 revela como desarrolla metacognición en el aula de enseñanza media, declarando lo siguiente:

“Yo en clases, ¿Cómo logro metacognición?, más que nada entrelazando los hechos históricos con temas más que nada personales o cotidianos. Ejemplificar un hecho que pasó hace muchos años, cien años, por ejemplo, y para que los estudiantes lo lleguen a comprender lo ejemplifico con algo cotidiano que esté al alcance de su pensar o razonar cotidiano, lo que también puedo realizar si los chicos tienen pensamiento crítico”. (Informante N°5, profesor de historia y geografía).

El entrevistado N°5 expone que el desarrollo de la metacognición en los estudiantes es realizado por medio de la contextualización de los hechos

históricos abordados en un contenido específico con la cotidianidad del alumnado. Lo que da a entender que el proceso metacognitivo no es significado o completo, pues se salta el paso primordial del pensamiento metacognitivo que tiene relación con la regulación del contenido, es decir la significancia u orientación que le puede dar el alumnado al nuevo saber. A su vez ratifica lo planteado por la informante N°1, pues señala que por medio de habilidades previamente asimiladas como pensamiento crítico es posible fomentar la metacognición en los jóvenes.

Desde la perspectiva de Jaramillo y Osses (2008), la metacognición pretende lograr que los estudiantes sean capaces de autodirigir su saber y contextualizarlo a otros ámbitos de la vida, sin embargo, lo que plantea el entrevistado solo concierne contextualización, por lo tanto, no responde al desarrollo de la habilidad cognitiva.

Asimismo, la docente de lengua y literatura entrevistada destaca como estrategia de enseñanza para desarrollar metacognición a las preguntas de cierre de clase, lo anterior es expuesto de la siguiente forma:

“Yo desarrollo la metacognición dentro del cierre de la clase, como esa etapa donde el niño tiene que analizarse y se pregunta ¿Qué aprendí?, que es como la típica pregunta. Pero también se ve como en otros aspectos quizás cuando el niño es capaz de hacer una pregunta por qué no entendió algo, eso también tiene relación con hacer consciente el aprendizaje y también con el pensamiento crítico yo creo” (Informante N°8, docente de lengua y literatura).

La informante N°8 señala que promueve la metacognición por medio de preguntas en el cierre de su clase, que le permiten al estudiante concientizar lo aprendido o reflexionar sobre lo que no quedó claro, además reitera la premisa de los entrevistados anteriores que tiene relación con el previo desarrollo del pensamiento crítico para favorecer metacognición, lo que, a juicio de Ossa, Rivas

y Saiz (2016) puede construir procesos metacognitivos en el alumnado, pues se hacen consciente el aprendizaje, identificando los tópicos que fueron efectivamente comprendidos o no.

4.3.3.- Génesis de la metacognición en el profesorado

Los docentes entrevistados manifiestan como fuente teórica de metacognición a las clases dictadas en la universidad, además de los planes y programas emanados desde el Ministerio de Educación, lo que tiene directa relación con los planteado por Dubet (2010) y Lahire (2004), pues afirman que el discurso profesional en términos conceptuales y argumentativos se configuran desde lo emanado desde el Ministerio de Educación. Así lo expresa el informante N°3:

“Mira metacognición es un concepto recurrente de los cursos que formación pedagógica de la U y que luego se refuerza con el currículum, con lo que te dicen los planes y programadas”. (Informante N°3, docente de lengua y literatura)

El profesor entrevistado señala que el dominio teórico que posee sobre el concepto de metacognición se lo debe a las clases formales dictadas por el centro de estudio de educación superior, a su vez revela que el estudio de los planes y programas también contribuye en su formación profesional.

Se refuerza lo planteado por Vezub (2007), quien expone que la configuración inicial docente ocurre durante su proceso de formación profesional, lo que se complementado con lo dispuesto por la política educativa nacional.

Del mismo modo el entrevistado N°4 señala que el concepto fue asimilado durante su formación inicial docente, lo anterior fue expresado de la siguiente manera:

“Metacognición es un concepto que vimos en currículum en la universidad, siempre hacían hincapié que el estudiante debía tomar conciencia del nuevo contenido, por eso es tan importante el cierre de la clase, porque ahí todos los participantes podemos darnos cuenta si fue efectiva la clase o no” (Informante N°4, docente de matemática)

El entrevistado N°4 declara que su formación teórica sobre metacognición fue realizada durante su estadía en la universidad, además hace mención a la importancia dada al cierre de la clase en su proceso formativo, pues según lo señalado, en ese instante es posible cerciorarse si el trabajo de enseñanza fue efectivo, lo que tiene relación con lo planteado por Ossa, Rivas y Saiz (2016), quienes hacen alusión al análisis argumentativo como un evento que podría contribuir a proceso metacognitivo, lo anterior es posible relacionarlo con el cierre de una clase, pues los estudiantes deben dar a conocer fundamentos racionales respecto a lo abordado durante la sesión, con el propósito de autoanalizar su proceso de aprendizaje.

De igual manera el entrevistado N°6 revela que su conceptualización sobre metacognición fue desarrollada durante su proceso formativo pedagógico en la universidad y ha sido solidificado por medio del estudio de los planes y programas:

“Bueno ¿dónde obtuve la formación teórica?, la respuesta es en la universidad y a través del estudio de los planes y programas, porque ahí proponen estrategias pedagógicas de cómo desarrollarlo” (Informante N°6, profesor de matemática)

El profesor de matemática da a conocer a la universidad como precursor teórico del concepto de metacognición y además señala a los planes y programas dispuestos para la asignatura como la directriz de estrategias de enseñanza que el utiliza para promover esta habilidad del pensamiento en los jóvenes. En relación a

lo anterior Beas, Manterola y Santa Cruz-Valenzuela (2011) indican que los planes y programas entregan sugerencias respecto a la promoción de habilidades transversales, pero no son la verdad absoluta o únicas herramientas de acceso al conocimiento.

4.3.4.- Experiencia profesional como agente interventor en el proceso de metacognición

El cuerpo de profesores entrevistados expuso que el principal agente que interviene en la representación de metacognición es el intercambio de experiencia profesional entre pares. Lo que a juicio de Giroux (2002) tiene especial relevancia, pues la práctica docente es la que se encarga de madurar al profesional y por tanto el intercambio de experiencias contribuye a un proceso de reflexión, análisis y conocimiento laboral.

De tal manera que la informante N°1 declara lo siguiente:

“Yo creo que el compartir experiencias pedagógicas con los colegas es fundamental, porque así uno va comprendiendo de mejor manera de que se trata la habilidad de la metacognición y hace efectiva la promoción de esta”
(Informante N°1, docente de ciencias naturales)

La docente de ciencias naturales entrevistada señala que por medio del intercambio de experiencias pedagógicas es posible fortalecer su conocimiento sobre metacognición, pues desde la perspectiva de la entrevistada es posible solidificar su comprensión e implementar estrategias de enseñanza adecuadas.

A su vez el entrevistado N°5 reafirma lo anteriormente planteado por la profesora de ciencias naturales, pues ambos señalan a la socialización entre pares como eje profesional. Así lo expresa el informante:

“Pues yo creo que las instancias dentro del colegio para desarrollar metacognición más que nada se dan entre colegas, nosotros damos ideas prácticas de como trabajamos con los jóvenes y ahí uno va aprendiendo del otro, porque el currículum si da espacios en el cierre de la clase, por ejemplo, pero la forman en que se lleva a cabo cambia según la perspectiva del profe” (Informante N°5, docente de historia y geografía)

El profesor de historia y geografía indica como instancia profesional dentro del establecimiento al intercambio de experiencias dada entre pares, además indica que el currículum si da espacios para promover la habilidad, por ende, enfatiza en que el criterio del profesor influye en la estrategia apropiada para la promoción de la habilidad cognitiva.

Tanto los informantes N°1 y 5 comparten la postura que el intercambio de experiencias pedagógicas contribuye a la formación continua, sin embargo, Martinic y Villalta (2015) plantean que no es la única medida, debe complementarse con lo propuesto en el proyecto educativo institucional.

De forma semejante, el informante N°6 da cuenta que las instancias de conversación sobre habilidades cognitivas son reducidas, sin embargo, está el interés de parte del profesorado, no así del equipo directivo, lo anterior fue presentado de la siguiente forma:

“Yo creo que los espacios que le da el colegio en sí son bien pocos, jamás he escuchado al equipo directivo hablar de metacognición. Situación distinta es la que se vive en la sala de profesores, ahí sí se habla de habilidades, porque estamos conscientes que es importante, si de hecho cambiaron el currículum para desarrollar las habilidades, el problema está en el número de alumnos por sala y la cantidad de contenidos que hay que ver durante el año y entre todo eso además desarrollar metacognición o creatividad o cualquier otra competencia”. (Informante N°6, profesor de matemática)

El docente entrevistado señala que en la institución donde se desempeña laboralmente se comparten estrategias de enseñanza precursoras de metacognición entre colegas, resultando significativo la experiencia profesional. De igual manera expone limitantes en la promoción de habilidades del pensamiento como cantidad de estudiantado, contenido de la especialidad y la desatención por parte del equipo directivo en la formación integral, lo que a juicio de Cortez y Zoro (2016) no responden a la característica de liderazgo educacional, pues el equipo de gestión debe ir a la par con las propuestas emanadas desde MINEDUC y verificar si el trabajo realizado por los docentes es efectivo en cuanto a la promoción de habilidades cognitivas.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se dan a conocer las principales discusiones generadas a partir de la interpretación de los resultados obtenidos del apartado anterior, considerando los elementos configurativos de una representación social, planteados por Moscovici (1979) y que tienen relación con los contenidos, fuentes y agentes develados implícitamente por los entrevistados frente al desarrollo de las habilidades del pensamiento, pues a través del discurso elaborado de las personas se le da sentido a su realidad (Cárcamo, 2013). El precedente, será analizado con base en el marco teórico elaborado para esta investigación.

Las tres ideas problematizadas en esta sección son: Conceptualización de habilidades cognitivas y estrategias utilizadas por los docentes para su desarrollo, fundamento teórico del profesorado sobre habilidades del pensamiento e influencia de MINEDUC y Socialización profesional y espacios asignados para promoción de habilidades cognitivas.

5.1.- Conceptualización de habilidades cognitivas y estrategias utilizadas por los docentes para su desarrollo

En cuanto a la promoción de las habilidades del pensamiento durante la etapa de escolarización, Scott (2015) señala que estas cumplen un rol fundamental en la actualidad, pues contribuyen al desarrollo intelectual de los jóvenes, por lo que el foco formativo de los docentes debe estar centrado en la adquisición de competencias cimentadas en el conocimiento de contenidos sólidos, integrados y sencillos de contextualizar a la realidad emergente. Bajo la mirada de Beas, Manterola y Santa Cruz-Valenzuela (2011) instruir el pensamiento requiere de concientización profesional, preparación teórico-práctica adecuada y una revisión constante de las propias competencias desarrolladas en los profesores, además de la adquisición de estrategias desde la formación inicial docente que permitan reconocer y seleccionar contenidos específicos de su asignatura para promover pensamiento crítico, metacognición o creatividad en el

alumnado. Resultando innegable el rol que juega la mediación del educador en el fortalecimiento de las habilidades cognitivas en el aprendizaje de los jóvenes.

Se desprende de los resultados obtenidos descritos en la sección anterior que la habilidad del pensamiento con mayor dominio teórico y sobre todo concientizada en el profesorado es el pensamiento crítico, pues los ocho entrevistados manifestaron una serie de cualidades cultivables entre los adolescentes, a partir de su efectivo desarrollo, como por ejemplo, capacidad de reflexión razonamiento y análisis en diversos contextos que pueden llevar a una toma acertada de decisiones y por ende solucionar problemáticas incipientes. Lo anterior es avalado por diversos autores como (Díaz et al., 2019; Acosta, 2018; Saiz, 2017; Báez y Onrubia, 2016; Halpern, 2013) quienes enfatizan en los beneficios que contrae el fomento del pensamiento crítico en los jóvenes, acentuando en que esta habilidad es considerada superior, debido a la profundidad de su aplicación.

Referente a las estrategias utilizadas por los informantes para promover pensamiento crítico en el estudiantado prima la participación activa durante la clase, mediante acciones que potencien la discusión, el análisis, el contraste de opinión y trabajo colaborativo, lo que es reafirmado por diversos autores como táctica promotora de esta habilidad del pensamiento (Ariza, Guerrero, Martínez y Polo 2018; Torres da Silva, 2016; Ennis, 2011). Sin embargo, queda fuera la didáctica contingente donde la enseñanza está centrada en el aprendizaje, como lo es, por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas, que bajo la perspectiva de Saiz (2017) tiene relación con la contextualización de situaciones adversas del día a día que permiten al sujeto abordar lo incierto desde su realidad y así aplicar el conocimiento por medio de la razón, lógica y reflexión, permitiendo al docente adoptar una postura de experto-aprendiz en el aula, así como incentivar la responsabilidad académica en el alumnado, regulando su aprendizaje y reforzando la participación activa en la sala de clases (Chocarro, González y Sobrino, 2007).

Respecto a la teorización asimilada sobre creatividad, es relevante consignar que siete de los ocho entrevistados destacan esta habilidad como primordial en el desarrollo de los jóvenes, relacionándola con conceptos como originalidad e innovación, lo que da características de versatilidad al individuo permitiendo adaptarse o solucionar inconvenientes en contextos diversos, lo que concuerda con Minnigan (2017) y Báez y Onrubia (2016) (citados en Ossa y Senoceain, 2017), quienes señalan a esta competencia como eje de formación transversal en los estudiantes. Por otro lado, la minoría que se contrapone discursivamente con lo planteado teóricamente, señaló que la creatividad no es una habilidad que le de importancia y por ende no es trabajada en las planificaciones de sus clases, lo que a juicio de Sánchez y Morales (2017), resulta ser una falta en el actuar pedagógico, pues coarta la originalidad, autonomía o sello personal de los sujetos, lo que es primordial para la reafirmación de la autoestima y base para las buenas relaciones entre pares, contraponiéndose a las ventajas que conlleva el fomento de esta competencia como capacidad de adaptación a contextos adversos, descubrimiento e innovación de ideas, lo que contribuye a solucionar problemáticas circunstanciales (García-Ramírez, 2016).

En relación a las tácticas de aprendizaje utilizadas por los docentes entrevistados con el fin de desarrollar creatividad en el alumnado, siete de los ocho informantes relevaron estimular esta habilidad por medio de actividades artísticas como creación de afiches, trípticos, narraciones literarias, proyectos científicos y obras teatrales, lo que genera, a juicio de algunos autores (Díaz, Figueroa, Bigurra & Fontecilla, 2020; Ossa y Senoceain, 2017; Sánchez & Morales, 2017; García-Ramírez, 2016, Báez & Onrubia, 2016; Gardner 1998; De Bono 1994), un impacto positivo en los jóvenes y es el camino al pensamiento creativo, pues estimula la innovación y originalidad. Lo que conlleva el nacimiento de habilidades complementarias, como capacidad de contextualización y adaptación a complejos escenarios sociales, resolución de problemas o buenas relaciones interpersonales.

En cuanto a la minoría que no promueve la creatividad en el estudiantado Gómez (2005) (citados en Ossa y Senoceain, 2017), plantea que se ve inhibida la diversificación de estrategias de evaluación contextualizadas al ritmo de aprendizaje del estudiante, potenciando en realidad, conocimiento basado en la memoria de contenidos más que habilidades transversales competentes para el mañana, lo que se desvirtúa del propósito educativo actual.

Lo que corresponde a metacognición, seis de los ocho informantes pudieron dar a conocer una definición asignada a la habilidad, reiterándose la expresión “aprender a aprender”, la que adopta un carácter metafórico a la hora de conceptualizar esta competencia cognitiva, lo que según Lakoff y Johnson (1980) confirman la relevancia del lenguaje en la construcción de la realidad, pues contribuyen de gran manera en lo que se percibe, piensa y ejecuta, sirviendo de instrumento constructivo del contexto profesional docente.

Respecto a los entrevistados que desconocen el significado de metacognición, autores como (Villada, Chaves & Jaramillo, 2016; Scott, 2015; Valenzuela, 2008; Beas & Santa Cruz-Valenzuela, 2008) manifiestan como preocupante la desinformación o desinterés hacia el fomento de habilidades transversales vinculadas con el pensamiento, pues a juicio de ellos, podría ser una clara señal de precariedad en la formación profesional o carencia de instrumentos competentes del profesorado, imposibilitando al estudiante hacer significativo su aprendizaje, por lo que hacen hincapié en que la formación inicial docente cumple un rol fundamental en la asimilación de herramientas que consientan desarrollar habilidades cognitivas en los educadores, además de la continua formación profesional.

En relación a las estrategias didácticas utilizadas por los docentes para promover metacognición, tres entrevistados señalaron promover la habilidad utilizando como puente otras habilidades cognitivas, tales como pensamiento crítico o creatividad, lo que es validado por autores como (Casiraghi y Almeida,

2017; Gotoh, 2016; Ossa, Rivas y Saiz, 2016; Magno, 2010), pues, bajo la perspectiva de ellos, la metacognición ayuda a los estudiantes a ser autónomos, originales en su aprendizaje y a mantener una actitud crítica sobre el conocimiento, sus propias estrategias, concientizando lo aprendido y la relevancia que tiene en su formación, permitiendo así, contextualizar el nuevo saber a diversas áreas de lo cotidiano, resultando las habilidades del pensamiento complementarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Beas, Manterola y Santa Cruz-Valenzuela, 2011)

Por otro lado, una minoría señaló promover la metacognición mediante el cierre de la clase, a través de preguntas dirigidas al alumnado que permitan dilucidar o hacer consciente si el nuevo saber fue comprendido o no, lo que a juicio de Ossa, Rivas y Saiz (2016), puede instruir y autorregular a los sujetos respecto a la asimilación del contenido, pues da pie a la reflexión y transferencia de los aprendizajes, por lo que destacan el rol decisivo que juegan los profesores en el proceso.

A su vez Jaramillo y Osses (2008), plantean que para formar estudiantes metacognitivos es necesario contar con educadores con la habilidad desarrollada, pues de esta manera es posible adecuar prácticas pedagógicas, orientando el proceso educativo hacia una autonomía que beneficie la extrapolación de los aprendizajes a su cotidianidad, destacando además que es la habilidad del pensamiento menos comprendida y estimulada por los docentes, lo que bajo la perspectiva de las autoras es un desafío latente en las prácticas pedagógicas.

5.2.- Fundamento teórico del profesorado sobre habilidades del pensamiento e influencia de MINEDUC

En relación a la fuente teórica que permite gestar al profesorado la conceptualización sobre habilidades del pensamiento, se hace relevante consignar que en su mayoría los informantes señalaron que el conocimiento o dominio que poseen respecto a las competencias cognitivas, además de las estrategias

utilizadas para el desarrollo de estas, provienen desde la narrativa construida por MINEDUC, planteadas en el currículum nacional, mediante los planes y programadas elaborados para cada asignatura, lo que condice con el supuesto basado en Bourdieu y Passeron (2005), quienes plantean que la reproducción sistemática de información es transmitida por una fuente central que regula y estandariza a los profesionales encargados de enseñar y promover habilidades del pensamiento en los estudiantes, haciendo que los educadores se apropien del concepto tomando esta sugerencia como base de su discurso profesional .

De la misma forma Beas, Manterola y Santa Cruz-Valenzuela (2011) revelan el papel protagónico que posee el currículum nacional, pues según la perspectiva de las autoras, ahí se encuentran los lineamientos y normativas transversales que deben abarcar los profesores con el propósito de estimular cognitivamente a los estudiantes en todas las áreas impartidas durante su etapa de escolarización.

Por otro lado, Moore (2013), sostiene que el conocimiento no debe ser limitado a una entidad, sino que debe ser flexible y autónomo, mencionando la formación continua voluntaria como un eje formativo de perfeccionamiento profesional.

De igual manera, los profesores entrevistados revelaron como fuente primaria de información sobre pensamiento crítico, creatividad y metacognición a la formación inicial docente, haciendo mención a asignaturas pedagógicas impartidas por las Universidades que les permitieron conocer la temática, además de estrategias pertinentes para su desarrollo. Referente a lo anterior, Bolívar (2012) y Vezub (2007) destacan el rol preponderante que tienen las instituciones de enseñanza superior, pues afirman que los retos educativos deben ser propuestos y resueltos en esa etapa de formación profesional, además de internalizarse competencias propias de la labor docente.

Simultáneamente, Belavi y Murillo (2016) sugieren que las casas de estudio de formación profesional deben potenciar la educación basada en la justicia que permitan formar ciudadanos activos, con herramientas integrales que lo capacite para desempeñarse adecuadamente en cualquier plano contextual.

5.3.- Socialización profesional y espacios asignados para promoción de habilidades cognitivas

Referente a los agentes que intervienen en la representación sobre habilidades cognitivas, se reveló por medio del discurso de los ocho entrevistados que el currículum de sus asignaturas no les da espacio suficiente para desarrollar en profundidad habilidades del pensamiento en el alumnado, mencionando como justificación a la cantidad de contenidos anuales que deben abordar. Sin embargo, diversos autores (Martinic y Villalta, 2015; Beas, Materola y Santa Cruz-Valenzuela, 2011; Prieto et al., 2008; Chocarro, González y Sobrino, 2007) señalan que el rol docente debe enfocarse en la adquisición de habilidades, más que en los contenidos, aludiendo a la diversificación de estrategias contextualizadas a la temática abordada, donde enfatizan en que el tiempo asignado para abarcar los tópicos, dependerá de una correcta planificación, conocimiento de la especialidad y estrategias curriculares adaptadas a la realidad del alumnado.

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

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

En suma, de los discursos emanados por los docentes fue posible dilucidar que los contenidos configurativos que regulan el quehacer pedagógico respecto al desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI se desprenden de la narrativa dictada desde MINEDUC, lo cual corresponde a una reproducción sistemática y sin cuestionamiento de lo que ahí está expuesto. De igual manera, la formación inicial docente cumple un rol trascendental en la entrega de herramientas que permiten al profesorado asimilar el conocimiento del área y además comprender las sugerencias didácticas planteadas en los planes y programas de cada asignatura.

Por otro lado, fue posible descubrir que las fuentes que permiten acceder al profesorado a una mejor comprensión o implementación de estrategias didácticas, son variadas, dependiendo de la habilidad a desarrollar, donde se utiliza como fuente central o guía, las actividades sugeridas en el currículum nacional, además de la socialización de experiencias pedagógicas entre pares que permiten modelar la práctica docente. Simultáneamente, por medio del relato profesional, se

reconocen los agentes que intervienen en el modelamiento de las representaciones que posee el estamento docente respecto del desarrollo de las habilidades del pensamiento, los que corresponden, en términos argumentativos y teóricos, al discurso planteado desde el MINEDUC, que ajusta, regula y conduce la práctica pedagógica, así como, el impacto par profesional que toma una papel protagónico en la cotidianidad y modela el desarrollo de las habilidades cognitivas en el estudiantado. De esta forma con la problematización de los resultados y la literatura científica, existe una comprensión de los aportes, fines y objetivos de promover habilidades cognitivas en la etapa de escolarización, lo que es posible mejorar si se da un valor formativo significativo al contexto de cada alumno, profesor establecimiento, superando la concepción memorística de contenidos y acentuando el desarrollo de habilidades transversales.

CONCLUSIONES

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

Por consiguiente, podemos concluir que los continuos cambios en políticas educativas, como por ejemplo la reforma educacional de la cual se cimentó la investigación y que está centrada en el desarrollo transversal de habilidades cognitivas de siglo XXI en estudiantes de tercero y cuarto medio, es una propuesta relevante, que le da un giro paradigmático a la enseñanza tradicional, dado que, no está el eje formativo centrado en el conocimiento basado en contenidos memorizados, sino más bien, el foco radica en la adquisición de habilidades que permitan hacer significativo el aprendizaje, permitiendo contextualizar lo aprendido por el alumnado en otras áreas, lo que implica a la vez una variante en la propuesta pedagógica planteada por los educadores en aula. De tal manera que el estamento docente necesita comprender de manera profunda y reflexiva el contenido que enseña para poder orientar el pensamiento de los jóvenes, lo que a su vez requiere de un conjunto de conocimientos y capital intelectual que facilite conexiones de su especialidad con otras áreas de aprendizaje.

Con base en lo anterior y del análisis exhaustivo realizado a los discursos de los docentes entrevistados, es posible dar a conocer que los contenidos que regulan las representaciones sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento, se fundan en el relato presentado en los planes y programas

elaborados por el Ministerio de Educación, condiciéndose con el primer supuesto fundado en Bourdieu y Passeron (2005), pues en la conceptualización de cada habilidad consultada se reconocieron rasgos teóricos y metafóricos narrados en el documento oficial, sirviendo de instrumento constructivo del contexto profesional, lo que coincide además con la lectura especializada, permitiendo señalar que los educadores adoptan el discurso planteado en el currículum nacional como propio, resultando ser un eje formativo del profesorado. De igual manera, es posible indicar que los propios entrevistados revelan de manera explícita que el conocimiento y/o estrategias utilizadas para fomentar habilidades cognitivas en el estudiantado, derivan de la información presentada en el documento sugerente por MINEDUC.

A su vez, las entrevistas realizadas permitieron reconocer la influencia de la formación inicial docente como primer acercamiento con las habilidades del pensamiento, pues los profesores señalaron que las tácticas utilizadas en el desarrollo de habilidades como metacognición, creatividad o pensamiento crítico se instauran en los ejemplos dados por las asignaturas dictadas en la institución de educación superior. Lo que a juicio de los autores consultados resulta ser un reto en materia educativa, pues los docentes deben profundizar y desarrollar sus propias habilidades cognitivas en su etapa de formación, para luego, reconocer y seleccionar elementos claves de su especialidad y así promover competencias efectivas en los jóvenes educandos

Por otro lado, resulta relevante consignar que un grupo minoritario de entrevistados reconocen no dominar o no promover habilidades cognitivas, lo que bajo la mirada de la literatura especializada es preocupante, pues el eje formativo actual explicita que el aprendizaje significativo va de la mano con el enseñar a pensar, lo que en consecuencia se convierte en desafío y problemática educacional, por lo que se insta al compromiso profesional y perfeccionamiento voluntario constante, con el fin de contribuir y adaptarse positivamente a los cambios globales.

En relación a las fuentes que permiten al profesorado instruirse sobre las habilidades del pensamiento, los informantes dieron a conocer variadas tácticas o herramientas, donde el principal guía resultaba ser las actividades planteadas por los planes y programas de cada asignatura, lo que reitera la influencia reproductiva y sistemática de la narrativa presentada por MINEDUC.

De manera análoga, los entrevistados señalaron a la socialización profesional como principal fuente y modelador de la experiencia pedagógica, surgiendo simetría con el supuesto planteado por Giroux (2002), pues la práctica docente se configura con base a la interacción par, intensificando señas, identidad o conjunto de bienes culturales que rigen al estamento docente.

Asimismo, las entrevistas realizadas permiten evidenciar que en la unidad educativa estudiada no existe trabajo mancomunado con el equipo directivo frente al desarrollo de las habilidades cognitivas, lo que consecuentemente genera desmotivación y desinterés de parte del profesorado a la hora de implementar nuevas estrategias contextualizadas a la realidad de la institución, lo que la literatura experta señala ser una falta grave, pues el equipo que lidera y modela a los docentes tiene el deber de hacer cumplir el foco formativo nacional implementado en las habilidades transversales, con el fin de generar aprendizaje significativo, útil y extrapolable a otras áreas del saber.

Referente a los agentes que modelan las representaciones que los docentes poseen sobre el desarrollo de competencias cognitivas, fue posible evidenciar por medio del discurso de los informantes, que la teoría y fundamentación concuerda con la narrativa planteada por MINEDUC, lo que ajusta la elaboración del discurso profesional, pues fueron identificadas regularidades en el relato de los educadores que permitieron unificar la conceptualización de pensamiento crítico, creatividad o metacognición. A su vez, la relación cotidiana entre pares también resultó ser un agente preponderante en el desarrollo de las habilidades del pensamiento ya que

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

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

Dentro de las limitaciones del estudio, destaca que solo está referido a una realidad de la educación chilena, la particular subvencionada, dejando de lado el fomento de las habilidades del pensamiento en la formación pública. También, no fueron abordadas las otras dimensiones a desarrollar transversalmente en el alumnado, sus contenidos y las prácticas docentes, lo que indudablemente contribuiría a la caracterización del nuevo currículum nacional ampliando el campo de investigación otorgando una mirada global para los futuros estudios asociados a la promoción de habilidades transversales del siglo XXI. A su vez, esto permite

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

REFERENCIAS

- ACOSTA MUÑOZ, MANOLO. (2018). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (24), 209-237.
- ÁGUILA MORENO, ESPERANZA. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora*. Trabajo de grado, tesis Doctoral, Universidad de Extremadura, Extremadura, España.
- ASTETE BARRENECHEA, CARLOS. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la Ciencia*, 7(12), 223-239.
- AUSTIN, JOHN. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- BAEZ, JAVIER Y ONRUBIA, JAVIER. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(1), 94-113.
- BAUMAN, ZYGMUNT. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (2da reimpresión ed.). Barcelona: Gedisa.
- BEAS, JOSEFINA Y SANTA CRUZ-VALENZUELA, JOSEFINA. (2008). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- BEAS, JOSEFINA, MANTEROLA, MARTA Y SANTA CRUZ-VALENZUELA, JOSEFINA. (2011). Habilidades cognitivas y objetivos transversales: un tema para pensar y actuar. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 22(1), 175-192.
- BELAVI GUILLERMINA., Y MURILLO JAVIER. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 5(1)

- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE (2018, 05 de septiembre) [base de datos]. Santiago, Chile. Información territorial. Recuperado 11/11/2020 de <https://www.bcn.cl/siit/nuestropais/region16>
- BOLÍVAR, ANTONIO. (2012). *La enseñanza y el aprendizaje en el foco de los procesos de mejora*. En *La enseñanza y el aprendizaje en el foco de los procesos de mejora*. 191 -219, Fundação Manuel Leão.
- BUTLER, HEATHER A. (2012), Halpern Critical Thinking Assessment Predicts Real-World Outcomes of Critical Thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 26(5), 721-729.
- CÁCERES, PABLO. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
- CALIXTO FLORES, RAÚL. (2015). Representaciones sociales del medio ambiente. <https://doi.org/10.13140/rg.2.1.2286.4087>
- CÁRCAMO VÁSQUEZ, HÉCTOR. (2013). *Ciudadanía en la formación inicial docente: imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración*. Trabajo de grado, Memoria presentada para optar al grado de Doctor, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- CÁRCAMO, HÉCTOR. Y GARRETA, JORDI. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(11)
- CASIRAGHI, BRUNA Y ALMEIDA, LEANDRO (2017). Elaboração de um instrumento de avaliação do pensamento crítico em estudantes universitários. *Atas do V Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho*, 30-41.
- CHOCARRO, EDURNE, GONZÁLEZ, MARÍA CARMEN Y ÁNGEL, SOBRINO. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. (12)
- CNED (2019). ACUERDO N° 034/2019, [base de datos]. Santiago de Chile Recuperado el 11/11/2020 de <https://www.cned.cl/resolucion-deacuerdo/acuerdo-ndeg-0342019>

- CORREA, JUAN PABLO, OSSA, CARLOS Y SANHUEZA, PAOLA. (2019). Sesgo en razonamiento, metacognición y motivación al pensamiento crítico en estudiantes de primer año medio de un establecimiento de Chillán. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 61-77
- CORTEZ, M., ZORO, B. (2016). El Rol Estratégico de los Liderazgos Medios al Interior de las Escuelas para la Mejora Escolar: Una Mirada desde la Literatura Internacional. Nota Técnica N°8, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- DE BACKER, LIESJE, VAN KEER, HILDE Y VALCKE, MARTIN. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional science*, 40(3), 559-588.
- DE BONO, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para La creación de nuevas ideas*. México: Editorial Paidós.
- DECRETO SUPREMO N° 193. Aprueba Bases Curriculares para los cursos de 3° y 4° medio en las asignaturas que indica. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 13 de septiembre de 2019. Recuperado el 18/08/2020 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1136078>
- DENZIN, NORMAN Y LINCOLN, YVONNA. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.ªed.). Londres: Sage.
- DÍAZ, ARLEN, FIGUEROA, SEBASTIÁN, BIGURRA, ROSSANA Y FONTECILLA, HILDA. (2020). El arte como herramienta para desarrollar la creatividad: una experiencia en un taller de expresión libre. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), 270-277.
- DÍAZ, CLAUDIO, OSSA, CARLOS, PALMA, MARITZA, LAGOS, NELLY & BOUDON, JAVIERA (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), pp.275-296.
- DUBET, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid, España: Editorial Complutense.

- ENNIS, ROBERT. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. *University of Illinois*, 2(4).
- FADEL, CHARLES, BIALIK, MAYA Y TRILLING, BERNIE. (2016). *Educación en cuatro dimensiones: las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*. Santiago de Chile: Grafhika.
- FLAVELL, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- FLICK, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Madrid: Ediciones Morata S. L.
- GARCÍA, JOSÉ MIGUEL. (2016). Predictibilidad y creatividad narrativa. *Ulu*, 1, 1-6.
- GARDNER, HOWARD (1998). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós
- GIROUX, HENRY. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. *Revista Pedagogía Crítica Año 1*, (1), 21-33.
- GOTOH, YASUSHI. (2016). Desarrollo del pensamiento crítico con regulación metacognitiva. *Asociación Internacional para el Desarrollo de la Sociedad de la Información*. 13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA)
- GRIFFIN, PATRICK, Y CARE, ESTHER. (EDS.). (2014). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer. Australia: Melbourne Graduate School of Education.
- GUERRERO, HILDA ROSA ET AL. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (86), 959-986.
- GUTIÉRREZ, SILVIA. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(29), 105-123.
- HALPERN, D. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. London: Psychology Press.
- HERLADO, CLAUDIO, OSSA, CARLOS, PALMA, MARTIZA, LAGOS, NELLY Y BOUDON, JAVIERA (2019). El concepto de pensamiento crítico según

- estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (27), 275-296.
- HONORATO, MARÍA JESÚS. (2019). Nuevo currículum de 3° y 4° medio: formando ciudadanos para el siglo XXI. *Revista Saberes Educativos*, (4), 05-12.
- ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE BULNES (2018) [base de datos] Transparencia activa. Recuperado 25/11/2020 de http://transparencia.imb.cl/rep/servicios_traspasados/2018/educacion/59/01/PADDEM_2018.pdf
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (2017) [base de datos] División política administrativa y censal. Recuperado 23/11/2020 de <https://geoarchivos.ine.cl/File/pub/población-y-vivienda-ñuble.pdf>
- JODELET, DENISE. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. *Les représentations sociales*, 5, 45-78.
- JODELET, DENISE. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 21, 133-154.
- LA EDUCACIÓN CHILENA DE CARA AL 2030 (2016). [en línea] Chile: Educación 2020. Recuperado el 16.06.2020 de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/plan_nacional_capitulo_1.pdf
- LAHIRE, BERNARD. (2004). *El hombre plural: los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. (1980): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, España: Editorial Cátedra.
- LARA, ALICIA. (2013). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar*, 30(1).
- LEY N° 20.370 que establece la Ley General de Educación (LGE). *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009. Recuperado el 16/08/2020. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- LÓPEZ, GABRIELA. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.

- MARTINIC, SERGIO Y VILLALTA, MARCO. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles educativos*, 37(147), 28-49.
- MARTINOVICH, VIVIANA. (2019). Revistas científicas argentinas de acceso abierto y circulación internacional. Un análisis desde la teoría de los campos de Pierre Bourdieu. *Información, cultura y sociedad*, (40), 93-116
- MATERÁN, ANGIE. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- MCCOMBS, B. L., & WHISLER, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*. Barcelona: Paidós.
- MINEDUC Y FUNDACIÓN CHILE. (2019). Educarchile: Escuela en movimiento para el siglo XXI. Recuperado el 29/08/2020, de <http://escuelaenmovimiento.educarchile.cl/competencias-para-el-siglo/>
- MONEREO, C. (1991). *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*. Barcelona: Casals.
- MOORE, TIM. (2013). Critical thinking: seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506-522.
- MORALES ROJAS, M., & SÁNCHEZ RUÍZ, M (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y literatura infantil. *Zona Próxima*, 0(26). Consultado el 09/08/2020 de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/8377/10213>.
- MOSCOSO, J. (2018). *Estrategias Didácticas Metacognitivas para Mejorar el Desarrollo de las Capacidades del Pensamiento Crítico en el Aula, en el Área de Persona, Familia y Relaciones Humanas, de los Estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa N° 14743 "Sagrado Corazón de Jesús" Ciudad del Pescador, Distrito y Provincia de Paíta, Región Piura, 2016*. Trabajo de grado, tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lamabayeque, Perú.
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.

- OECD (2018), *Educación en Chile*, Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OECD Publishing, Ciudad de México: Paris/Fundación SM.
- OLIVARES-DONOSO, RUBY. (2015). Las representaciones sociales de la clasificación de escuelas presentes en los discursos en medios de comunicación escritos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 195-211. Recuperado el 22/08/2020 de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200012>
- OSSA, CARLOS, PALMA, MARITZA, LAGOS, NELLY, Y DÍAZ, CLAUDIO. (2018). Evaluación del pensamiento crítico y científico en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 204-221.
- OSSA, CARLOS, RIVAS, SILVIA Y SAIZ, CARLOS. (2016). Estrategias metacognitivas en el desarrollo del análisis argumentativo. *Livro de atas*, 30.
- OSSES, SONIA, Y JARAMILLO, SANDRA. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.
- PASSERON, J. C., & BOURDIEU, P. (2005). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- PIÑA, JUAN Y CUEVAS, YAZMÍN. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124.
- PRIETO NAVARRO, L., BLANCO, A., MORALES VALLEJO, P., & TORRE PUENTE, J. C. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. España. Octaedro
- RODRÍGUEZ, GREGORIO, GIL, JAVIER Y GARCÍA, EDUARDO. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, TANIA. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. *Representaciones sociales: teoría e investigación*, 157.
- ROQUE ALEGRE, JAVIER. (2018). Bourdieu y las condiciones sociales de la eficacia simbólica del lenguaje. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 57(149), 119-131.
- AMESTOY DE SÁNCHEZ, MARGARITA. (2002). La

- investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-32.
- RUIZ OLABUÉNAGA, JOSÉ, ARISTEGUI, IRATXE Y MELGOSA, LEIRE. (2002). Cómo elaborar un proyecto de investigación social. *Cuadernos monográficos del ICE*, vol. 7.
- RUZ-FUENZALIDA, CARLOS. (2019). Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las nuevas bases curriculares para tercer y cuarto año de enseñanza media. *Revista Saberes Educativos*, (4), 22-36.
- SAIZ, CARLOS Y FERNÁNDEZ, SILVIA. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325 – 346.
- SAIZ, CARLOS. (2017). *Pensamiento Crítico y Cambio*. Madrid: Pirámide.
- SAUTU, RUT, BONIOLO, PAULA, DALLE, PABLO Y ELBERT, RODOLFO. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- SCOTT, CYNTHIA. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita para el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 14].
- SENOCEAIN SILVA, P., & OSSA CORNEJO, C. (2017). Creatividad narrativa en estudiantes de dos establecimientos de enseñanza media de la provincia de Ñuble. *UCMaule*, (52), 45-59. Recuperado el 22/11/2020 de <https://doi.org/10.29035/ucmaule.52.45>
- SUÁREZ, NOEMÍ, DELGADO, KARINA E., PÉREZ, ISABEL C., & BARBA, MARÍA N.. (2019). Desarrollo de la Creatividad y el Talento desde las Primeras Edades. Componentes Curriculares de un Programa de Maestría en Educación. *Formación universitaria*, 12(6), 115-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600115>.
- TORRES DA SILVA, JEANE. (2016). La lógica argumentativa y proposicional en el proceso de construcción de argumentos científico-filosóficos. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 21(2), pp. 57-81.

- TUNCER, MURAT Y OZEREN, ENDER. (2012). Prospective teachers' evaluations in terms of using reflective thinking skills to solve problems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 666-671.
- VALENZUELA, JORGE. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista iberoamericana de educación*, 46(7), 1-9.
- VEZUB, LEA. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1), 0.
- VILLADA, JOHN, CHAVES, LILIANA, Y JARAMILLO, CLAUDIA. (2016). Revisión sistemática sobre habilidades de pensamiento en el aula (2000-2013). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 365-377.
- VILLALOBOS, CRISTÓBAL, Y QUARESMA, MARÍA LUISA. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84.
- VILLEGAS, VALENTINA. (2017). *El conocimiento de habilidades para el siglo XXI en docentes escolares de enseñanza media en el Chile de hoy*. Trabajo de grado, tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

ANEXO 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a Profesor/a:

Alejandra Yasna Hernández Soto, Rut 16.993.275-1, estudiante tesista del Magíster en Educación, se encuentra realizando una investigación respecto a “Representaciones sociales del profesorado sobre el desarrollo de habilidades cognitivas del siglo XXI en estudiantes chilenos de tercero y cuarto medio”, proyecto dirigido por el Dr. Héctor Cárcamo Vásquez del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, de la Universidad del Bío-Bío.

En el marco de este trabajo de investigación, deseamos solicitar su autorización para realizarle registros orales por medio de una entrevista, que obedece al objetivo a investigar, en este caso, “Develar las representaciones sociales que posee el profesorado respecto al desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI propuestas en las bases curriculares para tercero y cuarto medio”.

El registro de la entrevista resguardará su anonimato y en ningún caso se juzgará su desempeño académico ni personal, por lo tanto, toda información que se obtenga será mantenida bajo estricta confidencialidad.

Cabe señalar que usted, puede autorizar o rechazar su participación en la investigación, sin que esto genere algún inconveniente.

Si tiene alguna pregunta sobre nuestro trabajo, puede comunicarse con el académico Héctor Cárcamo Vásquez quien responderá a cualquier pregunta que usted tenga. El teléfono de contacto es 42 2463403 o al email: hcarcamo@ubiobio.cl, Así como también con la investigadora, Alejandra Hernández Soto fono de contacto 9 2020725 o al email: hernandezsotoalejandra@gmail.com

Este consentimiento se firmará en dos ejemplares, quedando una copia en su poder.

Agradeciendo su respuesta, le saluda atentamente,

Alejandra Hernández Soto.

ACEPTACIÓN

Yo, _____, he leído el procedimiento descrito arriba. Voluntariamente doy mi consentimiento para que la investigadora pueda realizar la entrevista mediante registros de audio. He recibido copia de este documento.



Firma entrevistado/a

Firma de Investigadora

ANEXO 2

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Representaciones sociales del profesorado sobre el desarrollo de habilidades cognitivas del siglo XXI en estudiantes chilenos de tercero y cuarto medio

Objetivo general

Develar las representaciones sociales que posee el profesorado respecto al desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI propuestas en las bases curriculares para tercero y cuarto medio.

Objetivo específico N°1: “Describir los contenidos que modelan las representaciones sociales del profesorado respecto al desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI como creatividad, metacognición y pensamiento crítico.”

Categoría	Dimensiones	Subdimensiones	Preguntas de apoyo
Contenidos	Pensamiento Crítico		1. ¿Qué entiende por pensamiento crítico? ¿Promueve Pensamiento crítico en sus estudiantes? ¿Cómo lo desarrolla?
	Creatividad		2. ¿Por qué es importante promover la creatividad en los estudiantes? ¿Qué aspectos positivos trae consigo el desarrollo de la creatividad en la etapa escolar? ¿De qué manera promueve esta habilidad en el alumnado?
	Metacognición		3. ¿Cómo definiría

Objetivo específico N°2: “Identificar las fuentes a partir de las cuales el profesorado modela las representaciones respecto del desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI: metacognición, pensamiento crítico y creatividad.”

Categoría	Dimensiones	Subdimensiones	Preguntas de apoyo
Fuentes			1. ¿Cuál es el origen de la definición de pensamiento crítico, metacognición y creatividad que posee? ¿Cuáles son las estrategias o programas para el desarrollo de estas habilidades?
			2. ¿Qué elementos le han facilitado el desarrollo de estrategias de enseñanza para promover habilidades del pensamiento como pensamiento crítico, metacognición o creatividad?

Objetivo específico N°3: “Reconocer los agentes que intervienen en la configuración de las representaciones que posee el profesorado respecto a la enseñanza de las habilidades cognitivas como creatividad, metacognición y pensamiento crítico.”

Categoría	Dimensiones	Subdimensiones	Preguntas de apoyo
Agentes			1. ¿Cuáles son los espacios que le permite el currículum escolar para desarrollar el pensamiento crítico, metacognición y creatividad? ¿Cuáles son los espacios que le otorga el contexto de aula?
			2. ¿Comparte estrategias con sus colegas para desarrollar estas habilidades del pensamiento? ¿Cómo, dónde?