

ARTÍCULO

Suprimir para oprimir: El pensamiento crítico y su presencia en un currículum por competencias

Suppress to oppress: Critical thinking and its presence in a competency-based curriculum

CAROLINA VALENZUELA BAEZA*

*Universidad Adventista de Chile

Correo electrónico: carolina.valenba@gmail.com

Este trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)/ Programa de Becas Doctorado Nacional. Folio 21221297.

Recibido el 14 de mayo del 2023; Aprobado el 4 de junio del 2024

RESUMEN

El artículo busca reflexionar sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial docente en un escenario cada vez más marcado por el énfasis en las competencias, el control y supresión curricular, la eficiencia y la escasa capacidad crítica. Se sostiene que el pensamiento crítico es una habilidad/competencia declarada como relevante tanto por la educación superior como por la política de formación docente, sin embargo, su abordaje apunta a una visión reducida e instrumentalizada, relegada al plano del discurso, pero no de la acción, lo que propicia un pensar ingenuo por sobre un pensar crítico, perpetuando un modelo de educación bancaria y acrítica.

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

PALABRAS CLAVES: Formación inicial docente; Competencias; Pensamiento crítico; Docentes

ABSTRACT The article seeks to reflect on the development of critical thinking in initial teacher training in a scenario increasingly marked by the emphasis on competencies, curricular control and suppression, efficiency and low critical capacity. It is argued that critical thinking is a skill/competence declared as relevant both by higher education and by teacher training policy, however, its approach points to a reduced and instrumentalized vision, relegated to the plane of discourse, but not of the action, which encourages naive thinking over critical thinking, perpetuating a banking and uncritical education model.

KEYWORDS: Initial teacher training; Competencies; Critical thinking; Teachers

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las universidades han implementado renovaciones curriculares a fin de mejorar la calidad educativa, optimizar el proceso formativo y cumplir con exigencias que tanto la sociedad como el medio demandan. En este sentido, es importante señalar la influencia que tienen las políticas educativas transnacionales provenientes de instituciones como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) debido a su gran capacidad de adaptación y naturaleza expansionista del trabajo educativo (Xiaomin & Auld, 2020), al establecer estándares en el ámbito de la educación y desarrollar métricas del aprendizaje capaces de movilizar y dirigir las agendas de los gobiernos, decantando en políticas educativas acordes con las economías de mercado y con foco en el desarrollo de competencias necesarias para el siglo XXI que buscan precisamente “mejorar el bienestar económico y social de las personas en todo el mundo” (OCDE, 2019: 2) al obtener mejores empleos, además de fomentar el desarrollo económico y social del país, teniendo incluso como “principal y único objetivo preparar al alumnado para competir por puestos de trabajo en el actual mercado capitalista” (Torres, 2011:168), en palabras simples, se trata de preparar a determinados grupos para que puedan aprender ciertos conocimientos y habilidades que les permitan desempeñarse de la manera más eficiente en el mundo laboral.

En los discursos políticos y académicos más actuales se alude al pensamiento crítico como una de las habilidades clave y prioritaria para el siglo XXI incluso desde los primeros niveles escolares. La OCDE (2015) señala que, dentro de las habilidades requeridas para participar activamente en la sociedad, se encuentran la alfabetización digital, la

creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la comunicación, es decir, habilidades que implican ir más allá de la simple memorización. Actualmente la sociedad requiere de personas que “sean capaces de comprender conceptos complejos y desarrollar la capacidad para trabajar con ellos de forma creativa y generar nuevas ideas, nuevas teorías, nuevos productos y nuevos conocimientos” (Silva et al., 2016. p.59), la educación, por tanto, no podría desentenderse de las habilidades que el mercado laboral les exige a los ciudadanos/as del siglo XXI.

En este sentido, las reformas educativas basadas en competencias cobran sentido, por cuanto se presentan “como el remedio a una pobreza detectada en las prácticas de aula, en los modelos didácticos” (Torres, 2011: 151) con los que se venía trabajando, en los cuales predominaba una mirada más bien academicista; el enfoque por competencias en cambio pretende consolidar lo que se aprende otorgándole una funcionalidad (Gimeno, 2011), es decir, que lo aprendido se convierta en algo útil. De esta forma, la educación superior ha transitado de un modelo centrado en proporcionar un gran volumen de información a través de cátedras y clases magistrales, hacia un modelo más bien centrado en lo práctico y en los desempeños del estudiantado (Cardona et al., 2009). En otras palabras, un transitar desde un modelo más bien reproductivo, memorístico, centrado en objetivos, a uno más procedimental centrado en los desempeños, donde se espera que los estudiantes asuman un papel activo participativo, como agentes claves y protagonistas de su proceso de construcción del conocimiento y formación profesional, de modo que el estudiantado adquiera de manera gradual, la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y la capacidad para desenvolverse en diferentes contextos.

Las carreras de pedagogía no han sido la excepción, puesto que se han implementado procesos de renovación curricular a fin de responder a los fuertes cuestionamientos en torno a la formación inicial docente (Gaete et al., 2016) así como también por influencias externas, en particular, de la Declaración de Bolonia y los proyectos Tuning para Europa y América Latina levantaron competencias disciplinares y genéricas (Leyva et al., 2015) para mejorar la calidad y efectividad del proceso educativo. En el ámbito nacional, lo anterior se ve reflejado en las exigencias emanadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la cual establece criterios y estándares para la acreditación de las carreras de pedagogía, entre ellos, contar con un perfil de egreso que contemple los estándares para la formación inicial docente vigentes, competencias acorde con el perfil de egreso y su correspondiente medición del logro y efectividad, contar con políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad, entre otros (CNA, 2022), es decir, el currículum abordado desde una lógica instrumental y funcional (Ganga et al., 2018) obviando por completo los debates sobre el conocimiento y los contenidos culturales (Torres, 2011) limitando los espacios para cuestionar, discutir, reflexionar y pensar críticamente a fin de cumplir con estándares de calidad, de modo que la educación y la universidad facilitan la producción y reproducción de modelos de pensamiento hegemónicos, invisibilizando al estudiantado

como sujetos portadores de conocimientos y saberes. Pero ¿qué implicancias tiene para el campo pedagógico el predominio a nivel mundial de un modelo curricular basado en competencias? ¿Pueden los futuros profesores y profesoras potenciar su pensamiento crítico y formarse como seres epistemológicamente curiosos en el contexto actual que privilegia el saber hacer por sobre el saber pensar y cuestionar? ¿se puede ser competente sin ser crítico? Para dar respuestas a las interrogantes planteadas, se sostiene la tesis que el pensamiento crítico es una habilidad/competencia declarada como relevante tanto por la educación superior como por la política de formación docente, sin embargo, su abordaje apunta a una visión reducida e instrumentalizada, relegada al plano del discurso, pero no de la acción, lo que propicia un pensar ingenuo por sobre un pensar crítico, perpetuando un modelo de educación bancaria y acrítica, centrado más bien en las competencias, el control y supresión curricular, la eficiencia, la escasa capacidad crítica reflexiva, así como la exigua autonomía de las instituciones de educación superior y del profesorado en la toma de decisiones.

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FID: EN EL CONTEXTO DE UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS ¿DISTANCIA ENTRE EL DISCURSO Y LA ACCIÓN?

Como ya se ha mencionado, en la educación es posible evidenciar la influencia de un currículum basado en competencias y la presencia del pensamiento crítico como una de las grandes metas a alcanzar en el siglo XXI por los profesionales de distintas áreas. En relación con el currículum por competencias, es necesario señalar que el concepto ‘competencias’ es polisémico y sus orígenes se remontan “a la psicología conductista y de determinados modelos económicos, en especial de la teoría del capital humano (Torres, 2011: 149) que básicamente promueve la acumulación de conocimiento para posteriormente, intercambiarlo en el mercado laboral por capital económico, estableciendo una relación causal entre educación e ingresos económicos, por esta razón, las competencias buscan asegurar “determinados desempeños de empleabilidad en los egresados al sintonizar la formación académica con las demandas propias del campo ocupacional” (Leyva et al., 2015: 49) de manera tal de acortar la brecha entre el mundo educativo versus el mundo laboral; de ahí la importancia de formar estudiantes competentes, productivos y eficientes.

Existen posiciones contrapuestas en torno a este tipo de formación, por un lado, hay quienes defienden el modelo aludiendo a sus ventajas, dentro de las que destacan el asegurar una mayor vinculación entre la formación académica y laboral y por ende, un aumento en las tasas de empleabilidad (Ganga et al., 2018), facilitar el proceso de transición entre los estudios y la incorporación al ejercicio laboral (CINDA, 2009) lo que

facilita la inserción laboral. Los detractores del modelo por competencias apuntan principalmente a que opera bajo un paradigma instrumental y funcional, respondiendo solo a las necesidades del mercado laboral, (Ganga et al., 2018), promoviendo así una visión técnica, procedimental y fragmentada donde el foco está puesto en dominar la realidad y no reflexionar sobre ella (Sánchez y Pérez, 2011). Sumado a lo anterior, Del Rey y Sánchez (2011) enfatizan en el hecho que la formación universitaria privilegia aquellos conocimientos que pueden ser aplicados a determinadas competencias, en desmedro del desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes, como por ejemplo el pensamiento crítico. Adicional a esto, Torres (2011) sostiene que el enfoque por competencias tiene como rasgos característicos negativos la:

...reorientación de los contenidos y tareas escolares marcada por el recorte de los contenidos de las humanidades y artes y, por el contrario, por el reforzamiento de aquellos conocimientos y destrezas que capacitan mejor para encontrar un puesto de trabajo. Un sistema educativo destinado a producir “capital humano”, pero no seres humanos preocupados por los asuntos públicos: la justicia y la equidad en nuestras sociedades, las formas de discriminación y marginación, los modelos y estructuras de participación democrática, las repercusiones de determinados modelos de globalización, el calentamiento global, las guerras de petróleo, la opresión de determinadas etnias, el neocolonialismo cultural, político y económico, el hambre y las enfermedades de determinadas zonas del planeta, etc. (p.168)

Si bien el enfoque por competencias promueve una racionalidad instrumental, privilegiando la “acumulación de contenidos curriculares competentes, estrategias metodológicas diseñadas para reiterar pautas culturales y estrategias evaluativas legitimadoras” (Sánchez y Pérez, 2011: 147), al ser respaldado por organismos internacionales, se ha posicionado como un enfoque digno de imitar y necesario para la mejora y eficiencia del sistema educacional, aun cuando favorece la reproducción cultural, genera la reproducción de prácticas pedagógicas basadas en la acumulación, la transmisión acrítica de conocimientos y la simplificación/fragmentación de la realidad, desencadenando una merma en el desarrollo del pensamiento crítico a nivel de instrumentalizarlo y abordarlo como una competencia más, como un fin en sí mismo, tornándose en un pensamiento sin contenido, por lo que cabría preguntarse ¿puede el futuro profesorado potenciar su pensamiento crítico y formarse como seres epistemológicamente curiosos en el contexto actual que privilegia el saber hacer por sobre el saber pensar y cuestionar? De acuerdo con Del Rey y Sánchez (2011), existen “contradicciones entre el modelo de saberes y destrezas propios de las competencias y el conocimiento científico, teórico y crítico; el que hace pensar y desarrolla el pensamiento, que siempre había sido propio de la educación secundaria y universitaria” (p.233-234).

En el ámbito de la formación inicial docente (FID), el pensamiento crítico asume un rol crucial en la educación y se constituye como una de las metas educativas más importantes que deben ser alcanzadas por las instituciones de educación superior (Álvarez-Huerta et al., 2022; Mihail, 2022; Wang & Jia, 2023) por lo que el actuar de los docentes y los estudiantes en el aula, resulta esencial para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico (Mihail, 2022; Rivas et. al, 2020), puesto que pensar críticamente es una capacidad que no se desarrolla por sí sola, debe ser intencionada, practicada, fomentada y enseñada de modo explícito en un correcto ambiente de aprendizaje (Rivas et al., 2020; Robles, 2019; Saiz, 2020) por profesores que tengan un conocimiento profundo de él, una comprensión de cómo incorporarlo y promoverlo en sus clases (Al-Zou'bi, 2021; Forawi, 2016; Janssen et. al, 2019; Rivas et. al, 2020), de hecho, Davies & Barnett (2015) sostienen que “todos los educadores de todas las disciplinas están interesados, o deberían estar interesados, en el pensamiento crítico. Podría decirse que es una preocupación central de la educación superior de nuestro tiempo” (p.4). En este mismo sentido, para Bezanilla et. al (2021) el pensamiento crítico es fundamental para “el desarrollo general de los estudiantes y para la transformación social de su entorno, ya que las universidades no solo deben ser instituciones que otorgan certificados” (p.23), sino que deben promover la capacidad de participar activamente en la construcción y transformación social a través de procesos reflexivos, donde la innovación y la creatividad son claves, de ahí la importancia desarrollarlo en la escuela y en la universidad. En esta misma línea Giroux (2008) alude a que la educación superior “es más que la preparación laboral y la creación de conciencia; también es imaginar diferentes futuros y políticas como forma de intervención en la vida pública” (p.131).

Freire (2004) también se refiere a la relevancia del pensamiento crítico y en la necesidad que profesoras y profesores desarrollen y fomenten un pensar acertado, que contribuya a una reflexión crítica sobre la práctica, vale decir, generar un diálogo entre el hacer y el pensar sobre el hacer (Freire, 2004) a fin de favorecer y estimular el diálogo permanente entre profesoras, profesores y estudiantes, con énfasis en “educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos de la sociedad, en un marco ético y de respeto a la dignidad y autonomía de los estudiantes” (p.2) así como de sus saberes; en otras palabras, se trata de fomentar un aula democrática como un espacio en donde tanto el profesorado como el estudiantado pueden aprender uno del otro, mediante el diálogo, capacidad crítica, la construcción y reconstrucción de saberes, pero sobre todo, un espacio que valida al estudiantado como sujetos y no como objetos vacíos (Freire, 2004), un aula que cumpla con la función de educar en pensamiento crítico, es precisamente lo que la democracia debe exigir a la educación (Martínez et al., 2022). Morales (2018) sostiene que el pensamiento crítico tal y como lo aborda Paulo Freire, debería dar respuesta a lo anterior, por cuanto:

...consiste en pensar y actuar diferente, es pensar en justicia social, minorías excluidas, desigualdades de género, en brechas socioculturales. Es la búsqueda de una pedagogía alternativa, una pedagogía de la diferencia e involucrada en el movimiento de las nuevas perspectivas críticas hacia la educación (Morales, 2018: 91).

Para poder cumplir con lo anterior, el pensamiento crítico debe transitar desde el discurso a la acción, puesto que de nada sirve el discurso competente si la acción pedagógica es impermeable al cambio (Freire, 2004), es decir, el pensamiento crítico puede declararse en los planes de estudio e incluso como una competencia clave dentro de los modelos orientados a competencias, pero en la práctica, se sigue adiestrando a los estudiantes en el desempeño de destrezas, privilegiando una mirada individualista y competitiva en función de mediciones estandarizadas como lo son las evaluaciones externas, por ejemplo, la Evaluación Nacional Diagnóstica. De esta forma, la opresión a la que se refiere Freire (2012), en el contexto actual, se puede evidenciar de manera clara en el enfoque por competencias, por cuanto éste promueve la supresión de asignaturas claves que permiten y facilitan precisamente la capacidad de cuestionar y problematizar la realidad, es decir, que van más allá de lo que se aborda en el aula, en donde los planes de estudios se reducen al mínimo y se alinean con estándares de desempeño, relegando al profesorado a un rol de tecnócratas que deben hacer lo que otros señalan que deben hacer, situando al profesorado en una especie de administradores curriculares y no como profesionales de la educación capaces de gestionar el currículum, sino que también se le utiliza como un instrumento o vehículo de opresión al promover y enseñar bajo un modelo en apariencia inofensivo, pero capaz de contribuir a la formación de estudiantes coleccionistas o archivistas, carentes de creatividad y pensamiento crítico (Freire, 2012).

Wang & Jia (2023) sostienen que desarrollar las habilidades de pensamiento crítico ya es complejo en el escenario actual, pero esta complejidad se acrecienta con los sistemas educativos orientados a exámenes. En esta misma línea, Tahirsylaj & Wahlström (2019) realizan una crítica al cómo se aborda el pensamiento crítico en un currículo basado en competencias, señalando que su tratamiento es más bien a nivel conceptual, sumando a esto existen variadas formas de definirlo y comprenderlo, pero por lo general, se le asocia con conceptos como ingenio, toma de decisiones, creatividad, reflexión, entre otros. Los autores a su vez proponen dos perspectivas para abordar el pensamiento crítico:

- a. **Pensamiento político-crítico:** corresponde a un tipo de pensamiento crítico más general, entendido como una “competencia transversal diseñada para identificar los elementos clave de un caso razonado, seleccionar y analizar soluciones plausibles y extraer conclusiones” (p.490). Tiene como propósito promover habilidades genéricas como el emprendimiento y la innovación para impactar en sectores empresariales,

por lo que adopta una mirada más bien técnica e independiente del contexto, el cual se correspondería estrechamente con el enfoque curricular por competencias, donde predomina una racionalidad técnica y el hacer, por sobre el pensar y cuestionar.

- b. Pensamiento cívico-crítico:** corresponde a un tipo de pensamiento que busca “implicar a los alumnos en debates reflexivos sobre leyes justas e injustas y sobre formas decentes e injustas de tratarse unos a otros” (p.490) relevando valores como la equidad, empatía, solidaridad, respeto mutuo, además de potenciar el diálogo como pieza clave y medular del pensamiento, así como para analizar y debatir sobre los modelos de dominación e injusticia que muchas veces están invisibilizados. Este tipo de pensamiento se corresponde con lo que plantea Freire acerca del pensamiento crítico, al considerar su abordaje desde una racionalidad crítica y contextualizada.

En síntesis, el pensamiento crítico se inserta dentro de un modelo de formación caracterizado por una fuerte orientación hacia la formación de profesionales que buscan ser eficaces y eficientes, así como estar altamente capacitados para dominar técnicas y procedimientos, los cuales se alejan de toda subjetividad creativa, excluyendo y suprimiendo un pensamiento crítico y reflexivo (Sánchez & Pérez, 2011) por lo que al limitar la capacidad de cuestionar y pensar críticamente, favorece un pensar más bien ingenuo, actuando como un dispositivo de opresión que se encubre en modelos eficientistas, bajo el discurso de la calidad y el desarrollo de profesionales competentes, capaces de responder a las cambiantes demandas del mercado laboral.

CURIOSIDAD INGENUA A UNA CURIOSIDAD EPISTEMOLÓGICA. MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y SUS IMPLICANCIAS EN EL ROL FORMADORES Y FUTUROS DOCENTES

Sumado al enfoque por competencias presente en gran parte de la educación universitaria y respaldado por organizaciones de alcance mundial, resulta necesario focalizar en los programas de formación inicial docente, que si bien, su gran mayoría se adscribe a este enfoque por competencias donde prima el desarrollo de competencias genéricas, profesionales y disciplinarias, es posible encontrar enfoques referidos exclusivamente a la formación docente (Robinson y Mogliacci, 2019) , los cuales por cierto pueden ser implícitos o explícitos, e incluso, contar con la presencia de enfoques híbridos con ciertos énfasis. De esta forma es posible encontrar:

- a. Enfoque maestro-aprendiz:** consiste en que el estudiante, futuro docente, aprende a enseñar a través de la observación de un tutor o profesor experto. Esta modalidad se ve reflejada principalmente en el eje de formación práctica, en donde los estudiantes

tienen la posibilidad de observar a un profesor del mundo escolar en acción, el cual se convierte en una especie de modelo de buenas prácticas digno a imitar. La crítica hacia este enfoque es que no se predomina la reflexión sobre la propia práctica ya que el profesor asume una posición asimétrica respecto del estudiante, quien debe aprender de ‘otro experto’ sin espacios a cuestionamientos.

- b. Enfoque de ciencia aplicada:** este enfoque releva el papel que juega la teoría como base necesario y fundamental previo a la práctica, privilegiando de esta forma al conocimiento académico por sobre lo experiencial. Esta comprensión de la formación posiciona los docentes como “técnicos o implementadores de teorías aprendidas” (p.10). La principal crítica radica en la brecha que se genera entre la teoría y práctica de la educación, favoreciendo por cierto el distanciamiento entre el mundo académico y el mundo escolar. Este modelo muchas veces carece de la contextualización, pues da por sentado que al dominar la teoría, el futuro profesor puede realizar clases de manera eficiente como si se tratara de una receta de cocina, restando importancia a la práctica y los sujetos y el contexto de aula.
- c. Enfoque de identidad docente:** este enfoque establece un vínculo entre las prácticas docentes y las experiencias personales vividas por éstos, por lo que el aprender a ser docente implica un camino no lineal y de crecimiento constante. La crítica principal a este enfoque radica en que es muy personal por lo que se requiere de un apoyo constante y situado, alejándose de una mirada más bien técnica y de preparación para la vida laboral futura.
- d. Enfoque de competencias:** el enfoque promueve un conjunto de habilidades necesarias para formar docentes con competencias sólidas, de manera tal de ser eficiente y responsable. En este enfoque, la educación se convierte en un sistema de autorregulación, donde cada individuo debe alcanzar su potencial, pero al mismo tiempo, se convierte en un sistema regulado que debe responder a demandas, requerimientos y estándares importados desde lejanas latitudes como garantes de la calidad, pero totalmente apartados de los contextos culturales y locales. La crítica principal a este enfoque radica básicamente en la promoción de modelos o patrones de lo que significa ser un ‘buen docente’ en función del cumplimiento de los estándares y necesidades de la sociedad capitalista, que muchas veces se alejan de las reales necesidades de los estudiantes y, sobre todo, del desarrollo de un pensamiento complejo y crítico, que permita a los estudiantes mantener una postura vigilante frente a todas las prácticas de deshumanización presentes en la sociedad.
- e. Enfoque de justicia social:** este enfoque se sitúa desde una perspectiva mayor a la educación, pues ubica a la enseñanza dentro de un contexto sociopolítico, que permite relacionar la escolarización con los patrones globales y jerárquicos. Este enfoque reconoce la existencia de diferentes sistemas de conocimiento, por lo que se centra en “cuestionar las formas históricas de dominación y reflexionar constantemente sobre

cómo funcionan los planes de estudio en beneficio o desventaja de los diferentes grupos de estudiantes” (p.4). El trabajo del docente se caracteriza por el compromiso social y la promoción de acciones y valores éticos democráticos, con la finalidad de mejorar las condiciones de los marginados u oprimidos. Este enfoque supone al profesor como un profesional abierto a las indagaciones y al diálogo de/con sus estudiantes.

Es precisamente este último enfoque el que se espera pueda primar en la formación inicial docente, por cuanto relevan la función y rol que deben asumir tanto docentes como estudiantes para realmente abordar un pensamiento cívico-crítico superando así la mirada técnica, reducida e instrumental del pensamiento en la FID. Es necesario aceptar, comprender y defender que el docente no es el sujeto formador y el estudiante el objeto formado, sino ambos se van formando y reformando en el proceso (Freire, 2004) ambos aprenden del otro, por lo que la prácticas pedagógicas deben apuntar hacia la reflexión de la propia práctica pero no para mejorar en términos de indicadores numéricos, sino para asegurar un aula democrática, donde la autonomía del ser de los educandos se respete y considere, además de situarlos como actores claves y relevantes del proceso educativo, portadores de saberes válidos y no sólo como recipientes vacíos (Freire, 2004).

Para cumplir con lo anterior, es necesario en primer lugar que el profesorado transite desde una curiosidad ingenua a una curiosidad epistemológica, necesaria para alcanzar el conocimiento (Freire, 2004) y superar la educación bancaria, que limita la creatividad y el desarrollo del pensamiento, de hecho, “los maestros que carecen de la capacidad de pensamiento crítico sólo pueden repetir conocimientos fijos que no conducen a su propio desarrollo académico ni al de los estudiantes” (Wang & Jia, 2023: 2). De ahí la importancia de formar futuros docentes críticos y epistemológicamente curiosos, capaz de construir conocimiento (Freire, 2004) y acompañar a los estudiantes en la construcción de aprendizajes y desarrollo del pensamiento crítico, pues serán esos mismos docentes los que el día de mañana deberán promover en el aula procesos que impliquen el desarrollo de todas las dimensiones del pensamiento.

CONCLUSIÓN

El pensamiento crítico como habilidad/competencia transversal se ha posicionado como parte relevante en los perfiles de egreso de gran parte de las profesiones y en particular de los futuros docentes. De hecho, Yang (2012) sostiene que para “la mayoría de los investigadores y de los profesores están de acuerdo en cultivar las capacidades de pensamiento de los alumnos, especialmente la instrucción integrada del pensamiento crítico es uno de los objetivos de aprendizaje más urgentes de la educación” (p.116), sin embargo, su enseñanza sigue siendo poco conocida (Thorndahl & Stentoft, 2020), por tal razón,

es vital que las universidades propongan actividades curriculares centradas en el cómo pensar y no qué pensar (Bezanilla et al., 2019). Adicional a esto, es necesario que las instituciones de educación superior tengan una visión compartida de qué van a entender por pensamiento crítico, así como relevar la importancia de éste, pero ¿cómo es posible el desarrollo del pensamiento crítico en un currículum por competencias que privilegia lo procedimental por sobre lo conceptual?

De acuerdo con Del Rey y Sánchez (2011) las competencias se han posicionado como una nueva ideología capaz de:

...colonizar los sistemas educativos actuales: un proceso neoliberal tendiente a colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado, y no la educación al servicio del estudiante. Se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente “performante”; adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo (p.235)

Lo anterior, ha conllevado a una instrumentalización y reducción del pensamiento crítico al plano de una simple habilidad cognitiva declarada mayoritariamente a nivel discursivo, el desafío está en avanzar hacia un pensamiento crítico práctico que se viva en las aulas día a día, en donde tanto docentes como estudiantes puedan constar con instancias donde la indagación, curiosidad y la creatividad, estén presentes como elementos necesarios en el ejercicio de la docencia con pensamiento crítico (Morales, 2018). Se requiere fortalecer el estatus de la profesión docente y a los docentes como profesionales de la educación, capaces de gestionar el currículum y no mero instructores o seguidores de un paquete de guías elaboradas por externos que sigue sin reflexión ni crítica, limitado en su capacidad de cuestionar y crear (Freire, 2002), promoviendo estudiantes pasivos, acrílicos, esclavos del sistema y faltos de argumentación y creatividad, sino que se deben promover prácticas contextualizadas con foco en el compromiso social, de manera que el pensamiento cívico-crítico sea el que logre posicionarse en los itinerarios formativos de los futuros docentes, de manera tal de lograr impactar positivamente en la sociedad.

El llamado según Freire (2004) es a tener una nueva pedagogía que esté enraizada con las subculturas para crear y recrear prácticas de liberación. De esta forma, debería predominar la figura de un educador con vocación humanista capaz de inventar técnicas pedagógicas a través de las cuales alcanza un fin mayor: la dimensión humana de la educación. Lo anterior implica avanzar hacia un enfoque de formación reflexivo, basado en el pensamiento cívico-crítico y, por ende, en el compromiso y justicia social, capaz de transformar prácticas pedagógicas que releven la figura del profesor como profesional de la educación y a los estudiantes como sujetos portadores de saberes y no como objetos, teniendo como eje central el pensamiento crítico por cuanto contribuiría al cuestionamiento y transformación de la sociedad. Por esta razón, surge la necesidad

de cuestionar al cómo se abordan las habilidades de pensamiento en un currículum basado en competencias donde prima el quehacer por sobre el saber y pensar y se valida, en función de indicadores numéricos y fijados por agentes externos. No se trata de demonizar al currículum por competencias, sino avanzar hacia clases que transiten de un pensamiento más lineal a uno más complejo, libres de estándares fijos y reduccionistas, profundizando en la capacidad reflexiva, el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la transdisciplinariedad, y con mayor razón en la formación inicial docente, puesto que son precisamente esos estudiantes, futuros docentes, los que el día de mañana deberán promover en el aula procesos que impliquen el desarrollo de todas las dimensiones del pensamiento.

REFERENCIAS

- Álvarez-Huerta, P., Muela, A. & Larrea, I. (2022). Disposition Towards Critical Thinking and Student Engagement in Higher Education. [Disposición hacia el pensamiento crítico y la participación de los estudiantes en la educación superior]. *Innov High Educ* (2022). Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10755-022-09614-9>
- Al-Zou'bi, R. (2021). The impact of media and information literacy on acquiring the critical thinking skill by the educational faculty's students. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100782. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100782>
- Bezanilla, M., Fernández, D., Poblete, M., Galindo, H. (2019) Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. [Metodologías para la enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico en la educación superior: la mirada del docente]. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>
- Bezanilla, M., Galindo, H., y Poblete, M. (2021). Importance of Teaching Critical Thinking in Higher Education and Existing Difficulties According to Teacher's Views. [Importancia de la enseñanza del pensamiento crítico en la educación superior y dificultades existentes según la visión del docente] *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 20-48. doi: 10.4471/remie.2021.6159
- Cardona, A., Barrenetxea, M., Mijangos, J. & Olaskoaga, J. (2009). Concepto y determinantes de la calidad de la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 17(10), 1-25. Disponible en <https://addi.ehu.es/handle/10810/4182>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino (CINDA) (2009). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior (1a. ed.). CINDA. <https://cinda.cl/publicacion/disenio-curricular-basado-en-competencias-y-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior/>
- Comisión Nacional de Acreditación (2022). Criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de pedagogía. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta_criterios_y_estandares/pedagogia.pdf
- Davies, M., & Barnett, R. (2015). The Palgrave handbook of critical thinking in higher education. [El Manual de Palgrave de Pensamiento Crítico en la Educación Superior] 1–25. <https://doi.org/10.1057/9781137378057>

- Del Rey, A., y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas* 15, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, 15(2), 233-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968512>
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores Argentina. <http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/06/Paulo-Freire.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>
- Forawi, S. (2016). Standard-based science education and critical thinking. [Educación científica basada en estándares y pensamiento crítico]. *Thinking Skills and Creativity*. Volume 20, 52-62. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.02.005>
- Gaete, Alfredo., Gómez, Viviana. y Bascopé, Martín. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Temas de la agenda pública*, 11(86), 1-15 <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Qu%C3%A9-le-piden-los-profesores-a-la-formaci%C3%B3n-inicial-docente-en-Chile.pdf>
- Ganga, F., González, A., y Smith, C. (2015). Enfoque por competencias en la Educación Superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos. En Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J., y Hernández, A. (Eds.) *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Tirant lo Blanch, Monterrey
- Gimeno, S. (2008.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata S.L. <https://www-digitaliapublishing-com.ezproxy.ubiobio.cl/a/1444>
- Giroux, H. (2008). *La Universidad secuestrada*. Caracas. Centro Internacional Miranda. Disponible en: https://issuu.com/aceumedellin/docs/pdf21-12-2009_14-08-16
- Janssen, E. M., Mainhard, T., Buisman, R. S. M., Verkoeijen, P. P. J. L., Heijltjes, A. E. G., van Peppen, L. M., & van Gog, T. (2019). Training higher education teachers' critical thinking and attitudes towards teaching it. *Contemporary Educational [Formar el pensamiento crítico y las actitudes de los profesores de educación superior para enseñarlo]. Psychology*, 58, 310-322. doi:10.1016/j.cedpsych.2019.03.007
- Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J., y Hernández, A. (2015) *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Tirant lo Blanch, Monterrey. <http://www.ub.edu/obipd/la-formacion-por-competencias-en-la-educacion-superior-alcances-y-limitaciones-desde-referentes-de-mexico-espana-y-chile/>
- Martínez, C., Hidalgo, N., Márquez, C., y Graña, R. (2022). Las concepciones docentes sobre democracia en educación en España. Un estudio fenomenográfico. *Aula Abierta*, 51(3), 293-302. <https://doi.org/10.17811/rife.51.3.2022.293-302>
- Mihail, R. (2022). La relevancia del pensamiento crítico desde la perspectiva de la formación profesional. *Aperturas posmodernas*, 13 (2), 499-513. <https://doi.org/10.18662/po/13.2/468>
- Morales, R. (2018). *Conciencia crítica: centro del método Freire para el pensamiento crítico*. En Páez, R., Rondón, G. y Trejo, J. (Eds.) *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. CLACSO; México: CRESUR. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2015). *Panorama de La Educación 2014: Indicadores de La OCDE*. España: OCDE; Fundación Santillana. doi: <https://doi.org/10.1787/eag-2014-es>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019), *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor*, OECD Publishing, Paris/Fundación Santillana, Madrid, <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>
- Rivas, S., Saiz, C. y Vieira, R. (Eds., 2020) *Pensamiento crítico en Universidades Iberoamericanas. Recursos educativos y perspectiva de Formación*. Disponible en: <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/iberoPC20p.pdf>
- Robinson, M. y Mogliacci, R. (2019). *Conceptions and models of teacher education*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.571>
- Robles, P. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *Rehuso*, 4(2), 13-24. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1725>
- Saiz, C. (2020). *Pensamiento crítico y eficacia* (2ª ed.). Pirámide (eBook). Disponible en: <http://190.57.147.202:90/xmlui/handle/123456789/3054>
- Sánchez, J., y Pérez, C. (2011). Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (17), 143-164. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65221619010>
- Silva, M; García, T; Guzmán, T; y Chaparro, R. (2016). Estudio de herramientas Moodle para desarrollar habilidades del siglo XXI. *Campus Virtuales*, 5(2), 58-69. Recuperado de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/126/131>
- Tahirsylaj, A. & Wahlström, N. (2019). Role of transnational and national education policies in realisation of critical thinking: the cases of Sweden and Kosovo, *The Curriculum Journal*. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1615523>
- Thorndahl, K. & Stentoft, D. (2020). Thinking Critically About Critical Thinking and Problem-Based Learning in Higher Education: A Scoping Review [Pensar críticamente sobre el pensamiento crítico y el aprendizaje basado en problemas en la educación superior: una revisión de alcance. *Interdisciplinario*]. *Revista de aprendizaje basado en problemas*, 14(1). <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v14i1.28773>
- Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos. En Gimeno, S. (Eds.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata S.L. <https://www-digitaliapublishing-com.ezproxy.ubiobio.cl/a/1444>
- Velasco, JA y de González, LA (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12 (42), 461-470. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569006>
- Wang, D. & Jia, Q. (2023). Twenty years of research development on teachers' critical thinking: Current status and future implications—A bibliometric analysis of research articles collected in WOS. *Thinking Skills and Creativity* Volume 48. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101252>.
- Xiaomin, L. & Auld, E. (2020). A historical perspective on the OECD's 'humanitarian turn': PISA for Development and the Learning Framework 2030, *Comparative Education*, 56:4, 503-521, DOI: 10.1080/03050068.2020.1781397
- Yang, Y. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice. *Teaching and Teacher Education*. [Cultivando pensadores críticos: Explorando la transferencia del aprendizaje de la formación inicial del profesorado a la práctica en el aula. *Enseñanza y Formación del profesorado*] 28(8), 1116-1130. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.007>