

ANÁLISIS DEL FOMENTO DEL ESPÍRITU CRÍTICO EN EL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

AN ANALYSIS OF THE PROMOTION OF CRITICAL THINKING AMONG STUDENTS OF PRE-SCHOOL TEACHERS DEGREE

Juan R. Coca

Universidad de Valladolid

juancoca@soc.uva.es

David Casado-Neira

Universidade de Vigo

dcneira@uvigo.es

Jesús A. Valero Matas

Universidad de Valladolid

valeroma@soc.uva.es

RESUMEN

El pensamiento crítico ha tenido gran relevancia en el siglo pasado, y han sido muchos los autores que han abordado su estudio desde diferentes disciplinas. El presente trabajo de investigación surge de la premisa básica de que el fomento del espíritu crítico es un elemento importante dentro del sistema educativo actual. Por esta razón hemos querido conocer la situación entre el alumnado que va a pasar a asumir la formación de los/as futuros/as ciudadanos/as en el primer eslabón del sistema educativo: la educación infantil. El objetivo de este trabajo busca describir la situación actual del fomento del espíritu crítico y sentar las bases para desarrollar una propuesta metodológica posterior. Se ha realizado un estudio en base a un cuestionario con preguntas abiertas con una muestra de 126 casos en los cursos de 2º y 3º del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid (Soria). Este trabajo de investigación permite concluir que el alumnado analizado tiene una percepción de que la relación con su profesorado es vertical y ello reduce sus posibilidades de participación. También se debe afirmar que es notorio el esfuerzo de los docentes por mantener una relación próxima y horizontal con su alumnado. No obstante, nuestro trabajo ratifica la idea de que nos encontramos con un sistema educativo formal y preocupado exclusivamente por el currículum.

Palabras clave: educación, pensamiento crítico, jerarquía, educación infantil, metodología docente.

ABSTRACT

Critical thinking has had great importance in the last century, and there have been many authors who boarded it from very different disciplines. This research stems from the basic premise that the promotion

of critical thinking is an important element within the actual educational system. Thus it is important to research into the implementation of critical thinking among students, in our case students taking part in university trainings programs to become early childhood teachers. Early education is the first step into the future citizenship. The aim of this paper seeks to describe the current situation of fostering critical thinking and to lay the groundwork for developing subsequent methodological proposals. We performed a study based on a questionnaire with open questions with a sample of 126 cases among students of early childhood pedagogy in their 4th and 6th semester at the University of Valladolid (Soria, Spain). The conclusion is that students perceive their relationship with lectures and professors as hierarchical, and this reduces their chances of participation, even when lectures and professors look to build up a personal and close relationship with their students. However, our work confirms that formal and non flexible training methodologies and learning programs are the standard.

Keywords: education, critical thinking, hierarchy, early childhood education, teaching methodology.

INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico ha tenido gran relevancia en el siglo pasado, y han sido muchos los autores que han abordado su estudio desde diferentes disciplinas. Autores como Dewey ya hablaba de la necesidad de tener un pensamiento reflexivo (Dewey, 1910), pero será seis años más tarde cuando abordará el pensamiento crítico aplicado a la educación, asumiendo que uno de los objetivos del sistema educativo era formar a individuos en el pensamiento reflexivo, que haga de los/as estudiantes personas activamente participativas, creativas y responsables socialmente en la resolución de problemas individuales y colectivos (Dewey, 2002). Otro autor de gran impacto y relevancia en el movimiento por el pensamiento crítico será Passmore (1967) quien especifica la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas como eje fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. Lo que se reclamaba era la necesidad de desplegar una educación para construir sólidas capacidades de pensamiento y razonamiento entre el estudiantado, pero no sólo en beneficio del bien individual, sino también de la sociedad. Este tipo de pensamiento ha sido ampliado y desarrollado por numerosos investigadores y una buena parte de ellos hace referencia a una manera concreta de pensar (Duplass y Ziedler, 2002; Ennis, 1993; Lipman, 2003; Pithers y Soden, 2000; Zhang, 2003). Así, Lipman define el pensamiento crítico como “un pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, además de ser autocorrectivo y sensible al contexto” (Lipman, 1988: 175). Esta manera de pensar se suele referir a la correcta argumentación, a la resolución de problemas, elaboración de inferencias, etc. En la actualidad, el fomento del espíritu crítico sigue siendo una necesidad puesto que el actual sistema educativo socava la capacidad de los docentes para fomentar el espíritu crítico entre su alumnado (Landsman y Gorski, 2007; Wong, 2007).

Diversos estudios sobre pensamiento crítico lo vinculan, de un modo u otro, con la puesta en juego de todas las capacidades humanas (Villarini, 2003). No obstante, y paradójicamente, cuando se habla de pensamiento crítico no se suele tener en cuenta el ámbito emocional y afectivo como parte importante de este. De hecho, el conocimiento que han expresado numerosos estudios hablando de la razón poética, la inteligencia sentiente o las inteligencias múltiples nos indican que el pensamiento crítico no puede dejar de lado el ámbito afectivo.

Nussbaum (2010) continuó la tradición del pragmatismo de Dewey para destacar la tragedia socio-política derivada de una educación asentada sobre lo que se ha dado en llamar educación

bancaria o tradicional; argumenta contra la sociedad neoliberal actual que se ha olvidado de las artes y las humanidades dentro del sistema educativo. Ello no quiere decir, evidentemente, que esta autora esté defendiendo la eliminación de aquellas partes del sistema educativo propias de las ciencias experimentales. Lo que pretende es defender aquellos elementos, asignaturas, etc. propios de estas otras áreas del conocimiento y evitar su desaparición. Este artículo asume esta idea y analiza el desarrollo del espíritu crítico entre el alumnado del Grado de Educación Infantil, quien se hará cargo del primer paso en la educación formal de la futuras generaciones.

No se trata, por lo tanto, de un problema estrictamente metodológico que afecta a la educación superior, sino también de un problema de mayor calado que tiene que ver con la conformación de la ciudadanía y su formación cívica, política y social en habilidades (como el pensamiento crítico) centrales para la vida escolar, laboral y social en general. En este sentido no se puede desdeñar su trascendencia si tenemos en cuenta que el 95,8% de los niños y niñas en España de tres años están ya escolarizados (MECD, 2014), y que el pensamiento crítico se recoge como parte de los objetivos de la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (España, 2013):

El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. [...] Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. [...] Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. (Preámbulo)

La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. (Artículo 2. Fines. k).

El presente trabajo de investigación surge, por tanto, de la premisa básica de que el fomento del espíritu crítico es un elemento importante dentro del sistema educativo actual y aunque curricularmente no se desarrolla hasta la educación primaria (LOMCE, art. 17.b) no puede entenderse ni una educación infantil ni una formación como maestro/a sin ella. Por esta razón hemos querido conocer la situación en nuestro ámbito de trabajo respecto a este tema.

METODOLOGÍA

Se ha realizado un estudio con base en un cuestionario con preguntas abiertas al alumnado matriculado en 2º y 3º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid en el Campus Duques de Soria. El número de matrículas en el curso 2014/2015 asciende a 147. De este total se han realizado 126 cuestionarios de los que finalmente 84 reúnen respuestas a todas las cuestiones.

Con la intención de tener una mayor comprensión de la situación actual de nuestro alumnado y de mejorar la docencia en dichos grados hemos preguntado acerca de las relaciones que se establecen entre docentes y discentes, así como si estos últimos tienen la percepción de que se fomenta el espíritu crítico. Los/as docentes de este grado desarrollan su labor docente en uno o dos de los cursos. Ello hacía complicado obtener información relevante comparable por curso, por esta razón se optó por tratar al colectivo del alumnado de forma homogénea, como una muestra común.

Los/as estudiantes tenían la oportunidad de exponer aquello que considerasen oportuno para mejorar la formación que estaban recibiendo. En consecuencia las preguntas eran abiertas y se les instó a poner todo aquello que considerasen relevante. Posteriormente se mantuvo una reunión con todos/as los/as alumnos/as que desearon, o pudieron participar, para conocer su percepción general de la encuesta y aclarar posibles dudas surgidas tras el análisis preliminar. Así mismo, y gracias a dicha reunión, establecimos los elementos básicos de categorización de las preguntas para poder, así, clarificar la información y tabularla. La pretensión del trabajo era la de visualizar deficiencias y establecer posibles mejoras del proceso educativo en el contexto analizado. Las preguntas fueron realizadas a través de un cuestionario web de acceso restringido. A través de un software que identifica la IP de su ordenador, se evitó así la duplicidad de respuestas, se obtuvo la información pertinente para el análisis. Se hizo partícipe a los/as estudiantes del proceso de investigación para que lo sintiesen como propio y para maximizar la fiabilidad de las respuestas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Relación docente-discente

Al alumnado se le ha preguntado: *¿Consideras que la mayoría del profesorado que has conocido establece una relación horizontal o vertical con el alumnado?* Los datos mostraron una apreciable tendencia a percibir que las relaciones docentes estaban verticalizadas (Figura 1). De hecho en un 63,1% de las respuestas se afirma que la mayor parte del profesorado establece relaciones verticales. Mientras que un 31% de los casos se consideraba que era horizontal. Una mezcla o alternancia entre horizontalidad y verticalidad se aprecia en un 4,8% de los casos.

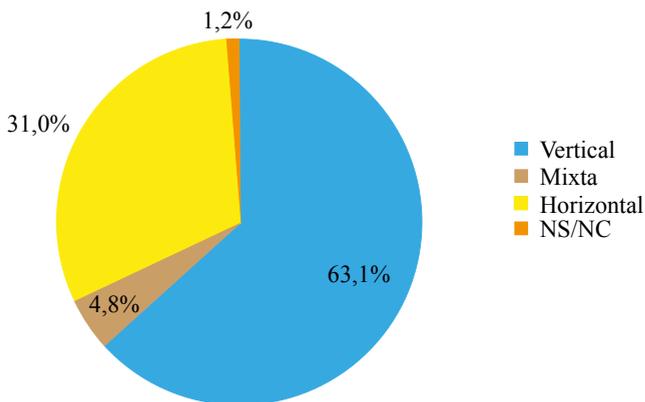


Figura 1. *¿Consideras que la mayoría del profesorado que has conocido establece una relación horizontal o vertical con el alumnado?*

Si bien en la percepción general hay una tendencia clara, se incluyen una serie de matices en algunos casos que permiten tener una idea más precisa. Aún cuando se indica que: “La mayoría de los profesores tienen la docencia horizontal, hay otros muchos que la siguen teniendo vertical” (Encuesta 8), esta posición mixta, minoritaria, se puede contextualizar dentro de la mayoritaria: “Pocos han sido los docentes que nos hemos encontrado en la universidad y que hayan establecido una relación así con sus alumnos. Yo diría que la mayoría de los profesores establecen una relación vertical. De hecho podría contar con los dedos de una mano los profesores que me hayan dado clase en cuatro años y nos traten como a iguales” (E. 44). En la práctica se trata más de una cuestión de trato personal que de estrategia pedagógica: “En alguna ocasión sí que he observado algún docente que nos trate como iguales, pero en la mayoría de los casos esto no ha sido así. Tampoco nos tratan como inferiores, pero en realidad es como si les diéramos igual y no nos tienen en cuenta para nada” (E. 19). El factor determinante en esta percepción se establece no con respecto a la experiencia educativa previa sino en relación a un modelo de comunicación entre docente y discente que deriva de la lógica educativa formal y de metodologías docentes sin una orientación pedagógica: “La mayoría la establece vertical, ya que parece ser que les resulta más fácil dar clase y soltar la materia” (E. 23), “Considero que la mayoría ha sido vertical, debido a que ellos han tenido el poder de decidir a la hora de la selección de contenidos, de criterios de evaluación, etc.” (E. 24) o cuando se afirma que:

es cierto que ha habido profesores muy buenos, de los que estoy segura que voy a acordarme siempre y cruzare los dedos porque me vuelvan a dar clase, pero otros me parecen unos incompetentes puesto que se creen superiores y siempre deben de llevar la razón, no tienen criterio, solo les importan ellos, llegar a clase, impartir lo planeado e irse. (E. 52).

Son formas y metodologías docentes ante las que hay voces críticas explícitas. Como se recoge en los resultados, también hay posicionamientos que valoran el trato igualitario a pesar de que no se refleje a nivel didáctico: “En el ámbito académico en el que nos encontramos, los profesores utilizan una metodología más vertical. Aunque, en ciertos casos sí que ha habido profesores que han tenido un trato más cercano con los alumnos” (E. 46), o de forma parcial: “Creo que aparecen ambas cosas, una relación horizontal a la hora de fomentar la participación y que los alumnos den sus ideas u opiniones, pero también vertical ya que el profesor en realidad a veces funciona como un ‘dictador’ imponiendo sus ideas” (E. 31).

Aunque también hay experiencias positivas en este sentido que contrastan con las anteriores. En algunos casos estas están ligadas al uso de TICs, en cuanto se reconoce que es posible una relación horizontal porque “resulta muy fácil comunicarse con todos ellos, sobre todo con las chicas, que continuamente envían mensajes a través de la plataforma y requieren un *feedback* continuo con sus alumnos. Las decisiones son tomadas por consenso y no por la decisión única del profesorado” (E. 39), pero que no se fundamenta únicamente en técnicas de trabajo, sino en actitudes transversales que facilitan la comunicación como “dándote bastante confianza y apoyo fuera de clase, aunque hay otros que no” (E. 51). En cualquier caso son reconocidas como experiencias positivas: “Creo que la mayoría de los profesores establecen una relación vertical, aunque hay que destacar que algunos no, y con ellos te sientes más satisfecha” (E. 54).

En definitiva, las relaciones entre docente-discentes se perciben como más marcadas por una proximidad en el trato, pero no en las estrategias de transmisión de conocimientos. En los casos en

los que es así se puede identificar más como una opción personal que como una característica del sistema educativo, lo que hace necesario pensar en la necesidad de iniciativas de más calado hacia la formación docente y la puesta en práctica real de formas de aprendizaje autónomo y participativo apoyados por una organización adecuada de los planes de estudios y docente (espacial y temporal) de las experiencias, seminarios, clases, laboratorios, etc. Lo que queda reflejado en la siguiente declaración:

La mayoría de docentes aunque intentan, o eso parece, cambiar su método de enseñanza. Muchos no lo consiguen y acaba siendo una relación profesor-alumno basada en una enseñanza bastante tradicional. Todo se resume a que llegan a clase sueltan el powerpoint y se van, pocos profesores se implican en este proceso de enseñanza de manera diferente. (E. 79).

La innovación es una mera cuestión personal y/o para la que falta la formación adecuada. Esta idea contrasta con las conclusiones de otros trabajos (Fragoso, 1999; Morreale y Pearson, 2008; Rizo, 2007) en los que se muestra la gran importancia que tiene la comunicación en el ámbito educativo. En este sentido cabría preguntarse la razón por la cuál los docentes no aplican el conocimiento existente en el desarrollo de sus clases y siguen sin aplicar procesos comunicacionales más horizontales. Esto llega a su extremo en un 17% de los casos en los que 14 estudiantes han mostrado en sus respuestas una auto-percepción de inferioridad notable.

Con respecto a si el profesorado fomenta la participación del alumnado en el aula (Figura 2) paradójicamente, el 45,7% del alumnado ha indicado que la mayoría del profesorado fomenta la participación en el aula, mientras que el 27,2% consideran que son minoría aquellos que intentan que participen en clase. Un 11,1% afirma que son “algunos” profesores quienes fomentan dicha participación. Por lo tanto, los datos muestran que, el profesorado objeto de estudio, en líneas generales, fomenta la participación en el aula o, por lo menos, lo intenta pero de forma no óptima. Este hecho se puede indicar que es un paso adecuado hacia el fomento del espíritu crítico en el alumnado, pero insuficiente, en línea con Montoya y Monsalve (2008).

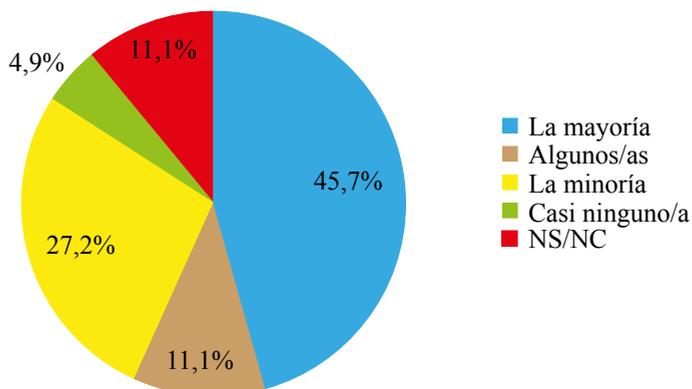


Figura 2. ¿Fomenta el profesorado la participación del alumnado en el aula?

Al comparar las respuestas dadas, el porcentaje de relación vertical docente-discentes y los porcentajes de fomento de la participación llegamos a dos conclusiones. En primer lugar, se comprueba la existencia de una pseudo-participación verticalizada del alumnado en clase y, en segundo lugar, la existencia de un grave problema de motivación del alumnado. Esta pseudo-participación hace mención a una participación extremadamente dirigida del/la discente que le conduce a ser un mero emisor de respuestas vinculadas a la adquisición de conocimiento irreflexivo de la asignatura. Como ejemplo paradigmático podemos hacer mención a quien afirma: “El profesorado intenta fomentar la participación del alumnado en clase, sin embargo, para la mayoría de ellos su opinión es superior que la de los y las estudiantes, por ejemplo, a la hora de hacer debates” (E. 64). Por otro lado, comprobamos también que se produce un intento poco fructífero por parte del/la docente para que el alumnado participe. De hecho, algunas de las respuestas muestran claramente su alto grado de desmotivación: “No hay la suficiente motivación en las aulas, ni el cambio educativo que deberíamos adoptar, puesto que aún predomina la enseñanza tradicional” (E. 30) o cuando se afirma que “Sí la fomenta, pero la mayoría de la veces no se tiene en cuenta lo que el alumnado opina” (E. 4). Otra vez más nos encontramos cómo la idea de la comunicación horizontal y la participación está marcada por un patrón en la mayoría de los casos de tipo paternalista en la que se deja hablar al alumnado pero lo que dice es irrelevante, lo que conlleva una frustración en su implicación y hace cuestionarse qué valor tiene favorecer el diálogo más allá de usarlo como una estrategia de captación puntual de la atención o para romper la monotonía de la clase.

Ahora bien, esta apreciación positiva del fomento de la participación es necesario contrastarla con la práctica docente real, ya que una relación de proximidad, de cierta familiaridad o no autoritaria en el trato personal, no se puede confundir ni se corresponde automáticamente con una práctica docente en la que se tomen en consideración aspectos básicos de una relación horizontal como la autonomía, responsabilización, intereses o motivaciones del propio estudiantado. Así es manifestado, en algunos casos, en los que se demanda de forma explícita otras formas docentes, no como una excepción, sino como la práctica habitual: “Considero primordial la participación con lo cual en mi opinión todas las aulas deberían de fomentar la participación y no un espíritu autoritario” (E. 11), aunque en la práctica también se reconoce que:

no hay la suficiente motivación en las aulas ni el cambio educativo que deberíamos adoptar, puesto que aún predomina la enseñanza tradicional. Esto puede ser debido a que sea necesario un cambio de profesorado y no enfocar el problema al alumnado como se viene haciendo durante años atrás. Además pienso que esta situación no va a cambiar, hasta que los docentes no se integren a las nuevas necesidades de enseñanza-aprendizaje y dejen de ver a sus alumnos como una mera fuente de repetición de información. (E. 30).

Entre lo que hay que asumir las posiciones de determinado sector del alumnado que demandan una mayor ayuda: “He de destacar que no soy una persona muy participativa, y que me cuesta mucho, pero en ocasiones, hay profesores que no dan la oportunidad, ni a los que participan, ni a los que no” (E. 19), lo que pone de manifiesto la necesidad de estrategias docentes proactivas y reflexivas con la propia práctica, más allá de que no se trata de una cuestión de mera actitud.

En este sentido es necesario: (i) ahondar en lo que se entiende por una relación vertical/horizontal por parte de docentes y discentes, (ii) detectar cuáles son las prácticas llevadas a cabo en la actividad docente, (iii) si estas se dan en el terreno del contacto cara a cara o si traspasa las

relaciones docente-discente, y (iv) cómo se resuelve la tensión entre esa relación horizontal y la propia jerarquía estructural en la transmisión del saber sobre la que se sustenta convencionalmente la lógica escolar.

Mecanismos de fomento de la participación

A la hora de abordar los mecanismos de fomento de la participación que han empleado los/as docentes, los resultados aportan más luz sobre los datos anteriores. Con respecto al grado de frecuencia de desarrollo de una clase participativa, según lo percibe el alumnado, los valores se orientan a una consideración media (tabla 1). Ascendiendo de forma desigual desde los dos valores extremos ‘nunca’ y ‘siempre’ el 33,3% considera que es una práctica a la que se recurre ‘a menudo’. ‘Casi siempre’ es valorado por el 22,6%, con lo que se puede afirmar que el fomento de la participación es un valor educativo positivo y valorado aunque no se lleve a la práctica de forma mayoritaria. Reforzamos, entonces, la idea de relación vertical y una tendencia hacia clases poco participativas.

	n.	%
Nunca	4	4,8
Ocasionalmente	21	25,0
A menudo	28	33,3
Casi siempre	19	22,6
Siempre	11	13,1
NS/NC	1	1,2

Tabla 1. Frecuencia del desarrollo de una clase participativa.

El trato personal con los/as estudiantes definido como “una relación cordial con el alumnado” presenta valores más positivos (tabla 2), en donde ‘casi siempre’ y ‘siempre’ acumulan el 54,8% de las valoraciones y ‘a menudo’ un 33,3%. Mientras para los valores ‘nunca’ y ‘ocasionalmente’ es un 10,7%. Este dato no hace más que corroborar la hipótesis inicial según la cual es necesario discriminar los aspectos ligados al trato personal de los/as estudiantes y aquellos ligados a las técnicas y metodologías docentes empleadas. Aunque si bien es necesario ahondar en ambas, no se puede confundir una con la otra. Pero sí que un número relativamente amplio de estudiantes relaciona ambas cosas al afirmar que una docencia de calidad está vinculada a una práctica educativa participativa y horizontalizada.

	n.	%
Nunca	2	2,4
Ocasionalmente	7	8,3
A menudo	28	33,3
Casi siempre	36	42,9
Siempre	10	11,9
NS/NC	1	1,2

Tabla 2. Presencia de una relación cordial con el alumnado.

En este sentido, podemos interpretar que aquella docencia crítica que busque ser eficaz, debe interesarse por el dominio socio-político y por la vida de las personas (Kincheloe, 2008). Por esta razón, la cordialidad y la humanidad en el contexto educativo es un paso previo para el establecimiento de un sistema educativo humanizado y, potencialmente, más crítico. Evidentemente, el fomento del espíritu crítico tiene gran importancia en una “sociedad de la ignorancia” como la nuestra (Mayos y Brey, 2009). Por ello, ahora más que nunca, se hace fundamental reconfigurar nuestra práctica educativa a partir de la conformación de una relación persona-persona en el ámbito educativo. La idea subyacente es la de conceder a los discentes “niveles crecientes de autonomía y responsabilidad en la configuración y la gestión de su propio aprendizaje a medida que aumenta su grado de madurez” (Ruiz, 2011: 150). A nuestro juicio, sólo así será posible dar un paso más hacia un fomento del criticismo efectivo.

No obstante, en los datos obtenidos hemos podido comprobar que el uso de estrategias percibidas como innovadoras por los/as estudiantes y relacionadas con el fomento de la participación, invierten la tendencia anterior (tabla 3). De hecho encontramos elementos que apuntan en el sentido de una disociación entre el trato personal y la práctica docente. El uso de estrategias innovadoras en el aula invierte la tendencia anterior, en este caso, ‘nunca’ (17,9%) es ligeramente superior con 2,4 puntos a la suma de los valores ‘casi siempre’ y ‘siempre’ (15,5%). ‘Ocasionalmente’ aglutina de forma mayoritaria el grueso de las opiniones (42,9%) con 20,3 puntos de diferencia sobre ‘a menudo’.

	n.	%
Nunca	15	17,9
Ocasionalmente	36	42,9
A menudo	19	22,6
Casi siempre	11	13,1
Siempre	2	2,4
NS/NC	1	1,2

Tabla 3. Recurrencia del uso de estrategias educativas innovadoras.

Estos datos también permiten poner en cuestión una especie de dogma educativo actual relativo a las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Estas tecnologías son entendidas por los/as estudiantes como uno de los elementos fundamentales de innovación en la actualidad. Actualmente, en la Universidad de Valladolid, se cuenta con cierta implantación de las TICs (el Campus Duques de Soria dispone de una plataforma de *e-learning*, de pizarras digitales y otros recursos). Dichos instrumentos son ampliamente utilizados, pero no para la participación, el fomento del espíritu crítico y el empoderamiento del alumnado.

Reuniendo todos los resultados podemos dar una idea general del uso de mecanismos de fomento de la participación que han empleado los/as docentes y se puede observar que hay una tendencia en este sentido. Se destaca una concentración de opiniones en ‘a menudo’, con valores muy igualados entre ‘ocasionalmente’ y ‘casi siempre’ para las siguientes preguntas sobre (1) la frecuencia del desarrollo de una clase participativa, (2) la presencia de una relación cordial con el alumnado,

y (3) la recurrencia del uso de estrategias educativas innovadoras. De forma aglutinada ‘nunca’ suma 21 casos, ‘ocasionalmente’ 64, pero en ambos casos con grandes diferencias, ‘a menudo’ es el valor con mayor número de casos y consenso en las tres preguntas (75) seguido de ‘casi siempre’ con 66, pero otras vez muy desigual, ‘siempre’ con 23 es el contrapunto a los valores de ‘nunca’.

En la pregunta *Frecuencia del desarrollo de una clase participativa* presenta los valores más relativamente homogéneos con 28 casos de ‘a menudo’, 21 ‘ocasionalmente’ y 19 ‘casi siempre’. Entre ‘ocasionalmente-a menudo’ se concentran un total del 58,3% de las respuestas. En la pregunta *Presencia de una relación cordial con el alumnado* es uno de los valores destacables con 36 casos ‘casi siempre’, seguido por ‘a menudo’ y ‘siempre’ (28 y 10 respectivamente). En esta ocasión, entre los valores ‘a menudo-casi siempre’ se encuentran el 76,2% de las opiniones. Y sobre la *Recurrencia del uso de estrategias educativas innovadoras* acapara el otro de los valores más altos (36 casos) pero solo de forma ‘ocasional’, seguido por ‘a menudo’ y nunca con 19 y 15 casos respectivamente. El tramo ‘ocasionalmente-a menudo’ aglutina el 65,5% de los resultados. En las tres preguntas anteriores los valores se orientan hacia las frecuencias intermedias de forma conjunta (‘ocasionalmente-casi siempre’). Esto permite pensar qué acciones formativas o iniciativas de innovación docente sin estar plenamente implementadas podrían ser bienvenidas y que habría cierto potencial para ahondar en la participación del alumnado en las estrategias docentes.

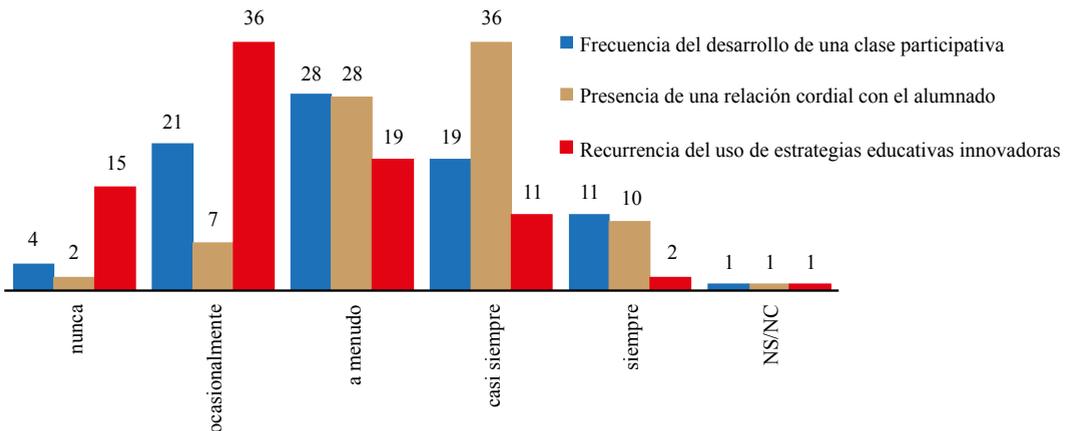


Figura 3. ¿Qué mecanismos de fomento de la participación han empleado los/as docentes?

Queda por conocer qué se entiende por fomento de la participación y qué mecanismos son los empleados para saber si realmente las prácticas formativas son efectivas y cumplen en este sentido los objetivos de empoderamiento educativo del alumnado. En vista de los resultados anteriores se hace palpable la diferencia, por un lado, entre la percepción subjetiva sobre las relaciones entre docentes y discentes, y su práctica en el aula, y, por otro, la dificultad que parece haber en trasladar esa horizontalidad al terreno de la praxis educativa a través de la innovación docente y de una participación del alumnado orientada más allá de una relación jerárquica y/o autoritaria a procesos de desarrollo y fomento de su autonomía y responsabilización.

¿Qué demanda el alumnado?

Ante la pregunta *Expón todo aquello que creas que sea necesario para que un docente fomente tu capacidad crítica* las posiciones del alumnado son claras y se puede observar una tendencia marcada por una apertura al diálogo, una experiencia de aprendizaje proactiva y un compromiso mutuo. A pesar de cómo se ha formulado la pregunta, que focaliza en el/la docente toda la responsabilidad, las respuestas sobreentienden que se trata de un proceso mutuo al que ambas partes tienen que contribuir. No se puede subestimar que este análisis se centra en el alumnado de una titulación que tiene como objetivo primordial la docencia, pero precisamente entre este alumnado esa sensibilidad es de especial relevancia:

Lo primero que creo necesario es que no se posicione en una única idea como correcta (la única verdad) sino que con ayuda del diálogo con el alumnado se pueda cuestionar todo, pudiendo llegar a un acuerdo. Por otro lado, que muestre cercanía e interés sobre lo que los/as alumnos/as formulan. Y por último, que se creen debates o trabajos cuya base sea el desarrollo o fomento de la capacidad crítica, para que así a la hora de exponer sean, tanto el grupo que expone como el que escucha los que tengan que defender una crítica. (E. 3).

La reciprocidad en la comunicación se considera la base fundamental sobre la que construir una experiencia de aprendizaje más enriquecedora, incluso hay quien lo plantea como una demanda de justicia social: “Que dejen más libertad a la hora de realizar los trabajos y sobre todo a la hora de realizar los exámenes ya que algunos profesores piden demasiado y ellos se esfuerzan mínimamente” (E. 4). La capacidad crítica también se considera no como un ejercicio intelectual sino como parte de la capacidad reflexiva tanto de docentes: “Creo que lo principal es que el docente muestre en su misma persona una capacidad crítica. A raíz de ello, un ambiente de clase relajado, en donde abunde el respeto y el interés sobre el tema tratado generan buenas predisposiciones para un fomento de la capacidad crítica” (E. 85), como de discentes: “Puede haber capacidad crítica cuando el alumnado tiene el suficiente conocimiento” (E. 60) y cuando las prácticas de aprendizaje son mutuamente responsables:

Utilizaría la lluvia de ideas, investigación dentro del aula (porque por mi parte no, pero muchos de mis compañeros se dedican al ‘corta y pega’ a la hora de hacer trabajos), innovaciones, fomentar la creatividad con cualquier actividad, formar a los alumnos en todo aquello que pueda interferir en su formación y futuro como docentes. (E. 44).

En este contexto ambas partes tienen que dar respuesta a las nuevas demandas sociales:

Durante toda mi vida me ha gustado dar mi opinión en clase y soy de los primeros en hacerlo, pero por desgracia he comprobado demasiadas veces que si lo hago y no estoy de acuerdo con la opinión del profesor sólo consigo perjudicarme, porque me he encontrado muy pocos profesores con capacidad crítica y con nula aceptación de ideas contrarias a las suyas. Creo que es necesario que haya libertad de opinión en clase, siempre que se respete a todo el mundo claro. Creo que es necesario que el sistema educativo cambie completamente y su objetivo no sea el de sacar una nota, sino el de formar a los alumnos y ayudarles en esa formación, mejorando todas sus capacidades en la medida de lo posible. Creo que debe haber mucha más interacción profesor - alumno durante el desarrollo de las clases. Para mí está claro que es el profesor el que debe dar pie a un ambiente que favorezca todo lo que he dicho anteriormente pero para conseguir todo esto, también creo que es tan importante la implicación del profesor como la del alumno. (E. 72).

Estas consideraciones trascienden el ámbito universitario hacia los niveles previos de formación y enseñanza, lo que abre el debate sobre los fines reales de la educación formal, en la que se constata un desfase entre las demandas laborales y las transformaciones sociales y los fines y métodos educativos:

Creo que la enseñanza debería estar basada en la participación y el método activo, es decir, que los alumnos pudiéramos disfrutar de poner en práctica lo que estamos aprendiendo. No hay nada mejor que experimentar una situación para poder aprender de ella. Estamos cansados de que la educación por la que pagamos no sea de la calidad que exigimos. Si la sociedad cambia y se vuelve amplia y diversa, los métodos de enseñanza deberían ser de la misma forma, ya que son cosas que en educación se enseñan y no se aplican. Desde mi punto de vista, eso es hipócrita, y no creo que sea la mejor manera de enseñarnos para que en un futuro nos pongamos a trabajar en el mundo real. (E. 79).

De forma general, lo que se demanda en mayor medida es un incentivo (por parte del/la docente) hacia el pensamiento crítico y una apertura a formas de trabajo y de expresión más flexibles y participativas, en la que el aprendizaje de contenidos predefinidos no sea el único objetivo final. Las posibilidades de construir un conocimiento dialógico están latentes en ambas partes, faltan las herramientas y la adquisición de nuevos hábitos de trabajo que rompan con las estructuras convencionales en las que muchos/as docentes también se ven atrapados.

CONCLUSIONES

Este trabajo permite concluir que el alumnado analizado tiene una percepción de que la relación con su profesorado es en líneas generales vertical y ello reduce sus posibilidades de participación y aprendizaje. Parece que este tipo de relación podría llegar a condicionar su motivación y su interés, lo que, a su vez, disminuye la posibilidad de incrementar el espíritu crítico de estos/as estudiantes. No obstante, también se debe afirmar que es notorio el esfuerzo de docentes por mantener una relación próxima y horizontal con su alumnado. No obstante, nuestro trabajo ratifica la idea de que un sistema educativo formal y preocupado exclusivamente por el currículum condiciona el fomento del espíritu crítico aunque hay demandas por ambas partes hacia nuevas formas de aprendizaje que no lleguen a cuajar en las aulas.

Si hacemos una interpretación de la información obtenida con el objetivo de comprender la situación actual en la educación infantil podemos llegar a afirmar que se está produciendo una lucha entre dos concepciones educativas diferentes. Los datos parecen indicar que se está produciendo una convergencia y una bifurcación en los procesos de aprendizaje. En primer lugar parece que la mayor parte de los/las docentes del contexto analizado son conscientes que es necesario encaminarse hacia prácticas docentes más participativas y colaborativas. Ahora bien, y en segundo lugar, también se produce una reactualización de un sistema educativo anacrónico en el que el/la docente universitario/a sigue buscando estar por encima del alumnado. Existe por tanto un mantenimiento de los planteamientos de una educación racionalista, al tiempo que se produce una lucha con una concepción más humanista de la educación. Esto hace que el alumnado se encuentre en una paradójica situación que le genera incertidumbre y que le hace ser, permítasenos decirlo así, conservador en su participación y compromiso educativo. Esto, a nuestro juicio, resta eficacia en el proceso de

aprendizaje y presenta un gran reto en las políticas de gestión universitaria. Por todo ello, se hace necesario pensar en la necesidad de iniciativas de más calado hacia la formación docente y la puesta en práctica real de formas de aprendizaje autónomo y participativo apoyadas por una organización adecuada de los planes de estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/10903-000>
- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Duplass, J. A., y Ziedler, D. L. (2002). Critical thinking and logical argument. *Social Education*, 66 (5), pp. 10-14.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32 (3), pp. 179-186. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00405849309543594>
- España (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295 (I), pp. 97858-97921.
- Fragoso Franco, D. (1999). La comunicación en el salón de clases. *Razón y palabra*, 13 (4). Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n13/comsal13.html> [Consulta: 12-1-2015].
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. L. Kincheloe, (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.
- Landsman, J., y Gorski, P. (2007). Countering standardization. *Educational Leadership*, 64 (8), pp. 40-44.
- Lipman, M. (1988). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2003). Critical thinking: What can it be? En A. C. Ornstein et. al. (Eds.). *Contemporary issues in curriculum* (pp. 149-156). New York: Pearson.
- Mayos, G. y Brey, A. (Eds.) (2009). *La sociedad de la ignorancia*. Barcelona: Península.
- MECD [Ministerio de educación Cultura y Deporte] (2014). *Tasas netas de escolarización de 0 a 3 años por sexo, comunidad autónoma y edad*. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2012-2013RD/Resumen&file=pcaxis&l=s0> [Consulta: 12-1-2015].
- Montoya Maya, J. I. y Monsalve Gómez, J. C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 25. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513012> [Consulta: 12-1-2015].
- Morreale, S. P. y Pearson, J. C. (2008). Why Communication Education is Important: The Centrality of the Discipline in the 21st Century. *Communication Education*, 57 (2), pp. 224-240. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03634520701861713>
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Passmore, J. (1967). On teaching to be critical. En R. S. Peters (Ed.). *The concept of education* (pp. 192-212). London: Routledge & Kegan Paul.

- Pithers, R. T. y Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42 (3), pp. 237-249. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/001318800440579>
- Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *e-compós, Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 8, pp. 1-16. Disponible en: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144> [Consulta: 12-1-2015].
- Ruiz Tarragó, F. (2011). Educar, entre la evasión y la utopía. En G. Mayos y A. Brey (Eds.). *La sociedad de la ignorancia* (pp. 127-157). Barcelona: Península.
- Villarini, A. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 3-4 (IV), pp. 35-42.
- Wong, D. (2007). Beyond control and rationality: Dewey, aesthetics, motivation, and educative experiences. *Teachers College Record*, 109 (1), pp. 192-220.
- Zhang, L-F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *Journal of Psychology*, 137 (6), pp. 517-543. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00223980309600633> [Consulta: 12-1-2015].