

La competencia *pensamiento crítico* en los discursos oficiales y la interpretación del profesorado de bachillerato

Critical thinking competence in the official speeches and high school teacher's interpretation

Sandra Elisa Coronado Fernández
Ana Esther Escalante Ferrer

RESUMEN

El presente artículo busca analizar la forma en la que se planteó la competencia *pensamiento crítico* en los documentos oficiales y la interpretación que hace el profesorado de bachillerato general, mediante una metodología cualitativa que consideró métodos y técnicas de investigación documental, así como entrevistas aplicadas a docentes de bachillerato. Los resultados muestran la forma en la que dentro de los documentos se expresa la competencia pensamiento crítico y la forma en la que esto se confronta con los testimonios de los docentes; entre las conclusiones se encuentra que se presentan grandes vacíos tanto en la concepción como en la propuesta para el desarrollo de la competencia mencionada; aunado a ello el profesorado manifiesta una ausencia de concreción en los documentos oficiales que permita considerar las condiciones individuales del estudiantado como parte importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Pensamiento crítico, competencias, bachillerato.

ABSTRACT

This article analyzes the way in which the *critical thinking* competence was presented in official documents and its interpretation from general high school teachers, through a qualitative methodology with documentary research methods and techniques, as well as applied interviews. The results showed the way in which the critical thinking competence is expressed within the documents and the way in which this is confronted with the testimonies of the teachers. In conclusion we found that there are great gaps both in the conception and in the proposal for the development of the competence. In addition to this, teaching staff reveals an absence of specification in the official documents that allows considering the individual conditions of students as an important part of the teaching-learning process.

Keywords: Critical thinking, competencies, high school.

INTRODUCCIÓN

En el año 2008 la estructura y los objetivos del bachillerato general fueron modificados por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), esta se tradujo principalmente en cambios curriculares orientados a la incorporación de la perspectiva teórica que fundamenta el enfoque educativo por competencias y su implementación a partir de ese año se basó en la asunción de que se lograría de manera inmediata una transformación de la práctica docente en las aulas.

La intención de la RIEMS se centró en conformar un marco identitario y de desarrollo común para todos los subsistemas de la educación media superior (EMS), por medio de la instauración de un marco curricular común (MCC) que conllevaba el planteamiento de un perfil de egreso homogéneo para todo el estudiantado de este tipo educativo y que se sustentaba en once competencias genéricas presentes en el Acuerdo secretarial 442 (SEP, 2008a, p. 3). Este artículo se enfoca particularmente en una de esas competencias: la de *pensamiento crítico*, objeto de estudio de esta investigación.

La consecución del perfil de egreso y por ende del desarrollo de competencias se contemplaba en diferentes niveles de concreción que recaían finalmente en el espacio del aula, en los documentos oficiales se expresó: “Los docentes aplicarán estrategias congruentes con el despliegue del MCC a partir de las acciones que se lleven a cabo en el aula, con el objetivo de asegurar la generación del Perfil del Egresado de la EMS” (SEP, 2008a, p. 4); la implementación de la reforma implicaba necesariamente la intervención del profesorado desde una mirada diferente a las prácticas tradicionales de enseñanza.

De acuerdo con la SEP, “el trabajo de los docentes, a partir de un enfoque basado en competencias, permitirá que los estudiantes adquieran las competencias que son parte del Marco Curricular Común” (2008c, p. 1); bajo este supuesto se plantea parte de la finalidad de este artículo, en el que se analiza la perspectiva del profesorado, desde la cual comprendió y asumió su papel en el desarrollo de competencias, de manera específica la de pensamiento crítico.

Sandra Elisa Coronado Fernández. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Es Maestra en Investigación Educativa y estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el artículo “La dimensión metacognitiva de la competencia aprender a aprender en titulaciones españolas” (coautoría) y ha participado en eventos académicos como ponente. Correo electrónico: elisa12tfc@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6924-5538>.

Ana Esther Escalante Ferrer. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Es psicóloga, Maestra en Administración y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Actualmente es responsable técnica del proyecto Protección Social Participativa para Migrantes en México (CONAHCYT). Ha publicado más de dos docenas de capítulos de libros y un par de docenas de artículos en revistas indexadas, tres libros como autora, y participó en la elaboración de dos estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Tiene reconocimiento de investigadora nacional Nivel 2 del CONAHCYT. Correo electrónico: anaescalante7@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2005-3436>.

A casi 15 años de la RIEMS y con una nueva reforma curricular en puerta, el objetivo de este artículo es analizar la forma en la que se planteó la competencia *pensamiento crítico* en los documentos oficiales y la interpretación que de esta hizo el profesorado de bachillerato general con base en sus testimonios.

Para atender dicho objetivo el artículo se integra por una brevísima presentación de trabajos previos sobre el tema de asignar al profesorado la implementación de los cambios curriculares, un andamiaje teórico en torno en primer lugar a la función de la EMS, en segundo lugar a la definición del término de competencias en la educación y finalmente a la competencia pensamiento crítico, posteriormente se presenta la metodología implementada, en la que se sustentan tanto los resultados como la discusión que se realiza posteriormente y las conclusiones a las que se llegó con la investigación realizada.

ANTECEDENTES

Sobre la reflexión de la manera en la que tanto profesorado como estudiantado comprenden el currículo a partir de los cambios y reformas que sobre el mismo se desarrollan, se encuentran los trabajos de Caamal y Canto (2009), Romero y Mayagoitia (2009), Díaz-Barriga (2009) y Portela et al. (2017), en dichas investigaciones se advierte una brecha entre lo que las y los docentes perciben, aquello que es prescrito por la autoridad educativa y finalmente sobre aquello que sucede en la práctica docente de manera cotidiana; estos trabajos provocaron la necesidad de revisar, evaluar y en su caso implementar las innovaciones y transformaciones que desde el diseño curricular se plantean.

Para fines de esta comunicación resalta que, si bien en los documentos en los que se conformó la reforma se reconocía la necesidad de que el profesorado de bachillerato hiciera una transformación de sus prácticas tal como se advierte especialmente en los acuerdos secretariales 444 y 447 (SEP, 2008b; 2008c), la mayoría de estos reflejaban una perspectiva prescriptiva al asumir por ejemplo que “en consecuencia, es necesaria una comprensión de la función del docente que vaya más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes” (SEP, 2008c, p. 1), suponiendo que lo escrito en los documentos oficiales llevaría al cambio de dicha comprensión.

Tal presentación prescriptiva se encuentra también en los planes y programas de estudio, en los que se expresa la forma en la que idealmente y de manera generalizada sucederían los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de las aulas, aunque, tal como lo advierten las investigaciones de Andrade y Hernández (2010), García y Martínez (2014) y Vergara et al. (2017), la responsabilidad tanto de la interpretación e implementación de las políticas y de las reformas educativas como de los planes y programas de estudio se deposita exclusivamente en el figura del profesorado, mien-

tras que los procesos de formación y capacitación necesarios para llegar a este fin, a pesar de ser imprescindibles, no siempre son extendidos a todo el personal docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Debido a que la presente comunicación se enmarca en el contexto de la EMS es necesario exponer la función que a esta se le confiere desde los discursos oficiales de la política educativa; al respecto la Subsecretaría de Educación Media Superior refiere que

es un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia, en la vida. Asimismo, los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad [SEMS, 2017, p. 21].

En la cita anterior se observa una postura bivalente de la EMS en la que se persigue –por un lado– la formación propedéutica, es decir, de preparación para tener posibilidades de acceder a la educación superior y –por otro– la preparación técnica, en la que se pretende el ingreso al sector laboral al término de dicho periodo de escolarización. Así mismo se considera la necesidad de formar en torno a los cuatro aspectos que conforman la definición de las competencias en el modelo educativo: conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Complementando lo anterior se retoma lo expuesto por Bustamante (2014), quien expresa que la finalidad de la EMS está relacionada con la posibilidad que se tiene de desarrollar estudiantes capaces de participar como ciudadanos en la sociedad actual, que además coadyuven al desarrollo económico nacional y así a la disminución de la pobreza y la desigualdad social. Es importante resaltar que quien egresa de la EMS tiene la posibilidad de contribuir económica y democráticamente en su entorno y ello enfatiza la necesidad de desarrollar en el estudiante las competencias que le permitan ejercer su ciudadanía.

La definición de competencias en la educación

De acuerdo con Luna y Argudín (2018) la inclusión del enfoque por competencias en la educación surgió de las necesidades laborales, como respuesta a la búsqueda de una sociedad del conocimiento, que pretende que el egresado cuente con las características que permitan su incorporación al trabajo. En este sentido Tobón (2013, p. 23) reconoce, a partir de diferentes definiciones planteadas a través del tiempo, que “las competencias son desempeños ante situaciones del contexto”. El autor expresa que en ellas confluyen diferentes elementos entre los que destacan los saberes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Desde este enfoque la adquisición de información y contenidos curriculares por parte del estudiantado ya no es suficiente y se vuelve necesario plantear nuevas perspectivas en las que lo que se aprende durante la escolarización tenga la posibilidad

de ser llevado a la práctica en forma de desempeños, de esta manera solamente se puede hablar de desarrollo de competencias cuando estas convergen en la forma de actuar del individuo, sea esto en el espacio escolar o fuera de él.

En 2003 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propuso a los países integrantes de la misma una serie de disposiciones orientadas a favorecer el desarrollo de competencias por parte del estudiantado, con el afán de, al mismo tiempo, garantizar la pertinencia de la educación. Dichas disposiciones plantean la necesidad de que el currículo transforme su concepción de un conjunto de planes y programas de estudio a planearlo como una serie de aprendizajes fundamentales para hacer frente a una sociedad cambiante, que requiere de la educación egresados que se adapten a los requerimientos de los entornos laborales, económicos y sociales.

La consideración del currículo como una serie de presupuestos sobre lo que ocurre en las prácticas escolares deja ver que en relación con el enfoque por competencias resulta imprescindible tomar en cuenta para el perfil de egreso, en este caso del estudiante de bachillerato general, la formación de individuos que tengan la posibilidad de implementar sus competencias en diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

Es necesario atender además la forma en la que se desarrolla la traslación entre el currículo formal y el currículo vivido, en este sentido y de acuerdo con Casarini (2013), el currículo encuentra su razón de ser en la práctica educativa, en tanto en esta convergen diversos factores como el capital cultural del profesorado y estudiantado, los requerimientos del currículo formal y demás elementos socioculturales, económicos y políticos del contexto en que se encuentra la institución educativa en espacios y tiempos determinados, todo esto influye en la manera en la que se transita del discurso a la práctica.

Aunado a lo anterior y como se precisó en los antecedentes existe una brecha entre el currículo formal y el vivido, al respecto la propuesta de Pozo et al. (2006, p. 95) acerca de las teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza señala que

...para progresar en los modos de enseñanza no basta con presentar nuevas teorías o concepciones, ni tampoco con proporcionar nuevos recursos o pautas de acción eficaces, sino que hay que modificar creencias implícitas profundamente arraigadas que subyacen a esas concepciones mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas.

Así, los cambios en una propuesta curricular no implican una transformación inmediata de las prácticas por parte del profesorado, sino que, siguiendo con Pozo (1999), es necesario un cambio representacional que permita la innovación en las formas de enseñar y de aprender. Se requiere que el profesorado redefina su práctica con la capacidad de integrar jerárquicamente una representación o conocimiento simple a otro más complejo, mediante lo que Pozo et al. (2006) denominan “un triple proceso de reconstrucción”.

La teoría de Pozo et al. (2006) permite vislumbrar la manera en la que el profesorado ha interpretado la RIEMS, así como la forma en la que a través del discurso plantea sus propias consideraciones sobre la forma en la que lleva a efecto el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias.

La competencia *pensamiento crítico*

El *pensamiento crítico* es un concepto polisémico que cuenta con aportes desde diferentes campos del conocimiento y sobre el cual ha resultado difícil, a través del tiempo, lograr un consenso. Al respecto Segura y Saenger (2014, p. 309) señalan que “en el campo educativo generalmente se habla del pensamiento crítico, pero no se señala qué es lo que se entiende por ello”.

De acuerdo con Paul y Elder (2005) la falta de claridad en una definición sobre el pensamiento crítico significa un obstáculo para su incorporación en los programas educativos y en diferentes momentos de la escolarización, incluyendo la dificultad que enfrentan los docentes para trasladarlo al acto educativo y a su promoción al interior de las aulas.

Para estos autores el pensamiento crítico consiste en un proceso de análisis y evaluación del propio pensamiento con el propósito de mejorarlo, mientras que el acto educativo se compone por los *qué*, referidos al contenido de las asignaturas, y los *cómo*, concernientes al proceso de aprendizaje, ambos elementos son indispensables para el desarrollo del estudiantado, puesto que no se puede pensar sin un objeto sobre el cual hacerlo, pero este no puede ser aprehendido si no es interpretado e interiorizado. En este sentido el pensamiento crítico funciona a manera del *cómo* más relevante de los procesos educativos, en tanto permite el tránsito entre la información y la argumentación sobre la misma.

En el currículo del bachillerato general el pensamiento crítico constituye una competencia genérica compuesta por una serie de atributos que enuncian las actividades que el egresado estaría en posibilidad de llevar a cabo, aunque –y considerando que la competencia se forma con conocimientos, habilidades, actitudes y valores– además de contar con características de transferencia y transversalidad, se considera que la descrita por los documentos de política educativa puede ser complementada.

A la luz del enfoque socioformativo de Tobón (2013, p. 26), que define las competencias como “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas de diversos contextos, con idoneidad, mejoramiento continuo y compromiso ético, desarrollando y poniendo en acción de manera articulada el saber ser, el saber convivir, el saber hacer y saber conocer”, se advierte que en el currículo formal las dimensiones ética, personal y social necesitan ser enfatizadas para llevar a la posibilidad de su aplicación en diferentes contextos, no solamente en torno a una disciplina o tarea específica.

En la presente comunicación se considera que un currículo que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico como una competencia genérica permite el desarrollo de habilidades para el análisis, no solo de la información sino de los contextos en donde el estudiante se desenvuelve; propicia la metacognición como un instrumento para el aprendizaje autorregulado; fomenta los espacios de diálogo y argumentación; reconoce la importancia de motivar la reflexión, la curiosidad y el cuestionamiento.

La competencia pensamiento crítico se expresa en la RIEMS en los siguientes enunciados que denomina “atributos”:

- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva (SEP, 2008, p. 3).

En cuanto al papel del conocimiento en la competencia pensamiento crítico, se retoma la postura de Paul y Elder (2005) cuando advierten que no se puede pensar sobre “nada” sino que es necesario un contenido sobre el cual sea posible reflexionar; aunado a ello Cifuentes y Camargo (2018) exponen que el pensamiento filosófico y el científico mantienen una estrecha relación con el conocimiento, pues el conocimiento se adquiere por medio del pensamiento, y el pensamiento requiere de un determinado conocimiento, de esta manera el desarrollo del pensamiento crítico no puede ser concebido sin una base de conocimientos y, de acuerdo con Halpern (2013), con una cierta madurez intelectual.

En torno a las habilidades del pensamiento crítico autores como Aznar y Laiton (2017), Cangalaya (2020) y Robles (2019) concuerdan en que su importancia radica en la posibilidad de orientar la solución de problemas y la toma de decisiones a partir del razonamiento, el análisis, la argumentación, la valoración de la información conforme a su fiabilidad y la evaluación.

Robles (2019) señala además que las habilidades del pensamiento crítico no se caracterizan solamente por permitir la construcción de soluciones ideales, sino que le permiten al individuo adaptarse al contexto a partir del desarrollo de alternativas que coincidan con el entorno en que se presenta una situación determinada. El autor considera que junto con los otros elementos de la competencia sería posible encontrar las habilidades en el desempeño del estudiantado.

Vendrell y Rodríguez (2020) expresan que las actitudes permiten la comprensión del pensamiento crítico más allá de una capacidad intelectual; al respecto Hernández et al. (2015) argumentan que las actitudes promueven una disposición para pensar críticamente de acuerdo con el contexto, es decir, dando pauta a considerar cuándo es pertinente a partir de las disposiciones aplicar las habilidades antes referidas, posibilitando al individuo afrontar las problemáticas que enfrenta utilizando las habilidades con las que cuenta.

METODOLOGÍA

La metodología implementada en la investigación realizada partió del supuesto de que mediante el análisis de documentos oficiales que norman el bachillerato general y de las declaraciones recabadas durante las entrevistas a docentes del mismo tipo educativo sería posible que lo que se encuentra en los documentos de la competencia pensamiento crítico en la educación media superior y la forma en la que los segundos interpretan su papel para el desarrollo de dicha competencia por parte del estudiantado muestren su coincidencia o divergencia. El análisis de los datos se llevó a cabo de esta manera con la intención de integrar el círculo hermenéutico entre los documentos y los sujetos.

La investigación que centró el trabajo empírico tanto en el análisis documental como en el de los testimonios del profesorado se constituyó como una investigación básica, utilizando una metodología cualitativa y con un alcance exploratorio que, de acuerdo con García (2017), antecede y forma parte de investigaciones más amplias.

El desarrollo de la investigación consideró por una parte la implementación de métodos y técnicas para el acopio, organización y tratamiento de fuentes de información documental, y por otra el diseño del guion de entrevista semiestructurada, su aplicación con docentes de bachillerato general y el análisis de la información obtenida a través de esta.

Para el tratamiento de los datos se realizó una codificación libre, utilizando el *software* Atlas.ti se generaron códigos que posteriormente se organizaron en categorías, de acuerdo con el andamiaje teórico antes expuesto.

La selección de los documentos revisados estuvo dirigida por algunas características básicas que, según Valles (2007), consisten en tomar en cuenta aquellos que sean representativos, auténticos y creíbles, siguiendo el procedimiento propuesto por García (2017) en el cual:

- 1) Se desarrolló un inventario de los documentos existentes y disponibles en torno a las políticas, modelos, planes y programas que se encuentran vigentes para el desarrollo de la educación media superior.
- 2) Se clasificaron los materiales en función de su grado de abstracción, comenzando con aquellos que desde el discurso plantean la expectativa de lo que se espera de la formación en la educación media superior, para llegar a los que tienen una postura más concreta de la forma en la que se componen las asignaturas, es decir, los programas de estudio.
- 3) Como parte de los criterios de inclusión de los documentos se revisó que el plan y los programas de estudio de las asignaturas fueran los vigentes.
- 4) Se desarrolló una lectura exploratoria para definir su importancia y conocer de manera general la forma en la que se encontraban constituidos.

- 5) Se llevó a cabo una lectura selectiva sobre las partes que aportaban elementos de interés a la investigación.
- 6) Se realizó un análisis de los documentos ubicando las menciones, conceptos y aportes sobre la definición de las competencias que conformaron el objeto de estudio, en esta fase se desarrolló una primera codificación de los materiales.
- 7) Finalmente se hizo una lectura crítica de los documentos, en razón de lo expuesto en el referencial teórico sobre la función de la EMS, el papel del profesorado en el enfoque por competencias, la definición de las competencias en general y de manera específica la de pensamiento crítico, lo cual permitió concentrar las contribuciones más representativas, a la vez que desarrollar una condensación de los códigos.

Para el análisis de los textos se retomó el método hermenéutico en consideración de que los mismos adquieren sentido a partir del contexto del cual surgen; se retoma la postura de Domínguez (2017) cuando advierte que este método permite una interpretación desde diferentes perspectivas, posibilitando el diálogo, en este caso con los documentos oficiales.

Los textos fueron revisados a la luz del contexto de la RIEMS a la vez que se consideraron desde su presentación como discursos oficiales con diferentes niveles de abstracción, como se mencionó antes, desde aquellos que plantean un esquema general hasta aquellos en los que estarían acotadas las propuestas de estructura de determinadas asignaturas.

En la Tabla 1 se muestran los documentos oficiales analizados dentro del estudio, esta se encuentra dividida por el grado de concreción de los documentos, entre aquellos que son mayormente abstractos, que se retoman de la RIEMS y los que provienen de la SEMS, y aquellos documentos que conforman el currículo del bachillerato general y en los que se aterriza la propuesta formativa, es decir, plan y programas de estudio de las asignaturas.

En esta investigación exploratoria se realizaron tres entrevistas a igual número de docentes de bachillerato general, como mecanismo para lograr un acercamiento a la forma en la que interpretaron los lineamientos de la RIEMS en lo que se refiere al desarrollo del pensamiento crítico en los bachilleres.

Las entrevistas realizadas fueron semiestructuradas, coincidiendo con Díaz et al. (2013) cuando afirman que estas suponen una mayor flexibilidad que las estructuradas, debido a la posibilidad de ajuste al entrevistado que presentan; desde su perspectiva, estas motivan la interlocución gracias a la reducción del formalismo.

Para la selección de los entrevistados se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia de casos típicos, que, de acuerdo con Izcara (2007), es aquel en el que el investigador integra en la muestra informantes que presentan los rasgos comunes del grupo social del objeto de estudio; el criterio de selección consistió en

Tabla 1*Documentos oficiales analizados*

	Documento	Contenido
Documentos de la RIEMS	Acuerdo 442 (SEP, 2008a)	Establece el SNB ahora SINEMS
	Acuerdo 444 (SEP, 2008b)	Competencias del marco curricular común
Documentos de la SEP	Programa Construye T 2014-2018 (SEMS, 2014)	Orientación al desarrollo de habilidades socioemocionales (Elige T, Relaciona T, Conoce T)
	Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017)	Descripción del modelo pedagógico aplicable a la educación obligatoria
	Nuevo currículo de la EMS (SEMS, 2017)	Descripción de las modificaciones curriculares desarrolladas
Plan y programas de estudios de bachillerato general	Documento base del bachillerato general (DGB, 2018)	Marco de referencia, RIEMS y operación del plan de estudio
	Primer semestre	Matemáticas I (DGB, 2017c)
		Química I (DGB, 2017g)
		Taller de Lectura y Redacción I (DGB, 2017i)
	Segundo semestre	Matemáticas II (DGB, 2017d)
		Química II (DGB, 2017h)
		Taller de Lectura y Redacción II (DGB, 2017j)
	Tercer semestre	Matemáticas III (DGB, 2017e)
Física I (DGB, 2017a)		
Cuarto semestre	Matemáticas IV (DGB, 2017f)	
	Física II (DGB, 2017b)	

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2008a; 2008b; 2017), SEMS (2014; 2017) y DGB (2018).

contemplar a profesores de bachillerato que hubieran vivido el proceso de implementación de la RIEMS.

Dado que el profesorado cuenta con la función de implementar en el aula lo que establece el currículo oficial, sus percepciones y experiencias permiten un acercamiento a las formas en las que los docentes interpretan el proceso de desarrollo de competencias, en particular el pensamiento crítico, así como las prácticas con las que buscan llevarlo a cabo en su práctica cotidiana.

Durante las entrevistas los informantes aportaron elementos suficientes para poder llevar a cabo el análisis de su interpretación en torno a la competencia pensamiento crítico a la luz de los documentos oficiales, por ello, se consideró a docentes que de acuerdo con su trayectoria profesional contaran con experiencia en la implementación del currículo formal. En la Tabla 2 se presentan las características de los informantes, así como el alias que les fue asignado, con el fin de mantener en el anonimato su identidad.

Tabla 2

Características de los docentes entrevistados

Alias	Formación profesional	Área en la que imparte clases	Experiencia docente	Régimen de la institución en que realiza actividad docente
Jimena	En ingeniería	Ciencias exactas	5 años	Pública y privada
Jorge	En educación	Ciencias sociales	18 años	Pública
Esteban	En educación	Comunicación y ciencias sociales	5 años	Pública

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los docentes entrevistados.

La Tabla 2 da cuenta de la pluralidad de los testimonios del profesorado entrevistado al ser externados por docentes con características diferentes en cuanto a su formación profesional –dos contaban con preparación en educación y la tercera solamente disciplinar–, el área del conocimiento en que impartían clases –unos en ciencias sociales y otro en exactas–, el tiempo que tenían de impartir clases –uno de ellos desde antes de la instauración de la RIEMS y dos de manera más reciente– y por último el régimen público o privado de la institución en que laboraban al tiempo de la entrevista; estas particularidades brindaron diferentes matices a sus declaraciones.

El guion de las entrevistas semiestructuradas se desarrolló en función de dos dimensiones y las preguntas se enfocaron en: a) la EMS y el currículo de bachillerato general y b) la competencia pensamiento crítico.

En cuanto al método de análisis que se utilizó para las entrevistas se retomó el etnográfico, que permitió revisar las declaraciones de los docentes entrevistados e ir retomando fragmentos de estas para dar cuenta de lo que en ellas es posible interpretar a partir de su codificación y para poder contrastarlo con el discurso de los documentos.

RESULTADOS

El análisis de los datos y la descripción de los resultados se realizaron exponiendo, en un primer momento, aquello que en los documentos oficiales de bachillerato general se expresa sobre la competencia pensamiento crítico, y en un segundo momento la forma en la que los sujetos, es decir el profesorado, llevan a cabo la interpretación de su función en el desarrollo de esta durante el proceso de escolarización, para finalmente poder contrastarlos.

La competencia pensamiento crítico en los documentos oficiales de la EMS

En los documentos oficiales se expone al pensamiento crítico como una competencia a desarrollar durante el proceso de escolarización; lo que se expresa de la competencia varía de acuerdo con el nivel de abstracción del documento que se trate, desde aquellos que plantean la expectativa de esta en el egresado de educación media superior

a aquellos que buscan concretar alguno de sus componentes y situarla como parte de una asignatura.

Comenzando con aquellos documentos que tienen un mayor nivel de abstracción, en este caso los acuerdos secretariales que norman a todo el subsistema de educación media superior, estos presentan al pensamiento crítico como una competencia genérica, que forma parte del perfil de egreso y que se traduce en atributos, enfocados por una parte en el *manejo de la información* y por otra en la *aplicación de métodos para la resolución de problemas*. Este último supone un obstáculo para la aplicación de la competencia en contextos diferentes al escolar, puesto que la aplicación de las formas establecidas de atender un problema infiere situaciones replicables y controladas, que distan de las problemáticas cotidianas que pueda afrontar el estudiantado.

La noción de la “aplicación de métodos” contenida en los atributos de la competencia contrasta con la necesidad que los documentos plasman de que esta tenga la posibilidad de ser trasladada y aplicada en diferentes ámbitos y situaciones cercanos al contexto del estudiantado, tal finalidad es reconocida en el discurso de la siguiente manera:

El desarrollo de capacidades de Pensamiento Crítico, análisis, razonamiento lógico y argumentación son indispensables para un aprendizaje profundo que permita trasladarlo y aplicarlo a situaciones diversas y a la resolución de problemas. Los aprendizajes adquieren significado cuando verdaderamente contribuyen al pleno desarrollo personal y social de los individuos [SEP, 2017, p. 72].

Además expone la necesidad de que el estudiantado

...sepa argumentar de manera crítica, reflexiva, curiosa, creativa y exigente; se informe de los procesos naturales y sociales, de la ciencia y la tecnología, para comprender su entorno [SEP, 2017, p. 72].

La postura de la competencia orientada al tratamiento de la información y su uso en función de un objetivo se encuentra a lo largo del discurso en diferentes documentos, dando cuenta de la orientación al manejo de la información para la construcción de conocimientos por medio de la propia argumentación.

Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente [DGB, 2018, p. 15].

Además de esto, el pensamiento crítico aparece en diferentes apartados de los documentos oficiales como una competencia que influye en el desarrollo de otras y como parte de un conjunto de competencias a desarrollar en el bachillerato, que por su relevancia en la escolarización han llevado a la elaboración de programas específicos para su desarrollo, como es el caso del programa *Construye T* (SEMS, 2014), enfocado en la formación de habilidades socioemocionales que favorezcan a su vez otras competencias. El programa tiene tres dimensiones, de las cuales la denominada

“Elige T” se centra en la toma de decisiones y retoma al pensamiento crítico como un elemento imprescindible para este fin en tanto que

...se trata de una dimensión que capacita al estudiante con respecto a la realidad. Considerando los distintos factores de riesgo a los que se enfrentan los jóvenes, particularmente la presión de sus pares, la dimensión Elige T se posiciona como un elemento central en la formación de los jóvenes, sobre todo tomando en cuenta que, durante la educación media superior, tomarán decisiones que marcarán su trayectoria de vida [SEMS, 2014, p. 8].

El programa Construye T se desarrolló mostrando la necesidad de la capacitación docente, la dotación de materiales de apoyo y el desarrollo institucional, para la mejora del ambiente escolar y el reconocimiento de la importancia del desarrollo de habilidades y competencias en el bachillerato, sin embargo, a pesar de concretarse como un programa de intervención, no describe un planteamiento sobre el proceso que se llevaría a cabo para lograr en el estudiante la formación del perfil de egreso.

Acerca de la posibilidad de promover la competencia pensamiento crítico los acuerdos secretariales asumen que

Su desarrollo [del pensamiento crítico] implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás [SEP, 2008, p. 7].

Si bien se menciona la importancia de tomar en cuenta actitudes y valores, como parte del desarrollo de competencias, la descripción de estas en los documentos analizados los deja de lado y se centra en el desarrollo de habilidades que le permitan al egresado su inserción en diferentes espacios:

Esto debe ocurrir en un marco que reconozca la importancia de la EMS como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida. [SEP, 2008, p. 5].

De esta manera las actitudes y valores que son necesarios para fomentar la construcción de competencias, incluyendo la de pensamiento crítico, se dejan sobrentendidas en los documentos oficiales, y solamente las habilidades son descritas y explicitadas en el discurso.

En las funciones del bachillerato aquello que concierne a la ciudadanía y a la perspectiva laboral de la que parte el enfoque por competencias se refleja en el propósito de la EMS, cuando se expresa que

Por un lado, su adecuado desarrollo puede beneficiar al país, formando personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, así como para acceder a la educación superior o integrarse exitosamente al sector productivo [SEP, 2008, p. 7].

En cuanto al bachillerato general, su objetivo se orienta a la formación propedéutica, aunque incluye en su estructura curricular un componente de formación para el trabajo, en este sentido el plan de estudios expresa que el propósito es

...generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita el acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo [DGB, 2018, p. 64].

Se considera así preparar al estudiantado para la toma de decisiones durante el proceso formativo y al egreso, cuando su incorporación a diferentes espacios depende de la posibilidad de valorar sus opciones y determinar sus acciones a partir de ello, lo cual se relaciona con la competencia del pensamiento crítico.

No obstante, la posibilidad de mostrar capacidad para la toma de decisiones se ve limitada en las actividades académicas, puesto que las mismas no representan situaciones reales, por ello la evaluación de competencias, específicamente del pensamiento crítico, es un aspecto en el que es necesario ahondar para la consideración de su desarrollo en el bachillerato, puesto que las competencias se evalúan en el desempeño:

Esto significa que deben desarrollarse métodos de evaluación que, por supuesto, no se limiten a la sustentación de exámenes. El que una persona cuente con una competencia es observable únicamente en el momento que desempeña esa competencia [SEP, 2008, p. 12].

En este, al igual que en los demás documentos analizados, sin importar su nivel de concreción, no se presentan las formas en las que se tendrían que presentar las competencias como desempeños y por ende no se hace evidente para el profesorado la forma en la que tendría que visualizar en este caso el pensamiento crítico incluso en la evaluación.

Si bien los documentos hasta ahora enunciados, como son los acuerdos secretariales y los de la SEMS, tienen un alto nivel de abstracción, por lo que representan una concepción general de lo que se espera de la competencia pensamiento crítico en este nivel educativo, aquellos que intentan concretar la propuesta curricular, que en este caso son los programas de estudio de las asignaturas, presentan a la competencia como las disposiciones que serían requisito para ejecutar ciertas habilidades, por ejemplo:

Favorece un Pensamiento Crítico ante las acciones humanas de impacto ambiental [DGB, 2017, p. 20].

Aunque no queda resuelta la forma en la que esto se nota en el desempeño del estudiantado para la solución de problemáticas de distinta índole, lo cual en los documentos secretariales se presenta como una de las finalidades de la competencia en la EMS.

Por su parte en los programas de estudio las actitudes de pensamiento crítico que se presentan se combinan con la habilidad en tanto requieren de una acción, ejemplo de ello es la siguiente:

Expresa de manera crítica sus ideas y expresa respeto por las demás [DGB, 2017, p. 22].

Se considera así que en los documentos oficiales, a pesar de reconocerse de manera discursiva la importancia de la competencia pensamiento crítico, no se plan-

tean caminos claros para la consecución de su desarrollo, se discurre además que se expone a la competencia en función del manejo de la información; tampoco en la propuesta didáctica que plantean los programas de estudio, ya que se muestra una orientación hacia la integración de situaciones contextuales, tal como lo requiere el enfoque por competencias.

Retomando la idea de que en los documentos oficiales –como en el plan de estudios de bachillerato general en este caso– no se encuentra una propuesta didáctica concreta sobre cómo conseguir el desarrollo de la competencia pensamiento crítico, se considera que, sobre el currículo vivido, que representa la manera en que el docente adecua su interpretación del currículo formal a su práctica cotidiana, el discurso expresa que

El currículum [sic] real (o vivido) implica la puesta en práctica del currículum formal, con las inevitables y necesarias modificaciones que significa la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula. El currículum, en su nivel real, encuentra su razón de ser en la práctica educativa, ya que en esta confluyen y se entrecruzan diversos factores como el capital cultural de maestros y alumnos, los requerimientos del nivel formal del currículum, los emergentes no previstos de la situación colectiva del aula y otros factores socioculturales, económicos y políticos presentes en el contexto social de la institución educativa en espacios y tiempos específicos [DGB, 2018, p. 14].

En lo expresado se advierten representaciones implícitas del perfil del docente, que asumen que quien está frente a grupo comprende la manera en la que se realiza la concreción del currículo formal al vivido. En este sentido se reconoce que el currículo formal describe estándares generales, aunque no presenta un camino que explique cómo se pasa de un estado a otro, a partir de ello se considera necesario orientar la reflexión hacia las acciones que llevan a cabo los participantes del acto educativo, enfatizando en este caso la forma en la que se desarrolla la práctica docente a partir de las interpretaciones que los mismos realizan sobre los documentos oficiales.

Como se mencionó previamente, la posibilidad de implementar propuestas pedagógicas en la práctica formativa recae en el docente de la EMS, del que se asume una serie de consideraciones que no siempre se corresponden con la realidad:

Los maestros que cuentan con conocimientos disciplinares y pedagógicos adecuados, las habilidades para aprender por sí mismos, y las actitudes y valores para comprender las múltiples necesidades y contextos de sus estudiantes, hacen una enorme diferencia en el éxito del aprendizaje de las niñas, niños y jóvenes [SEP, 2017, p. 217].

En concordancia con lo expuesto por Pozo et al. (2006) se asume que el profesorado cuenta con las estructuras conceptuales necesarias para integrar nuevas representaciones, lo cual no se puede dar por sentado ni ocurre en automático. Aunado a ello es necesario considerar que parte del profesorado de bachillerato no cuenta con una formación dirigida a la docencia, sino que provienen de diferentes profesiones y

ello dificulta asumir que contarán con una formación que les permita interiorizar el discurso a sus estructuras conceptuales, puesto que en algunos casos carecen de ellas.

Es importante hacer notar entonces que el discurso de los documentos oficiales parte del supuesto de que el profesorado cuenta con los elementos necesarios para llevar, en este caso, la RIEMS y el enfoque por competencias a la práctica, sin embargo, no se encuentra un sustento tangible que lleve a suponer que esto pueda suceder por decreto sin revisar además qué es lo que se puede interpretar de los documentos señalados.

La competencia pensamiento crítico en los testimonios del profesorado entrevistado

En relación con la interpretación de la competencia de pensamiento crítico desde las declaraciones de los docentes entrevistados, a continuación se presentan los resultados. En los discursos de los docentes se presentan referencias al currículo formal y a la manera en la que, a partir del mismo, el desarrollo de esta competencia representa una de las funciones del bachillerato general:

...recuerdo dentro de la categoría de *Piensa crítica y reflexivamente* están las competencias seis y siete, la competencia seis que dice “propone alternativas” y así, y el siete que dice “sustenta una postura personal de manera crítica”... y entonces tomando en consideración que esas son las características que se busca alcanzar y que aportan al objetivo y al propósito del bachillerato general, sería pues que ellos puedan primero sustentar esa parte de su postura, o sea, tener un sustento [Jorge, 7 de agosto del 2019].

La cita muestra conocimiento de los documentos que componen el currículo formal, aunque no expresa lo que desde su experiencia y en su práctica docente representa el desarrollo de la competencia pensamiento crítico.

En sintonía con el atributo “asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones” (SEP, 2008b, p. 5) enfocado en las decisiones personales, en la declaración de uno de los profesores hace referencia a la aplicación del pensamiento crítico para la búsqueda del bienestar, dando por hecho que poder hacer una elección refiere automáticamente a la posibilidad de sustentar estas elecciones, sin advertir el paso de un estado a otro en el proceso educativo:

...un estudiante que tiene pensamiento crítico, pues puede hacer todo, puede, puede ser lo que quiera en este sentido, puede cuestionar y decidir lo que quiera por su felicidad, por ejemplo, una persona que decide... tener una relación homosexual, puede argumentar que su felicidad está junto a otra persona del mismo sexo, pues hay la posibilidad de ver el pensamiento crítico [Esteban, 19 de agosto del 2019].

También se interpreta al pensamiento crítico como la posibilidad de argumentar y fundamentar las opiniones del estudiantado:

...cuando el pensamiento crítico está uno puede argumentar su respuesta, y ahí está el chiste del pensamiento crítico, en que pueda decir “a ver, yo pienso esto, pero lo pienso y lo argumento así, esta es mi respuesta y aquí la razón de mi respuesta” [Esteban, 19 de agosto del 2019].

...la utilidad del pensamiento crítico es eso, es que las opiniones estén fundamentadas, estén sostenidas y ayuden a mantener una visión siempre informada de las cosas y estructurada, pensada, de cierta manera pensada, creo que esa es la utilidad, y tiene una utilidad paralela porque ese es un ejercicio, digamos, general, si puedes hacer eso se supone que puedes... se crearán esquemas de pensamiento que podrían ser replicables en otras cuestiones... [Jorge, 7 de agosto del 2019].

Haciendo referencia a la evaluación en el enfoque por competencias, en este caso de manera general y no solamente sobre la de pensamiento crítico, el profesorado asume la complejidad de la tarea y de los instrumentos que son necesarios para su desarrollo, sin embargo, no se expresaron experiencias que posibiliten considerar que su planteamiento se alinea con dicho enfoque:

...requiere de muchos instrumentos, de muchas formas de evaluación, autoevaluación, coevaluación este... heteroevaluación; que vengan los papás y opinen, que venga la administración escolar y opine al respecto, entonces sí se puede, pero es un proceso que tiene... que no es así como tan sencillo, requiere tener claridad y, pues, poder conducir exitosamente, uno puede planear cosas, ¿no? Pero que eso se dé es otra cosa [Jorge, 7 de agosto del 2019].

En cuanto al currículo vivido y en virtud de que se esperaría que en este se tradujeran las propuestas de los documentos oficiales, cabe resaltar la declaración realizada por uno de los docentes en la cual se encuentra una interpretación implícita orientada a destacar la función del profesorado en el proceso formativo, cuando expresa el interés por la formación de competencias, en este caso de manera específica la de pensamiento crítico:

...yo le doy un sentido porque me interesa que se cuestionen y para otros maestros yo veo que lo importante son las respuestas [...] entonces digo, pues qué bonito que, si esa es Introducción a las Ciencias Sociales, que fue la materia del semestre pasado, puedan ver las respuestas, pero qué mejor que ver qué se preguntaron para ver cómo llegaron a esas respuestas, tiene más sentido con el sentido crítico del pensamiento crítico y con el sentido reflexivo que solamente ver las respuestas [Jorge, 7 de agosto del 2019].

En su declaración la docente hace una representación implícita de las prácticas expositivas como aquellas que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico, en las que en lugar de prácticas de interacción se presenta la enseñanza a través del discurso:

...y es lo que les digo a los chicos: “no me crean siempre a mí, yo soy la profesora, soy la que vengo a exponer los temas, vengo a “enseñarles”, o sea, a mostrarles, pero no me crean todo, pregunten, cuestionen, investiguen”, este... no es porque lo diga o porque ya lo vean en el libro ya es verdad, la mayoría de las veces es cierta, pero, ¿y si no? Entonces, es como siempre la plática que tenía con ellos... entonces desde la parte científica es eso, porque cuando nosotros vamos a desarrollar un tema, pues es con ese pensamiento de “¿por qué funciona así?”, “¿por qué no funcionó?” [Jimena, 9 de septiembre del 2019].

Por otra parte, el tiempo, como parte del currículo formal, aparece como una limitación de su práctica, en tanto la planificación de actividades responde a la estructura del programa de estudios más que a las necesidades educativas que se presentan:

...son cuatro horas para dar mi curso, y eso entre comillas por los días de asueto, otros programas como el de la beca y les piden actividades y esas chocan con mis clases o pláticas para casi todos y, pues se iban, y eran buenos temas, pero a mí me van quitando y quitando tiempo [Jimena, 9 de septiembre del 2019].

...estamos en una desventaja en términos de tiempo terrible, porque, aunque son ochenta minutos, pensando en que sacamos diez de cada sesión, son ochenta minutos más, pues con ochenta minutos a veces uno hace maravillas [Jorge, 7 de agosto del 2019].

Considerando al tiempo como un aspecto que es expresado en el currículo formal en el número de horas que conforman el programa de estudios, pero que de alguna forma se violenta en el currículo vivido; es necesario tomar en cuenta la influencia que ello tendría en la formación de competencias, sin asumir que mayor tiempo significaría forzosamente mayores posibilidades de promover la de pensamiento crítico.

Otro aspecto que resaltaron se encuentra en el contexto del estudiante, para entender sus motivaciones y con ello su participación en el proceso formativo, desde la visión que tienen sobre su propia educación:

...entonces, ¿cuál es el objetivo? Pues prepararlos para ese próximo futuro al que se van a enfrentar; lamentablemente su contexto, sus vidas, su percepción y la falta de conocimiento crítico hace que no ingresen a la universidad [Esteban, 19 de agosto del 2019].

...yo siempre me enfrento a lo que es la apatía del grupo, hay chicos que por su posición socioeconómica, pues... como que la escuela es más que nada un escape, para no estar en su casa, para no estar con los problemas de siempre, entonces están muy inmaduros [...] otros digamos que no tenían mucho interés o faltaban mucho porque ya preferían trabajar, ya son chicos que trabajan algunos, entonces tenía chicos que iban una vez a la semana más o menos, o sea, no cubrían todo el curso, pues, porque tenían su trabajo [Jimena, 9 de septiembre del 2019].

En los testimonios es posible reconocer, por una parte, que siendo las actitudes un elemento fundamental de cualquier competencia, en este caso los docentes refieren la forma en la que estas y la relación del estudiantado con su contexto no proveían en todos los casos las condiciones para el fomento del pensamiento crítico, pero por otro lado también se reconoce que no se asume la finalidad de las competencias como una preparación para la vida laboral, en este sentido las declaraciones parecieran entender al ámbito laboral como el contrario del académico en lugar de considerar precisamente que el desarrollo de competencias responde a la necesidad de insertar al egresado en el sector laboral.

Aunado a ello se encuentra el contexto del docente, en donde se presenta una serie de condiciones que se relacionan con la forma en la que desarrolla su práctica, así como con sus posibilidades de promover el desarrollo de competencias:

...lamentablemente como docentes a veces ni nosotros mismos sabíamos qué era la competencia [pensamiento crítico], entonces no podíamos ni mostrarla al alumno si tú no la dominabas plenamente [Esteban, 19 de agosto del 2019].

La interpretación de la competencia pensamiento crítico en los testimonios del profesorado da cuenta de la variedad de concepciones que se pueden desarrollar a partir de la propuesta contenida en los documentos oficiales, y la forma en la que a partir de la interpretación realizada se asume el papel del propio docente en su formación.

Además los testimonios del profesorado refieren que las situaciones particulares que se viven al interior del aula son aquellas que moldean sus prácticas y que les permiten la promoción de determinada competencia, en cuanto al pensamiento crítico mostraron diferentes perspectivas sobre su desarrollo y función en la vida del estudiantado.

Dentro del discurso de los documentos y las declaraciones de los entrevistados se encuentran puntos de convergencia y divergencia, en tanto se considera al pensamiento crítico como la capacidad de argumentar y cuestionar, aunque se señala una brecha en cuanto al propósito de la competencia, mientras en el caso de los documentos se considera como parte del perfil al egreso y con ello integra su necesidad para la formación ciudadana y el sector laboral, en el caso del profesorado se enfoca en la posibilidad de manejar el contenido curricular de la asignatura que se trate.

Por otra parte, mientras que en los documentos se refieren habilidades y actitudes específicas en que se refleje la competencia, en el discurso de los docentes solamente se alude a la posibilidad de pensar de una manera, aunque no se señala cómo, mientras se interactúa con el docente y con los contenidos; aunado a ello, en ninguno de los dos discursos se expresó una estrategia dirigida de manera específica al desarrollo de la competencia.

DISCUSIÓN

En torno a la pregunta que orientó este estudio, “¿Qué divergencias o convergencias existen entre los documentos oficiales de bachillerato general y las perspectivas de los docentes acerca de la definición de la competencia pensamiento crítico?”, los hallazgos presentados permiten sustentar que existen importantes coincidencias y diferencias entre lo que plantea el discurso oficial de la RIEMS en torno a la competencia pensamiento crítico y aquello que el profesorado interpreta en torno a esta. Como se indicó en la introducción de esta comunicación, la mencionada reforma curricular partió de asumir que su decreto significaba una transformación casi inmediata de las prácticas docentes al interior de las aulas, aunque, como se expone en los resultados, tal asunción no cuenta con fundamentos claros, puesto que ni en los discursos ni en los testimonios se cuenta con caminos o estrategias claras para llegar a tal fin.

Aunado a lo anterior la fragmentación de la competencia en diferentes apartados de la RIEMS sin importar su nivel de concreción, es decir, de lo más general a lo más particular, no permite que la competencia se considere como una mezcla de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, sino que queda dispersa entre los atributos, las características y los componentes, acotados estos últimos en los programas de estudio, que tenderían a ser la parte más específica del currículo formal y en donde aun así no se encuentra una cohesión de la competencia como tal ni un camino para su desarrollo.

Sin una delimitación clara por parte de los discursos oficiales sobre la competencia pensamiento crítico y una falta de claridad sobre el proceso por medio del cual es posible fomentarla por parte del profesorado, es difícil asumir que lo prescrito en el currículo oficial tenga la oportunidad de ser traducido a las prácticas docentes.

En este sentido los niveles de concreción curricular juegan un papel fundamental en torno a lo que se discute en este artículo puesto que, como lo refieren los resultados, para el profesorado la competencia pensamiento crítico se considera a nivel del aula, es decir, a lo que puede hacer el estudiantado en torno a un contenido curricular específico como parte de una asignatura en particular, mientras que por su parte los discursos oficiales se orientaron a suponer que la inclusión del enfoque por competencias significaba de manera inmediata la posibilidad de que el estudiantado las aplicara en la vida cotidiana, sin que se definieran los caminos para su logro.

A la vez esto se relaciona con las particularidades contextuales en las que se desenvuelven tanto el profesorado como el estudiantado y que influyen sobremanera en la forma en la que se desarrolla el currículo vivido; al ser estas sumamente concretas probablemente soslayan lo que se encuentra en el currículo formal, aun cuando se relacionen directamente con el desarrollo de la competencia, en tanto se interponen o favorecen el desarrollo del proceso de aprendizaje y de pensamiento crítico.

Con una nueva reforma curricular por implementarse, el presente estudio pretende llamar la atención a la necesidad de enfocarse en acortar la distancia entre los discursos oficiales y las prácticas al interior de las aulas durante la interacción entre profesorado y estudiantado, siendo críticos al interpretar el currículo y sobre todo al proponer los caminos que lleven a la consecución de aprendizajes significativos.

La investigación realizada contó con diferentes limitantes que es importante exponer puesto que representan la posibilidad de pensar en nuevas investigaciones que subsanen las ausencias, en este sentido se considera el hecho de no haber contado con entrevistas para informantes clave, como podrían ser las y los diseñadores curriculares que estuvieron al frente de la RIEMS, para poder conocer la perspectiva sobre, en este caso, la competencia pensamiento crítico desde la planeación, lo que en una investigación posterior podría ayudar a profundizar en el tema y trazar líneas desde la planeación curricular a su adecuación a las aulas por parte del profesorado.

Entre las vetas de investigación detectadas se encuentran la investigación de la relación del tiempo efectivo por sesión y la posibilidad de promover las competencias por parte del profesorado para analizar de qué forma las propuestas curriculares formales para la promoción de la competencia pensamiento crítico tienen la posibilidad de trasladarse a las aulas.

Una veta que surgió de los testimonios de los docentes, sobre cuyo análisis no fue posible profundizar, se encontró en las condiciones laborales del profesorado y la forma en la que estas influyen en su desempeño y en su disposición para, por ejemplo, la formación continua, lo cual será necesario retomar en otro momento.

CONCLUSIONES

Los documentos oficiales y los testimonios de los profesores entrevistados convergen en considerar a la competencia de pensamiento crítico como la posibilidad de desarrollar argumentos y fundamentar opiniones. Con ciertos matices en los acuerdos secretariales, al pensamiento crítico se le considera un conjunto de habilidades que permite el manejo de la información y la propuesta de soluciones mediante lo que los atributos de la competencia denominan como “métodos preexistentes”, que se desarrollan en el transcurso de la escolarización mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes la interpretan como la posibilidad de que los estudiantes, durante su permanencia en el aula, planteen cuestionamientos sobre la información que reciben a través de diferentes medios, sin que esto implique su transferencia a otros ámbitos de su vida, esta posibilidad de cuestionar antecede al desarrollo de argumentos y a la toma de decisiones planteada por el discurso oficial.

En cuanto a la función del profesorado, los documentos presentan una postura de responsabilizar a este del traslado del enfoque por competencias a su práctica cotidiana, de forma automática. En este tenor, lo que los profesores y la profesora entrevistados verbalizaron es una repetición del discurso oficial, no obstante, no evidencian que haya habido un cambio en sus prácticas para el desarrollo de competencias en general y particularmente de la competencia pensamiento crítico.

Esto se refleja en la postura que muestran los documentos oficiales de que será el profesorado el encargado de proponer la manera en que se promoverá el desarrollo de la competencia pensamiento crítico, no obstante, ni en los documentos ni en los testimonios de los profesores se presenta con claridad una comprensión de la forma en la que se constituiría una estrategia didáctica que lleve al desarrollo de la competencia estudiada.

Otra de las convergencias encontradas es que, a pesar de los cambios en el discurso sobre poner al estudiantado al centro del proceso de la escolarización, tanto en los documentos como en el discurso de los docentes la figura del profesorado

representa el punto crítico como protagonista del proceso, puesto que se le atribuye la función de “enseñar” y desarrollar competencias en los alumnos.

Por otra parte, el nivel de abstracción de los discursos oficiales no permite que se retomen particularidades de las situaciones que se viven cotidianamente al interior de las aulas, hecho que los docentes entrevistados consideran que lleva a que se les brinde mayor importancia a las actividades administrativas que a las académicas.

Una de las principales divergencias entre lo que plantean los documentos oficiales y los discursos de los docentes se presenta en el hecho de que en los primeros no se contemplan las disposiciones, motivaciones y condiciones contextuales del estudiando, las cuales dentro de las prácticas descritas por los segundos tienen relevancia, en tanto que en ocasiones impiden el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior se considera que en los procesos de escolarización existen aún grandes vacíos sobre la forma en la que se concibe la construcción de la competencia pensamiento crítico, tanto por parte de lo que proponen los documentos oficiales como por lo que describe el profesorado acerca de su práctica docente, ya que en ninguno de los dos casos se expresa la manera en la que se construye, la forma en la que se evalúa, ni los elementos que garantizan la transferencia de los conocimientos y habilidades desarrolladas a entornos y problemáticas reales, que conforman el contexto de los egresados del bachillerato general.

No se plantea una forma de evaluación de la competencia, ni en los documentos ni en las declaraciones del profesorado, por tanto, es necesario diseñar la manera en la que se evaluaría la competencia pensamiento crítico para garantizar el cumplimiento del perfil de egreso que lo prepara para el ingreso a la educación superior, para el trabajo y para la vida como ciudadano.

REFERENCIAS

- Andrade, R., y Hernández, S. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencia, Sociedad, Niñez y Juventud*, 8(1), 481-508. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Aznar, I., y Laiton, I. (2017). Desarrollo de habilidades básicas de pensamiento crítico en el contexto de la enseñanza de la física universitaria. *Formación Universitaria*, 10(1), 71-78. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000100008
- Bustamante, Y. (2014). La educación media superior en México. *Innovación Educativa*, 14(64), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179430480002.pdf>
- Caamal, F., y Canto, P. (2009). *Flexibilidad curricular: opinión de estudiantes y docentes universitarios*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0480-F.pdf
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153. <http://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0009>
- Casarini, M. (2013). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Cifuentes, J., y Camargo, A. (2018). La importancia del pensamiento filosófico y científico en la generación del conocimiento. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(1),

- 69-82. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedu-soc.9.1.2018.05>
- Díaz-Barriga, F. (2009). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- DGB [Dirección General de Bachillerato] (2018). *Documento Base del Bachillerato General*. Secretaría de Educación Pública. https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/pdf/Doc_Base_22_11_2018_dgb.pdf
- Domínguez, Y. (2017). *El método hermenéutico aplicado en el análisis de documentos periodísticos, un camino para la investigación filosófica en el nivel medio superior*. Ponencia presentada en el IV Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Lima, Perú. <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/239/221>
- García, A., y Martínez, L. (2014). El constructo “competencias” en docentes de Bachillerato. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 2(4). <https://doi.org/10.21933/J.EDSC.2014.04.070>
- García, R. (2017). *Cómo investigar en ciencias sociales: manual para elaborar informes de investigación*. Trillas.
- Halpern, D. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.
- Hernández, F., Maldonado, J., y Ospina, C. (2015). El pensamiento crítico como disposición: una aproximación a su promoción en el aula de clases. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8(1), 89-119. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058728004>
- Izcara, S. (2007). *Introducción al muestro*. Miguel Ángel Porrúa. https://www.researchgate.net/publication/313270855_Introduccion_al_muestreo
- Luna, M., y Argudín, Y. (2018). *Educación y competencias: antecedentes, nociones y perspectivas*. Trillas.
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPComp_Standards.pdf
- Portela, H., Taborda, J., y Loaiza, Y. (2017). El curriculum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 17-46. [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13\(1\)_2.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13(1)_2.pdf)
- Pozo, J. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(3), 513-520. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21616>
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, P., Mateos, M., y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Grao. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9180>
- Robles, P. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *Rebuso*, 4(2), 13-24. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1725>
- Romero, R., y Mayagoitia, E. (2009). *El proceso de implementación del currículo de educación secundaria en el estado de Chihuahua: una visión de sus docentes*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1077-F.pdf
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2008a). Acuerdo número 442. Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- SEP (2008b). Acuerdo número 444. Por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del sistema nacional de bachillerato. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf
- SEP (2008c). Acuerdo número 447. Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. <https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/u149/ACUERDO%20447.pdf>

- SEP (2017). *Nuevo Modelo Educativo*. México. <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- Segura, A., y Saenger, C. (2014). Pensamiento crítico: conceptos y nociones en la investigación educativa. En J. Espinosa y A. Robert (coord.), *Epistemología social, pensamiento crítico: pensar la educación de otra manera* (pp. 307-328). Juan Pablos Editores.
- SEMS [Subsecretaría de Educación Media Superior] (2014). *Programa Construye T 2014-2018*. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0103.pdf
- SEMS (2017). *Nuevo currículo de la educación media superior*. <http://sems.gob.mx/curriculoems>
- Tobón, S. (2013). *Metodología de gestión curricular: una perspectiva socioformativa*. Trillas
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2003). Cambios curriculares: una perspectiva global. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130194_spa
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vendrell, M., y Rodríguez, J. (2020). Pensamiento crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 194(49), 9-25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>
- Vergara, L., Valenzuela, G., y González, M. (2017). *Educación media superior frente a las competencias docentes en una escuela particular de Puebla. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2621.pdf>

Cómo citar este artículo:

Coronado Fernández, S. E., y Escalante Ferrer, A. E. (2023). La competencia *pensamiento crítico* en los discursos oficiales y la interpretación del profesorado de bachillerato. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1626. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1626



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.