

Concepciones de un grupo de docentes de secundaria sobre la enseñanza del pensamiento crítico en temas controversiales del área de ciencias sociales

MARÍA LUCERO SOTELO MUNAYCO*

SUSANA FRISANCHO**

Pontificia Universidad Católica del Perú - Perú

Recibido el 25-08-23; primera evaluación el 06-03-24;
aceptado el 13-05-24

RESUMEN

El pensamiento crítico es esencial para afrontar las exigencias de un mundo complejo, pues permite discernir entre la información veraz y la sesgada, y construir conocimiento de forma autónoma. Esto posibilita un mejor ejercicio de la ciudadanía y el análisis crítico de la realidad, incluyendo temas controversiales. Como es una meta educativa importante, el objetivo del estudio fue analizar las concepciones de un grupo de docentes de ciencias sociales de una escuela pública de Lima sobre la enseñanza del pensamiento crítico frente a temas controversiales. Se utilizó una entrevista semiestructurada y los entrevistados participaron de manera virtual. Los resultados indican que los docentes tienen motivación para enseñar pensamiento crítico pero pocas herramientas teóricas y prácticas para ello. Estos resultados se discuten en función de su relevancia para los procesos educativos.

Palabras clave: Pensamiento crítico, temas controversiales, ciencias sociales

* Licenciada en Psicología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, diseñadora instruccional en la consultora Edupraxis. Correo electrónico: lucero.sotelo@pucp.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2127-8155>

** Profesora principal del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinadora del Grupo de investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD). Editora asociada del *Journal of Moral Education*. Correo electrónico: sfrisan@pucp.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5517-7597>

Conceptions of a group of secondary school teachers about teaching critical thinking in controversial topics in Social Sciences

ABSTRACT

Critical thinking is essential for facing the demands of a complex world, as it enables us to discern between truthful and biased information and to build knowledge autonomously. This fosters better citizenship and a critical analysis of reality, including controversial issues. Since it is an important educational goal, the aim of this study was to analyze the perceptions of a group of secondary school teachers from a public school in Lima regarding the teaching of critical thinking in the context of controversial issues. A semi-structured interview was conducted, and the participants joined virtually. The results indicate that teachers are motivated to teach critical thinking, but they lack sufficient theoretical and practical tools to do so effectively. These findings are discussed in terms of their relevance for educational processes.

Keywords: Critical thinking, controversial issues, Social Sciences

Concepções de um grupo de professores do ensino secundário sobre o ensino do pensamento crítico em temas controversos na área de Ciências Sociais

RESUMO

O pensamento crítico é essencial para enfrentar as exigências de um mundo complexo, uma vez que nos permite discernir entre informações verdadeiras e tendenciosas, além de construir o conhecimento de forma autônoma. Isso possibilita uma cidadania mais eficaz e uma análise crítica da realidade, inclusive em relação a questões controversas. Sendo um objetivo educacional importante, o propósito deste estudo foi analisar as concepções de um grupo de professores do Ensino Secundário de uma escola pública em Lima, no que diz respeito ao ensino do pensamento crítico diante de questões controversas. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, e os entrevistados participaram virtualmente. Os resultados indicam que os professores estão motivados para ensinar o pensamento crítico, porém têm poucas ferramentas teóricas e práticas para fazê-lo. Esses resultados são discutidos no contexto de sua relevância para os processos educacionais.

Palavras-chave: Pensamento crítico, questões controversas, ciências sociais

1. INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico es una habilidad esencial para enfrentar la compleja realidad social del mundo actual, la que requiere de procesos de toma de decisiones informadas, capacidades para la resolución de problemas, habilidades para cuestionar suposiciones, respeto por las diferentes orientaciones de sentido de vida, y autonomía intelectual. El pensamiento crítico es, además, esencial para una democracia saludable, ya que capacita a los ciudadanos para participar de manera informada en el proceso político, evaluar a los líderes y sus propuestas, analizar los medios de comunicación de manera crítica, identificar fortalezas y debilidades en las opiniones diversas, y participar constructivamente en el debate público. Por ello, diversos autores han planteado que el pensamiento crítico es un aspecto crucial de las competencias ciudadanas sin el cual la ciudadanía no puede ejercerse plenamente (Pagès, 2007; Dam & Volman, 2004; Volman & Dam, 2015). El pensamiento crítico, además, se ha relacionado con la acción y el compromiso moral en una relación de doble vía, siendo el compromiso moral una guía para el mejor pensamiento crítico y el resultado del análisis crítico un canal para informar al compromiso y la acción moral (Noddings & Brooks, 2017).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) señala que la integración del pensamiento crítico en los currículos escolares de América Latina y el Caribe es consecuente con su Agenda de Educación al 2030. Sin duda, la enseñanza de temas sensibles y controvertidos es de creciente interés en diversas materias escolares, desde cuestiones políticas contemporáneas en cursos de ciencias sociales hasta temas que son de debate público como el cambio climático en cursos de ciencias. Sin embargo, a pesar de que el pensamiento crítico ha adquirido un papel fundamental en la mayoría de propuestas pedagógicas del mundo, su definición ha sido tan variada que su aplicación en la formación se ha vuelto muy poco clara (Suarez et al., 2018; Johnson & Morris 2010). Dado que el pensamiento crítico es una habilidad importante y que es necesario para abordar la complejidad de estos temas, debe ser cultivado y fomentado en los estudiantes durante la educación básica, pues la educación es un espacio privilegiado para el desarrollo de las personas (Bruner, 1996) y una plataforma para cultivar y fomentar las habilidades necesarias para pensar críticamente. Se sabe, sin embargo, que los docentes se sienten inseguros sobre sus capacidades pedagógicas para la enseñanza del pensamiento crítico, y que tienen dificultades para entender la complejidad de este proceso y para desarrollarlo en las aulas (Bermúdez, 2015; Cotton, 2006; Hand & Levinson, 2012; Journell, 2011;

Kanik, 2010; Kuhn, 1991), lo que muchas veces hace que las metas educativas de desarrollo del pensamiento crítico no logren alcanzarse. En este contexto, este estudio intenta analizar las concepciones que un grupo de docentes de educación secundaria de una escuela pública de la ciudad de Lima, en Perú, tienen sobre el pensamiento crítico y los modos de promoverlo desde su práctica pedagógica.

2. MARCO CONCEPTUAL

Desde un punto de vista psicológico, el pensamiento crítico es un proceso cognitivo consciente que permite a la persona asumir un rol activo frente a sus valores y creencias, construir conocimiento de forma autónoma, discernir entre la información veraz y la sesgada, imprecisa o engañosa, y construir una postura reflexiva y analítica frente a la realidad social (Boyd, 2019; Braasch & Graesser, 2019; Knight & Robinson, 2019; Pithers & Soden, 2000; Rivera, 2016). Además, un pensador crítico evalúa y reflexiona sobre la adecuación de su pensamiento, y, a la vez, reconoce que la realidad no es estática y que existen preguntas sobre las que hay incertidumbre.

Para la psicología, el pensamiento crítico es una capacidad cognitiva que responde a las preguntas de qué pensar y qué hacer, un juicio intencionado y autorregulado que permite interpretar, analizar, evaluar y hacer inferencias, así como explicar las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las que se basa dicho juicio (Facione, 2000, 1990; McPeck, 2016). El pensamiento crítico demanda explicaciones holísticas de los fenómenos sociales y la capacidad de articularlos en un sistema, así como la capacidad de tomar otras perspectivas, además de la propia, y coordinarlas tomando en consideración el contexto en el que surgieron (Brosseau-Liard, 2017; Corriveau & Kurkul, 2014; Einav & Robinson, 2010; Koenig & Harris, 2005; Kuhn, 1999; Lai, 2011; Li et al., 2021; Ma & Ganea, 2010; Magno, 2010).

En las ciencias sociales (CC. SS.), el pensamiento crítico apunta a identificar y cuestionar fenómenos sociales que han sido construidos como verdades, que están interrelacionados y en constante cambio, y que pueden ser transformados por los actores sociales (Cowden & Singh, 2015). John Dewey (1925, 1933) afirmaba que todos los miembros de una sociedad necesitan asumir un rol activo frente a los propios presupuestos, y cuestionar los supuestos y creencias que sostienen las problemáticas de su entorno. Para Freire (2000) y Giroux (2007), representantes de la pedagogía crítica, el objetivo de formar pensadores críticos es que las personas sean cada vez más libres y autónomas, y desarrollen

capacidades que les permitan entender y cuestionar las creencias que legitiman las injusticias sociales. En este sentido, un ejercicio ciudadano democrático y comprometido con el cambio social requiere del pensamiento crítico.

Se requieren dos capacidades generales básicas para desarrollarse como pensador crítico. Por un lado, se necesita una dimensión motivacional que permita estar dispuesto a pensar críticamente, ser curioso y de mente abierta, estar orientado a la verdad, y tener confianza en la propia capacidad para llevar a cabo este proceso (Bermúdez, 2015; Facione 2000; Pithers & Soden, 2000). Por otro lado, ser un pensador crítico requiere haber desarrollado las capacidades cognitivas y metacognitivas necesarias para plantearse adecuadamente preguntas, argumentos, y criterios de rigurosidad y corrección, así como las funciones ejecutivas que permiten identificar la información disponible y evaluar su calidad (Knight & Robinson, 2019). El pensador crítico debe también desarrollar una visión epistemológica evaluativa que reconozca la utilidad y relevancia de cuestionar su propio pensamiento (Hofer, 2001; Kuhn & Dean, 2004; Ku & Ho, 2010). Entre los 7 y los 12 años, se espera que los estudiantes desarrollen la capacidad de establecer conclusiones considerando distintas perspectivas y evaluando la evidencia con criterios de calidad, ya que esto permite plantear hipótesis de mayor complejidad y llegar a mejores juicios (Piaget, 2008; Piaget & Inhelder, 1968). Dado que estas capacidades no vienen garantizadas por la maduración, es crucial que las instituciones educativas las promuevan, de modo que se ayude a los niños, niñas y adolescentes a pensar críticamente, identificar las fallas en su pensamiento y resolverlas.

2.1. Concepciones sobre el pensamiento crítico y su enseñanza en temas controversiales de CC. SS.

El objetivo de cualquier proceso educativo es, principalmente, preparar a los estudiantes para el ejercicio de su ciudadanía gracias al empleo de un pensamiento reflexivo y analítico que les permita resolver problemas y vivir de manera respetuosa con personas distintas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014; Scott, 2015). En el Perú, aunque no aparece explícitamente dentro de las 29 competencias, el pensamiento crítico es una competencia crucial del Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación [Minedu], 2017) y forma parte implícita de muchas de ellas, especialmente —aunque no únicamente— de las competencias número 5, 16, 17, 25 y 27. Además, se encuentra en el Proyecto Educativo Nacional hacia 2036 como una de las 10 orientaciones estra-

tégicas para el sector educación (Consejo Nacional de Educación, 2020). En CC. SS., pensar críticamente implica plantearse preguntas frente a ideas poco fundamentadas en temas de historia o geografía, lo que implica reconocer las dudas sobre la veracidad de una proposición, hacer un escrutinio metódico de los argumentos y procesos del pensamiento, evaluar la coherencia lógica de sus supuestos e identificar y corregir sus distorsiones (Bermúdez, 2015). Lamentablemente, más que enseñar a pensar críticamente, los cursos de Historia y Geografía suelen priorizar el aprendizaje de hechos sobre los cuales ya existe una visión preestablecida (Carretero et al., 2013; Pozo & Postigo, 2002).

Aunque los profesores deben desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes, suelen entender este proceso de manera limitada, como un listado de habilidades cognitivas poco integradas entre sí, y sin un planteamiento claro sobre cómo este tipo de pensamiento se integra en la enseñanza (Kanik, 2010; Bermúdez, 2015). Las concepciones dan forma al modo en que las personas enfrentan la realidad y abarcan creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales y preferencias, las que influyen en nuestra manera de actuar, intervienen en la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y afectan la práctica pedagógica de los docentes (Cárcamo & Castro, 2015; Moreano et al., 2008; Ponte, 1999; Pozo, 2006; White, 1994; Thompson, 1992). Estudios que han explorado las concepciones docentes sobre el pensamiento crítico en CC. SS. encuentran que los docentes le atribuyen un alto valor, aunque no demuestran el dominio teórico y metodológico necesario para desarrollarlo en las clases (Alazzi, 2008; Mejía et al., 2015; Morán, 2015; Solbes & Torres, 2013b).

En efecto, muchos docentes manifiestan no poseer las competencias necesarias para la enseñanza del pensamiento crítico, y reconocen deficiencias en su formación inicial (Solbes & Torres, 2013a), así como escasa motivación de parte de los estudiantes para aprender a pensar críticamente (Alazzi, 2008; Kanik, 2010). En este sentido, aunque los sistemas educativos incluyen el pensamiento crítico como meta pedagógica, diversos estudios muestran que los estudiantes no logran desarrollarlo adecuadamente (Montoya, 2007; Vernier et al., 2018; Zambrano et al., 2017). Una educación tradicional que prioriza la evocación de información y no valora al estudiante activo y autónomo, resulta insuficiente para formar ciudadanos que puedan analizar críticamente la realidad y tomar decisiones basadas en juicios con fundamento (Minte & Martin, 2017; Pithers & Soden, 2000; Rivera, 2016). Esto es aún más complejo cuando se enfrentan temas controversiales, los que se caracterizan por la confrontación de posturas irreconciliables a las cuales subyacen intereses, ideologías y valores en conflicto

que generan debate (Magendzo & Toledo, 2015; Toledo & Gazmuri, 2019; Toledo et al., 2015a). Estudios han mostrado que los profesores entienden el término controversial de diferentes maneras, y suelen tener muchas dudas acerca de cómo abordar estos temas en sus clases (Ho et al., 2017).

En América Latina, los temas controversiales están vigentes y tienen particular importancia, pues las problemáticas que acarrearán siguen siendo una realidad que afecta a muchos (Toledo et al., 2015b). Esto hace que, aunque las y los docentes valoren la integración de estos temas en la enseñanza de las CC. SS., su práctica se vea afectada por sus experiencias, sus marcos ideológicos y sus creencias (Abu-Hamdan & Khader, 2014; Byford et al., 2010; Goldberg & Savenije, 2018; Toledo & Gazmuri, 2019). Por ejemplo, en Chile y Colombia, donde se ha investigado sobre la enseñanza de la violencia militar y política en su historia nacional (Gómez & Herrera, 2018; Magendzo & Toledo, 2009), los docentes buscaron abstenerse de discutir temas controversiales para evadir las emociones que estos les generaban, tratando de presentar una postura neutral limitada a los hechos. Parte del temor que los docentes reportan se debe a la expectativa de reacciones negativas por parte de padres y madres de familia, colegas y estudiantes (Abu-Hamdan & Khader, 2014; Byford et al., 2010; Goldberg & Savenije, 2018; Toledo & Gazmuri, 2019).

En el Perú, un tema controversial sobre el que existen posturas distintas es el conflicto armado interno de los años 1980-2000, periodo durante el cual se produjeron diversas violaciones de derechos humanos a causa del enfrentamiento entre el Partido Comunista Peruano Sendero Luminoso y las fuerzas del Estado peruano (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003). Investigaciones indican que los docentes tienen dificultades para abordar este período durante las clases (Valle & Frisnacho 2014, 2015; Uccelli et al., 2013). Con esto en mente, este estudio tuvo como objetivo analizar las concepciones que un grupo de docentes de CC. SS. de una escuela pública de la ciudad de Lima tiene sobre la enseñanza del pensamiento crítico frente a temas controversiales.

3. METODOLOGÍA

Se trata de una investigación cualitativa (Hernández et al., 2014) que usó el análisis temático como diseño y técnica para procesar y organizar la información (Pistrang & Barker, 2012; Braun & Clarke, 2012). Debido a que se parte de un modelo teórico sobre el pensamiento crítico con el cual se contrastan las respuestas de los participantes, el análisis fue de tipo deductivo. Se propusieron tres niveles de complejidad teórico-práctica para las categorías centrales de este estudio (Sotelo, 2022):

Tabla 1. *Niveles de complejidad para el análisis de la información obtenida en la entrevista*

Categoría	Niveles de complejidad		
	Bajo	Intermedio	Alto
Concepto de pensamiento crítico	Indica que es el punto de vista que se elabora sobre un tema sobre la base de varias fuentes de información.	Identifica que es un proceso que inicia con el cuestionamiento, y le sigue la indagación para llegar a una postura argumentada.	Identifica que es un proceso cognitivo con un rol activo sobre el pensamiento. Parte del proceso implica cuestionarse, reconociendo una realidad incierta y no estática, e indagar con el fin de construir una postura.
Concepto de temas controversiales	Reconoce que son temas sobre los cuales hay diversas posturas.	Identifica que son temas que se relacionan con problemas sociales vigentes sobre los que hay diversas posturas.	Identifica que son temas relacionados con problemas sociales vigentes sobre los que hay diversas posturas. Reconoce que cada postura representa diferentes intereses y creencias que entran en conflicto.
Desarrollo y pensamiento crítico	Identifica que hay diferencias en el pensamiento crítico según la etapa de desarrollo del estudiante, sin llegar a sustentarlas en conceptos del desarrollo humano.	Explica su vinculación con el desarrollo cognitivo en las diferentes etapas de desarrollo del estudiante. Es decir, explica cómo se da el pensamiento crítico en diferentes etapas en función a alguna teoría del desarrollo.	Explica su vinculación con el desarrollo cognitivo en las diferentes etapas de desarrollo del estudiante (teoría del desarrollo, metacognición, funciones ejecutivas). Reconoce la necesidad de desarrollar procesos motivacionales (visión epistemológica evaluativa).
Vinculación entre la enseñanza de temas controversiales y pensamiento crítico	Reconoce que la enseñanza de temas controversiales promueve el desarrollo del pensamiento crítico, pero no explica cómo.	Identifica que la enseñanza de temas controversiales promueve el desarrollo del pensamiento crítico porque lleva a que el estudiante evalúe diferentes posturas para asumir una propia.	Identifica que la enseñanza de temas controversiales promueve el desarrollo del pensamiento crítico porque, como estrategia, invita al diálogo argumentativo sobre un problema auténtico. Explica cómo contribuyen los procesos pedagógicos al desarrollo del pensamiento crítico.
Estrategias de enseñanza para el pensamiento crítico	Señala herramientas didácticas para la revisión de fuentes, organizar información, reflexionar y elaborar una postura.	Reconoce que las estrategias más efectivas son aquellas que llevan al estudiante a emitir una postura. Ello implica que se le plantee una pregunta, se promueva la revisión de diversas fuentes y considere varias posturas.	Identifica el diálogo en aula y la enseñanza auténtica (presentar al estudiante un problema real) como las dos estrategias más efectivas. Reconoce que su efectividad aumenta significativamente si son combinadas y acompañadas del asesoramiento del docente.

3.1. Participantes

Participaron seis docentes de secundaria, cuatro mujeres y dos hombres, de entre 33 y 61 años, de una escuela pública de Lima Metropolitana elegida por la facilidad de acceso. Todos eran del área de CC. SS. y tenían una experiencia promedio de 25 años en la docencia. Dos de ellos contaban con el grado de maestría. Un año antes a la realización del estudio, cuatro de los seis docentes recibieron una capacitación del Minedu sobre pensamiento crítico y metacognición.

3.2. Técnicas de recolección de información

Se elaboró una guía de entrevista semiestructurada, con tres áreas, que buscó indagar las concepciones de los participantes sobre temáticas controversiales en relación con el pensamiento crítico (Hernández et al., 2014). Para ayudar al diálogo, se incluyeron casos ilustrativos ejemplificando temas controversiales contextualizados en una situación de aula. El nombre, objetivo y caso correspondiente a cada área, así como el contenido de cada caso, aparecen en las tablas 1 y 2:

Tabla 2. Áreas de la entrevista, objetivos de cada área, casos incluidos

Área	Objetivos	Caso/ situación
Inclusión del pensamiento crítico en la enseñanza de temas controversiales dentro del área de CC. SS.	Identificar las características de la planificación de la enseñanza de temas controversiales cuando se tiene como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico	Caso 1
	Identificar el rol que asume el docente frente a una situación de conflicto entre las opiniones de los estudiantes frente al tema controversial	
Conceptualización del pensamiento crítico y los temas controversiales	Indagar sobre los conceptos de pensamiento crítico y temas controversiales, así como la vinculación entre estos	Caso 2
El desarrollo del pensamiento crítico dentro del aula	Explorar las concepciones que se tienen en torno al desarrollo del pensamiento crítico en el contexto del aula	Caso 3

Tabla 3. *Casos utilizados en la entrevista*

Nombre	Descripción del caso*	Tema controversial	Tarea del docente
Caso 1	El colegio te ha pedido que planifiques la enseñanza de un tema controversial considerando la competencia 17 del currículo nacional.	Conflicto armado interno	El docente deberá describir qué medios usará para enseñar el tema, sus objetivos de enseñanza, y la evaluación del aprendizaje.
	Durante la enseñanza de un tema controversial, dos estudiantes intervienen en la clase y presentan dos posturas opuestas.	Conflicto armado interno	El docente deberá tomar una decisión sobre cómo aproximarse a la situación, explicar qué acciones tomaría y cuál sería su objetivo.
Caso 2	Durante la enseñanza de un tema controversial, dos estudiantes sostienen la misma postura, pero lo hacen desde dos discursos distintos.	Gestión territorial	El docente tendrá que aclarar su definición del pensamiento crítico para justificar por qué alguno o ambos estudiantes estarían pensando críticamente.
Caso 3	En una clase de 2° grado de primaria, una estudiante manifiesta su desconcierto ante un tema controversial.	Uso del espacio público	El docente deberá definir si considera que lo sucedido es pensamiento crítico y si es que los niños pueden pensar críticamente.

*La presentación de cada caso durante las entrevistas incluyó más detalles sobre la situación planteada y los diálogos entre los personajes.

Para facilitar la comprensión de los casos por parte de los entrevistados, estos se presentaron con apoyo visual, con las siguientes figuras de elaboración propia:

Figura 1. *Caso 1. Conflicto armado interno*



Figura 2. *Caso 2. Gestión territorial*



Figura 3. *Caso 3. Uso del espacio público*



3.3. Procedimiento

Para asegurar la adecuación de la entrevista se consultó a jueces expertos, y se realizó un piloto con la coordinadora de CC. SS. del colegio, lo que permitió afinar las preguntas. Se contactó a la directora del colegio a través de un correo electrónico, se le explicó la naturaleza del estudio y una vez ella aceptó participar, se hizo el contacto con la coordinadora del área de CC. SS. quien, a su vez, convocó a los docentes del área. Todos los participantes dieron su consentimiento informado aceptando las condiciones del estudio. Las entrevistas se llevaron a cabo mediante Zoom o Google Meets, según la preferencia del participante, y tuvieron una duración de 90 minutos. Estas fueron grabadas, transcritas y luego codificadas para ser procesadas. Al finalizar el estudio se realizó un taller virtual con los profesores participantes, a modo de devolución de resultados.

4. RESULTADOS

A fin de tener una mirada general de los resultados logrados por el grupo de participantes que nos permita luego interpretarlos cualitativamente con mayor detalle, en la tabla siguiente se presentan los niveles alcanzados por los profesores en cada categoría:

Tabla 4. Número de profesores por nivel en cada categoría

Categoría	Niveles		
	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Concepto de pensamiento crítico	3	3	
Concepto de temas controversiales	4	2	
Desarrollo y pensamiento crítico	6		
Vinculación entre la enseñanza de temas controversiales y pensamiento crítico	4	2	
Estrategias de enseñanza para el pensamiento crítico	4	1	1

Se aprecia que solamente un docente alcanza el máximo nivel en una de las categorías, lo que significa que, en términos generales, los participantes se encuentran a medio camino en su proceso de desarrollo del concepto de pensamiento crítico y de las estrategias didácticas para promoverlo en el aula.

En la categoría desarrollo y pensamiento crítico, que alude a su conocimiento acerca de cómo los niños y adolescentes construyen las capacidades para pensar críticamente, encontramos a todos los participantes en el nivel más bajo. En las secciones siguientes ampliamos y discutimos estos resultados.

4.1. Pensamiento crítico en CC. SS.: definición, componentes y desarrollo

Para los docentes, el pensamiento crítico es el punto de vista que se desarrolla a partir de la revisión de fuentes. Para algunos, esto implica también hacerse preguntas para contrastar ideas o posturas, lo que los acerca a la definición del pensamiento crítico como un pensamiento cuestionador. La respuesta del participante 3 frente al caso 2 ilustra esta postura: “Es pensamiento crítico sí está sustentado en información. Aquí yo creo que tiene una opinión que todavía no es juicio crítico, falta dar algunas precisiones. Podría citar algunas fuentes en su afirmación” (Participante 3).

Para calificar el pensamiento de los estudiantes como crítico, los docentes piden no solamente un análisis de la realidad, sino que este pensamiento esté acompañado de una cita bibliográfica, aunque no declaran nada acerca de la calidad de la cita o su pertinencia como sustento para las ideas. Sin duda, la revisión de fuentes es una herramienta importante para pensar críticamente, pero también lo son elaborar preguntas, establecer criterios de verificación, o vincular el tema con otros fenómenos sociales (Bermúdez, 2015). Estos otros procesos no fueron nombrados por los docentes.

Los docentes reconocen que cualquier estudiante puede llegar a ser un pensador crítico y señalan que hay diferencias en este logro a lo largo de las etapas de desarrollo. Consideran que el pensamiento crítico de niños y niñas se caracteriza por las preguntas, producto de su curiosidad innata, características que los adolescentes habrían perdido a la par que ganaron conocimientos. Dicen, por ejemplo:

El de 10 años va a preguntar más porque tal vez desconoce algo, mientras que el de 14 años algunas cosas ya las conoce. De repente, ya sabe un poquito más. Entonces, el niño, el pequeño, va a preguntar más. “¿Por qué esto?, ¿para qué es esto?” [...] Va a preguntar más porque es más curioso. (Participante 1)

Sin embargo, aunque afirman que hay diferencias en el desarrollo del pensamiento crítico según el momento evolutivo de los estudiantes, no identifican con precisión sus requisitos ni están seguros de las capacidades de los estudiantes más pequeños para alcanzarlo. Por ejemplo, el participante 5 argumenta:

No todas las personas desarrollamos el pensamiento crítico en todas las edades. Un niño de primero, de segundo grado, tiene la capacidad de discernir, pero no la posibilidad de pensar críticamente [...]. Los niños tienen, como tú sabrás, el pensamiento concreto. Tú lo llevas a la juguetería y les dices: “elige un juguete” y te van a elegir el más grande. Pero tú llevas a una adolescente a la juguetería y te va a elegir un *play* o el más moderno. Tiene pensamiento abstracto. Entonces, para poder lograr el pensamiento crítico tienes que haber logrado el pensamiento abstracto.

Cuando un docente no está familiarizado con el desarrollo cognitivo de un estudiante no hay garantía de que su práctica pedagógica sea adecuada. Por ejemplo, el participante 5 probablemente no trabajaría el desarrollo del pensamiento crítico con estudiantes de primaria, pues asume que estos no se encuentran en capacidad de lograrlo. Pero este presupuesto no es correcto, pues entre los 6 y los 12 años los estudiantes pueden tener una aproximación crítica al mundo, y muchos de ellos ya han alcanzado logros como el desarrollo de criterios de credibilidad de fuentes, la construcción de explicaciones causales, y el reconocimiento de múltiples perspectivas, y en la adolescencia, el pensamiento proposicional y la multicausalidad (Brousseau-Liard, 2017; Corriveau & Kurkul, 2014; Einav & Robinson, 2010; Koenig & Harris, 2005; Piaget, 2008; Piaget & Inhelder, 1968). Los docentes tampoco identifican el rol de la metacognición y las funciones ejecutivas para la planificación, supervisión y mejora continua del proceso de pensar críticamente (Ku & Ho, 2010; Kuhn, 1999; Li et al., 2021; Magno, 2010; Noone et al., 2016), y no reconocen obstáculos específicos para este tipo de pensamiento, sino que hacen referencia a factores generales que obstaculizan el logro de cualquier meta educativa, por ejemplo, la desnutrición, la falta de acceso a tecnología o la violencia intrafamiliar.

Respecto de la dimensión motivacional, casi todos los docentes la reconocen y aceptan que interviene en el desarrollo del pensamiento crítico, y que la familia y la escuela influyen en este desarrollo al proveer al estudiante de un espacio abierto al cuestionamiento y diálogo. De la mano con lo que indica la literatura, los docentes consideran importante permitir a los estudiantes la expresión de dudas y opiniones en el aula (Hofer, 2001; Ku & Ho, 2010; Paul & Elder, 2019) y llevarlos a reconocer que un pensamiento adecuado involucra, además de habilidades específicas, la disposición para razonar individualmente.

4.2. Enseñanza del pensamiento crítico y temas controversiales en CC. SS.

Los docentes plantean que el pensamiento crítico puede enseñarse desde cualquier área curricular, pues es un objetivo transversal, mostrando así un concepto de pensamiento crítico como capacidad general (Ennis, 2013). Esta postura es contraria a las propuestas que plantean que el pensamiento crítico en las CC. SS. necesita vincularse al contenido específico de esta disciplina (Bermúdez, 2015, 2008; Lipman, 2003; McPeck, 2016). De igual modo, plantean su rol en el desarrollo del pensamiento crítico de manera general, señalando acciones como “planificar las clases” y “tener compromiso para ir a capacitaciones y charlas” (Participante 5), las que, si bien contribuyen al logro de cualquier objetivo pedagógico, no atienden a las necesidades formativas específicas del pensamiento crítico. Si bien entender el pensamiento crítico como capacidad general no está reñido con la idea de que pueda y deba trabajarse desde las CC. SS., la creencia de que se trata de una capacidad que no requiere de contenidos específicos puede llevar a los docentes a plantear estrategias didácticas genéricas que pasen por alto la especificidad que se requiere desde cada temática particular, lo que a su vez haría menos eficaz la intervención pedagógica.

Respecto de los temas controversiales, reconocen que presentan diversas posturas e indican que son un factor importante para motivar a los estudiantes y ayudarlos a reconocer las múltiples perspectivas posibles sobre un mismo asunto. Sin embargo, aunque los participantes señalaron que la característica distintiva de la enseñanza del pensamiento crítico en las CC. SS. se encuentra en el análisis de temas sociales controversiales, ningún entrevistado planteó como parte de su labor docente ayudar a los estudiantes a cuestionar su realidad, ni darles herramientas para identificar y analizar los intereses y valores que subyacen a estas posturas (Toledo & Gazmuri, 2019). Algunos docentes reportaron que el currículo no facilita la enseñanza de temas controversiales, pues el Minedu no los propone sino hasta los dos últimos años de secundaria y tampoco los prepara para gestionar las fuertes controversias que estos temas generan. En esta línea, hay evidencia de que existen temáticas difíciles de abordar en la escuela, las que producen conflicto debido a los diferentes discursos sobre ellas, las diferentes posturas políticas implicadas, y las fuertes emociones que provocan (Arrunátegui, 2016, 2021; Pérez et al., 2017; Reyes & Pease, 2020; Uccelli et al., 2013; Valle & Frisancho, 2014, 2015).

Es importante señalar que, en torno al tema controversial del conflicto armado interno (caso 1), los participantes proponen como objetivo de enseñanza que los estudiantes logren construir y comunicar una postura, citando

diversas fuentes de información y usando argumentos razonados. Sin embargo, para evaluar el logro de este objetivo plantean la pregunta ¿qué opinas?, lo que evidencia una confusión entre el análisis crítico argumentado y la opinión.

Como sabemos, al abordar temas controversiales es posible que los estudiantes tengan posiciones muy diferentes, lo que potencialmente puede generar conflicto durante la clase. Esto exige del docente el manejo de estrategias adecuadas para conducir el diálogo y el debate de forma democrática. Con esto en mente, se presentó a los docentes una situación en la que dos estudiantes comunican posturas opuestas sobre el conflicto armado interno, y se les pidió explicar las acciones que tomarían frente a esa controversia. La mitad de los docentes afirmó que su intervención pedagógica se limitaría a mediar el diálogo entre posturas, principalmente a través de preguntas, procurando no inducir ninguna creencia o valoración y adoptando un rol neutral. Por el contrario, la otra mitad buscaría guiar a sus estudiantes hacia la postura que consideraba correcta, ya sea mediante la introducción de conceptos o a través de ejemplos de su propia experiencia, asumiendo más bien un rol directivo o adoctrinador. En algunos casos, sin embargo, este grupo de docentes muestra un rol crítico incipiente, al afirmar que también presentarían a los estudiantes argumentos de la postura contraria con fines de comparación. Sin embargo, ninguno de los participantes manifestó que, al presentar su propia postura a los estudiantes señalaría que esta se sustenta en argumentos abiertos al escrutinio y a la reflexión, siendo esta una estrategia de enseñanza que aumenta significativamente la efectividad docente (Kelly, 1986; Abrami et al., 2015; Toledo et al., 2015a,b; Knight & Robinson, 2019).

5. CONCLUSIONES

Si, tal como plantean Suarez et al. (2018), el pensamiento crítico es un modo de vida que apunta a encontrar argumentos o justificaciones racionales para orientar nuestra acción en el mundo, y si, por esta razón, este tipo de pensamiento es requisito indispensable para el ejercicio ciudadano, las dificultades en su desarrollo en el ámbito educativos deberían ser motivo de una gran preocupación.

Nuestra investigación ha mostrado que, al igual que otros docentes del mundo, los participantes de este estudio cuentan con la disposición explícita para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, especialmente al enfrentar temas controversiales que entrañan diferentes ideologías políticas y sobre los cuales no existe consenso. Sin embargo, esta motivación, que resulta sin duda un recurso muy valioso, se ve obstaculizada por los vacíos y/o

inconsistencias teórico-prácticas que tienen sobre el pensamiento crítico y la forma de desarrollarlo en las aulas, y, en consecuencia, las actividades pedagógicas y el diálogo que se propicia en los salones de clase no logran desarrollar en los estudiantes las capacidades de razonamiento necesarias para analizar la realidad críticamente.

Como sabemos, el pensamiento crítico es esencial para una participación ciudadana informada y para el funcionamiento saludable de la democracia. Es una habilidad importante en el ámbito político que permite a las personas evaluar la información de manera objetiva, analizar argumentos políticos, tomar decisiones informadas y participar activamente en la vida cívica. Frente a temas controversiales, el pensamiento crítico capacita a las personas para analizar argumentos y evidencias, considerar múltiples perspectivas, tomar decisiones informadas y participar en diálogos respetuosos aun cuando las opiniones difieran. La ausencia de pensamiento crítico hará que los estudiantes sean vulnerables frente las complejidades de la realidad social, especialmente en una época en que la inteligencia artificial puede engañarlos al aprovecharse de su falta de escepticismo, al presentar información manipulada o sesgada, y al imitar comportamientos humanos de manera convincente. Sin pensamiento crítico las personas no podrán discernir entre información válida y engañosa.

Sin duda, se puede hipotetizar que estas dificultades tienen su origen en el propio proceso de socialización del docente, al que se suma una experiencia formativa inicial de baja calidad y una deficiente formación en servicio que no les otorga herramientas para pensar críticamente (ver, por ejemplo, Ames & Ucelli (2008), Arregui (2004) y Balarín & Escudero (2018)). Reconociendo estas dificultades, y a la luz de lo expuesto en este estudio, resulta necesario crear, dentro de las instituciones educativas, un entorno que aliente a los docentes a experimentar con nuevas formas de fomentar el pensamiento crítico de sus estudiantes. Para ello, se les debe proporcionar capacitación específica en pensamiento crítico para ayudarles a comprender mejor qué es y cómo fomentarlo en el aula. Esto es particularmente importante cuando se tratan temas controversiales.

Futuras investigaciones deberían complementar el estudio de las concepciones declaradas por los docentes con la observación directa de sus prácticas pedagógicas en aula. Además, sería importante ahondar en las concepciones docentes en torno a la enseñanza del pensamiento crítico con otros temas controversiales de la historia reciente u otras temáticas en las que las personas suelen tener concepciones divididas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Abu-Hamdan, T., & Khader, F. (2014). Social studies teachers' perceptions on teaching contemporary controversial issues. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(10), 70-78.
- Alazzi, K. F. (2008). Teachers' perceptions of critical thinking: A study of Jordanian secondary school social studies teachers. *The Social Studies*, 99(6), 243-248.
- Ames, P., & Ucelli, F. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Grade.
- Arregui, P. (2004). Estándares y retos para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. En P. Arregui, M. Benavides, S. Cueto, B. Hunt, J. Saavedra y W. Secada (Eds.), *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades*. Grade.
- Arrunátegui, G. (2016). La implementación de la enseñanza del conflicto armado interno en un colegio público de Lima: Un análisis desde el currículo oculto que manejan los docentes de Ciencias Sociales. *La Colmena*, (9), 48-59. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lacolmena/article/view/19031>
- Arrunátegui, G. (2021). Memoria y prácticas docentes: enseñanza de la violencia política peruana en un colegio público-emblemático peruano. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(14). <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.221>
- Balarín, M., & Escudero, A. (2018). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. Unesco.
- Bermúdez, A. (2008). *Thinking critically together: The intellectual and discursive dynamics of controversial conversations*. Harvard University.
- Bermúdez, A. (2015). Four tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102-118.
- Boyd, N. L. (2019). Using Argumentation to Develop Critical Thinking About Social Issues in the Classroom: A Dialogic Model of Critical Thinking Education. In S. Robinson & V. Knight (Eds.), *Handbook of Research on Critical Thinking and Teacher Education Pedagogy* (pp. 135-149). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7829-1.ch008>
- Braasch, J., & Graesser, A. (2019). Avoiding and Overcoming Misinformation on the Internet. En R. Sternberg y D. Halpern (Eds.), *Critical Thinking*

- in *Psychology* (pp. 320-385). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108684354>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012) Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf y K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Brousseau-Liard, P. É. (2017). The roots of critical thinking: Selective learning strategies in childhood and their implications. *Canadian Psychology, 58*(3), 263-270. <https://doi.org/10.1037/cap0000114>
- Bruner, J. (1996). *The Culture of education*. Harvard University Press.
- Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. B. (2010). Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 82*(4), 165-170. <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.4.165-170>
- Cárcamo, R., & Castro, P. (2015). Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas. *Formación Universitaria, 8*(5), 13-24. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500003>
- Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez, M. (2013). History education and the construction of national identities. En *History education and the construction of national identities* (pp. 1-17). IAP.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación [CVR]. (2003). *Informe final*. <https://cverdad.org.pe/ifinal/>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Plan Educativo Nacional 2036*. Ministerio de Educación del Perú.
- Corriveau, K. H., & Kurkul, K. E. (2014). “Why does rain fall?”: Children prefer to learn from an informant who uses noncircular explanations. *Child Development, 85*(5), 1827-1835.
- Cotton, D. R. E. (2006). Teaching controversial environmental issues: Neutrality and balance in the reality of the classroom. *Educational Research, 48*, 223-241. <https://doi.org/10.1080/00131880600732306>
- Cowden, S., & Singh, G. (2015). Critical Pedagogy: Critical Thinking as a Social Practice. En M. Davies y R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 1-25). Springer.
- Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction 14, 4*, 359-379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>
- Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. Open Court.

- Dewey, J. (1933). *How we think*. (2^a ed.). Heath and Co.
- Einav, S., & Robinson, E. J. (2010). Children's sensitivity to error magnitude when evaluating informants. *Cognitive Development*, 25, 218-232. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.04.002>
- Ennis, R. (2013). Critical thinking across the curriculum. En D. Mohammed y M. Lewiński (Eds.), *Virtues of Argumentation. Proceedings of the 10th International Conference of Ontario*. OSSA.
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. California Academic Press.
- Facione, P. A. (2000). The Disposition toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84. <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury.
- Giroux, H. A. (2007). Introduction: Democracy, education, and the politics of critical pedagogy. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.), *Counterpoints* (pp. 1-5).
- Goldberg, T., & Savenije, G. M. (2018). Teaching controversial historical issues. En S. Metzger y L. McArthur (Eds.), *International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 503-526). <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch19>
- Gómez, D. H., & Herrera, M. (2018). Currículo sobre la enseñanza del pasado reciente y violencia política en Colombia. *Clío y Asociados*, (27), 18-29. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7686>
- Hand, M., & Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44, 614-629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Ho, L., McAvoy, P., Hess, D., & Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. A Review of the Research. En M. Manfra y C. Bolick, *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 319-335). <https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch14>
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77-96. <https://doi.org/10.1080/09585170903560444>

- Journell, W. (2011). Teachers' controversial issue decisions related to race, gender, and religion during the 2008 presidential election. *Theory and Research in Social Education*, 39, 348-392. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473459>
- Kanik, F. (2010). *An assessment of teachers' conceptions of critical thinking and practices for critical thinking development at seventh grade level* [Tesis doctoral en Ciencias Educativas, Middle East Technical University].
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>
- Knight, V., & Robinson, S. P. (2019). An Introduction: Establishing a Context for Critical Thinking in Teacher Education. En *Handbook of Research on Critical Thinking and Teacher Education Pedagogy* (pp. 1-14). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7829-1.ch001>
- Koenig, M. A., & Harris, P. L. (2005). Preschoolers mistrust ignorant and inaccurate speakers. *Child Development*, 76(6), 1261-1277.
- Ku, K. Y., & Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(3), 251-267.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Kuhn, D., & Dean, D. (2004). Metacognition: A Bridge between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6, 40-41.
- Li, S., Ren, X., Schweizer, K., Brinthaup, T. M., & Wang, T. (2021). Executive functions as predictors of critical thinking: Behavioral and neural evidence. *Learning and Instruction*, 71, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101376>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. (2^a ed.). Cambridge University Press.
- Ma, L., & Ganea, P. A. (2010). Dealing with conflicting information: Young children's reliance on what they see versus what they are told. *Developmental Science*, 13(1), 151-160.
- Magendzo, A., & Toledo, M. (2009). Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile. *Journal of Moral Education*, 38(4), 445-465. <https://doi.org/10.1080/03057240903321923>

- Magendzo, A., & Toledo, M. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994020>
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(2), 137-156.
- McPeck, J. E. (2016). *Critical thinking and education*. Routledge.
- Mejía, N., López, M., & Valenzuela, J. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3), 139-177.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú.
- Minte, A. R., & Martín, N. J. I. (2017). Pensamiento crítico: competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186-198.
- Montoya, J. I. (2007). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 21, 1-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220390001>
- Morán, L. H. (2015). *Teoría fundamentada: análisis de las concepciones de la práctica educativa y el pensamiento crítico en docentes del área de CC. SS.* [Tesis de maestría en Educación, USIL]. Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/d8a0cda8-fcd1-45ec-b2df-d8f10a3d8abe>
- Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G., & Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología*, 26(2), 299-332.
- Noddings, N., & Brooks, L. (2017). *Teaching Controversial Issues. The Case for Critical Thinking and Moral Commitment in the Classroom*. Teachers College Press.
- Noone, C., Bunting, B., & Hogan, M. J. (2016). Does mindfulness enhance critical thinking? Evidence for the mediating effects of executive functioning in the relationship between mindfulness and critical thinking. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02043>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr calidad para todos*. [Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo]. Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Unesco.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *Global competency for an inclusive world*.
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. (8ª ed.). Rowman & Littlefield.
- Pérez Recalde, G., Burga Díaz, A. L., & Chiappo, V. (2017). *Análisis exploratorio de imaginarios sobre igualdad de género en docentes y madres de familia de Lima Metropolitana*. Grade.
- Piaget, J. (2008). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 51(1), 40-47. <https://www.jstor.org/stable/26763966>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1968). *Psicología del niño*. Morata.
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). American Psychological Association.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237-249.
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En K. Krainer y F. Goffree (Eds.), *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43-50). Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En N. Scheuer, J. Pozo, M. Mateos, M. Pérez, E. Ortega y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-50). Graó.
- Pozo, J., & Postigo, Y. (2002). Las estrategias de aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (2ª ed., pp. 269-293). Visor.
- Reyes, A. L. R., & Pease, M. A. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 153-186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>
- Rivera, J. A. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 241-256. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1377>

- Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Investigación y perspectiva en educación. (Documentos de trabajo). Unesco.
- Solbes, J., & Torres, N. Y. (2013a). Concepciones y dificultades del profesorado sobre el pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 3389-3393. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/308434>
- Solbes, J., & Torres, N. Y. (2013b). ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico? *Tecné Episteme y Didaxis: TED*, (33), 61-85. https://www.uv.es/jsolbes/documentos/IX%20Congreso%20art_373.pdf
- Sotelo, M. L. (2022). *Concepciones de un grupo de docentes de secundaria sobre la enseñanza del pensamiento crítico en temas controversiales del área de CC.SS.* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/23728>
- Suarez, J., Pabón, D., Villaveces, L., & Martin, J. (2018). *Pensamiento crítico y filosofía. Un diálogo con nuevas tonadas.* Universidad del Norte. Fundación Promigas.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 127-146). Macmillan Publishing Co, Inc.
- Toledo, M., & Gazmuri, R. (2019). Teachers' conceptions of and lesson plans for teaching controversial issues: Limitations for deploying their pedagogical potential. *Education as Change*, 23(1), 1-16. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/3699>
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., & Segura, R. (2015a). Enseñanza de "temas controversiales" en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292.
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Segura, R., & López Facal, R. (2015b). Enseñanza de "temas controversiales" en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 119-133.
- Uccelli, F., Agüero, J. C., Pease, M. A., Portugal, T., & Del Pino, P. (2013). *Secretos a voces: Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho.* IEP; Embajada Británica.
- White, R. T. (1994). Conceptual and conceptional change. *Learning and Instruction*, 4(1), 117-121.

- Valle, A. C., & Frisancho, S. (2014). ¿Desarrollar competencias o recordar información? El caso de un grupo de maestros en una escuela pública ayacuquina. En *Memorias del V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia. 3er Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia* (pp. 305-318). Universidad de Guadalajara.
- Valle, A., & Frisancho, S. (2015). Un tema difícil de abordar: Sendero Luminoso y los profesores de Ciencias Sociales en Ayacucho. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (Eds.), *XXVI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1023-1029). Universidad de Extremadura/Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (UPDCS).
- Vernier, M., Cárcamo, L., & Scheihing, E. (2018). Pensamiento crítico de los jóvenes ciudadanos frente a las noticias en Chile. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(54), 101-110.
- Volman, M., & Dam, G. (2015). Critical Thinking for Educated Citizenship. En M. Davies y R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137378057_35
- Zambrano, S., Moran, K. T., & Lagos, T. J. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 199-223.

Roles de autor: Sotelo, M. L.: Conceptualización, Metodología, Validación, Análisis formal, Investigación, Recursos, Curación de datos, Escritura – Borrador original, Escritura – Revisión y edición, Visualización, Administración del proyecto. Frisancho, S.: Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Curación de datos, Escritura – Borrador original, Escritura – Revisión y edición, Visualización, Supervisión.

Cómo citar este artículo: Sotelo, M. L., & Frisancho, S. (2024). Concepciones de un grupo de docentes de secundaria sobre la enseñanza del pensamiento crítico en temas controversiales del área de ciencias sociales. *Educación*, XXXIII(65), 5-29. <https://doi.org/10.18800/educacion.202402.A001>

Primera publicación: 10 de julio de 2024.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=717882795001>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

María Lucero Sotelo Munayco, Susana Frisancho

**Concepciones de un grupo de docentes de secundaria
sobre la enseñanza del pensamiento crítico en temas
controversiales del área de ciencias sociales**

**Conceptions of a group of secondary school teachers
about teaching critical thinking in controversial topics in
Social Sciences**

**Concepções de um grupo de professores do ensino
secundário sobre o ensino do pensamento crítico em
temas controversos na área de Ciências Sociais**

Educación

vol. 33, núm. 65, p. 5 - 29, 2024

Pontificia Universidad Católica del Perú,

ISSN: 1019-9403

ISSN-E: 2304-4322

DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.202402.A001>