



ACTAS
XVIII CONGRESO INTERNACIONAL
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

INTERDISCIPLINARIDAD
Y TRANSFERENCIA

AIDIPE 2017

**Actas XVIII Congreso Internacional de
Investigación Educativa**

Interdisciplinariedad y transferencia

AIDIPE, 2017 (Eds.)

Salamanca, junio 2017

Edita: AIDIPE2017, XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa y AIDIPE Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica

Coordinación: *Grupo de Evaluación Educativa y Orientación de la Universidad de Salamanca*
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE)

Diseño: Torrecilla Sánchez, Eva María y Olmos Miguélañez, Susana

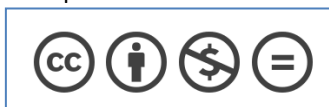
Maquetación: Torrecilla Sánchez, Eva María; Olmos Miguélañez, Susana y Martínez Abad, Fernando

Revisión de actas: Comité organizador AIDIPE 2017

Impresión: online

ISBN: 978-84-697-4106-1

Obre publicada con licencia de uso Creative Commons Reconocimiento 4.0



Salamanca, junio de 2017

Comité Organizador responsable de la publicación de Actas del XVIII Congreso Internacional de Investigación en Educación (AIDIPE2017), Salamanca 2017

Grupo de Evaluación Educativa y Orientación de la Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE)

Todas las contribuciones presentadas en este Libro de Actas han sido seleccionadas a partir de la evaluación positiva recibida por al menos dos miembros de la comisión de expertos, que forma parte del Comité Científico de AIDIPE2017: XVIII Congreso Internacional e Investigación Educativa.

AIDIPE 2017 ha sido organizado por el Grupo de Investigación de Evaluación y Orientación Educativa (GE2O) de la Universidad de Salamanca.



LA PROMOCIÓN DEL PENSAMIENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

GÓMEZ BARRETO, Isabel

SÁNCHEZ SANTAMARÍA, José

Universidad de Castilla La Mancha

Isabelmaria.gomez@uclm.es

Jose.ssantamaria@uclm.es

BILBAO QUINTANA, Naiara

Universidad de Deusto

naiara.bilbao@deusto.es

Resumen

Aprender a pensar es el principal reto de la docencia. La evidencia empírica disponible indica la importancia de una Cultura del Pensamiento para favorecer procesos de aprendizaje exitosos, de modo que los estudiantes universitarios aprendan a ser conscientes de sobre qué aprenden y cómo aprenden. En este sentido, este trabajo muestra los resultados de un estudio de encuesta en estudiantes universitarios (n=218) de Educación Infantil y Primaria. El objetivo de este trabajo es identificar las percepciones que poseen los estudiantes acerca de la promoción del pensamiento para la construcción de los aprendizajes en su formación inicial como maestros. Los estudiantes informan de que no perciben una intención pedagógica en su formación que se oriente a la promoción de la cultura del pensamiento.

Abstract

The main challenge of teaching is learning to think. The available empirical evidence shows the importance of a Culture of Thinking for promoting successful learning processes. It is essential for students to become aware of what they learn and how they learn it. For this purpose, this paper shows the results of a survey research carried out with university students (n = 218) in Early Childhood and Primary Education. The objective of this work is to identify students' perceptions about the promotion of a Culture of Thinking in their initial training to become teachers. Students do not perceive a pedagogical intention in their learning process aimed at the promotion of a Culture of Thinking at University.

Palabras clave

Competencias Docentes; Enseñanza Creativa; Estrategias Educativas; Destrezas de Pensamiento; Pensamiento Crítico

Keywords

Teacher Competencies; Creative Teaching; Educational Strategies; Critical Thinking; Thinking Skills.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones sociales producto del mundo postmoderno en este siglo XXI suponen grandes desafíos, lo que pone de relieve la necesidad de repensar el rol del profesorado universitario para atender los desafíos de una sociedad que aspira a ser del conocimiento en un mundo globalizado. De hecho, entre finales del siglo pasado e inicios del nuevo siglo, en el Marco Europeo de Educación Superior en la Declaración de Bolonia (1999) se plantea la necesidad de repensar del papel de la Universidad, lo que a redefinir la formación académica y ética de los futuros profesionales, la preparación de los docentes universitarios, las bases metodológicas, la evaluación y puso énfasis en el aprendizaje autónomo del estudiante.

Estos planteamientos exigen repensar en la pedagogía universitaria subyacente que sirva de soporte a este modelo educativo (García, 2012). Una pedagogía que requiere una nueva cultura de aprendizaje como lo afirma Monereo y Pozo (2001) o, como lo define Ritchhart, (2015) una cultura de pensamiento, entendida como un lugar donde el pensamiento se hace visible y se promueve activamente como parte de las interacciones cotidianas compartidas por sus miembros. Una cultura que contribuye a la formación de competencias profesionales, en este caso, de los futuros maestros, con énfasis en la formación de buenos pensadores.

Bajo este enfoque, Hattie (2015) afirma que el primer paso del profesorado frente al proceso de enseñanza aprendizaje que guía, debe ser revisar e identificar las habilidades necesarias para

que sus estudiantes respondan satisfactoriamente a las exigencias académicas que plantea su asignatura y que tales estrategias promuevan el pensamiento y los procesos cognitivos de los estudiantes, como base para favorecer el aprendizaje constructivo. De hecho, Bing (2005) expresa que, para obtener un aprendizaje de calidad en educación superior, se deberá tener como punto de partida al estudiante y la manera como este percibe y regula su proceso formativo, con el propósito que adquiera y desarrolle la competencia de aprender a aprender, imprescindible para su desarrollo tanto académico como profesional.

En este sentido, es importante clarificar el constructo de la autorregulación como el grado en que el estudiante puede regular aspectos de su pensamiento, motivación y comportamiento durante su aprendizaje (Nicol y Macfarlane-Dick, 2016).

Tal referencia nos conduce a explorar en este estudio ¿cómo perciben los estudiantes de la Facultad de Educación de Albacete que el profesorado promueve el desarrollo del pensamiento para la construcción de los aprendizajes en su formación profesional inicial?

En este sentido, el objetivo de este trabajo es identificar las percepciones que poseen los estudiantes acerca de la promoción del pensamiento para la construcción de los aprendizajes en la formación inicial de maestros en las titulaciones de Grado de Maestros de Educación Infantil y Grado de Maestros de educación primaria.

MÉTODO

Se trata de un método de encuesta (Bisquerra, 2004), mediante el uso *del Cuestionario de Auto-Valoración del Desarrollo de una Cultura de Pensamiento en el Aula*, (Ritchhart, 2015), aplicado a una muestra de 218 estudiantes universitarios, de los cuales 175 chicas (80,3%) y 43 chicos (19,7%). De acuerdo al grado, 115 (52,8%) pertenecen a Educación Infantil y 103 (47,2%) al de Educación Primaria.

Tabla 1. Características de la muestra

	Grado	Curso	Edad	Género
N	Válido	218	218	218
	Perdidos	0	0	0
Media		2	22,04	
Error estándar de la media			,251	
Mediana	1	2	21	2
Moda	1	2	20	2
Desviación estándar		,430	3,706	
Rango		1	26	1
Mínimo		2	19	1
Máximo		3	45	2

El cuestionario instrumento se compone de 8 escalas con un total de 40 reactivos, en concreto, 5 reactivos por escala. Las escalas son:

- Expectativas (5 ítems): la disposición del profesor para crear expectativas en los estudiantes hacia el aprendizaje y el pensamiento, poniendo en valor el desarrollo de la comprensión de los estudiantes.
- Lenguaje (5 ítems): el lenguaje utilizado por el profesor en el aula fomenta un lenguaje del pensamiento vinculado a cuestiones como elaborar, justificar, contrastar... en modo condicional y haciendo visible este aprendizaje a través del lenguaje.
- Tiempo (5 ítems): la forma en cómo gestiona el tiempo y lo utiliza para promover el pensamiento en el aula a través de dejar espacio y tiempo para hacer preguntas, para desarrollar ideas, entre otros.
- Modelar (5 ítems): la capacidad que el profesor muestra de poner en valor e integrar el pensamiento de sus estudiantes, considerando diferentes perspectivas, aprendiendo de los estudiantes.
- Oportunidad (5 ítems): el profesor enfoca el aprendizaje a situaciones que promuevan el pensamiento movilizando en los estudiantes la curiosidad, la iniciativa o la autonomía, entre otros.
- Rutinas del pensamiento (5 ítems): estrategias cognitivas estructuradas con preguntas y afirmaciones abiertas que promueven el pensamiento de los estudiantes.
- Interacciones (5 ítems): el profesor promueve el respeto, los errores como un valor e impulsa la elaboración de preguntas, así como pone en valor el propio pensamiento del estudiante.
- Ambiente (5 ítems): el profesor configura ambientes que comunican mensajes positivos, el espacio de aula garantiza la interacción de todos y el uso variado de tecnologías, estrategias, entre otros.

El instrumento arroja datos que confirman una muy buena calidad de la consistencia interna en relación al constructo de cultura de pensamiento ($\alpha = .941$).

Tabla 2. Datos de fiabilidad

Escalas que integran el instrumento	α
Escala 1. Experiencia: 1-5 ítem	.751
Escala 2. Lenguaje: 6-10 ítem	.612
Escala 3. Tiempo: 11-15 ítem	.757
Escala 4. Modelar: 16-20 ítem	.777
Escala 5. Oportunidad: 21-25 ítem	.826
Escala 6. Rutinas del pensamiento: 26-30 ítem	.861
Escala 7. Interacciones: 31-35 ítem	.825
Escala 8. Ambiente: 36-40 ítem	.732
Total	.941

La validez de constructo, los datos obtenidos nos informan de la idoneidad del instrumento (KMO=.914; $p < .000$), superior al .70 recomendado por la literatura científica, y donde la

correlación dominio-total de las dimensiones es alta en todas ellas siendo superior a .65 (Sig.<0.05), lo que pone de relieve la idoneidad, utilidad y validez de las agrupaciones de los ítems en las dimensiones y sus altas correlaciones con el resultado global del instrumento. Los análisis cuantitativos aplicados son: medidas de tendencia central y dispersión, así como análisis vinculados con la igualdad de varianzas (prueba H), la igualdad de medias (prueba T) y su intervalo de confianza (Sig.<0.05) con el programa informático SPSS 22.0 con licencia de la Universidad de Castilla-La Mancha.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos nos informan de que la muestra de estudiantes analizada (N=218), presenta valores medios -uso ocasional- ($\mu = 3.15$; $\sigma = .496$) en su tasa de respuesta en relación a las escalas que miden la cultura de pensamiento promovida por los profesores; es decir, según esta muestra de estudiantes, se realizan situaciones de aprendizaje poco relacionadas con la promoción de una cultura del pensamiento profundo. Esta tendencia se aprecia también en las diferentes escalas del cuestionario analizado, tal y como se refleja seguidamente, aunque con algunos matices: las escalas de experiencia, lenguaje, tiempo, oportunidad, rutinas e interacciones son las que mantienen valores similares, en línea con las respuestas medias totales; sin embargo, modelar y ambiente son las fuerzas menos trabajadas en la formación inicial.

Un análisis centrado en los ítems nos permite afirmar que:

- Escala Expectativas: se mantiene la tendencia de uso poco frecuente de los ítems que integran esta escala. No obstante, los estudiantes perciben que sus profesores se esfuerzan por visibilizar a los estudiantes la importancia del pensamiento ($\mu = 3.30$; $\sigma = .802$). Así como por promover la independencia de los estudiantes ($\mu = 3.15$; $\sigma = .496$).
- Escala Lenguaje: con una tendencia similar, los estudiantes perciben que sus profesores utilizan poco un lenguaje vinculado con el pensamiento ($\mu = 2.93$; $\sigma = .986$). También hay una mayor proyección de los profesores en la retroalimentación específica, no tanto elogios genéricos, para guiar al estudiante hacia acciones y esfuerzos futuros ($\mu = 3.38$; $\sigma = .823$).
- Escala Tiempo: el aspecto que menos trabajan es aquel en el que el profesor monitorea la cantidad de tiempo del estudiante para no dominar la conversación en el aula ($\mu = 3.36$; $\sigma = .907$), mientras que perciben que el profesor da mayor atención a las preguntas y contribuciones de los estudiantes ($\mu = 3.01$; $\sigma = .869$).
- Escala Modelar: todos los elementos implicados en esta escala se trabajan poco, de modo que el profesor no juega un papel destacado en dicho modelado. No obstante, la

actitud de mente abierta y la consideración de perspectivas alternativas es la que mayor protagonismo tiene ($\mu = 3.33$; $\sigma = .891$).

- Escala Oportunidad: sigue la misma tendencia que la escala anterior, los estudiantes entienden que sus profesores conceden importancia, aunque con poca intensidad, a dar oportunidades para reflexionar sobre cómo van elaborando su pensamiento ($\mu = 3.27$; $\sigma = .938$).
- Escala Rutinas del Pensamiento: todos los ítems presentan valores similares comprendidos entre una ($\mu = 3.09$ y $\mu = 3.00$), lo que refleja el escaso uso de las rutinas de pensamiento en la formación inicial. Existe poca promoción de rutinas de pensamiento y estructuras para ayudarles a organizar su pensamiento ($\mu = 3.04$; $\sigma = .902$), así como para ampliar su comprensión y como plataforma de discusión más que como trabajo que necesita hacerse ($\mu = 3.09$; $\sigma = .934$), entre otras.
- Escala Interacciones: el elemento con mayor presencia es la promoción del respeto de todos al pensamiento de los demás ($\mu = 3.40$; $\sigma = .940$). Por su parte, la capacidad de escucha y de actuación independiente apenas se trabaja ($\mu = 3.21$; $\sigma = .955$).
- Escala Ambiente: de todos los aspectos, el que mayor presencia tiene es el vinculad con el uso de varias formas para documentar y captar el pensamiento ($\mu = 3.10$; $\sigma = .928$), mientras que tienen un uso mucho menor las exhibiciones en las paredes ($\mu = 2.85$; $\sigma = 1.025$).

Tabla 3. Datos sobre medias y desviación típica en función del grado del estudiante (μ ; σ)

Escalas	Educación Infantil	Educación Primaria
Escala 1. Expectativas	3.25 (.535)	3.24 (.616)
Escala 2. Lenguaje	3.16 (.572)	3.14 (.532)
Escala 3. Tiempo	3.25 (.543)	3.10 (.703)
Escala 4. Modelar	3.28 (.573)	3.18 (.716)
Escala 5. Oportunidad	3.19 (.672)	3.18 (.732)
Escala 6. Rutinas del pensamiento	3.03 (.753)	3.05 (.679)
Escala 7. Interacciones	3.36 (.710)	3.30 (.771)
Escala 8. Ambiente	2.60 (.621)	3.03 (.680)

Si centramos nuestro análisis en función del grado, y desde una mirada general, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas: en Educación Infantil ($N = 115$; $\mu = 3.14$; $\sigma = .043$) y para Educación Primaria ($N = 103$; $\mu = 3.15$ $\sigma = .053$).

De acuerdo a la prueba de homogeneidad se puede afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos ($F=.046$; $p>.05$), por tanto, se acepta que $H_0 = \sigma_1^2 = \sigma_2^2$ al ser iguales las varianzas de Educación Infantil y Educación Primaria. Sabiendo que la prueba de KS indica que se cumple el supuesto de normalidad de todas las distribuciones (estadísticos entre .047 y .056; gl .115; $p>.05$).

En el mismo sentido, los datos obtenidos de la agrupación en la variable curso indican que no hay diferencias estadísticamente significativas ($F=2.43$; $p>.05$), puesto que para segundo curso de grado ($N = 165$; $\mu = 3,15$; $\sigma = .040$) y para tercer curso de grado ($N = 53$; $\mu = 3,13$; $M = 3$; $\sigma = .059$). Los resultados derivados de las pruebas de homogeneidad y normalidad avalan la idoneidad de este análisis.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En definitiva, los resultados en esta investigación revelan que:

1. La muestra de estudiantes participantes en el estudio percibe que en su formación están presente y se trabajan todas las fuerzas culturales que promueven el pensamiento para la construcción de los aprendizajes. Estos hallazgos coinciden con los resultados de Walker y Leary (2009), quien afirma que toda intervención didáctica tiene un impacto en el proceso de pensamiento y en consecuencia en el aprendizaje de los estudiantes, pero aboga por no solo lograr impactar en tales procesos, sino en la magnitud de la mejora del aprendizaje. Al respecto Hattie (2015) demuestra mediante los hallazgos en 1200 Meta-análisis, que algunas intervenciones didácticas revelan mayor impacto que otros, como el uso de estrategias del Aprendizaje Visible, en el que las fuerzas culturales promueven el pensamiento e impulsan el aprendizaje.
2. La promoción de tales fuerzas culturales, que configuran una cultura del pensamiento y la construcción de aprendizajes profundos, son muy superficiales y ocasionales, lo que evidencia la necesidad del profesorado de hacerles conscientes de las mismas y del uso que de ellas pueden hacer. Estos resultados contrastan con las aportaciones de Ritchhart (2015) cuando defiende que en la medida en que en los contextos educativos se cultivan las disposiciones de pensamiento de los estudiantes, se trabajan los hábitos de la mente y las fuerzas culturales para apoyar el pensamiento y el aprendizaje permanente. Para ser adecuadamente metacognitivos, los estudiantes tienen que ser conscientes de sus propios recursos cognitivos en relación con la demanda de las tareas, para posteriormente planificar, supervisar y controlar esos recursos. Es decir, que los estudiantes logren un conocimiento y control adecuado de su propio aprendizaje, y con ello un aprendizaje profundo (Biggs, 2005).
3. Los estudiantes perciben que es la voz de los profesores la que domina en la clase, lo que pareciera indicar el uso de modelos didácticos más tradicionales de tipo directivo. Lo que guarda relación con los aportes de Marsh, Gerlach, Trautwein, Ludtke y Brettschneider, 2007 quienes muestran que el discurso empleado por el profesor durante la instrucción impacta en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Hattie (2012) afirma que el dominio del discurso por parte del profesor en la clase reduce las oportunidades de comprensión y motivación del estudiante. Ritchhart (2015) expresa que en las interacciones entre profesor alumno mediante el dialogo favorecen la escucha activan, al mismo tiempo que permite percibir como los

estudiantes están aprendiendo.

4. No se han observado diferencias estadísticamente significativas en las varianzas de las percepciones emitidas por los estudiantes, ni en su agrupación por grado ni por curso. Y es el grado de Educación Infantil es el que percibe una mayor promoción de la cultura del pensamiento en su formación en relación con Educación Primaria, aunque la diferencia es escasa.

Al respecto, el resultado de 7 Meta-análisis (Marsh et al., 2007) en 141 estudios sobre la percepción de los estudiantes acerca del impacto de la enseñanza sobre sus aprendizajes, muestran una alta relación entre sus valoraciones y la eficacia del docente. Sin embargo, el autor revela que la mayor preocupación no ha de ser la exactitud (que es alta), sino si los profesores utilizan realmente esta información para mejorar su enseñanza.

Tales resultados demandan del diseño de una propuesta didáctica que favorezca la promoción de dicho pensamiento y que pretendemos abordar en futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bing, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R. (coord.) (2004). Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.

Declaración De Bolonia (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior, Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/2._Declaracixn_de_Bolonia.pdf.

García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 16, pp. 203-221.

Hattie J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. scholarship of teaching and learning in psychology. American Psychological Association, 1, pp. 79-91. doi.org/10.1037/stl0000021.

Hattie, J. (2012). Visible learning: A synthesis of 800 meta- Analyses relating to achievement. New York: Routledge.

Marsh, H. w., Gerlach, E., Trautwein, U., Ludtke, O. y Brettschneider, W. (2007). Longitudinal study of preadolescent sport self-concept and performance: reciprocal and causal ordering. Child Development, 78, 1640-1656.

Monereo, C. y Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. Cuadernos de Pedagogía, 298, pp.50-55.

Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2016). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education,

31(2), pp. 199-2010. doi:10.1080/03075070600572090.

Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking. The 8 forces we must master to truly transform our school*. San Francisco: JosseyBass.

Walker, A. y Larry, H. (2009). A Problem Based Learning Meta Analysis: Differences Across Problem Types, Implementation Types, Disciplines, and Assessment Levels. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1), pp. 6-28.

