

El pensamiento crítico en el contexto de los cuatro dominios del desempeño docente en Educación Básica Regular

Emérita Mercedes Rojas Yalta

erojasya@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo, Pimentel, Perú
ORCID 0000-0002-7132-0234

Silvia Ysela Cabrera Larreategui

scabrerat@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo, Pimentel, Perú
ORCID 0000-0002-4800-2457

Oscar López Regalado

lregalado@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo, Pimentel, Perú
ORCID 0000-0003-2393-1820

Beder Bocanegra Vilcamango

bbocanegra@unprg.edu.pe

Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo,
Lambayeque-Perú
ORCID 0000-0002-4157-265X.

RESUMEN

El estudio analiza dos elementos categoriales relacionados con la práctica docente, cuyo objetivo fue caracterizar y situar el pensamiento crítico como categoría del desempeño docente en la escuela. El análisis corresponde al enfoque cualitativo del documento oficial del Marco del Buen Desempeño Docente. Se ha contrastado la percepción de 14 docentes en relación con el pensamiento crítico. Ha sido muy útil la observación y el análisis de artículos, así como del documento materia del estudio para asentar resultados relevantes por el impacto del desempeño docente en el desarrollo de competencias en los escolares.

Los resultados evidencian que los cuatro dominios están orientados desde el ejercicio de la didáctica sin opción al cuestionamiento; asimismo, los dominios no trascienden para la toma de decisiones porque aún se impone el desarrollo de contenidos antes que las competencias. En esta misma línea, se puede decir que el pensamiento crítico es compatible operacionalmente con los cuatro dominios porque se trata de habilidades que desarrollan la cognición. A todas luces, los resultados son significativos porque permiten conceptuar el desempeño docente, considerando que el pensamiento crítico y su desarrollo son pertinentes. En este sentido, se puede concluir que los cuatro dominios requieren del pensamiento crítico como idea fuerza, cuya concomitancia sea evidente en

el perfil profesional. El análisis ha permitido sostener que el pensamiento crítico es una categoría que sirve de plataforma para los cuatro dominios sin considerar la jerarquía, porque se trata del desarrollo de la cognición para generar nuevo conocimiento desde las aulas escolares.

Palabras clave: pensamiento crítico, desempeño docente, educación

Critical thinking in the context of the four domains of teaching performance in Regular Basic Education

ABSTRACT

The study analyzes two categorical elements related to teaching practice, whose objective was to characterize and situate critical thinking as a category of teaching performance in the school. The analysis corresponds to the qualitative approach of the official document of the Good Teaching Performance Framework. The perception of 14 teachers in relation to critical thinking has been contrasted. It has been very useful to observe and analyze articles, as well as the document of the study to agree on relevant results for the impact of teaching performance on the development of competencies in schoolchildren.

The results show that the four domains are oriented from the exercise of didactics without option to question; also, the domains do not transcend for decision-making because content development is still imposed before the competencies.

In the same way, it can be said that critical thinking is operationally compatible with the four domains because these are skills that develop cognition. Clearly, the results are significant because they allow us to conceptualize teaching performance, considering that critical thinking and its development are relevant. In this sense, it can be concluded that the four domains require critical thinking as a strong idea, whose association is evident in the professional profile.

The analysis has allowed arguing that critical thinking is a category that serves as a platform for the four domains without considering the hierarchy, because it is the development of cognition to generate new knowledge from classrooms.

Keywords: critical thinking, teacher performance, education

Artículo recibido: 27 marzo 2021

Aceptado para publicación: 30 abril 2021

Correspondencia: erojasya@ucvvirtual.edu.pe

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

1. INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico como categoría que se define por medio de siete habilidades (Facione, 2007) es, en realidad, un conjunto estructurado de procesos cognitivos, los cuales deben ser incorporados al desempeño docente de manera transversal a los cuatro dominios (preparación para el aprendizaje de los estudiantes, participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente y enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes). Se trata de cuatro parámetros que orientan el desempeño en la perspectiva del desarrollo de contenidos sin un basamento que ayude al desarrollo de competencias en los escolares.

Bajo esta perspectiva, el pensamiento crítico se convierte en el insumo que debe operacionalizar el desempeño docente en cualquier área curricular o nivel educativo, puesto que el docente es quien «conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas [...]» (Minedu, 2016, p. 22). Por lo tanto, la conducción del proceso debe estar asociada al desarrollo del pensamiento, con la finalidad de crear condiciones pertinentes para encarar la complejidad; sin embargo, el peligro del aporte de los conceptos tienen arraigo abstracto porque, como se sabe «antes de Chomsky (1965), los lingüistas solían tener buen cuidado de no aventurarse en las brumosas colinas de la semántica; ahora vagan, perdidos, por ellas» (Bunge, 1983, p. 52), lo cual quiere decir que asociar los cuatro dominios y las nueve competencias es un tema controversial y complejo cuyo origen es también conceptual.

Dos ideas importantes que respaldan esta reflexión en el sentido de que el análisis de pensamiento crítico en relación con el desempeño docente debe cohesionarse para que el aprendizaje tenga la relevancia definitiva, razón por la que el estudio se plantea como objetivo caracterizar y situar el pensamiento crítico como categoría del desempeño docente en la escuela, con la finalidad de configurar el nivel de significación del aprendizaje de los escolares. La valoración del desempeño docente dentro del marco normativo también se desarrolla mediante las habilidades propias que propugna el pensamiento crítico (análisis, la interpretación, inferencia, etc.); por lo tanto, tanto el aprendizaje del escolar como la enseñanza del docente tienen los mismos atributos. De ello se desprender que el pensamiento crítico es compatible con las direcciones didácticas para la enseñanza. El desempeño docente no puede ser solamente la

caracterización del rol del enseñante dentro de cuatro dominios porque el pensamiento crítico ha de trascender cuando el docente le dé sentido desde la práctica de la didáctica. La valoración de la relación existente entre el pensamiento crítico y el desempeño docente (cuatro dominios) trasciende porque el desarrollo de este, transversalmente, genera otras ideas vinculantes no solo a la autonomía del escolar, sino que la toma de decisiones ha de ser la mejor porque deviene del ejercicio crítico como concepto o categoría incuestionable, aunque «el concepto es un objeto mental, un todo indivisible en el que no figuran explícitamente los individuos a los que puede aplicarse dicho concepto» (Bermejo, 1986, p. 25) con la finalidad de delimitar las aplicaciones operacionales. Los conceptos son importantes en la medida que sus efectos resuelven los problemas desde el origen.

Numerosos son los estudios sobre el pensamiento crítico y en diferentes contextos; sin embargo, su importancia no es evidente, tampoco es palmario en el desempeño docente que permita desarrollar otra perspectiva en torno a cómo aprenden los escolares y, consecuentemente, surge el cuestionamiento al cómo enseñan los docentes. Desde hace dos décadas, en el caso peruano, se elaboran ideas normativas no vinculantes o, en todo caso, el desarrollo de habilidades solo ha sido la necesidad del escolar, mas no lo que requiere el docente para sus propósitos. Por ello, el énfasis de este estudio, puesto que el docente es el primer protagonista que debe estar premunido del pensamiento crítico, con el fin de lograr los grandes propósitos nacionales. No puede concebirse que el desempeño docente no tenga el atributo cuya convergencia debe la necesidad de los escolares para encarar la complejidad de la realidad. Finalmente, se debe indicar que el estudio se basa en el análisis de los cuatro dominios planteados en el Marco del Buen Desempeño Docente, con la finalidad de encontrar la posibilidad de caracterizarlo y situar el rol del pensamiento crítico desde la perspectiva de habilidades cognitivas. En referencia a los hallazgos, se debe indicar que ambas categorías no se vinculan de manera sistemática porque el desempeño docente tiene el carácter normativo mirando los procesos de aprendizaje prospectivamente y no desde el mismo ejercicio práctico para desarrollar el pensamiento crítico. Este último ofrece las mejores condiciones para el desarrollo de la cognición al situarlo en cualquier dominio o plantearlo como ejercicio transversal durante la enseñanza. Desde esta lógica, se puede concluir que la resignificación categorial del pensamiento crítico debe ser la base del desempeño docente toda vez que orienta la enseñanza y define el aprendizaje de los escolares.

2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

El estudio caracteriza las relaciones entre el pensamiento crítico y los cuatro dominios presentados en el marco del Buen Desempeño Docente. El análisis es documental de dos fuentes importantes, por un lado la propuesta de Facione (2007) al señalar las siete habilidades del pensamiento crítico y los cuatro dominios que el docente peruano debe considerar al momento de desempeñarse, como tal, dentro del aula. Este análisis, por tanto, se corresponde con el enfoque cualitativo; no se trata del análisis cuantitativo porque ambos documentos no son medibles pero si es posible cualificarlos en función de su pertinencia tanto para el desempeño del docente como el sentido operacional del actuar frente al proceso de aprendizaje de los escolares. El análisis documental se basa en la caracterización del discurso argumental oficial y donde «el lenguaje utilizado es de carácter discursivo y argumentativo» (Verd, 2016, p. 38) con la finalidad de situar el rol del maestro frente a su propio desempeño. El documento en análisis se publicó en el año 2016 y hasta el momento se utiliza regularmente con la finalidad de comprender el desempeño como una respuesta categorial.

El desarrollo del pensamiento crítico, desde la descripción de las siete habilidades representa una teoría cuyos argumentos se sustenten en el desarrollo de la cognición y el mismo pensamiento; en tanto que el desempeño docente se puede notar desde la perspectiva de los cuatro dominios, estos dos espacios representan «argumentación formal» de parte del Ministerio de Educación Peruano, pero al mismo tiempo constituye una arista con sus propios argumentos para caracterizar el rol del docente solo cuando los dominios se vinculen con el pensamiento crítico, caso contrario, el desarrollo del aprendizaje de los escolares no sería el ideal por no tener un contexto determinado.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los cuatro dominios en relación con las nueve competencias

El desempeño docente, dentro del sistema educativo peruano y desarrollado por el Ministerio de Educación (Minedu), aún no se define como categoría, aunque existe el marco normativo que alude a los cuatro dominios, es decir, a. preparación para el aprendizaje de los estudiantes, b. participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, c. desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente y d. enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes (Minedu, 2012, p. 18). Cuatro ideas que enmarcan el accionar propio del desempeño; sin embargo, poco se relaciona o sitúa el pensamiento crítico como rasgo, atributo o característica. Dentro del espacio que

brindan los dominios, se alude relativamente a la búsqueda de las acciones críticas en el sentido de que el docente es el que «crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales» (Minedu, 2012, p. 22). La ciudadanía crítica mencionada en la competencia tres se reitera relativamente en la competencia cuatro cuando busca que el docente desarrolle acciones «para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales» (Minedu, 2012, p. 22). Cohesionar estas dos competencias para analizar el perfil del docente es muy frágil, ya que el desempeño docente no tiene el arraigo del pensamiento crítico como acervo profesional, o que sea un elemento absoluto de su dominio o que tenga la capacidad de haberla desarrollado y, con ello, busque que las competencias determinadas para sí sirvan de plataforma para los estudiantes.

De cierto modo, la caracterización del desempeño docente está orientada a la descripción del rol (véase el cuadro n.º 1), en tanto juzga el desarrollo del proceso de aprendizaje del escolar. Seguidamente, se identifica, en la competencia seis, que el docente es el agente que «participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela» (Minedu, 2012, p. 23). Las evidencias del uso articulado del adjetivo *crítico* dentro de las tres competencias son solo referencias que adjetivan el comportamiento, pero no lo define o no la menciona categorialmente. De este modo, las características del desempeño docente no representan objetivamente el perfil del maestro para lograr que los escolares manifiesten ciertas competencias que les permita resolver problemas. Por lo tanto, ¿cómo se puede caracterizar y situar el pensamiento crítico como categoría del desempeño docente en la Educación Básica Regular (EBR)? Una cuestión que, en sí misma, se define como hallazgo para el análisis del perfil docente y sus efectos en el proceso formativo de los escolares.

Cuadro N.º 1: *Dominios y competencias del Marco del Buen Desempeño Docente*

Dominios	Competencias docentes
Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	<p>1. Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.</p> <p>2. Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.</p>
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	<p>3. Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar <i>ciudadanos críticos</i> e interculturales.</p> <p>4. Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y <i>crítica</i> lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.</p> <p>5. Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones, y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.</p>
Participación en la gestión de la Escuela articulada a la comunidad	<p>6. Participa activamente, con actitud democrática, <i>crítica</i> y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad.</p> <p>7. Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil; aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.</p>
Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	<p>8. Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y armar su identidad y responsabilidad profesional.</p> <p>9. Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.</p>

Fuente: <http://www.perueduca.pe/documents/9120444/0/ MDBDD>.

El énfasis de las competencias tres y cuatro se manifiesta en la interacción docente-alumno porque busca que el aprendizaje sea de este modo, mientras que la competencia seis se refiere a la capacidad de gestión dentro de la institución educativa. El conglomerado de ideas y conceptos que giran en torno a las dos categorías es abundante; sin embargo, el desempeño del docente, en el aula, tiene o desarrolla características muy relacionadas con factores inherentes a la condición humana. En consecuencia, las nueve competencias será una respuesta operacional muy limitada que juzga sus propias condiciones porque el lado emocional ha de ser cultivado y desarrollado como corresponde, por ello es necesario precisar que se añada la inteligencia emocional al desempeño docente como «la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia». (Robert K. Cooper, citado en Jiménez, 2017, p. 458). Este atributo no puede soslayarse u obviarlo adrede porque todo lo estructurado para el desempeño docente tiene arraigo en el comportamiento emocional. De este modo, la acción crítica que caracteriza el estudio de las dos categorías es pertinente porque los cuatro dominios exige integralidad en las nueve competencias. Parte de ella es que actuar inteligentemente emocional implica que manejar conceptos muy versátiles como que se trata de «un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones». (Peter Salovey, Marc A. Brackett y John D. Mayer, citados en Jiménez, 2017, p. 458) con la finalidad de situar el rol del docente en cualquier contexto. Evidentemente, se trata de analizar la constitución de categorías dentro de las nueve competencias que definen el desempeño; sin embargo, es limitada la perspectiva que visiona el desempeño porque no es objetivo ni relevante haber situado el lado emocional de una persona que se somete a la presión diariamente.

Por obvias razones se entiende que el desempeño docente asociado al pensamiento crítico depende mucho de los conceptos que, con el tiempo, se asocian a otros procesos inherentes en el ser humano y, por tanto, la demostración de ciertas habilidades para estar en contacto con otras personas se apela al hecho de creer que el individuo “es capaz de” y, desde luego, se entiende que la el manejo del lado emocional «es la capacidad para reconocer los sentimientos propios y los de los demás, motivarnos a nosotros mismos, para manejar acertadamente las emociones, tanto en nosotros mismos

como en nuestras relaciones humanas». (Goleman, citado en Jiménez, 2017. p. 458). Estos atributos insoslayables le generan muchas expectativas a los congéneres porque es más evidente el desempeño cuando las personas son objetivamente pensantes que los conducen a la toma de decisiones. El desempeño docente es la sinergia preponderante porque caracteriza el rol orientado a mejorar el aprendizaje, donde la apertura para situar la caracterización no debe dejar la investigación como una actividad transversal. Las nueve competencias en función de los cuatro dominios deben ser manifestaciones que contribuye pero al mismo tiempo es el receptáculo de la investigación, de este se puede afirmar que se trata de un «un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema» (Fernández, 2014, p. 4) que debe encarar con los estudiantes. Un docente que actúa indistintamente a la investigación no tendría muchas herramientas con las que pueda actuar porque el mismo desempeño docente y su relación con el pensamiento crítico puede ser una paradoja o crear otras que explicarían los resultados no siempre agradables.

Tanto el desempeño del docente como al ejercicio de la gestión del directivo o el aprendizaje de los escolares siempre generan o se funda en falacias que bien se han establecido con el tiempo; sin embargo, «hay una paradoja —y no es la única— de la Filosofía. Esta consiste en que todo mundo cree saber lo que es la Filosofía y, en cambio, los filósofos no están seguros de poder dar una definición cabal de ella...» (Licla, 2016, p. 2). En esta misma perspectiva, la escuela es una gran paradoja porque el éxito de las personas no siempre responde al esfuerzo, muchas veces es todo lo contrario porque las paradojas, pese al sentido antitéticos, forman parte del lado vulgar del mismo desempeño dentro de los cuatro dominios porque el desarrollo del pensamiento crítico no es sostenible, por ende, los conceptos «son creaturas típicamente humanas y la expresión más evidente de la capacidad de racionalizar lo que es y lo que sucede» (Barité, 2001, p. 2) que no siempre en entiende cuando se juzga el rol del docente dentro su mismo desempeño caracterizado por excepciones antes que por precisiones

La relevancia del pensamiento crítico con el texto de los cuatro desempeños

Dejando en claro la postura poco concordante con las necesidades de una ciudadanía que haya desarrollado en pensamiento crítico durante el proceso formativo, es necesario comprender que esta categoría está muy asociada a los procesos cognitivos, ya que se trata de la valoración del pensamiento con los atributos del ejercicio de la crítica. Para

Campos (2007): «[E]l pensamiento crítico es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción» (p. 19). La claridad del pensamiento adjunta a la racionalidad debería ser la búsqueda incesante en la escuela, con la finalidad de naturalizar el desarrollo del pensamiento al momento de decidir. Las formas de pensar, en la lógica de Campos, buscan que las personas cuestionen el estado de la misma credibilidad, puesto que no todo puede ser conocimiento válido para el desarrollo humano. La escuela y sus propios procesos deben favorecer las expectativas de los escolares y las mismas demandas, ya que se trata de la naturaleza de la cognición y sus efectos en la calidad de vida.

Es evidente que el desarrollo del pensamiento crítico en el proceso formativo inicial del docente ha tenido sus propios bemoles, cuyos efectos ha logrado una escuela acrítica y ahistórica desde su mismo origen. No se trata de justificar el poder del conductismo, por el contrario, se trata de identificar todos los rasgos posibles con los que el desempeño docente ayude al escolar a su desarrollo. Pensar con claridad y racionalidad requiere de un maestro que supere sus propias expectativas, aunque no sean parte importante en los cuatro dominios y nueve competencias del docente en el terreno educativo.

Los elementos objetivos y críticos del desempeño docente en EBR no se sustentan, propiamente, en el pensamiento crítico porque no constituyen argumentos sostenibles que coadyuven a la formación integral del escolar. Abordar el pensamiento crítico como categoría tampoco es difícil o inverosímil para EBR porque solo se trata de procesos mentales muy propios del desarrollo humano, tal como lo sostiene Facione (2007) al señalar que se trata de procesos cognitivos: observar, interpretar, analizar, inferir, evaluar, regular y exponer. Es evidente que la propuesta orientadora del desempeño tiene algunos atisbos de la didáctica, la pedagogía y la gestión escolar. Los procesos indicados por Facione no condicionan, tampoco buscan otras condiciones para el desarrollo del pensamiento dentro de cualquier lógica racional; independientemente de la jerarquía de las categorías se trata de conceptos muy propios que pueden caracterizar el desarrollo mental asumiendo posturas propias con el fin de cuestionar necesariamente.

Sistema de habilidades	Proyección al tipo de competencia en Educación Básica Regular.
Observar	Proceso cognitivo que denota competencia, capacidad del individuo. Por ejemplo: un ejercicio matemático, un texto sencillo, un fenómeno, un video, etc.
Interpretar	Proceso cognitivo muy propio del ser humano en proceso formativo o no, se trata de una facultad para comprender el mensaje como estímulo para el aprendizaje. Por ejemplo: interpretar una variable dentro de una ecuación. Es «comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios» (Facione, 2007, p. 4).
Analizar	Competencia general para todas las acciones que conducen a tomar decisiones. Se trata del desglose de categorías y sus relaciones entre sí. El análisis es la manifestación cognitiva más compleja que puede anteceder a la misma observación e interpretación. El análisis puede orientar la calidad de la observación. Ejemplo, analizar un problema matemático para seleccionar el mejor procedimiento antes de resolverlo mecánicamente. «El análisis consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones» (Facione, 2007, p. 5). «Propicia oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica» (Ministerio de Educación, 2016, p. 53).
Inferir	Se trata de un ejercicio cognitivo orientado a crear conocimiento, el mismo que es producto de la confrontación de los saberes previos y los que potencialmente puede incorporar. Por ejemplo, inferir un concepto a partir de otro muy relativo. Es «identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas [...]» (Facione, 2007, p. 5).
Evaluar	Es el cuestionamiento que permite crear y emitir un juicio de valor, ya sea cuantitativo o cualitativo. Por ejemplo. Evaluar la pertinencia de un procedimiento para resolver una hipótesis. «El estudiante pone a juicio su propio pensamiento, respetando y valorando la opinión y decisiones del otro, es crítico de sus ideas y de las de los demás» (Portillo, 2009, como se citó en Recalde y Hernández, 2014, p. 68).
Regular	Es la determinación del comportamiento cuya reflexión ha permitido asumir una conducta adecuada a la circunstancia o hecho. Por ejemplo, luego de una decisión equivocada, reflexionar acerca de otras oportunidades para mejorar las reglas de juego en situaciones similares o más críticas.
Exponer	Dar a conocer los hallazgos producto del desarrollo del pensamiento crítico. Implica una serie de exposiciones acorde a las necesidades. Por ejemplo: emitir un informe explicando las ideas sobre un proyecto de aprendizaje.

Fuente: *Elaboración propia, sin embargo, las siete categorías le corresponden a Facione (2007).*

Observar el desempeño docente indistintamente de las siete categorías que plantea Facione puede generar expectativas comunes al desarrollo profesional dentro de las aulas; sin embargo, y dentro del Marco del Buen desempeño Docente (MBDD), debe ser la arista transversal que permita el desarrollo cognitivo del docente antes de conducir su propio desempeño desde el espectro administrativo, tal como lo indica el documento oficial para el Minedu. El desarrollo del pensamiento crítico se puede configurar en la medida que el cultivo de las habilidades que lo constituyen la escuela los considere incluyendo la bondad de los conceptos, desde ya se trata de una categoría importante aunque los procesos educacionales no son tan consistentes para la demostración de estudios porque la naturaleza del objeto es compleja. Este dilate teórico permite comprender el marco conceptual donde se desarrollan categorías. Véase el siguiente ejemplo:

[...] la narrativa siempre cuenta uno o más eventos; pero como la etimología sugiere (el término narrativa se relaciona con el latín gnarus: “conocimiento”, “expert”, “informado”), también representa un modo particular de conocimiento [...] En suma, la narrativa ilumina la temporalidad y a los seres humanos como seres temporales. (Prince, citado en Packer, 2018, p.135-136)

Los dilemas existentes en todo el proceso lo único que hacen es prevalecer ideas en torno al concepto como el móvil absoluto para el desarrollo profesional atendiendo a los cuatro dominios y la nueve competencias. El surgimiento de ideas en torno al desempeño, no puede ser desligado de la propiedad de los conceptos; puesto que se trata de los «productos más elevados del cerebro, el producto más elevado de la materia» (Barrios, 2006, p. 31) con la que se cuenta o se produce en la escuela, para ello es imprescindible el rol del pensamiento crítico, no tanto como concepto, sino como agente movilizador de la conciencia humana para proyectar una serie de saberes para la incertidumbre. Bajo esta mirada, el pensamiento crítico va más allá del simple hecho resolutivo de las sesiones de aprendizajes conducidas todavía por el conductismo, pues se focaliza en el desarrollo de contenidos antes que en las mismas competencias. Desde lo que significa que la educación sea un imperativo para el Estado, el desempeño docente no se corresponde solo con los cuatro dominios y el poder de las nueve competencias que provocan interpolaciones entre el conocimiento y el proceso comunicacional. Así, el desempeño docente es una constante para el desarrollo humano, «es imprescindible que esa buena reflexión demuestre que sirve para resolver

problemas» (Saiz y Silva, 2012, p. 5), dentro de cualquier contexto porque el carácter universal y homogéneo de las competencias lo amerita. Con el pensamiento bajo la lupa del conductismo, se consideraba que el contexto condiciona el logro o el desarrollo de las competencias. Esto fue un yerro de mucha prevalencia en el espíritu de la formación escolar; sin embargo, el aporte de Facione (2007) es declarativo en el sentido de que el pensamiento crítico es la amalgama de procesos cognitivos que pueden desarrollarse progresivamente. Para ello, existen, al menos, 14 años en EBR y otros cinco en educación superior (en el mejor de los casos); por lo tanto, los procesos admitidos en la teoría de Facione debe caracterizar el hecho de que las sesiones tengan las condiciones para el desarrollo humano de modo inmejorable.

El sentido praxicológico de los cuatro dominios como característica del desempeño docente debe asegurar que el aprendizaje y la misma enseñanza sean de calidad dentro de un contexto tan complejo como el que vive el planeta —a propósito de la covid-19—, porque se trata de un sistema que garantiza que todos los procesos tienen sentido siempre y cuando garantice el desarrollo sostenible, aunque «la palabra calidad es de uso reciente y dado que está expresada en un sistema de normas construidos por el hombre, referidos a su formación, como ser individual y como ser social [...]» (Vázquez, 2013, p. 70). Por tanto, es muy pertinente caracterizar que en la formación humana, desde la escuela, el hombre antes que un individuo es un ser social y, en consecuencia, es evidente que la calidad de la enseñanza es una respuesta a posturas de la misma etología humana. Si la idea de calidad conduce a repensar la lógica de un sistema al que todos pertenecen, es plausible que las condiciones de la naturaleza social es un potencial humano antes que un ser capaz de memorizar y admitir hasta lo innecesario. La calidad, entonces, es el derrotero de todo sistema porque todo vuelve al mismo. La demanda de las competencias tienen origen en el contexto donde se desarrollará tanto el docente como los estudiantes porque los cuatro dominios son declarativos que conducen al docente solo al cumplimiento de lo prescrito. Sin embargo, «los contextos sociales dan a los estudiantes la oportunidad de desarrollar con éxito competencias más complejas que las que podrían llegar a generar por sí solos» (Pedró, 2017, p. 44), porque se trata de una idealización del desempeño docente y del mismo proceso de aprendizaje.

El contexto como elemento muy propio de la dualidad enseñanza-aprendizaje caracteriza el desempeño docente como «el conjunto de acciones que un educador

realiza para llevar a cabo su función; esto es, el proceso de formación de los niños y jóvenes a su cargo» (Montenegro 2007, p. 19). Con la finalidad de lograr el desarrollo de competencias, las acciones del docente deben premunirse del espíritu del pensamiento crítico como característica que conduce al desarrollo humano, aunque su significado va más allá del desarrollo de una sesión y de atender las inquietudes de los estudiantes. Por ello, «el desempeño docente está determinado por una intrincada red de relaciones e interrelaciones [...]» (Montenegro, 2007, p. 19), que se ponen al servicio de las necesidades también humanas.

Es evidente que los cuatro dominios deben tener una estructura no distante del desarrollo humano para aprender cuestionando, con el fin de llegar a la verdad antes de quedarse en plano de las especulaciones. Las necesidades formativas del docente se definen desde las mismas que tiene el sistema educativo o cualquier otro, sabiendo que la verdad no es absoluta para todos, aunque tampoco puede ser relativa para ellos. Este dilema de la formación humana, desde la escuela, invoca algunas condiciones inherentes de la preparación pedagógica inicialmente. Según Gonzaga (2015), «la preparación de docentes lo constituye el proceso mismo de formación, en el cual la aplicación de determinadas estrategias didácticas contribuye a construir y apropiarse de formas de trabajo» (p. 2), con la finalidad de lograr el propósito. Las perspectivas del desarrollo del pensamiento crítico en función de los cuatro dominios debe ser una característica cuya convergencia natural define el desarrollo humano, razón por la cual las siete categorías de Facione no pueden jerarquizarse arbitrariamente, ya que el desarrollo de una de ellas pueden originar que las demás sufran su propio desarrollo por gravedad. En este sentido, Valenzuela y Nieto (2008) afirman que «las habilidades por sí solas no son suficientes para capacitar a una persona a pensar críticamente, si no posee la disposición o motivación para llevarlas a cabo, no habrá pensamiento crítico» (p. 2), toda vez que la dinámica de la racionalidad no es aislada del lado emocional, el poder de la motivación dejó de ser tal porque el individuo también es capaz de llegar a la automotivación. De esto se deduce que las siete categorías no son ajenas al rol interconectado con la naturaleza humana en cualquier contexto.

Los cuatro dominios no son funcionales como una ruta orientadora, aunque las demandas son complejas; en este sentido, Beneitone (2007) sostiene que «la sociedad requiere profesionales con pensamiento crítico, con conocimientos profundos de su realidad local y mundial», con el fin de entender la naturaleza de la enseñanza como

estímulo acreedor de muchos méritos para el desarrollo del pensamiento crítico desde la escuela porque las necesidades y el carácter impredecible de la realidad no se pueden identificar. El cultivo del pensamiento crítico no necesariamente surge en la escuela; por tanto, ¿dónde se daría el origen? Este cuestionamiento responsabiliza a la escuela de modo general considerando que los cuatro dominios no tienen la perspectiva para ello. Todos los ejercicios cognitivos que permiten el desarrollo de las facultades humanas dependen mucho de los conceptos, por lo tanto, la vida profesional de cualquier persona competente se desarrolla dentro de una dinámica que forma conceptos desde su propia empiria; «es por ello que la formación de conceptos en el marco del proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en correspondencia con los fundamentos lógico-gnoseológicos que le sirven de base» (Ramos, 2015, p. 617) dentro de los cuatro dominios y las nueve competencias, el objetivo es la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Cada fundamento establecido se basa en conceptos creados y utilizados por necesidad y reacción humana que se ha desarrollado en medio de íconos o representaciones simbólicas con apertura para el avance de la ciencia. Por ello, los conceptos no dejan de ser ideas que transitan indistintamente, son símbolos que definen otras ideas. En este sentido, «las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial con algún aspecto existente específicamente relevante de los conocimientos estructurados que ya él posee» (Ramos, 2016, p. 618) para buscar el desarrollo humano de los escolares. El poder de los símbolos es contundente porque son parte del aprendizaje y cómo se desarrolla dentro de un campo determinado del conocimiento

4. CONCLUSIONES

Los cuatro dominios en los que se desarrolla el docente son constructos normativos que definen actividades en aula desde la perspectiva didáctica, pedagógica y de la gestión; sin embargo, soslaya el pensamiento crítico como categoría que desarrolla habilidades de orden superior vinculadas al desarrollo humano.

Los dominios son orientaciones que no redefinen el rol docente sin la menor trascendencia para configurar el pensamiento crítico como necesidad cuyo imperativo conduce la toma de decisiones, tanto del docente para dirigir la cognición del escolar como en el escolar que vea la posibilidad de su propio desarrollo humano para encarar la incertidumbre mediante el cuestionamiento.

Los cuatro dominios requieren de un eje articulador transversalmente como el pensamiento crítico que haga posible conducir el aprendizaje hacia una situación significativa, ya que se trata de la movilización de la cognición en cualquier escenario para responder a los problemas.

El pensamiento crítico es una categoría muy versátil para ser aplicada o desarrollada en cualquier nivel educativo, considerando que la cognición se sustenta en el desarrollo del pensamiento crítico para tomar decisiones a temprana edad; por lo tanto, en la medida que la escuela oriente su rol los escolares, estarían en desventaja para ser autónomos.

REFERENCIAS

- Barrios, F., y De la Cruz, B. (2006). Reflexiones sobre la formación de conceptos
VARONA, (43), 30-33. Redalyc,
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635563008>
- Beneitone, P., Esquetini, C., Gonzáles, J., Maletá, M. M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América en América Latina*. Bilbao: Deusto Publicaciones.
- Bermejo, V. (1986). *Formación de conceptos*. Revista española de pedagogía.
- Bunge, M. (1983). *Lingüística y filosofía*. Argentina. Ariel.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Magisterio. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=sMEhKEqQqR0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Extremeño, A. (Coord.). (2001). La representación y organización del conocimiento: metodologías, modelos y aplicaciones: actas del V Congreso ISKO. Madrid: Universidad de Alcalá. Recuperado de <https://www.google.com/search?q=que+es+smartphone&oq=que+es++sma&aqs=chrome.2.69i57j0l7.9061j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>, acceso el 21 de julio de 2020.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* The California Academic Press. Recuperado de <http://www.geocities.ws/jazstj/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Gonzaga, W. (2015). Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1). Recuperado de

- https://www.researchgate.net/publication/26429767_Las_estrategias_didacticas_en_la_formacion_de_docentes_de_educacion_primaria
- Jiménez, A. (2017). Inteligencia emocional. Recuperado de https://www.aepap.org/sites/default/files/457-469_inteligencia_emocional.pdf
- Licla, R. (2016). La definición de filosofía en Augusto Salazar Bondy (tesis de pregrado), Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/5547/Licla_mr.pdf?sequence=1
- Ministerio de Educación, (2016). *Marco del buen desempeño docente*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete.
- Montenegro, A. (2007). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=8mH8ozUEIL4C&oi=fnd&pg=PA31&dq=desempe%C3%B1o+docente&ots=3cpK11f42m&sig=61DoIhXtFpytdrS7h8JGhGPAk3w#v=onepage&q=desempe%C3%B1o%20docente&f=false>
- Packer, M. (2018). La ciencia de la investigación cualitativa. Colombia: Colección General.
- Pedró, F. (2017). *Tecnologías para la transformación de la educación*. España: Santillana. Recuperado de https://www.santillanalab.com/recursos/Tecnologias_para_la_transformacion_de_la_educacion_1.pdf
- Ramos, G., y López, A. (2015). La formación de conceptos: una comparación entre los enfoques cognitivista y histórico-cultural. *Educ. Pesqui.*, 41(3), 615-628.
- Recalde, J., y Hernández, I. (2014). *Competencias docentes: La estrategia didáctica en la formación técnica laboral. Docencia, investigación e innovación*, 67 y 68. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/COMPETENCIAS-DOCENTES%3A-LA-ESTRATEGIA-DID%3%81CTICA-EN-Recalde-Hern%3%A1ndez/f19f7bf1b3bfc47ba83549078a708cfcdbd12965e>
- Saiz, C. y Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *Revista de Docencia Universitaria*, 10. Recuperado de <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/pcriticoabp.pdf>

Valenzuela, J., y Nieto, A. (2008). Motivación y pensamiento crítico: Aportes para el estudio de esta relación. *REME*, (XI), 2. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/article3.pdf>

Vázquez, A. (2013). Calidad y calidad educativa. *Investigación Educativa*, 17(2), 49-71. Recuperado de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/8206/7157/>