

RECIBIDO EL 28 DE ENERO DE 2020 - ACEPTADO EL 29 DE ABRIL DE 2020

DESEMPEÑO DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

TEACHING PERFORMANCE AND CRITICAL THINKING IN UNIVERSITY EDUCATION

Beder Bocanegra Vilcamango**Javier Jesús Tantachuco Ñañez****Nelvin Joan Caballero Martínez**

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo

Lambayeque - Perú

65

1 Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Perú), <https://orcid.org/0000-0002-4157-265X>.

Docente adscrito al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz. Cuenta con 27 años de servicio, 16 de los cuales se ha desempeñado como docente ordinario. Ha publicado libros para docentes y obras literarias. También ha participado en una serie de ponencias en Argentina, Ecuador, México y Portugal. Sus artículos académicos se han publicado en Argentina, Cuba, México, Portugal y Colombia. Es creador de la estrategia didáctica la Chakana Pregunta para desarrollar el pensamiento crítico. Entre sus obras literarias figuran Mañana te cuento el resto, Ahora el resto, La decisión de Bochis y Me gusta tu edad. Cuenta con publicaciones en versión digital, como Tantas veces Sr. Noth (novela breve) y Cuentos de corona. En 2016 fue condecorado con las Palmas Magisteriales en el grado de maestro. 051942693366
bbocanegra@unprg.edu.pe

2 Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Perú), <https://orcid.org/0000-0002-3129-5230>

En sus estudios escolares obtuvo el primer puesto de excelencia, actualmente es estudiante de Educación, en la especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía, fue creador y vicepresidente del Semillero de Investigación "Ciencias Sociales. Es parte del Tercio Superior de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo al ocupar 1° puesto en su especialidad. Se desempeña como docente en Educación Básica Regular y en la actualidad es presidente del Semillero de Investigación "Augusto Salazar Bondy". <https://www.facebook.com/Semillero.Augusto.S.Bondy>
Ha realizado actividades académicas como ponente, participante y organizador de índole investigativa, educativa, sociocultural, evaluación educativa. Fue ganador de la primera convocatoria de proyectos de Investigación realizada por la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, resolución N°694-2020-R. 051950526207
jtantachuco@unprg.edu.pe

3 Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Perú), <https://orcid.org/0000-0002-0230-1259>

Estudiante (2020) de la carrera profesional de Educación, en la especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía. Obtuvo el segundo puesto en el área de Lógico Matemática (2003) y reconocimiento en el 2° y 3° Festival Regional de Dibujo y Pintura (2002-2003), logró 2° puesto en aprovechamiento y conducta (2002). Brinda diversas entrevistas en diarios locales, fue ganador de la Primera convocatoria de proyectos de investigación realizada por la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, según resolución N°694-2020-R. 051923561300
ncaballero@unprg.edu.pe

RESUMEN

El desarrollo del aprendizaje en el proceso formativo universitario tiene sus propias características, en el que confluyen dos categorías concomitantes. El estudio tiene como objetivo caracterizar y valorar el desempeño docente en relación con el pensamiento crítico de los estudiantes del VIII ciclo de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque (2019). La investigación corresponde al enfoque epistemológico cualitativo, de tipo correlacional, aplicada a 25 estudiantes de la misma especialidad. Se realizaron 15 grupos de enfoque y entrevistas en profundidad. La categorización ha permitido identificar dos aspectos. Primero, que los docentes no suelen aplicar herramientas didácticas, como la discusión, exposición y lluvia de ideas. Segundo, los docentes no relacionan su propio desempeño con el análisis, la interpretación y la inferencia como habilidades propias del pensamiento crítico al momento de ejecutar una sesión de enseñanza-aprendizaje. El estudio ha logrado determinar que el 2.5 % de los estudiantes expresan sus puntos de vista; sin embargo, el 87.5 % manifiesta un aprendizaje por repetición. Se concluye que existe una relación directa entre el desempeño docente y el pensamiento crítico. Se trata de categorías interdependientes, ya que el pensamiento crítico antecede y está presente en el desempeño docente.

PALABRAS CLAVE: Desempeño docente, pensamiento crítico, relaciones.

TEACHING PERFORMANCE AND CRITICAL THINKING IN UNIVERSITY EDUCATION

ABSTRACT

The development of learning in the university education process has its own characteristics, in which two concomitant categories come together.

The objective of this study is to characterize and evaluate the teaching performance in relation to the critical thinking of students in the 8th cycle in the specialty of Historical Social Sciences and Philosophy at "Pedro Ruiz Gallo" National University, Lambayeque (2019). The research correlate with the qualitative epistemological approach, of correlational type, applied to 25 students of the same specialty. We conducted 15 focus groups with meticulous interviews. Categorization has allowed us to identify two aspects. Firstly, teachers do not usually apply didactic tools, such as discussion, explanation and brainstorming. Secondly, teachers do not relate their own performance to analysis, interpretation, and inference as critical thinking skills when executing a teaching-learning session. The study has been able to determine that 2.5% of students express their views; however, 87.5% manifest a learning by repetition. In brief, there is a direct relationship between teaching performance and critical thinking. These are interdependent categories because critical thinking precedes and is present in teaching performance.

KEYWORDS: Teaching performance, critical thinking, relationships.

1. INTRODUCCIÓN

La formación docente en tiempos actuales ostenta urgencias y compromisos que deben ser menester de la sociedad, y que apunten de manera rotunda a la formación académica del estudiante en cualquier institución académica (llámese colegios, institutos y universidades). En 2019, en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo surgió la idea de que el egresado o estudiante de la carrera profesional de Educación, acompañado del buen desempeño docente, logre reflexionar acerca de su rol, y que se considere el pensamiento crítico.

Las competencias que posee el docente deben estar en función de cómo lograr que el

estudiante acceda a un mundo acaparado por conocimientos de corte histórico, matemático, filosófico, entre otros. Por ello, dispone de técnicas didácticas que serán de gran ayuda para que el docente logre un óptimo desempeño durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta misma línea, el Ministerio de Educación (Minedu) (2016), dentro del Marco del Buen Desempeño del Docente, señala que el docente «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...» (p. 22). Es decir, más allá de que el docente disponga de un amplio bagaje de conocimientos sobre la materia en la que se especializa, debe poner en práctica las estrategias didácticas y los recursos adecuados que le permitan al estudiante asimilar los conocimientos de forma crítico-reflexiva. Estas acciones se debieron realizar de forma previa mediante una participación activa, que en conjunto conllevará a un desenlace donde el estudiante no solo será capaz de hallar las respuestas pertinentes a las necesidades, sino también al contexto en el que se desarrolla.

En tanto, el pensamiento crítico, como facultad de elevado nivel cognitivo, es el que define la naturaleza ontológica y pragmática de su buen uso. En caso contrario, solo habrá servido para la recolección de información. Es contundente que las estrategias didácticas o las mismas técnicas sean parte de la formación docente y, por ende, del desempeño. Por lo tanto, es inherente al desarrollo profesional, lo que debe generar aprendizajes de calidad. Se deduce que la formación docente implica haber desarrollado el pensamiento crítico sobre las estrategias didácticas para que, en la práctica, ayuden al mejor desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de modo recíproco, ya que el aprendizaje no solo se traduce o genera cambios en el estudiante, sino también en el docente.

En los próximos apartados se presentará con más énfasis el contenido del artículo en cuestión. El desarrollo del marco teórico conceptual sitúa, de forma teórica, las dos categorías, porque se trata de un estudio cualitativo. En esta parte se analiza el aporte teórico para comprender que el desempeño docente se caracteriza y se limita al uso práctico y pertinente de la discusión, la exposición y la lluvia de ideas como parte de las competencias. Estas tres dimensiones están asociadas directamente a tres habilidades que plantea Facione (2007): el análisis, la interpretación y la inferencia en estricta relación de correspondencia. A continuación, se analizan las relaciones entre estas categorías para caracterizar el desempeño docente en el marco del pensamiento crítico. Producto de ello, ambas categorías se anteceden y preceden según la circunstancia y el rol de los protagonistas.

El estudio demuestra que el pensamiento crítico es el conjunto de habilidades que predispone al docente para lograr lo mismo en los estudiantes, mediante una buena discusión, la exposición especializada y el desarrollo específico de la técnica de la lluvia de ideas. Sin embargo, el desempeño docente también debe desarrollar el pensamiento crítico, porque el aprendizaje por repetición es insuficiente. A modo de conclusión, se puede decir que las dimensiones del desempeño docente tienen mucha relación con las habilidades del pensamiento crítico.

2. MARCO CONCEPTUAL

Desempeño docente y pensamiento crítico

El ser humano está sujeto a la multitud de factores que influyen durante toda su vida, porque está anclado a una serie de hechos o circunstancias que contribuirán a tomar decisiones, que ha tenido que pensar previamente. Una persona es curiosa por naturaleza —una más que otra—, se inquieta por lo desconocido y necesita respuestas para satisfacer sus expectativas. Busca, interroga, investiga,

cuestiona, repregunta, entre otras. Durante el aprendizaje se desarrollan una serie de ideas, propias de su proceso, que afectan en mayor o menor grado la concepción que tenía antes de que empezara la búsqueda de la verdad. Para que pueda construir su propio conocimiento o tener un juicio particular sobre un determinado asunto, es necesario el pensamiento crítico. El cuestionamiento ante la insatisfacción es muy relativo pero ideal, porque representa «el acto de pensar» de forma incipiente y que requiere del buen desempeño docente.

Tal como lo sostiene Campos (2007), «el 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). Bajo esta noción, el pensamiento crítico es la capacidad que le permite a la persona pensar, comprender y evaluar de forma particular un determinado hecho o asunto, en busca de una solución o respuesta pertinente. Sin embargo, definirlo como capacidad es arbitrario, porque se trata de, al menos, seis características que plantea Facione (2007): observar, interpretar, analizar, inferir, evaluar y exponer. El docente con buen desempeño es capaz de plantear sendos puntos de vista que pueden estar a favor o en contra. El estudiante es consciente del medio que lo rodea y, por tanto, está arraigado e influenciado rotundamente por él, no solo en la escuela (que no es el punto de partida), sino también fuera de ella.

El pensamiento crítico se puede desarrollar en función de cuan dispuesto se encuentre el estudiante y qué tan accesible es el docente para propiciarlo. Como es lógico, habrá casos en los que se susciten complicaciones en clase por parte del estudiante, ya sea por temor a que su punto de vista u opinión sea errado, porque no tiene la misma idea que los demás

o, sencillamente, no encuentra respaldo que lo haga sentir seguro.

Además, es indispensable que el docente haya desarrollado, al menos, dos cualidades: la empatía y la tolerancia. En el contexto de la COVID-19 y al encarar el proceso formativo universitario, solo el 2.5 % de estudiantes de V ciclo decide establecer una comunicación fluida ante la inquietud del docente y el 40 % sí manifiesta perspectivas con apertura a la crítica. Esta cifra es desalentadora, porque la manifestación del pensamiento crítico es muy relativa: solo es la acción reproductiva del conocimiento. Google Meet, con el servicio de videotelefonía, es una aplicación que utiliza la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y permite el acceso al chat como espacio de interacción entre el docente y los estudiantes. Sin embargo, solo es aprovechado por el 3.7 % para plantear cuestiones sobre el tema a tratar.

De este modo, se puede deducir que las relaciones entre los protagonistas no son tan armónicas, pero el móvil de las relaciones armónicas es una necesidad que debe generar pensamiento crítico sin dejar al margen las ideas normativas que velan por la calidad de la educación. La relación docente-alumno conlleva a pensar que, en todo momento, está presente el aprendizaje significativo, como factor de calidad. ¿Cómo se debe entender esta relación sin presencia del pensamiento crítico? Las relaciones inseparables, establecidas entre la escuela y la universidad, no deben soslayarse del *buen pensar*, porque la claridad de las ideas deviene del acto racional (Campos, 2007) y, con ello la toma de decisiones, es un proceso cognitivo pertinente. por lo tanto, el buen desempeño genera y es la consecuencia del pensamiento crítico.

De este modo, se efectúa una educación consciente y muy ligada al medio sociocultural, donde el estudiante se desarrolla y asume comportamientos para la normativa que

debe conformar durante todo el proceso humano. Entonces, el desempeño docente se caracteriza a sí mismo y al estudiante, ya que el pensamiento crítico es el gran propósito a lograr, y «es imprescindible que esa buena reflexión demuestre que sirve para resolver problemas» (Saiz y Silva, 2012, p. 5). Todo esto se puede extrapolar fuera del ambiente universitario (hogar, centro de trabajo, círculos sociales, etc.), porque compartirá ciertas cualidades asociadas al pensamiento crítico como consecuencia del aprendizaje. El pensamiento crítico se estimula de manera prolija y constante cuando el docente lo promueve al analizar, interpretar e inferenciar cualquier fuente de información.

La simbiosis que se genera entre el estudiante y el docente, cuando trascienden con y desde el pensamiento crítico, refleja la calidad del desempeño y del aprendizaje. También implica valorar los aspectos que componen el sistema educativo de calidad, porque se ha trazado metas orientadas a mejorar el desempeño docente. Es evidente que esta condición del docente ha definido que el estudiante, por antonomasia, se interese aún más por aprender a desarrollarse, no para repetir.

Las perspectivas sobre este tripartito argumento están asociadas al pensamiento crítico, como estructura de la calidad de la enseñanza-aprendizaje. Además, se advierte que «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 lo tanto, es necesario y definitivo formar la humanidad en valores y conocimientos íntegros, porque un estudiante, como ser individual, es capaz de generar nuevos conocimientos a gran escala, con la idea de mejorar el ambiente en el que se desarrolla, como derecho impostergable. La formación como ser social, capaz de crear y desarrollar conocimiento, es el producto del

buen desempeño docente en el escenario de calidad. No puede haber otro calificativo, ajeno a la calidad, que no considere la relación buen desempeño-pensamiento crítico y calidad del aprendizaje. Estos tres factores son determinantes en el buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este engranaje se desarrolla en escenarios favorables y desfavorables. Sin embargo, la relación antes indicada se produce dentro de muchísimas posibilidades, donde «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). El responsable de esta construcción dialéctica asume que el estudiante optimiza mejor sus competencias cuando se desarrolla en contextos sociales donde el protagonismo del docente, mediante el pensamiento crítico, debería tener sentido pragmático. Se puede decir también que los estímulos son muy fuertes para resignificar el aprendizaje significativo y que poseen la capacidad de crear un ambiente adecuado para la intrínseca relación del estudiante con su medio social.

3. DESEMPEÑO DOCENTE EN EL CONTEXTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Contar con el método efectivo de enseñanza, que haga posible el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante, implica el buen desempeño docente. Esto se produce mediante la utilización de estrategias didácticas que favorecerán a ambos protagonistas. Tanto el docente como el estudiante son partícipes de lo que sucede al alrededor. Maestros y estudiantes, de variado nivel académico, convergen en el salón de clases, que es el ambiente indispensable para la creación de un puente comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es menester a partir de la conceptualización del desempeño docente y la implicancia en el proceso de formación

académica. Tal y como lo sostiene Montenegro (2007), «el desempeño docente es 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» (p. 19). En este contexto, desarrollar los métodos suficientes para formar seres humanos desde la escuela y la universidad es de vital importancia, ya que el desempeño docente tiene a su cargo la formación de jóvenes y niños, lo que connota responsabilidad en el marco educativo.

Por ello, «educar es trascendente» en la vida del ser humano, porque 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). Es muy relevante saber qué factores confluyen en el desempeño docente, es una demanda postergada. Hay componentes que caracterizan

el rol del docente, del estudiante y del contexto, una triada muy antigua e indisoluble. Un elemento no puede estar afuera del otro para hacer posible el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto el docente como el estudiante son mundos muy distintos pero convergentes, que comparten un mismo escenario: el aula, principalmente.

En Educación Básica Regular se llevan a cabo 1400 horas pedagógicas al año y 864 horas en dos ciclos en la universidad. Este tránsito es convergente y añade atributos al desempeño. El entorno que los convierte en protagonistas e inseparables influye de forma significativa. Véase los factores que se sitúan alrededor del docente, alumno y contexto, (figura n° 1). Este entorno solo depende del desempeño del docente, ya que el pensamiento crítico no es una estación, es un proceso que reposa en el desarrollo de la cognición.

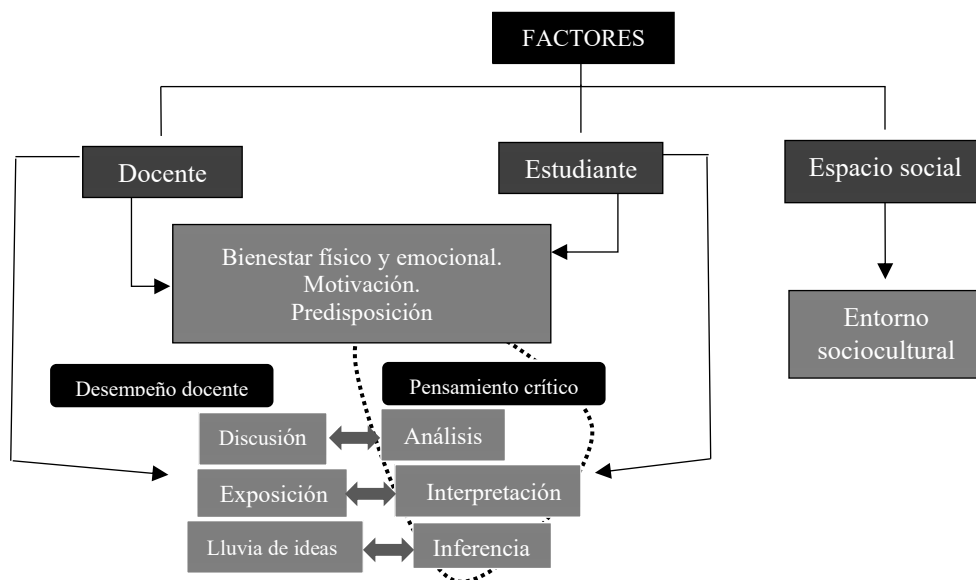


Figura n.º 1

Los elementos que vinculan a cada uno de los agentes del proceso tienen su implicancia en cómo perciben la realidad por separado. Tanto para el docente como para el estudiante, la salud es fundamental en la formación académica, así como la dimensión emocional. El compromiso

con lo académico, desde la perspectiva crítica y la sólida preparación académica, se relaciona con la calidad de formación universitaria. Sin embargo, el constructo que hace funcionar todo esto es la motivación, como atributo netamente cognitivo del docente.

Todo ello es posible si ambos se conducen por el pensamiento crítico como manifestación sociocultural, que marca las pautas educativa, social y cognitiva que el docente o el estudiante deben desarrollar. A todo esto, ¿cómo comprender que el desempeño docente no debe ser ajeno al pensamiento crítico? La motivación del docente es más que un elemento intangible con el que se busca concentrar la atención del estudiante. Por lo tanto, la carga cognitiva hacia el pensamiento crítico debe ser más que evidente. Por ello, la relación entre la motivación, como proceso construido de forma crítica, define el nivel de atención de los estudiantes. Con ello se puede afirmar que el pensamiento crítico es el detonante que conduce la calificación del docente, cuyo desempeño es de calidad y el aprendizaje también.

De cierto modo, el apego a las técnicas didácticas también es relativo, porque muchas de ellas no son objetivamente conceptuadas. Sin embargo, el uso arbitrario no basta, a menos que el docente haya desarrollado el pensamiento crítico lo suficiente. 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 implicancia en ambos, porque las formas de trabajo son independientes y cada una con sus propias características, pero debe cuestionarse que el pensamiento trasciende en la discriminación de la misma. Por ejemplo, ¿puede un docente con formación inicial en ciencias sociales tener un conocimiento relativo de la línea de tiempo como estrategia?, ¿de qué manera el docente pudo apropiarse de ello?

Para verificar el grado de criticidad, se solicitó la intervención oral a 15 estudiantes, sin importar el tema de discusión, para determinar si manifiestan su pensamiento crítico mediante la expresión oral. Al momento de recabar esos resultados, se halló que el 83 % de los

participantes repetía las ideas, en función del factor sociocultural del objeto de discusión.

La motivación, por obvias razones, debe ser desarrollada de manera intencional por el docente. Este debe poseer arraigo en el pensamiento crítico y si no es capaz de realizarla, será muy complicado que logre la participación activa. Por lo tanto, la relación docente-alumno no tendría argumentos formativos. La motivación en sí misma es el proceso y la construcción intelectual del docente, que busca generar expectativas, no importa la forma ni los modos para concentrar la atención, sin dejar de lado el pensamiento crítico. 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). Por eso, el docente debe contar con los recursos pertinentes para fomentar el pensamiento crítico mediante acciones que solo él puede definir. Por ello, se denomina desempeño docente. Un factor determinante, como sostiene el autor, es que el estudiante siempre debe poseer una motivación que despierte su curiosidad por conocer un tema que luego pretenderá desarrollar, siempre y cuando posea también un alto grado de disposición para recibir lo impartido por el docente.

3.1. La exposición y la interpretación implícita

El desempeño docente es la caracterización etológica y humana en el contexto educativo, que cumple una función en la sociedad y, al mismo tiempo, le retribuye los procesos formativos. Sin embargo, las necesidades son cada vez más complejas y requiere asociar los atributos de cada categoría. En este sentido, Beneitone (2007) sostiene que «la sociedad requiere profesionales con pensamiento crítico, con conocimientos profundos de su realidad local y mundial», porque los procesos cambian

y el conocimiento también. La necesidad de profesionales con pensamiento crítico está caracterizada en los planes de estudios, pero el despliegue profesional no representa este avance significativo. El docente no ha desarrollado las relaciones entre las categorías propias, es decir, el ejercicio taxativo requiere y deviene de la exposición que no debe soslayarse del mismo análisis, la interpretación y la inferencia.

La *exposición* es solo una de las formas de interacción y, tal vez, la más frecuente como técnica del desempeño docente, que con el tiempo se ha constituido en una práctica común. Esto ha generado expresiones como «tengo que dictar», «dicto toda la mañana», «si no voy, los chicos se fugan», «tengo que corregir las tareas de los estudiantes», entre otras (expresiones muy coloquiales y propias del docente). La recurrencia en el uso define dos estados que convoca el proceso formativo: el docente como protagonista y el estudiante como receptor clásico del conocimiento. Estas denominaciones solo han definido el rol protagónico del docente, pero «la exposición es un tipo de discurso cuyo

objetivo es el de ofrecer un tema cualquiera» (Álvarez, 2005, p. 9). La exposición, sea de divulgación o especialización, es parte del acervo del docente. No obstante, lo que está antes o detrás de la exposición, como medio hegemónico y hasta arbitrario del docente, es la *interpretación*, es decir, su calidad interpretativa o profundidad determinan las características de una buena exposición. Por eso, según el desempeño docente, el docente «crea, selecciona y organiza diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje» (Ministerio de Educación, 2016, p. 34). Estos recursos, en su mayoría, son tecnológicos. Por ejemplo, la utilización de videos, audios, foros virtuales, pizarras digitales, sin dejar de lado los materiales en físico, como manuales, textos, fichas de lectura, prácticas, separatas, libros, entre otros. La «creación, selección y organización de recursos» es adecuada siempre que la capacidad interpretativa del docente se lo permita. El desempeño docente, en este sentido, empieza en la interpretación. Luego usa sus facultades mediante la exposición, lo que implica al menos dos condiciones. Véase en la figura nº 2.

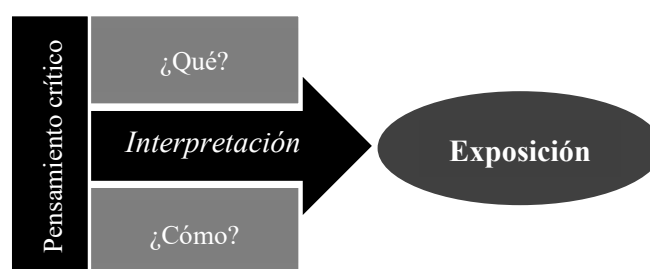


Figura nº 2.

La *interpretación* es un proceso cognitivo individual, de índole divergente. Según los saberes previos o los antecedentes, acumulados durante la vida, da lugar a que existan diferentes posturas. Facione (2007) sostiene que interpretar 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» (p. 4). Se trata de la interiorización mental del conocimiento, mientras que expresar es la evocación oral o escrita que caracteriza el desempeño docente y el pensamiento crítico del estudiante. Este es el significado de experiencias o situaciones.

En este juego se mezclan significantes y significados que le dan sentido pragmático a la interacción en el aula o a la simple conexión sociocultural. En el ámbito universitario, las sesiones de aprendizaje siempre estarán sujetas «a ser interpretadas». El docente ha interpretado determinadas fuentes de información, el estudiante interpreta al docente y en ocasiones a las mismas fuentes. Por lo tanto, el desempeño docente depende mucho de la *interpretación* de aquello que considera material y objetivamente válido, es decir, aquellos constructos que provocan interés.

Por lo general, el docente es quien realiza las exposiciones. No obstante, en la actualidad los estudiantes se responsabilizan del desarrollo de esta técnica por decisión del docente. En la práctica exponen, al menos, una o dos veces durante el ciclo académico. Sin embargo, este despliegue colisiona, porque el 54 % de docentes tienen predilección por el ejercicio de la memoria y el 46 % se acerca a ciertos niveles críticos durante sus exposiciones, ya que consideran que deben «desarrollar» el contenido curricular.

Estos procedimientos son tratados con propiedad desde la perspectiva del *saber hacer*, *saber conocer* y *saber ser*, de manera organizada y como parte del proceso formativo, pero no es suficiente porque «esta estrategia didáctica juega dos roles, como receptor de la información, pero también como partícipe activo de su propio aprendizaje» (Herrán, 2009, como se citó en Recalde y Hernández, 2014, p. 67). Por lo tanto, el docente debe estimular la interacción entre los integrantes del equipo y despertar el interés por el tema mediante la exposición. Esta técnica caracteriza al estudiante como protagonista de su desarrollo en el marco de la confianza necesaria para expresarse en público. No obstante, no se percibe que la *interpretación* sea la habilidad que centre el esfuerzo en el desarrollo humano, sino que solo es un mecanismo de transmisión de información literal.

Por lo tanto, las aproximaciones al pensamiento crítico son relativas, porque el 54 % de docentes practica la exposición divulgativa.

Una de las ocurrencias en el curso de Taller de Medios y Materiales Educativos, mediante el uso de la aplicación Meet, se solicitó a los alumnos que generen ideas creativas utilizando un balón de fútbol en desuso. De ello se logró dos sucesos: una estudiante pensó que podía utilizar el balón como un globo terráqueo y explicar la topografía de la tierra. También pensó en explicar los movimientos de rotación y traslación. Otro estudiante consideró que el balón podía ubicarse en el centro del círculo de alumnos para crear un texto a partir de las experiencias personales. También pensó en utilizar los hexágonos para recopilar datos de literatura. Esta ocurrencia solo representa el 6.89 % de un total de 29 estudiantes. ¿Qué alumno desarrolló pensamiento crítico?

Si la exposición no fuera divulgativa en el extremo, se fortalecería el proceso formativo, porque el pensamiento crítico sería el ejercicio que desarrollaría la formación humana como consecuencia de su propio aprendizaje. Es crucial el propio punto de vista como comportamiento latente antes y después de. El lenguaje solo es el medio que se refleja en «propias palabras», con las que declara lo aprendido con anterioridad. Sin embargo, en el contexto del desempeño docente podría no ser la técnica más pertinente, si es que no se utiliza de forma adecuada, porque la exposición como atributo del buen desempeño docente se desvirtuaría como estrategia pertinente para el desarrollo cognitivo y del mismo pensamiento crítico.

3.2. **Del análisis y la discusión**

En el rol que cumple el docente, la *discusión* como estrategia didáctica es muy relevante para establecer diferentes actuaciones al interior del equipo de estudiantes. Al mismo tiempo, genera

en ellos una especie de interés muy marcado por el deseo de debatir. Por esa razón, en el desempeño 15, el docente «resuelve conflictos en diálogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos» (Ministerio de Educación, 2016, p. 39). Al tener en cuenta los factores que rodean el hecho de resolver problemas, el docente interioriza, primero, los conflictos sociales para que, cuando se los muestre al estudiante, este no se aparte de su ámbito social y logre ser partícipe activo en las transformaciones que demande su entorno sociocultural.

Este estado contempla y caracteriza el buen desempeño docente, pero observa cuál es el «elemento discutible» que conduce al pensamiento crítico, es decir, no se puede edificar su poder si no se ha concebido en el pensamiento crítico. Saber generar discusiones o conducir las significa que los estudiantes no se quedarán satisfechos con lo que el docente les

pueda brindar. Este es un indicador importante para demostrar que el desempeño docente sí es eficaz y responde a las necesidades imperativas del estudiante.

Caracterizar el desempeño docente desde la valoración de la discusión no sería suficiente, ya que el ser humano está en contacto con su medio ambiente y sujeto a múltiples estímulos que este le otorgará. También tomará como referencia a los que él crea conveniente. Ante ello, surge el «análisis como habilidad» (Facione, 2007) en el pensamiento crítico. En el marco conceptual del desempeño docente, no se puede valorar solo con juzgar el rol de la *discusión*, sino que depende mucho de la profundidad del análisis y la capacidad de interpretar datos (figura n° 3), es decir, haber desarrollado la capacidad para descomponer una idea en una estructura compleja. Llegar a la identificación de las partes del todo es incipiente, ya que las partes no existen sin las relaciones entre ellas.

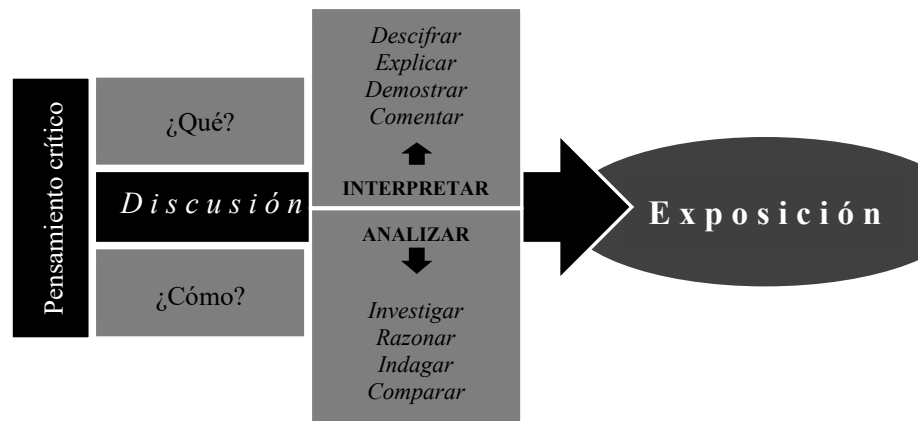


Figura n° 3

El *análisis* del todo, en sus partes más simples, implica el hallazgo de las relaciones entre sí. Este proceso cognitivo es la demostración de muchos atributos del buen desempeño, siempre y cuando genere una buena discusión y se mantenga en ella. Para Facione (2007), «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» (p. 5). De esto se deduce que el análisis es la postura crítico-reflexiva entre lo verídico y lo hipotético, que

sucede cuando se registran las relaciones entre categorías. Una forma de hallar el sentido a la discusión en el marco del pensamiento crítico es la estrategia de elaborar preguntas mediante cuestionarios, para generar el desarrollo cognitivo. Una virtud adicional que nos brinda el análisis es que «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). Todo aquello que el docente imparte a los alumnos tiene que ser de carácter utilitario, que no se perciba como simple información que será almacenada de una forma vaga, sino que se le debe dar uso práctico y aplicable en la vida, que el alumno sepa que la discusión tiene una razón funcional sobre su cotidianidad.

El desarrollo del pensamiento crítico no tiene otro objetivo que el desenvolvimiento humano en cualquier escenario, en el entendido de que la discusión como estrategia didáctica provoca la disputa de las razones y los argumentos. La defensa de la hipótesis debe ser el numen o una cuestión de defensa académica que busca la verdad. No podría ser de este modo, si es que el análisis provocado y monitoreado por el docente no lo permite. En este sentido, «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» (Portilho, 2009, como se citó en Recalde y Hernández, 2014, p. 68). Este atributo exige que el docente desarrolle la cuidadosa selección del tema mediante el pensamiento

crítico y despierte la practicidad del marco axiológico indispensable para la vida cotidiana. El estudiante mostraría dotes altruistas y empáticos, que crearían su integralidad, que no solo produce conocimiento, sino que se conduce en el marco de la convivencia social y asume juicios de valor.

3.3. *De la inferencia a la lluvia de ideas*

Se suele relacionar con los saberes previos, ya que es un indicador con el que el estudiante logra centrar su atención para desarrollarse de manera crítica. Así logra el aprendizaje significativo como consecuencia del buen desempeño docente. Otra perspectiva acerca del rol del docente en el espectro del pensamiento crítico y los atributos del buen desempeño se sitúa en la *lluvia de ideas* (Osborn, 1954) como técnica concomitante a la discusión. Según los mecanismos que se proponen para el desarrollo cognitivo, la lluvia de ideas será elemento complementario sin desmedro de *saber interpretar*, *saber analizar* y *saber inferir*. Es evidente que el pensamiento crítico se ubica antes, durante y después de los procesos naturales del desempeño.

Sería bastante interesante, porque la participación de los estudiantes permite evocar *fragmentos*, *ideas* o la emergente *lluvia* de ellas sobre el diario vivir, en relación con lo que el docente desea desarrollar en clase. Es una manera sencilla (figura nº 4) para desarrollar el sentimiento de pertenencia, porque relacionará un hecho del presente (que él conoce) con un tema que el docente debe desarrollar.

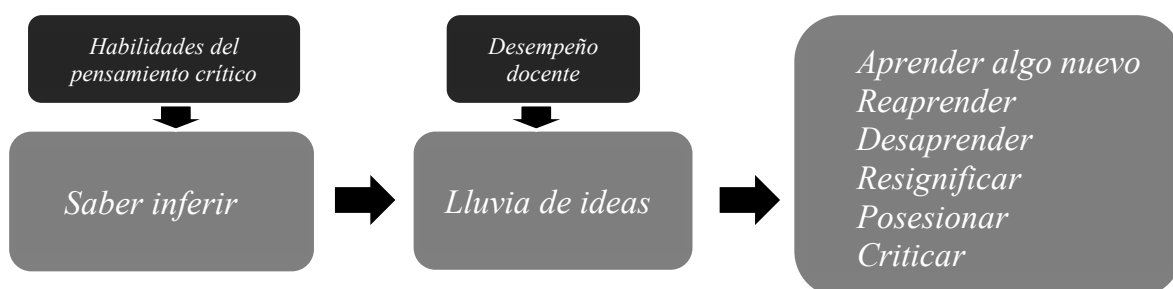


Figura nº 4

Las referencias conceptuales acerca de lo que pretende la *lluvia de ideas* sostienen que «permite incrementar el potencial creativo de los estudiantes, recoger información y resolver problemas. Genera expectativa por el tema de la clase, invita a los estudiantes a valorar los puntos de vista de los demás» (Recalde y Hernández 2014, p. 67). Por ello, destacan que los estudiantes pueden ser creativos cuando el docente desarrolla el pensamiento crítico para generar conocimientos a raíz de alguna inferencia. Esta estrategia proporciona un incremento significativo de la creatividad y de la resolución de problemas, porque el pensamiento crítico emana del proceso cognitivo del docente.

En el caso de la *inferencia*, es muy importante en el ser humano, porque ayudará a tomar las decisiones más adecuadas a partir de hechos concretos. De igual forma, Facione (2007) sostiene que inferir 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 [...]» (p. 5). Deducir de lo general a lo particular será de ayuda para dejar a un lado aquellos elementos que puedan obstruir las ideas o resultados que se desean obtener de manera objetiva. En otros términos, una correcta selección de información puede ser factible si se trata el asunto desde varios puntos de vista específicos. La correcta selección solo es la consecuencia de saber inferir lo adecuado y analizar dentro de todos los límites posibles.

Todos estos procesos son cognitivos y suceden solo en la mente de los estudiantes, siempre y cuando el desempeño docente tenga la precaución de realizar lo propio. Estas tres dimensiones tipifican el pensamiento crítico que conduce el desempeño del docente, con la finalidad de caracterizar el proceso formativo de

los estudiantes en tiempos actuales. Para lograr esta amalgama de procesos y actitudes, se requiere que el docente maneje y conozca las relaciones implícitas y explícitas entre una buena exposición, el poder persuasivo de la discusión y genere un buen ambiente mediante la lluvia de ideas. La profundidad del análisis conduce una multidimensional interpretación que lo guía al privilegio de la inferencia. Esta amalgama cognitiva no es más que la versatilidad del pensamiento crítico.

4. CONCLUSIONES

1. El desempeño docente y el pensamiento son categorías que se caracterizan por ser recíprocas e interdependientes entre sí. La existencia y las manifestaciones del pensamiento crítico en los estudiantes definen el buen desempeño docente. Esta reciprocidad refleja que la discusión y el profundo análisis se complementan para exponer ideas desde la interpretación de lo complejo, con la finalidad de ejercer mecanismos propios que conducen hacia inferencia.

2. En el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen muchos factores, como la motivación y la predisposición de ambos. Se moviliza la cognición mediante la exposición, la discusión y la generación de lluvia de ideas como característica del desempeño docente para el desarrollo humano.

3. El desarrollo del pensamiento crítico, en tiempos cortos y propios de una sesión de aprendizaje, empieza con la motivación cognitiva, que nace en la interpretación multidimensional. Este análisis es una competencia, cuyo origen es el logro de ideas inferenciales. De este modo, se asocian tres categorías limitadas, pero al mismo tiempo se cohesionan para mejorar el aprendizaje.

4. La naturaleza de la discusión, como técnica que trasciende mediante

la exposición de ideas generadoras de expectativas, complementadas con la lluvia de ideas, es muy significativa. Esta desarrolla espacios democráticos que son evidentes manifestaciones de aprendizaje y, al mismo tiempo, es el producto de tres habilidades, como el análisis y la interpretación de información que conduce al logro de la inferencia.

REFERENCIAS. BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. (2005). *Tipos de escritos II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco Libros, S. L.

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.

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>

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>

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

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=61DolhXtFpytdrS7h8JGhGPAk3w#v=onepage&q=desempe%C3%B1o%20docente&f=false>

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

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%C3%A1ndez/f19f7bf1b3bfc47ba83549078a708cfcabd12965e>

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/>