

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



Competencia docente promotora del pensamiento crítico desde  
las políticas docentes en Perú

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Educación  
Secundaria con especialidad en Ciencias Naturales que presenta:

*Ronald Renzo Hernandez De La Cruz*

Asesora:

*Carmen Rosa Coloma Manrique*

Lima, 2022

## Informe de Similitud

Yo, Carmen Rosa Coloma Manrique.....,

docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado

Competencia docente promotora del pensamiento crítico desde las políticas docentes en Perú

del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as)

Ronald Renzo Hernández De la Cruz

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 27.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 11/01/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 11 de enero del 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Coloma Manrique, Carmen Rosa</u>	
DNI: 25588637	Firma 
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0002-1212-9915">https://orcid.org/0000-0002-1212-9915</a>	

## RESUMEN

El pensamiento crítico es una competencia de suma relevancia para la formación de los estudiantes de educación básica; sin embargo, el limitado conocimiento didáctico del docente para promoverlo ha generado carencia de esta en los estudiantes peruanos. Para lograr la adquisición y desarrollo de habilidades cognitivas, se requiere de docentes capacitados en el conocimiento y aplicación de estrategias que promuevan pensamiento crítico. Por cual, es de prioridad la formulación de políticas educativas y lineamientos que guíen y normen el desarrollo de esta competencia en la práctica docente. Este estudio documental ofrece una revisión de lineamientos y documentos normativos de dos de las intervenciones del Ministerio de Educación del Perú, que apuntan a mejorar las competencias docentes en aula, y contemplan el desarrollo del pensamiento crítico. Se analizan documentos normativos que guían las propuestas formativas “Evaluación del Desempeño Docente” y “Acompañamiento pedagógico” para identificar la presencia de enfoques que aborden cómo el docente debe adquirir esta competencia para promoverla en sus estudiantes. El estudio realiza una revisión bibliográfica de estrategias didácticas aplicadas en aula para promover pensamiento crítico para, posteriormente, generar una discusión sobre la consideración de esta información en los lineamientos y documentos normativos que guían la implementación de las dos intervenciones en mención. Se concluye que existe una política educativa específica que busca mejorar las competencias docentes en aula, incluida la promoción del pensamiento crítico; sin embargo, se prioriza información relacionada a la identificación de esta competencia en procesos evaluativos, sobre aquella que aborde cómo adquirirla.

Palabras clave: pensamiento crítico, documentos normativos, estrategias didácticas, desarrollo de competencias docentes

## ABSTRACT

Critical thinking is a relevant skill for formation of basic education students; however, the limited didactic knowledge of teachers to promote it in the classroom has generated a lack of it in Peruvian students. To achieve the acquisition and development of these skills, teachers need to be trained in the knowledge and application of strategies that promote and develop critical thinking. Thus, the formulation of educational policies and guidelines that guide and regulate the development of these competencies in teaching practice is required. This documentary study offers a review of guidelines and normative documents of two of the interventions of the Peruvian Ministry of Education, which aim at improving teaching competencies in the classroom, and contemplate the development of critical thinking. Normative documents that guide the training proposals "Evaluation of Teaching Performance" and "Pedagogical Accompaniment" are analyzed to identify the presence of an approach that addresses how teachers should acquire this competence in order to promote it in their students. The study conducts a bibliographic review of didactic strategies applied in the classroom to promote critical thinking to, subsequently, generate a discussion on the consideration of this information in the guidelines and normative documents that guide the implementation of the two interventions in question. It is concluded that there is a specific educational policy that seeks to improve teaching competencies in the classroom, including the promotion of critical thinking; however, information related to the identification of this competency in evaluation processes is prioritized over information on how to acquire it.

Keywords: critical thinking, normative documents, didactic strategies, development of teaching competencies

## ÍNDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>2</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>1 Pensamiento Crítico en la práctica docente.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Nociones de Pensamiento Crítico.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Habilidades Base Del Pensamiento Crítico y La Importancia De La     Pregunta.....</b>	<b>11</b>
<b>1.3 Estrategias Didácticas Para La Promoción Del Pensamiento Crítico... </b>	<b>18</b>
<b>2 Importancia De Las Competencias Docentes Para La Mejora De Los Aprendizajes .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Lineamientos Del Sistema Educativo Peruano Para La Mejora De La     Práctica Docente En La Educación Básica Regular (EBR).....</b>	<b>26</b>
<b>2.1.1 El Pensamiento Crítico En La Formación Docente En Servicio Desde         Las Intervenciones Del Ministerio De Educación.....</b>	<b>31</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>39</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>40</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>41</b>

## INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico se ha consolidado como una de las competencias transversales más valoradas en los diversos sistemas educativos del mundo, esto, debido al impacto que genera en la mejora de la calidad de vida de los estudiantes, así como para el desarrollo de las sociedades y la búsqueda del bien común. Según la OCDE (2019), el pensamiento crítico es una de las competencias fundamentales para el logro de una participación plena de los estudiantes en las sociedades modernas y con un alto grado de innovación, por lo que incluso su Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI) centra sus estudios en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de esta competencia en los diferentes niveles educativos, desde la educación primaria hasta la universidad.

Esta tendencia es resultado de diversos estudios que evalúan la importancia e implicancias de desarrollar estudiantes críticos en una sociedad del siglo XXI. Los estudios de Swartz y Park (1994) encontraron que el impacto de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes es tal que, incluso se logra evidenciar años después en el desempeño profesional, asimismo, incentiva el autodesarrollo incrementando la motivación por el aprendizaje, mejorando la autoimagen y autoestima, y por ende mejorando la calidad de vida del estudiante. Por otro lado, desde una perspectiva más pedagógica, el pensamiento crítico es relevante porque promueve procesos cognitivos de orden superior, es así que según Flórez (2010), la importancia del pensamiento crítico en el aula radica en la posibilidad de adquirir y desarrollar habilidades de pensamiento que permiten la construcción de nuevos conocimientos, promoviendo la mejora de capacidades relacionadas a la innovación, la creatividad, la investigación y el aprendizaje permanente, los cuales se desarrollan a través de la generación de procesos como la reflexión, la interpretación, el análisis, la argumentación y la valoración del conocimiento. No obstante, a pesar de conocer la importancia del desarrollo este tipo de habilidades, este autor menciona que una de las mayores dificultades que impiden que los estudiantes se conviertan en pensadores críticos es el desconocimiento de estrategias prácticas de instrucción en el aula.

Diversos estudios advierten que existe una crisis del pensamiento crítico, situación que no es exclusiva de algunos países; al respecto Montoya (2007) indica que las investigaciones frecuentemente resaltan que los docentes han identificado la incapacidad de sus estudiantes para llevar a cabo procesos cognitivos como el análisis y la evaluación, procesos en los que se requiere que emitan juicios sustentados y tengan la capacidad de justificar sus respuestas a la luz de los conocimientos, esto en particular es común y mucho más evidente en los estudiantes de nivel secundaria. La realidad se agrava si aparte de considerar la situación de los estudiantes con respecto al desarrollo del pensamiento crítico, también consideramos la de los docentes, en efecto, estudios como los de Causado et al. (2015) concluyen que no solo los estudiantes se encuentran en niveles iniciales del desarrollo de esta competencia, los profesores también comparten esta realidad, no solo porque no saben cómo actuar o intervenir pedagógicamente para promover su desarrollo, sino también porque ellos mismos poseen problemas de pensamiento, es decir tienen deficiencias al desarrollar procesos cognitivos de orden superior. Esta situación nos lleva a preguntarnos ¿qué tan probable es que un docente logre formar estudiantes críticos si él como mediador del aprendizaje también presenta dificultades en el desarrollo de ese tipo de pensamientos?, la respuesta es obvia y destapa una problemática que está siendo abordada a través de las políticas públicas educativas que velan por el óptimo desarrollo de las competencias de los docentes.

Es fundamental reconocer la importancia que tiene desarrollar las competencias docentes en los sistemas educativos para el logro de los aprendizajes, pues el rol del docente es la llave principal para una educación de calidad, según Bloom (1974), los procesos de mediación que el docente realiza, a través del dominio de sus competencias pedagógicas, son fundamentales para guiar de forma efectiva el aprendizaje y para lograr promover procesos cognitivos de orden superior como el análisis, la síntesis, la evaluación, la reflexión, la resolución de situaciones y la toma de decisiones, por el contrario, la ausencia de estas competencias genera una pedagogía directiva, del uso de la memoria para retener y reproducir información y no para usarla en la creación de nuevo conocimiento. Asimismo, el desarrollo de las competencias docentes también es importante para los procesos de mediación didáctica, pues a través de ella se

generan las condiciones adecuadas para el logro de los aprendizajes que se han planificado desarrollar, según Pimienta (2012) el docente cumple una labor eficaz cuando domina su disciplina, es decir tiene los conocimientos teóricos y curriculares necesarios en el desarrollo de los diversos procesos pedagógicos, además de manejar las estrategias y métodos didácticos que aportan a sus propósitos educativos. En lo referente al pensamiento crítico, en una clase el docente debe manejar de forma consciente las estrategias y métodos didácticos necesarios para lograr que sus estudiantes desarrollen procesos cognitivos de orden superior, como el de la comparación, la clasificación y la evaluación, estos a través de las oportunidades de análisis propuestos en la clase, acompañado de las preguntas que permitan la reflexión y la justificación de sus puntos de vista.

En el Perú, según el reporte de resultados del Monitoreo de Prácticas Escolares (MPE) de 2018, el 89.5% de las sesiones observadas, de una muestra de 4133 docentes, se caracterizan por desarrollar actividades de memorización, comprensión de datos puntuales y aplicación de procedimientos repetitivos, invirtiendo un tiempo mínimo o nulo en espacios de análisis y reflexión (Ministerio de Educación, 2018). Bajo este escenario y siendo la mediación del proceso didáctico durante el desarrollo de la práctica docente, uno de los aspectos fundamentales para promover el pensamiento crítico en el aula, surge la pregunta si los docentes peruanos presentan las competencias necesarias para promover el desarrollo de esta habilidad en sus estudiantes, así como, si existen lineamientos y normativas que aborden y guíen el desarrollo de esta competencia en la práctica pedagógica de los docentes, pues urge que el sistema educativo ponga atención en formar docentes capaces de promover en sus estudiantes el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior que favorezcan la capacidad de razonar y de todas aquellas habilidades de pensamiento como son el análisis, la inferencia, la síntesis, la evaluación etc. En este sentido, el objetivo general del presente estudio es realizar una valoración crítica de dos de las estrategias formativas que orientan el desarrollo de la competencia docente relacionada a la promoción del pensamiento crítico, considerando la información disponible en los lineamientos y documentos normativos que las sustentan y guían. Asimismo, para el logro de este objetivo general, los objetivos específicos son i) identificar las estrategias didácticas de mayor relevancia, según la literatura, que promueven el desarrollo del

pensamiento crítico en el aula, ii) analizar los documentos normativos vigentes que sustentan y guían las dos estrategias formativas que buscan la mejora de las competencias docentes en el aula y iii) identificar la propuesta de desarrollo de la competencia docente para la promoción del pensamiento crítico según los documentos normativos de las dos estrategias formativas elegidas para el presente estudio.

El enfoque metodológico bajo el cual se realiza la presente investigación es de tipo documental y pertenece al área de estudio de currículo y didáctica; en el estudio inicialmente se identifican los conceptos básicos relacionados al pensamiento crítico, así como las estrategias didácticas que promueven este tipo de pensamiento, para posteriormente analizar los documentos normativos vigentes que promulga el ente rector del sistema educativo peruano sobre las estrategias formativas “Evaluación del desempeño docente” y “Acompañamiento pedagógico”, con el propósito de conocer y contrastar la propuesta de desarrollo de la competencia docente para el pensamiento crítico consideradas en la formulación de dichos documentos normativos, con los conceptos y estrategias didácticas identificadas en la revisión bibliográfica. Las principales fuentes de información, por un lado, contempla la literatura de mayor relevancia y los autores más influyentes en el estudio del pensamiento crítico, los procesos y habilidades cognitivas que lo constituyen, así como las estrategias y acciones didácticas a través de las cuales se consigue promover el pensamiento crítico, y por otro lado, se considera la normativa de los lineamientos y la política educativa que abordan el desarrollo de las competencias docentes, entre ellas la Ley N° 29944, Ley de la Reforma Magisterial. Asimismo, el criterio de elección de las estrategias formativas fue el uso del instrumento pedagógico “Rúbricas de Observación de Aula”, instrumento en el cual se evidencian y registran los aspectos esenciales del desempeño docente, y uno de ellos es el relacionado a la promoción del pensamiento crítico.

Finalmente, el análisis, tanto de las estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico, como de los lineamientos y normativa que sustenta la mejora de las competencias docentes a través de las dos estrategias formativas, concluyen que existe diversa información que evidencia una preocupación del sistema educativo peruano por mejorar las competencias de los docentes en aula,

incluida la referida a la promoción del pensamiento crítico, sin embargo, el enfoque predominantemente evaluativo ha generado el desarrollo de un indicador que permite recoger información sobre el desempeño docente con respecto al pensamiento crítico, pero no se evidencia información sobre los procesos o enfoques que se deben seguir o aplicar para el desarrollo de esta competencia en el docente, asimismo no se ha encontrado información que vincule y retroalimente el proceso de evaluación con las intervenciones formativas.



## Capítulo I

### 1 Pensamiento Crítico en la práctica docente

#### 1.1 Nociones de Pensamiento Crítico

En base a los estudios de las últimas décadas, el constructo pensamiento crítico ha tenido múltiples definiciones, variando según el tipo de enfoque utilizado para su estudio, de estos, los de mayor aceptación han sido tres: el didáctico, el filosófico y el cognitivo. Así tenemos desde autores como Freire (1970) que orienta su definición al plano pedagógico y de resultados sociales, hasta aquellos como Paul y Elder (2005) en la que encontramos definiciones con una perspectiva psicológica y de procesos mentales, por ejemplo, estos últimos plantean que:

El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva. (p.7)

Asimismo, ellos también enfatizan que la importancia del proceso de aprendizaje se da en el “cómo”; es decir, la forma en la que se brinda el conocimiento al estudiante más allá del simple hecho de recibir contenidos curriculares. Algunos otros autores relacionan el pensamiento crítico con los procesos de autorreflexión a través de una evaluación introspectiva que permita el análisis de la información considerando los criterios y posturas de otros, además de la propia. En esta línea por ejemplo encontramos a Wade (1995), que dentro de la definición que brinda del pensamiento crítico considera los procesos de análisis de las suposiciones e inferencias propias y de los otros, esto a través del planteamiento de preguntas, la identificación de supuestos y problemáticas en el desarrollo de la práctica reflexiva.

Reforzando la idea de la intervención de los procesos cognitivos en el desarrollo del pensamiento crítico se encuentran Pithers y Soden (2000), que

mencionan que existen habilidades específicas en los pensadores críticos que se caracterizan por desarrollar procesos cognitivos comunes, entre estos procesos se puede encontrar el análisis, la comparación y la evaluación, los cuales intervienen para la realización de inferencias y juicios que permitan tomar decisiones y resolver problemas de forma eficiente. Asimismo, Elder & Paul (2003), señalan que la base del pensamiento crítico está conformado por ciertas estructuras que en su desarrollo e interacción generan pensamientos de orden superior, entre ellas se encuentra el planteamiento de preguntas, la realización de inferencias y la formulación de suposiciones, por otro lado, también proponen evaluar cómo se conforman estas estructuras a través del uso de estándares intelectuales universales, los cuales validaran el correcto desarrollo de las competencias del pensamiento crítico. Como se puede apreciar, el pensamiento crítico implica el desarrollo de diversas capacidades, en las que interaccionan aspectos relacionados al desarrollo de pensamientos de orden superior, así como uso y planteamiento de preguntas e inferencias razonadas y justificadas, las cuales hacen las veces de la evidencia concreta de la adquisición de estas capacidades y el desarrollo de estos procesos cognitivos.

## **1.2 Habilidades Base Del Pensamiento Crítico y La Importancia De La Pregunta**

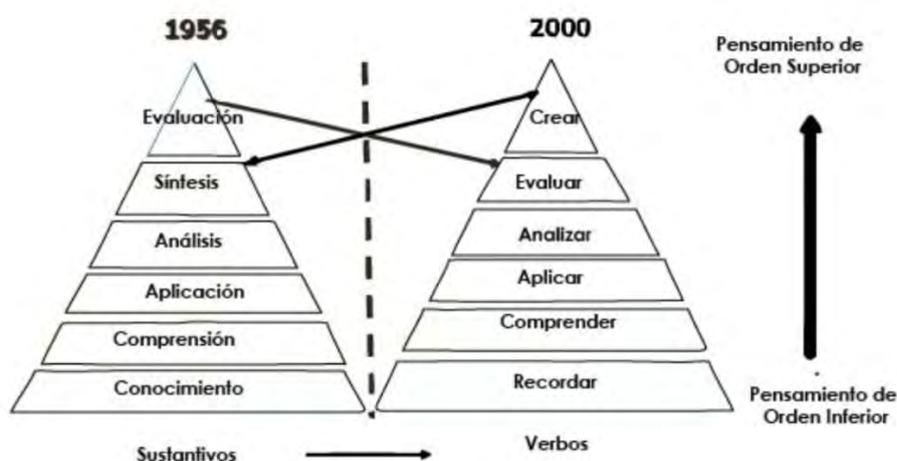
Para lograr entender el desarrollo del pensamiento crítico es necesario conocer cuáles son las habilidades básicas que forman parte de la construcción de los pensamientos de orden superior, así como los elementos que acompañan al desarrollo de estas habilidades. En este proceso el uso de la pregunta es un aspecto fundamental para guiar el correcto desarrollo de procesos como el análisis, la construcción de argumentos e inferencias, así como aquellos relacionados a la evaluación, la toma de decisiones y la resolución de problemas complejos.

Por un lado, en la literatura existen numerosas tipologías de las habilidades de componente cognitivo que se consideran en el desarrollo del pensamiento crítico. Una de las primeras clasificaciones fue realizada por Bloom (1956), la cual fue denominada Taxonomía de los Objetivos Educativos, esta tuvo una influyente propuesta de jerarquización de las habilidades cognitivas, propuesta que en la actualidad es una de las referencias principales para la identificación y desarrollo de los procesos cognitivos en el sistema educativo. Según esta clasificación (fig.

1), la memoria ocupa el primer peldaño dentro de los procesos cognitivos, mientras que la comprensión, el análisis, síntesis y evaluación son procesos ascendentes que llegan hasta la cúspide de la pirámide, lo cual conformaría el pensamiento crítico. Posteriormente, la taxonomía de Bloom presento algunos reajustes en una nueva versión actualizada por Anderson y Krathwohl (2001), en las que se introdujeron nuevos verbos para el desarrollo de los procesos cognitivos, así como un enfoque digital.

**Figura 1**

*Taxonomía de Bloom y Adaptación a la Taxonomía de Anderson y Krathwohl*



*Nota. Adaptado de la Taxonomía Bloom (Wilson, 2006).*

El objetivo de la pirámide de Bloom es identificar cuáles son los procesos cognitivos que, de forma ascendente, van promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, para lo cual el profesor debe guiar y acompañar a los estudiantes proponiendo actividades que involucre el desarrollo de habilidades de pensamiento de bajo y alto nivel cognitivo, enfocando el trabajo y el tiempo en las actividades de alto nivel cognitivo, con el fin de construir un pensamiento profundo y justificado en la razón y el conocimiento.

Asimismo, en la línea de la identificación de tipologías sobre las habilidades cognitivas, el investigador Facione (2007) considera que la metodología del actuar pedagógico del docente debe activar las capacidades y habilidades del pensamiento crítico, las cuales llama destrezas cognitivas y están definidas por los

siguientes procesos: interpretar, analizar, evaluar e inferir; además de contar con dos destrezas adicionales que permiten explicar y autoevaluar el conocimiento adquirido, estas destrezas son la “explicación” y la “autorregulación”, las cuales se resumen en la siguiente tabla.

**Tabla 1**  
*Destrezas del pensamiento crítico*

<b>Destrezas cognitivas del Pensamiento Crítico</b>	<b>Aspectos visibles</b>
Interpretar	La interpretación está relacionada con la capacidad de identificar los aspectos claves de una información para, posteriormente en base a ellos, decir en palabras propias lo que se entiende de la misma. Esto se puede evidenciar en el desarrollo de actividades como por ejemplo la identificación del tema central de un texto, así como en el parafraseo de la información con la que se está trabajando.
Analizar	El analizar implica tener en consideración todos los elementos que interactúan de forma lógica en el desarrollo de las inferencias. En este se incluyen procesos cognitivos como la comparación la cual se da a través de la identificación de similitudes y diferencias de la información que se está analizando. También se incluye el proceso de clasificación en el que se organiza información según conceptos previamente establecidos. Estos procesos se evidencian a través del desarrollo de juicios y justificaciones que buscan validar los resultados encontrados.
Inferir	La inferencia es el llegar a conclusiones razonadas en el proceso de análisis, estas conjeturas o hipótesis utilizan la información más relevante del análisis realizado, en el que se consideran la validez sí como las implicancias de la información que se va construyendo.
Evaluar	La evaluación es juzgar las conclusiones resultado del análisis previamente realizado o que se está realizando, las cuales se pueden presentar a través del desarrollo de inferencias y opiniones, esta determinación de la credibilidad se realiza a través del uso de información validada de forma científica.
Explicar	Explicar es realizar la presentación de los resultados del proceso llevado en el propio razonamiento, en los que se consideran los conceptos usados, la metodología llevada a cabo, así como las justificaciones coherentes de los resultados personales.
	Es la aplicación de todo el proceso realizado en la construcción del conocimiento, sobre el conocimiento ya

---

Autorregulación	construido, con la intención de mejorarlo. Es decir, es mirar hacia atrás para revisar todos los procesos cognitivos realizados en el desarrollo del pensamiento crítico.
-----------------	---

---

Según este autor, las destrezas cognitivas del pensamiento crítico se complementan con actitudes que son sumamente importantes en el desarrollo del pensamiento crítico a las que llama “disposiciones afectivas”, las cuales están relacionadas con la forma en la que se enfrentan los problemas y la vida, entre ellas están: La disposición hacia el pensamiento crítico, la curiosidad, la confianza en la razón, la búsqueda de la verdad, entre otras.

Este tipo de clasificación del pensamiento crítico en el que se proponen tanto componentes cognitivos como actitudes y disposiciones también es compartida por autores como Ennis (2011), el cual refiere que existen dos tipos de procesos principales en el desarrollo del pensamiento crítico a los que llama “disposiciones” y “capacidades”. Las primeras hacen referencia a rasgos como la apertura mental, la sensibilidad a las perspectivas del conocimiento del otro y el intento de estar bien, disposiciones que se presenta en el desarrollo de una actividad de pensamiento, por otro lado, las capacidades, que como en los estudios anteriores, hace referencia al desarrollo de los procesos cognitivos en interacción con el desarrollo de preguntas y la formulación de justificaciones e inferencias que acompañan a estos procesos; dentro de las 15 capacidades propuestas encontramos aquellas que van desde la identificación constante de la pregunta y el análisis de argumentos, hasta las que emiten juicios de valor y juzgan deducciones e inducciones.

Considerando los presentes estudios se puede apreciar que las habilidades o capacidades del pensamiento crítico presentan diversa terminología según el autor que se utilice para identificarlas, sin embargo, existen aspectos comunes en todas ellas, los cuales se encuentran englobados en los grandes procesos cognitivos base del pensamiento crítico, que se van repitiendo de forma constante en el estudio de las diversas habilidades y/o capacidades propuestas por los diferentes autores. Para efectos de las explicaciones a realizarse en el presente estudio, se adopta la jerarquización de los procesos cognitivos propuesto por Bloom, taxonomía en la que se considera que todas las habilidades de pensamiento

se encuentran englobadas en 6 grandes procesos básicos, que se van interrelacionando entre sí, según el grado de complejidad de la actividad de pensamiento que se esté ejecutando, estos procesos cognitivos son recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

Por otro lado, un aspecto paralelo a la identificación y desarrollo de las habilidades y/o procesos cognitivos para la formación de estudiantes críticos, es el proceso de indagación, el cual se da a través del uso pedagógico de las preguntas; es importante explicitar que los procesos cognitivos previamente identificados en la primera parte del presente estudio, no serían posibles de identificar y desarrollar de forma eficiente, sin el uso de las preguntas por parte del docente como también de los estudiantes, en efecto, cada proceso cognitivo tiene un relación implícita y codependiente con cierto tipo de preguntas, que los activan y sostienen, pues su uso permite a los participantes (estudiantes y profesores) establecer un punto de partida para registrar los conocimientos que se tienen sobre determinado tema y para en base a ello desarrollar nuevas ideas. Asimismo, el uso de la pregunta permite la examinación y análisis de nociones previas o preexistentes para contrastarlas con la nueva información. En el desarrollo de este proceso las preguntas permiten promover el pensamiento reflexivo sobre lo que se está comprendiendo, así como a justificar las inferencias y conclusiones a las que se puede llegar, con el fin último de promover el conocimiento a través del uso del pensamiento crítico.

Considerando la importancia del proceso de indagación en el desarrollo de los procesos cognitivos, algunos estudios han realizado categorizaciones sobre el tipo de preguntas que acompañan al desarrollo de estos procesos, por ejemplo Splitter y Sharp (1995), identifican 5 tipos de preguntas entre las que están las ordinarias que son aquellas que se usan para solicitar alguna información que no se tiene y en la cual se asume que la persona cuestionada puede brindarla; las preguntas cerradas que se caracterizan por recabar información y evaluar la comprensión; las preguntas de indagación que se encuentran relacionadas con la justificación de posturas y la explicación de razonamientos; y finalmente las preguntas retóricas que recogen una información ya conocida por el que las realiza con la intención de recoger saberes previos.

Asimismo, Paul (1993) estudió las llamadas preguntas socráticas, en las que se busca indagar la lógica fundamental del pensamiento durante el desarrollo de los procesos cognitivos y la formulación de juicios razonables. En el grupo de las preguntas socráticas se pueden encontrar de seis tipos:

- Clarificación: ¿Qué quieres decir con eso? ¿Podrías darme un ejemplo? Estas preguntas podrían incentivar el desarrollo de procesos cognitivos de comprensión.
- Explora suposiciones y fuentes: ¿Cuál es el supuesto? ¿Por qué alguien diría eso? Estarían relacionadas con procesos cognitivos de comprensión y explicación.
- Investiga razones y evidencias: ¿Qué razones tienes para decir eso? ¿En qué criterios basas ese argumento? Dichas interrogantes apuntan a la justificación de respuestas, el análisis y la inferencia.
- Investiga implicancias y consecuencias: ¿Cuáles serían las consecuencias de ese comportamiento? ¿No serían conclusiones precipitadas? Preguntas dirigidas a inferir y analizar.
- Sobre perspectivas: ¿Qué otra forma habría para decir eso? ¿En qué se diferencian las ideas de María de las de Pedro?, promueven procesos como la comparación y el desarrollo de analogías.
- Acerca de preguntas: ¿Cómo nos puede ayudar esa pregunta? ¿Podrías pensar otra pregunta que pueda ser útil? Están relacionadas a la creación de soluciones.

El objetivo de las preguntas socráticas es generar la indagación y exploración a través de procesos de pensamiento caracterizados por su complejidad, los cuales requieren de tiempo para pensar y reflexionar. Las inferencias resultado del proceso de indagación, son construcciones propias de información que pueden seguir siendo cuestionadas en la búsqueda de un pensamiento de orden superior. Asimismo, estas preguntas se caracterizan por no tener una única respuesta, invitan a la creatividad y estimulan la exploración nuevos conceptos.

**Figura 2**  
Tipos de preguntas socráticas



Como se puede apreciar, los procesos cognitivos de orden superior van acompañados de cierto tipo de preguntas que buscan activar estos procesos a través del manejo de la información con comparaciones y clasificaciones, así como justificaciones y explicación de los razonamientos. También activan el desarrollo del pensamiento complejo en la movilización de diferentes habilidades cognitivas que se puede promover en el estudiante, permitiéndoles vincular saberes previos, formular sus propias preguntas, e incluirlas al planear aprendizajes. Asimismo, las preguntas adecuadas son oportunidades de aprendizaje por ello resulta necesario y conveniente conocer la diversidad de posibilidades que se pueden formular. (Paul 1993).

### **1.3 Estrategias Didácticas Para La Promoción Del Pensamiento Crítico**

En la actualidad, en el proceso de aprendizaje el docente busca evidenciar el desarrollo de competencias, esto a través de la combinación del trabajo de diversas capacidades, para lo cual el docente planifica y propone diferentes situaciones y contextos retadores a sus estudiantes (Feldman, 2010). En este proceso es importante brindar acompañamiento docente que sea eficaz que genere mayores oportunidades de aprendizaje, y que incentive el desarrollo de pensamientos de mayor complejidad en sus estudiantes; para el logro de este objetivo, se requiere de dos aspectos fundamentales por parte del docente: i) el dominio de la disciplina que se está enseñando, y ii) el conocimiento y manejo de estrategias y métodos didácticos que respondan a los objetivos de aprendizaje planeados (Pimienta, 2012); asimismo, este proceso debe complementarse considerando elementos como las características particulares del estudiante respecto a su estilo de aprendizaje, qué conocimientos o preconcepciones trae consigo y la consideración de los factores que favorecen su aprendizaje según el contexto donde se desarrolla, elementos que hacen las veces de importantes insumos que potencian el desarrollo de estrategias. El uso de toda esta información por parte del docente no solo requiere de un conocimiento disciplinar, sino fundamentalmente requiere del manejo de diversas habilidades y capacidades en el desarrollo de su rol. Por lo mencionado, el acompañamiento del momento que comprende la adquisición de nuevos aprendizajes debe entenderse como una acción fundamental para el logro de los aprendizajes, así para desarrollar capacidades de mayor nivel, como lo es el pensamiento crítico.

La importancia de este acompañamiento del docente en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje a través de su actuar pedagógico, está sustentado por diversos estudios que mencionan que el éxito del proceso pedagógico se centra en la didáctica, es decir la acción del docente en el aula para el logro de los objetivos de aprendizaje, la cual debe implementarse con diversas estrategias, evitando solo la pedagogía directiva y estimulando el aprendizaje a través de diversos medios. Según Maccario (2017), el docente debe implementar situaciones interactivas que involucren a los estudiantes en su contexto social y cultural, con la finalidad de que tengan la posibilidad de aprender según sus

intereses y características. Asimismo, menciona con respecto al pensamiento crítico, que es importante que el docente reflexione sobre su práctica didáctica, pues es uno de los pasos previos para formar a estudiantes reflexivos.

Una de las formas de mejorar la didáctica docente se da a través del uso y aplicación de técnicas y estrategias en el aula, planificadas según propósitos pedagógicos y objetivos de aprendizaje que se pretenden conseguir. Si nos centramos en el desarrollo del pensamiento crítico en aula, el docente debe asegurar que cada estudiante aprenda a observar, a analizar, a interpretar y dar opiniones propias con soporte teórico; para lo cual, debe tener el conocimiento y la capacidad de usar estrategias didácticas que comprenda y domine más allá de la simple aplicación de una secuencia de pasos, a través de los cuales promueva intencionalmente experiencias que activen un pensamiento más complejo. Por ejemplo, según Aguilera y Andueza (2018), existen estrategias que promueven el razonamiento en estudiantes del curso de Comunicación en el nivel secundario, entre las que se encuentran las siguientes: formulación, análisis e integración de proposiciones, comprensión del texto por medio de anáforas, e) comprensión por medio de conectores lógicos, entre otras.

Asimismo, según Toulmin (2003), también existen estrategias para desarrollar la capacidad de argumentar, entre ellas: a) conocer un tema o asunto a ,b) planteamiento de problemas ante una cuestión, c) presentación de opiniones o soluciones ante problemas propuestos, d) la búsqueda de información para justificarse, e) presentación de argumentos para responder preguntas, y f) análisis de argumentos a partir de un soporte teórico.

Por otro lado, Medina (2017) menciona que, Vygotski (2009), propone un conjunto de pasos para asegurar el aprendizaje, a través de un proceso de planificación en el que también considera el desarrollo de pensamiento crítico en un sentido más transversal, estos pasos son: a) generar contextos motivadores, b) presentar de situaciones retadoras, c) orientar el análisis de situaciones desafiantes para solucionarlas, d) orientar el empleo de conceptos para argumentar, deducir, interpretar y concluir, e) orientar el proceso de decisión .

Las estrategias mencionadas se caracterizan por presentar en su desarrollo, de forma implícita, los procesos cognitivos que promueven el pensamiento complejo, por ejemplo, la comprensión del sentido del texto a través de una anáfora implica un proceso de comparación de similitudes y diferencias de la información brindada, este proceso de comparación es parte de la habilidad de análisis que se realiza durante el desarrollo de las actividades propuestas. Una de las dificultades que se presentan al aplicarse estrategias que brindan información general, se da porque los docentes las aplican sin tener claridad de los procesos cognitivos que se están involucrando en el desarrollo de las mismas, sin este conocimiento no tiene la capacidad de guiarlo de forma efectiva para potenciarlo, quedando la estrategia finalmente como una secuencia de pasos que el docente aplica en el aula.

Existen otras estrategias de enseñanza que promueven el pensamiento crítico, que se encuentran inmersas dentro de un enfoque metodológico de aprendizaje significativo y son más estructuradas y enfocadas al desarrollo transversal de los pensamientos de orden superior, por ejemplo, entre ellas tenemos:

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), es una metodología que tiene como base la identificación de un problema que permite el uso de estrategias de investigación por parte de los estudiantes, con lo cual se les reta el ingenio y se promueve una participación e involucramiento activo en el proceso de aprendizaje. Tanto la identificación del problema como la búsqueda de las posibles soluciones, son oportunidades de análisis en las que se busca promover la exploración, el sentido crítico y el pensamiento reflexivo por parte del estudiante. El uso de esta estrategia también promueve el trabajo colaborativo, brindando los espacios para que socialicen, discutan, razonen, justifiquen sus opiniones y evalúen las diferentes interpretaciones individuales. Para Morales y Landa (2004) el ABP facilita la comprensión de nuevos conocimientos, genera conflictos cognitivos en los estudiantes, promueve el trabajo colaborativo y motiva a los estudiantes, proceso en el cual el docente asume un rol orientador que promueve la solución del problema. Según COCEMFE (2019), la estructura básica de esta estrategia es la siguiente.

**Figura 3**

*Estructura básica del ABP*



En la imagen, se puede identificar que la estructura de la estrategia también considera los procesos cognitivos básicos que se proponen en la taxonomía de Bloom, pero desde un enfoque más transversal, teniendo en consideración la importancia de las preguntas en cada una de las etapas de la estrategia didáctica ABP.

Otra metodología que incentiva el pensamiento crítico es el Aprendizaje Basado en Pensamiento (Thinking Based Learning – TBL en inglés). Se trata de una clase de aprendizaje que lleva a los estudiantes a adquirir destrezas de pensamiento orientado a la comprensión profunda de lo que aprenden. Esta metodología se basa en el principio según el cual, mientras más explícita sea la enseñanza de las destrezas de pensamiento en aula, mayor será su impacto en los estudiantes. Asimismo, se incentiva a que los estudiantes piensen, razonen y tomen decisiones; tal cual lo menciona Barban (2017):

La enseñanza en el TBL involucra directamente a los alumnos en el conocimiento y la práctica frecuente de tipos de pensamiento importantes como, por ejemplo, toma de decisiones, resolución de problemas, desarrollo de ideas creativas, comparar y contrastar, explicar causas, predecir, argumentar, entre otros para alcanzar destrezas en la ejecución de los mismos. Estos tipos de pensamiento se encuentran agrupados en tres categorías generales: pensamiento creativo, análisis y pensamiento crítico (p.69).

Con esta metodología se busca el desarrollo de destrezas y habilidades relacionadas a la forma de pensar, con la intención de aplicarlos en el aprendizaje de los contenidos que se desarrollan en la escuela. Es importante considerar que enseñar las destrezas de pensamiento es parte del trabajo que se debe hacer en aula, pues la otra parte estaría relacionada a la aplicación y uso de estas a través de estrategias en el desarrollo y resolución de problemas, es decir no serviría de mucho poner en práctica estrategias para resolver problemas sin contar con los conocimientos de las destrezas de pensamiento. Según COCEMFE (2019), Robert Swartz propone tres destrezas de pensamiento, y las describe de la siguiente forma: a) destrezas Analíticas, para analizar ideas y argumentos con la finalidad de determinar la información relevante; b) destrezas críticas, para estudiar información para obtener indicios y deducciones que nos permitan elaborar argumentos consistentes; siendo importante la información confiable; y c) destrezas creativas para generar posibilidades con múltiples y originales ideas.

**Figura 4**

*Destrezas de pensamiento*



Nota. Autoría de COCEMFE (2019)

Finalmente, otra estrategia relacionada con el pensamiento crítico es la denominada “Paisaje de Aprendizaje”, que propone una combinación del conocimiento de las inteligencias múltiples con la Taxonomía Bloom, con lo cual se busca crear escenarios personalizados de aprendizaje. Esta metodología menciona que conocer la taxonomía de Bloom permite desarrollar actividades y metodologías

que incentiven el desarrollo progresivo de pensamientos de orden superior. Esta nueva metodología utiliza dos de las más importantes innovaciones educativas: i) Las Inteligencias múltiples, la cual se centra en distintas formas de aprender y en el desarrollo de un trabajo personalizado, y ii) La Taxonomía Bloom, que define los distintos procesos cognitivos relacionados al pensamiento crítico, la cual sirve como base para identificar y planificar las actividades de mayor complejidad en pro de un proceso reflexivo más profundo. Esta estrategia propone trabajar con una matriz en la que se identifican las diversas actividades que se pueden realizar según los tipos de inteligencia en intersección con los procesos cognitivos que se buscan trabajar y/o desarrollar. Este tipo de herramienta se puede usar tanto para una clase en particular como para el trabajo de toda una unidad.

**Figura 5**

*Paisajes de aprendizaje*

**Destrezas o estrategias de aprendizaje + inteligencias múltiples = Paisajes de aprendizaje**

	Inteligencia Lingüística	Inteligencia Matemática	Inteligencia Naturalista	Inteligencia Visual-Espacial	Inteligencia Musical	Inteligencia Cinestésica	Inteligencia Interpersonal	Inteligencia Intrapersonal
Crear								
Evaluar								
Analizar								
Aplicar								
Comprender								
Recordar								

Estos otros tres tipos de estrategias solicitan del docente un mayor conocimiento de los procesos cognitivos desarrollados en clase y al mismo tiempo que las hacen evidentes, por lo que el docente requiere tener un conocimiento conceptual de cómo se generan, desarrollan y evidencian este tipo de procesos, ya que no solo implica una aplicación de pasos, sino implica una mayor planificación y reflexión del docente sobre lo que pretende lograr con sus estudiantes a la luz de

los conocimientos y considerando al pensamiento crítico como un aspecto de desarrollo transversal.

La revisión de estas estrategias refuerza la idea de que el docente debe tener un marco de referencia que le permita trabajar las habilidades de pensamiento crítico con sus estudiantes, con la intención de que pueda tener claridad del actuar didáctico a realizarse para el trabajo de esta competencia, así como lograr identificar las evidencias que le indiquen que sus estudiantes están razonando críticamente. Esto también lo mencionan Paul y Elder (2005) cuando indican que, primero, es necesario que los docentes desarrollen sus propias capacidades de pensamiento crítico y se comprometan con esa tarea. Solo después de ello podrán pasar a evaluar y desarrollar esas capacidades de pensamiento en sus estudiantes.

Finalmente, la presente revisión también refuerza la importancia de las preguntas en el desarrollo de las estrategias que buscan promover el pensamiento crítico, pues como también lo mencionan Paul y Elder (2005):

Para aprender el contenido [de forma crítica de una disciplina] los estudiantes deben aprender a hacer preguntas —tanto generales como específicas— que desarrollen la disciplina, que les ayude a dominarla, que les ayude a ver las complejidades en ésta, que la unifique. Deben aprender una manera sistemática de hacer preguntas. (p.14)

De acuerdo con la cita anterior, la formulación de preguntas es parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje de cada asignatura y se ejercita a través de la práctica docentes de manera activa y constante.

## Capítulo II

### 2 Importancia De Las Competencias Docentes Para La Mejora De Los Aprendizajes

Como se ha visto en el primer capítulo, diversos estudios afirman que la principal problemática para conseguir sistemas educativos exitosos, y en particular en América Latina, es la calidad de la práctica docente. Entre las causas más comunes se encuentra la devaluada percepción de la sociedad con respecto a la importancia de la profesión docente, lo que genera poca atracción de talento al sistema educativo, los bajos estándares para el ingreso a la carrera docente, los salarios poco competitivos, los procesos de nombramiento desligados de evaluaciones al desempeño en el aula, entre otros.

Asimismo, un reto adicional es el cambio de paradigma de la educación, donde el docente ya no solo debe limitarse a transmitir conocimientos, pues el actual enfoque de desarrollo por competencias exigen del docente un actuar más reflexivo y crítico sobre sus procesos de acompañamiento en el aula, con la finalidad de formar estudiantes competentes en todas las esferas del conocimiento; como mencionan Bruns y Luque (2015) los docentes deben ayudar a que sus estudiantes desarrollen diversas competencias, las que son valoradas en una economía internacional. Entre esas competencias, el pensamiento crítico y la resolución de problemas se encuentran entre las de mayor valor e impacto en la vida y en la sociedad. Ellos también reafirman que ciertas investigaciones también han permitido reunir evidencia que indica que, una vez que los niños entran a la escuela, no hay ningún otro factor que influya tanto en el logro de su aprendizaje, como la calidad de la enseñanza de sus profesores. Bajo esta evidencia podemos concluir que ningún otro atributo en la escuela genera tanto impacto en los logros de aprendizaje como el relacionado a una buena práctica docente.

Es así como estas evidencias, han llevado a que los responsables de las políticas públicas prioricen el mejoramiento de prácticas docentes por medio de lineamientos que fortalezcan sus competencias en el aula. El sistema educativo peruano no es ajeno a esta realidad, y al tener como uno de sus principales objetivos garantizar una educación pública de calidad para todos los peruanos, ha formulado

políticas de estado y lineamientos, generados a través del desarrollo acuerdos nacionales, que priorizan el aspecto referido a la mejora de la práctica docente y sobre todo lo referente a la competencia pensamiento crítico, pues el desarrollo de esta es considerado de prioridad en los sistemas educativos de varios países. Incluso el sistema educativo peruano lo considera como un indicador de referencia para medir porcentualmente cuántos docentes de primaria y secundaria brindan el esperado nivel de enseñanza-aprendizaje, esto a través de la evaluación directa del desempeño docente en el aula, este indicador está considerado en el PESEM 2016 - 2026.

La acción didáctica y acompañamiento del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje cumplen un importante papel en el desarrollo de los estudiantes, así como en el logro de los objetivos pedagógicos, comprendidos dentro de estos fundamentalmente el pensamiento crítico. Asimismo, para que un docente pueda promover el pensamiento crítico de sus alumnos, dispone de una gran variedad de estrategias que buscan que los estudiantes vayan activando de forma paulatina pensamientos complejos de primer orden, esto acompañado de la guía del docente que debe conocer, entender, identificar y promover este tipo de proceso en el desarrollo de sus actividades pedagógicas, en ese sentido tanto las políticas como las intervenciones que buscan que los docentes mejoren sus competencias, entre ellas la relacionada al pensamiento crítico, deberían considerar formarlos desde un enfoque que les permita tener conocimiento y dominio conceptual de los procesos cognitivos, así como en el desarrollo de sus propias habilidades críticas.

## **2.1 Lineamientos Del Sistema Educativo Peruano Para La Mejora De La Práctica Docente En La Educación Básica Regular (EBR)**

En los últimos años, el Perú ha presentado notables progresos con respecto a ciertas problemáticas en su sistema educativo, entre ellas por ejemplo el de la universalidad de la educación en el nivel primario, sin embargo, lograr que todos los niños del territorio nacional reciban educación no necesariamente implica que esta sea de calidad, por lo que el foco actual de preocupación para el desarrollo de las políticas educativas está centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Los estudios afianzan en consenso la importancia del papel del docente en el desarrollo de sistemas educativos de calidad y en el futuro de los estudiantes, por lo que considerando el impacto que genera un buen docente, Bruns y Luque (2015) señalan que se ha convertido en una prioridad de los diversos sistemas educativos, el diseñar intervenciones que atraigan y formen buenos docentes. El estado peruano, consciente de esta nueva prioridad, ha diseñado lineamientos que promueven el fortalecimiento y la revaloración de la carrera pública magisterial, con la intención de garantizar la óptima formación profesional del docente peruano. A través de esta política se busca generar impacto en la práctica docente abordando temas como la revalorización de la profesión ante la sociedad, así como aquellos que apuntan a una formación docente competente y de impacto para el logro de los aprendizajes.

Asimismo, según la Ley 28044, se indica como dos de los factores centrales para el logro de la calidad educativa son la formación inicial y permanente que garantice la idoneidad de los docentes y autoridades educativas, así como la carrera pública docente y administrativa. Como se puede evidenciar, el sistema educativo peruano cuenta con políticas y lineamientos, plasmados en leyes, que consideran el fortalecimiento de la práctica docente como uno de los pilares centrales para la calidad educativa en el país. En este punto, es importante mencionar que estas políticas son lineamientos generales que definen qué aspectos son relevantes abordar para mejorar la educación del país, el “cómo hacerlo” es una variable que es definida y reajustada según los gobiernos de turno a través de normas y orientaciones, siendo así que en la actualidad, a pesar de mantenerse la política que apunta a la mejora de la práctica docente, no necesariamente se han mantenido constantes las propuestas e intervenciones que responden a cómo hacerlo.

Otro de los documentos nacionales que contempla la importancia de la práctica docente, es el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN), documento que posee un valor vinculante y articulador de los diversos niveles y modalidades del sistema educativo. El PEN en su orientación estratégica dos menciona que la docencia es de importancia vital para desarrollar a las personas. Por eso, se enfatiza en toda persona que recibe educación debe contar la guía de un docente solvente que realice una labor efectiva.

Aun con ello, el mismo documento señala que el desconocimiento de las fortalezas y debilidades del claustro docente hace difícil brindar a los estudiantes de los profesores idóneos para asegurar aprendizajes de calidad, ello incluso contándose con la realización de evaluaciones del personal educativo cuyos resultados resultan preocupantes.

Considerando la prioridad de mejorar la práctica del docente en el aula y en el desarrollo de su trabajo pedagógico, es importante tener la claridad de lo que significa en términos de desempeño ser un buen docente, a través de estándares claros que definan las buenas acciones pedagógicas en el aula. En ese sentido, en el Perú se elaboró el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), documento que pone las bases de una visión de docencia para el país y que constituye un acuerdo técnico y social entre el Estado, los docentes y la sociedad con relación a las competencias que se espera dominen los profesionales de la educación. Según el MINEDU, el MBDD precisa dominios, competencias y desempeños correspondientes a todo buen profesor o profesora del país”. Es decir, es lo que la sociedad espera de ellos en su trabajo en las aulas y con sus estudiantes para conseguir la mejora de los aprendizajes y el logro de una mejor calidad educativa.

Según el MBDD, uno de los aspectos que los docentes deben propiciar a través del desarrollo de procesos didácticos efectivos, es que se aprenda reflexiva, crítica y creativamente, empelando fuentes de información diversas y confiables junto a estrategias de investigación. Además, es en la competencia 4 del Marco del Buen Desempeño Docente, donde se menciona que cada docente conduce la enseñanza ejerciendo dominio disciplinar y didáctico de las áreas curriculares, atendiendo a las características y necesidades de los aprendices. Enfatiza también que un modo de identificar el dominio de esta competencia es considerando el desarrollo de estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promuevan pensamiento crítico y creativo en los aprendices.

Tal cual lo menciona el PEN, parece existir una desarticulación entre la propuesta de evaluación que se estuvo planteando en el marco de la reforma magisterial, la cual propone la evaluación de conocimientos, con respecto a lo propuesto por el MBDD, el cual prioriza la práctica docente en aula. Recoger y evaluar de forma universal la información referida a los dominios, las competencias y los

desempeños que caracterizan una buena docencia, se convierte en el gran reto del sistema educativo peruano para la mejora de las competencias de sus docentes.

Otro documento nacional que evidencia la importancia de docente y de su trabajo en el aula, es el Plan Estratégico Sectorial Multianual del Sector Educación (PESEM), el cual es un instrumento orientador de los actores del sector educativo. Este documento presenta las políticas, metas y estrategias más importantes para promover el pensamiento estratégico anticipativo y la mejor toma de decisiones. Así en el objetivo estratégico tres propone aumentar las competencias docentes los procesos de enseñanza-aprendizaje sean más efectivos, esto a través de la identificación y desarrollo de las habilidades y capacidades que coadyuven con el óptimo desempeño en clase. Este documento considera que las principales mejoras deben realizarse en los siguientes procesos, por un lado, los mecanismos de “evaluación docente”, los cuales deben estar acompañados de estándares de desempeño claros, así como, por otro lado, mejoras relacionadas a los procesos de intervención que se abordan a través de las diversas estrategias que buscan la mejora de la formación docente inicial y en servicio. Para el logro de estos objetivos, el PESEM propone ciertas acciones estratégicas, entre ellas la mejora de las competencias de los docentes en servicio, a través de un sistema que articule y garantice una formación de calidad, especialmente en clase; asimismo, para medir el avance de esta acción estratégica propone diversos indicadores, entre los que se encuentran, por un lado el porcentaje de docentes evaluados en base a su desempeño según ley 29944, y por otro lado, el indicador *Nivel de enseñanza docente*, el cual es calculado por el número de docentes de primaria y secundaria que se encuentran en el nivel 3 en los aspectos como manejo de comportamiento en el aula, pensamiento crítico y maximización de tiempo, sobre el número total de docentes observados, los cuales se presentan en a continuación:

**Figura 6** Indicador: *Docentes evaluados según desempeño (Ley N° 29944 de Reforma Magisterial)*

Código del indicador	OES3-3	
Definición	Porcentaje de docentes evaluados en base a su desempeño en el marco de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial	
Nivel de desagregación geográfica	Regional	
Línea de base o valor base y meta	<b>Valor actual</b>	<b>Meta al 2026</b>
	0%	81,4%
Justificación	Existe evidencia que apoya la conclusión de que una buena evaluación docente mejora los logros de aprendizaje (Isoré 2010). Concretamente, Cavalluzzo (2004), Goldhaber and Anthony (2007), Vandervoort et al, (2004) y Smith et al. (2005) encontraron que los estudiantes cuyos docentes habían obtenido nivel aprobatorio en su evaluación de desempeño rendían mejor en pruebas estandarizadas que los estudiantes de los docentes no calificados. En ese sentido, se espera evaluar en el desempeño a todos los docentes en ciclos de 3 años como mecanismos directo de incidencia para la mejora de los logros de aprendizaje.	
Sentido del indicador	Ascendente acumulativo	
Limitaciones y supuestos empleados	El indicador supone que el ingreso de nuevos nombrados en el ciclo de 3 años es marginal y que existe un nivel friccional de 5% que no se evalúan.	
Fórmula o método de cálculo	CED= (Docentes con más de dos años nombrados, evaluados en desempeño docente/Total de docentes con más de dos años nombrados) * 100	
Periodicidad de las mediciones	Anual	
Fuente de datos	Sistema de información DIGEDD, NEXUS	
Base de datos o fuente de verificación del indicador	Sistema de información DIGEDD, NEXUS	
Órgano y entidad responsable de medición	Dirección de Evaluación Docente de la Dirección General de Desarrollo Docente	
Metodología de estimación de metas	<p>Se estima en base a la distribución porcentual de los niveles de EBR dentro de la CPM. Cada año se evalúa a un nivel, empezando por EBR Inicial por lo que se estima que en un ciclo de 3 años de manera acumulativa se completa toda la modalidad EBR y luego se reinicia con el nivel EBR Inicial incorporando a los nombrados que van ingresando por concurso y que cumplen con tiempo de 2 años mínimos de permanencia.</p> $D_i = N_{(i-j)k} + D_{i-1} - N_{(i-j)(k-1)}$ <p>Donde:  a) j = máximo múltiplo de 3; (i - j) ≠ 0  b) i = 0,1,2..... N  c) k = redondeo hacia arriba de (i/3) indica el número de evaluación de ese Ni  d) N<sub>1</sub>=EBR Inicial ; N<sub>2</sub>=EBR Primaria ; N<sub>3</sub>=EBR Secundaria  e) D= Nivel de cobertura de la evaluación de desempeño en el periodo i</p>	

Nota. Tomado del Plan Estratégico Sectorial Multianual del Sector Educación (PESEM 2016-2026)

**Figura 7.** Indicador: *“Nivel de enseñanza docente”*

Nombre del indicador	Nivel de enseñanza de docentes	
Código del indicador	OES3-4	
Definición	Porcentaje de docentes de primaria y secundaria que brindan un nivel efectivo de enseñanza y aprendizaje	
Nivel de desagregación geográfica	Nacional	
Línea de base o valor base y meta	<b>Valor actual</b>	<b>Año 2026</b>
	Sin línea de base	Sin meta
Justificación	A diferencia de otros indicadores, como por ejemplo los vinculados a la formación académica, cuyo propósito es medir el buen nivel de enseñanza docente a través del cumplimiento de requisitos, el presente indicador si evalúa directamente el desempeño docente para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, por lo cual se justifica su empleo.	
Sentido del indicador	Ascendente	
Limitaciones y supuestos empleados	- Debido a los altos costos logísticos y financieros que implicaría evaluar el nivel de enseñanza y aprendizaje del universo total de docentes, el indicador tiene como denominador una muestra de la población total. Asimismo, se toma como supuesto que sería posible realizar las mediciones anualmente. -El indicador se calcula únicamente a docentes de instituciones educativas públicas de primaria y secundaria.	
Fórmula o método de cálculo	<b>Nivel de enseñanza de docentes =</b> (# de docentes de primaria y secundaria que se encuentran en el nivel 3 en los aspectos manejo de comportamiento en el aula, pensamiento crítico y maximización del tiempo/ # de docentes observados) *100	
Periodicidad de las mediciones	Anual	
Fuente de datos	Ficha de Observación en aulas de prácticas pedagógicas.	
Base de datos o fuente de verificación del indicador	Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS)	
Órgano y entidad responsable de medición	Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica - MINEDU	

Nota. Tomado del Plan Estratégico Sectorial Multianual del Sector Educación (PESEM 2016-2026)

Según la información presentada, encontramos que el sistema educativo peruano si considera dentro de sus lineamientos el desarrollo de competencias

docentes, para lo cual se propone implementar diversas iniciativas, entre ellas, mejorar el trabajo del docente en servicio a través de evaluaciones de desempeño en aula, así como del desarrollo de estrategias formativas que potencien el trabajo la enseñanza-aprendizaje, procesos en los que se busca conjugar tanto la comprensión de contenidos curriculares como la adopción de estrategias, metodologías y formas de preparar experiencias de aprendizaje interesantes que promuevan diversas habilidades, entre ellas el pensamiento crítico, el cual actualmente es utilizado como un indicador que mide el nivel de enseñanza y da cuenta de la mejoras en las prácticas docentes.

### **2.1.1 El Pensamiento Crítico En La Formación Docente En Servicio Desde Las Intervenciones Del Ministerio De Educación**

Para este segundo capítulo se ha considerado analizar a mayor detalle las nociones del pensamiento crítico contempladas en la elaboración de los lineamientos y normativas que buscan mejorar las competencias del docente en servicio, se han elegido dos de las intervenciones que responden al logro de este objetivo, la “Evaluación del Desempeño Docente” dentro de la Carrera Pública Magisterial, y la estrategia formativa “Acompañamiento pedagógico”, ambas intervenciones priorizan el desempeño del docente en aula, es decir su trabajo didáctico con los estudiantes, utilizando unos instrumentos en el desarrollo de sus procesos, estos son las “Rúbricas de Observación de Aula”, entre la que se encuentra la rúbrica del pensamiento crítico y creativo, la cual se presenta a continuación.

## Figura 8

### Ejemplo de rúbrica de observación

 <b>Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.</b>			
Propone actividades de aprendizaje y establece interacciones pedagógicas que estimulan la formulación creativa de ideas o productos propios, la comprensión de principios, el establecimiento de relaciones conceptuales o el desarrollo de estrategias. El <b>aspecto</b> que se considera en esta rúbrica es el siguiente:			
• Actividades e interacciones (sea entre docente y estudiantes, o entre estudiantes) que promueven efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.			
<b>Nivel I</b>	<b>Nivel II</b>	<b>Nivel III</b>	<b>Nivel IV</b>
<u>No alcanza las condiciones del nivel II.</u>	<u>El docente intenta promover el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico al menos en una ocasión, pero no lo logra.</u>	<u>El docente promueve efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico al menos en una ocasión.</u>	<u>El docente promueve efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico durante la sesión en su conjunto.</u>
El docente propone actividades o establece interacciones que estimulan únicamente el aprendizaje reproductivo; es decir, están enfocadas en hacer que los estudiantes aprendan de forma reproductiva o memorística datos o definiciones, o que practiquen ejercicios (como problemas-tipo o aplicación de algoritmos), técnicas o procedimientos rutinarios, o que copien información del libro de texto, la pizarra u otros recursos presentes en el aula.  <i>Si el docente plantea preguntas, estas son, por lo general, retóricas (se realizan sin esperar una respuesta del estudiante) o solo buscan que el estudiante afirme o niegue algo, ofrezca un dato puntual o evoque información ya brindada, sin estimular el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.</i>	El docente <i>intenta</i> promover el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico de los estudiantes <i>al menos en una ocasión</i> , ya sea a través de las actividades que propone, de sus interacciones directas <i>con</i> ellos o las que fomenta <i>entre</i> ellos. Sin embargo, no logra este objetivo, debido a que conduce dichas actividades o interacciones de manera superficial o insuficiente.  <i>A pesar de que la actividad propuesta por el docente permite, en un primer momento, que los estudiantes ofrezcan respuestas novedosas, originales o no memorísticas; la interacción pedagógica posterior es limitada o superficial, de modo que no se llega a aprovechar el potencial de la actividad para estimular el razonamiento, la creatividad o el pensamiento crítico.</i>  <i>Esto ocurre cuando, por ejemplo, el docente hace una pregunta inferencial que algunos estudiantes responden, pero no se profundizan o analizan sus respuestas; o si surgen respuestas divergentes o inesperadas, el docente las escucha, pero no las explora; o el docente valida solo las intervenciones que se ajustan a lo que él espera ("la respuesta correcta"), entre otros.</i>	El docente promueve de modo <i>efectivo</i> el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico de los estudiantes <i>al menos en una ocasión</i> , ya sea a través de las actividades que propone, de sus interacciones directas <i>con</i> ellos o las que fomenta <i>entre</i> ellos.  <i>Para promover efectivamente el razonamiento, la creatividad o el pensamiento crítico deben observarse actividades o interacciones entre docente y estudiantes (o entre estos), en las que hay una elaboración o desarrollo sostenido y progresivo de ideas. Esto ocurre cuando los estudiantes tienen que identificar o explicar sus formas de pensar o sus acciones, comparar o contrastar ideas, argumentar una postura, tomar decisiones, resolver problemas novedosos, desarrollar un producto original, hacer predicciones, conjeturas o hipótesis, apropiarse de manera personal u original del conocimiento, entre otros.</i>	El docente promueve de modo <i>efectivo</i> el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico de los estudiantes <i>durante la sesión en su conjunto</i> , ya sea a través de las actividades que propone, de sus interacciones directas <i>con</i> ellos o las que fomenta <i>entre</i> ellos.  <i>Si hay actividades o interacciones pedagógicas que no promueven esto directamente, son preparatorias para otras que sí lo logran.</i>  <i>Para promover efectivamente el razonamiento, la creatividad o el pensamiento crítico deben observarse actividades o interacciones entre docente y estudiantes (o entre estos), en las que hay una elaboración o desarrollo sostenido y progresivo de ideas. Esto ocurre cuando los estudiantes tienen que identificar o explicar sus formas de pensar o sus acciones, comparar o contrastar ideas, argumentar una postura, tomar decisiones, resolver problemas novedosos, desarrollar un producto original, hacer predicciones, conjeturas o hipótesis, apropiarse de manera personal u original del conocimiento, entre otros.</i>

Nota. Extraído de <https://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11573223534R2.pdf>

Según resolución 008-2016-MINEDU, la rúbrica de observación es una herramienta para la intervención para el acompañamiento pedagógico, la cual permite conocer el nivel en el que se encuentra el profesor de aula que es acompañado, asimismo, se menciona que también es utilizada en la evaluación docente, la cual evalúa la práctica de docente en el aula y comprueba el desarrollo de las competencias y desempeños del profesor.

Los lineamientos y normativas vinculados a ambas intervenciones, promulgadas por el ministerio son los siguientes:

- Ley General de Educación (28044)
- Ley de la Carrera Pública Magisterial (29062)
- Ley de la Reforma Magisterial (29944)
- Marco del Buen Desempeño Docente para Docentes de Educación Básica Regular – RM N° 0547 – 2012 – ED

- Norma que establece disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica - RSG N°008-2016-MINEDU
- Rúbricas de observación de aula - RSG N° 078 – 2017 MINEDU

La Carrera Pública Magisterial (CPM), surge como parte de una política educativa relacionada a la mejora de las competencias docentes, el gobierno peruano realizó esfuerzos para elevar la remuneración de los profesores, a través de una intervención que planteaba normas de mayor exigencia para entrar al sistema educativo a los nuevos docentes, e invitaba a los que ya estaban en servicio a integrarse a este nuevo sistema. Para el ingreso a la CPM, se realizaban diversas evaluaciones entre ellas la de dominio de contenidos, sin embargo, un gran número de docentes nombrados antes de la promulgación de esta ley optaron por no ingresar a este sistema de evaluaciones y ascensos, Bruns y Luque (2015) mencionan que “a finales de 2012, solo el 25 % del total de los profesores había ingresado en la CPM y el ministerio mostraba preocupación por la perspectiva de gestionar regímenes laborales paralelos en los años posteriores” (p.249). Como consecuencia de esta situación, en 2012 se promulga la Ley de la Reforma Magisterial, la cual tenía por objetivo que todos los docentes del país participen de forma obligatoria del sistema de evaluaciones y ascensos propuestos en la Carrera Pública, además de incluir una evaluación del desempeño en la que se incluía observaciones de aula para evaluar y recoger información de la práctica pedagógica así como de las competencias y desempeños que el docente demostraba en el trabajo con sus estudiantes. En esta evaluación se utilizó como base el MBDD; en el cual, como se mencionó anteriormente, se contempla los dominios, competencias y desempeños de la buena docencia. Es así como en el año 2017 se elaboraron las rúbricas para observar en aula, instrumento pedagógico donde se registran aspectos esenciales del desempeño docente, el cual fue aprobado mediante resolución del MINEDU. Este instrumento de observación de aula evaluaba cinco desempeños para valorar los aspectos más relevantes de la práctica didáctica del docente, los cuales eran calificados con un puntaje entre uno a cuatro puntos, de acuerdo con el nivel de logro alcanzado, estos desempeños son los siguientes:

- Involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje
- Promover razonamiento y/o pensamiento crítico

- Evaluar progreso de aprendizajes para retroalimentar oportunamente
- Propiciar el respeto y la proximidad
- Regular la conducta de los alumnos de manera positiva.

En esta evaluación se consideraba un desempeño relacionado con el pensamiento crítico, el cual mide que el docente proponga actividades de aprendizaje y establezca interacciones de enseñanza estimulantes de la creatividad, de ideas novedosas, comprensión de principios, relaciones entre conceptos, entre otros. Asimismo, considera como aspecto observable las actividades e interacciones docente-estudiantes y estudiante-estudiantes que promueven efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.

Si bien es cierto, la evaluación docente considera al pensamiento crítico como una de las competencias relevante a evaluar en la práctica docente en aula, en su implementación normativa no se contemplan aspectos formativos que respondan a la adquisición de esta competencia por parte de los docentes en servicio, en ninguna de sus etapas. Asimismo, es importante mencionar que este proceso actualmente se encuentra suspendido debido a reajustes en la priorización del desarrollo de las políticas públicas en educación.

Por otro lado, la intervención “Acompañamiento pedagógico” es la principal estrategia para formar y reforzar capacidades en los docentes del país. Según la RSG-008-2016-MINEDU, el acompañamiento pedagógico se define como una estrategia formativa para los docentes que se lleva a cabo en la escuela y, a través de la cual, se apunta de mejorar y promover su desarrollo profesional mediante un trabajo de orientación temporalmente sostenido.

Estrategias formativas como el “Acompañamiento Pedagógico” se desarrollan desde hace más de diez años en el Perú. Estas han pasado por una diversidad de etapas y denominaciones e incluso enfoques, los cuales han transcurrido desde perspectivas como el monitoreo y supervisión, hasta el actual enfoque formativo que se ha institucionalizado. Este recorrido de enfoques y perspectivas ha presentado diversos cambios normativos que Balarin (2019) describe de la siguiente forma:

El proceso de institucionalización del acompañamiento pedagógico se ha dado en el marco de una serie de importantes cambios institucionales como son: i) el Reglamento de la Ley General de Educación (Decreto Supremo 011-2012- ED); ii) el proceso de descentralización de la gestión educativa hacia los niveles regionales y locales de gobierno (i.e. DRE y UGEL); iii) La Ley de Reforma Magisterial (ley 29944-2012) y su reglamentación (DS 004-2013-ED); iv) el Marco del Buen Desempeño Docente (RM 0547-2012-ED); y, v) los lineamientos para la organización y desarrollo de los programas centrados en la especialización y actualización docente (RM 0175-2013-ED) (p.22)

Considerando la importancia de darle mayor institucionalización al acompañamiento pedagógico, en el año 2016 se aprueba la una norma técnica denominada “Norma que establece disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica”, en la cual se establecen los objetivos, propósitos y acciones a realizar en el proceso de acompañamiento por agentes comprometidos en este proceso. Asimismo, se establecen los enfoques que se consideran en el acompañamiento (MINEDU, 2016, p. 3).

El primer enfoque es el *crítico-reflexivo*, según el cual se busca que el docente afirme su propia identidad como tal. Asimismo, apunta a desarrollar reflexión en y desde la práctica. Ello implica que los profesores y profesoras desarrollen habilidades que les permita asegurar los aprendizajes de sus alumnos. Para ello, la propia reflexión es un valioso recurso para su quehacer.

El segundo enfoque aplicado en el acompañamiento es el *inclusivo*. Este comporta la disminución de barreras al aprendizaje y la participación, de modo que se puedan satisfacer las necesidades de todos los y las estudiantes. Es enfoque conlleva cambios en el sistema y concierne a todas las áreas: políticas, contenidos, culturas, prácticas, entre otras.

El tercer enfoque es el *intercultural crítico*. Este propone, según lo indica su nombre, centrarse en el diálogo intercultural. Además, se orienta pedagógicamente a la transformación y construcción de condiciones para ser, estar, conocer, pensar, vivir, sentir y convivir.

Otro aspecto que se define en la misma norma técnica son las competencias del MBDD que serán priorizadas para el quehacer con docentes (MINEDU, 2016, p. 4). El contenido de cada una se presenta a continuación:

- La competencia dos está referida a la planificación coherente de los aprendizajes, realizada de manera colegiada.
- La competencia tres apunta a la creación de un clima que propicie el aprendizaje y la vivencia de la diversidad, pensando en la formación de ciudadanos crítico que puedan dialogar interculturalmente.
- La competencia cuatro busca que la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje asegure el dominio de contenidos de asignatura y aplicación de estrategias pertinentes para que todos los aprendices desarrollen capacidad de reflexión y sentido crítico.
- La competencia cinco busca que la evaluación de los docentes sea permanente y guarde coherencia con los objetivos institucionales; y que, además, en ella se consideren las diferencias individuales y culturales.

Además, la norma dispone del uso de ciertos instrumentos para el desarrollo de la intervención con el docente, estas son (MINEDU, 2016, p. 8): “i) las rúbricas de observación, ii) la lista de cotejo, y iii) el cuaderno de campo”. Se explica brevemente cada uno.

- Rúbrica de observación: la herramienta más empelada en el acompañamiento. Permite la descripción de acciones o prácticas de los docentes, los niveles de progreso desde el grado 1 hasta el 4. Estas rúbricas se construyen en torno a las competencias anteriores y hacen posible detectar el nivel de cada docente que recibe acompañamiento para luego apoyar su mejora paulatinamente.
- Lista de Cotejo: este instrumento está formado por una lista de aspectos a evaluar. Cada aspecto es calificable con un puntajes, ponderaciones o conceptos. Es en realidad un instrumento de verificación, pues permite revisar o comprobar la presencia de aspectos a través de la observación en clase. Con esta información se realiza un mejor acompañamiento.
- Cuaderno de campo: conformado por un cuaderno en el cual se anotan o registran los aspectos incidentales ocurridos durante el acompañamiento. Es

una herramienta pedagógica importante que permite recoger evidencias y elementos críticos durante la visita al aula del docente. Esta información es una oportunidad para generar reflexión durante el acompañamiento.

Finalmente, otros aspectos que se establecen en la norma están relacionados a las actividades específicas que realiza el acompañante pedagógico con el docente acompañado, entre estas están las siguientes:

- Observación de aula: se realiza cuando el acompañante pedagógico visita una sesión de aprendizaje desarrollada por el docente a su cargo, en ella recoge información sobre el desempeño de la práctica pedagógica utilizando la rúbrica de observación de aula, la lista de cotejo y el cuaderno de campo, instrumentos propuestos por el MINEDU.
- Reuniones de reflexión y retroalimentación: posterior a la observación de aula, al final de la jornada escolar, el acompañante y el docente se reúnen para dialogar sobre las fortalezas y debilidades identificadas en el desarrollo de la clase, estas en base a las descripciones de la rúbrica de observación y el análisis y reflexión de las situaciones consideradas tanto por el docente como por el acompañante, para posteriormente formular compromisos que ayuden a superar las debilidades identificadas.

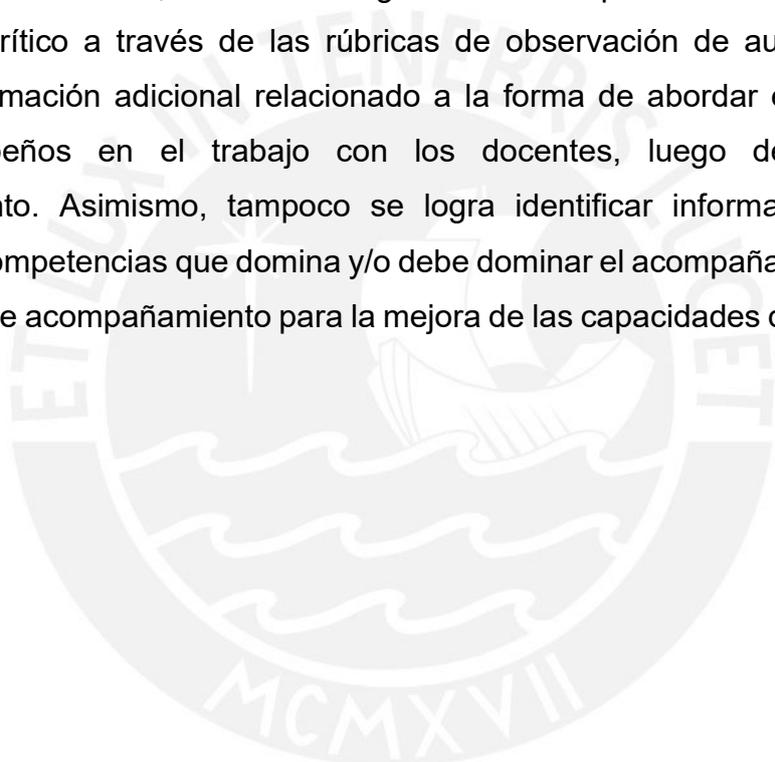
Adicionalmente, el acompañante pedagógico realiza algunas otras actividades de forma grupal con la intención de efectivizar el acompañamiento individual, entre ellas tenemos:

- Desarrollo de grupos de interaprendizaje (GIA): Son reuniones programadas por el acompañante pedagógico con la intención de generar un espacio de reflexión colectiva entre todos los docentes participantes de la intervención, estas pueden ser institucionales o interinstitucionales, el objetivo fundamental es compartir experiencias y conocimientos resultado de la reflexión, que puedan enriquecer la práctica de los docentes participantes.
- Talleres de Actualización: A diferencia de los grupos de interaprendizaje, los talleres trabajan contenidos específicos previamente planificados, con lo cual se busca actualizar los conocimientos relacionados a temas pedagógicos. Esta

planificación de los temas responde a los hallazgos encontrados en el desarrollo del acompañamiento.

Es importante decir que toda intervención de acompañamiento pedagógico se planifica para un periodo de tres años, plazo en el que en base a una evaluación que considera el grado de avance en los desempeños esperados, el liderazgo pedagógico del director y el buen funcionamiento de los espacios de trabajo colaborativo de la IE, se determina el egreso o de forma excepcional la permanencia de la IE en la intervención.

Si bien es cierto, esta estrategia formativa prioriza la promoción del pensamiento crítico a través de las rúbricas de observación de aula, no se logra identificar información adicional relacionado a la forma de abordar el desarrollo de estos desempeños en el trabajo con los docentes, luego del proceso de acompañamiento. Asimismo, tampoco se logra identificar información sobre los contenidos y competencias que domina y/o debe dominar el acompañante pedagógico en el proceso de acompañamiento para la mejora de las capacidades de los docentes.



## CONCLUSIONES

- Las investigaciones revisadas priorizan el desarrollo del pensamiento crítico en la educación actual, por lo que para trabajarlas proponen una diversidad de clasificaciones relacionadas a las habilidades cognitivas que promueven los pensamientos de orden superior. Una de las clasificaciones de mayor aceptación y que abarca la mayoría de los procesos cognitivos que promueven el pensamiento crítico es la Taxonomía de Bloom, en ella se identifican los procesos cognitivos centrales para la identificación, guía y promoción del pensamiento crítico. Por otro lado, un proceso de igual importancia al de la identificación de los procesos cognitivos, es el uso de las preguntas que acompañan al desarrollo de estos procesos, pues el uso y manejo efectivo de ellas son las que finalmente permiten que los procesos cognitivos se desarrollen y se consiga la creación de nuevo conocimiento.
- Las estrategias y técnicas didácticas que promueven el pensamiento crítico y que fueron elegidas en la presente revisión, presentan como denominador común el uso y conocimiento de los procesos cognitivos y las preguntas que acompañan su desarrollo por parte del docente y/o aplicador. En la aplicación de estas estrategias se evidencia la interrelación e interdependencia de estos dos importantes aspectos. Asimismo, las estrategias pueden ser usadas por el docente para el trabajo de una sesión, de una unidad o de un proyecto, incluso para el trabajo de una actividad en clases, lo importante es el conocimiento, dominio y entendimiento que el docente tenga de ellas, así como lo que busca al usarlas, más allá de la simple aplicación como una secuencia de pasos.
- Considerando la importancia del conocimiento y dominio de las competencias docentes para la promoción del pensamiento crítico, se han implementado lineamientos y políticas específicas que responden al desarrollo y fortalecimiento de estas, esto se reflejan en la elaboración de diversos documentos de política educativa referidos al desempeño de los profesores, a la reforma del magisterio y a planes estratégicos del sector. En ellos, se prioriza tanto el desarrollo de competencias docentes como el manejo de instrumentos e indicadores que brinden información sobre el pensamiento crítico.

- Existen dos intervenciones que evalúan y priorizan el trabajo docente en aula, para lo cual usan el instrumento “Rubricas de observación de aula”, instrumento en el que se logra evidenciar la prioridad que se le da a ciertos desempeños docentes, entre ellos, el pensamiento crítico, pues incluso desde el Plan Estratégico Multianual en el sector educación, este es considerado un indicador que mide el nivel de enseñanza de los docentes; sin embargo, los documentos normativos de ambas intervenciones enfocan el trabajo del indicador en aspectos evaluativos, donde se maneja y recoge información del desempeño a través del logro de su identificación, pero no existe información que considere las “formas” que se proponen para el logro de esta capacidad por parte de los docentes.

### **RECOMENDACIONES**

- Formular documentos normativos que guíen y refuercen el enfoque formativo de las intervenciones que tienen por objetivo mejorar las competencias docentes, sobre todo las relacionadas al pensamiento crítico.
- Llegar a un consenso nacional sobre la prioridad del trabajo del desempeño docente “Pensamiento crítico” y definir la ruta a seguir para lograr el desarrollo de esta competencia por parte de los docentes. Esto implica concesos en definición de conceptos en el ámbito social y académico, para el logro de metas de formación diferenciadas que faciliten un avance certero hacia el logro de objetivos propuestos.
- Recoger información de la realidad docente de este desempeño con fines formativos y no meramente informativos o evaluativos. Asimismo, articular el trabajo de este desempeño entre la formación inicial docente y la formación en servicio, para que no exista un vacío entre lo que aprende el futuro docente en las aulas universitarias con lo que deberá aplicar en el desarrollo de su práctica docente profesional.

- Brindar las capacidades necesarias a los docentes que les permita evaluar el pensamiento de sus estudiantes. Asimismo, formar a los docentes sobre las habilidades básicas del pensamiento crítico y qué implica el desarrollo de los procesos cognitivos en el desarrollo de las interacciones con sus estudiantes.

## REFERENCIAS

- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001) *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Aguilera, N. y Andueza, A. (2018). Enseñar y aprender la coherencia textual: una propuesta didáctica a partir de la teoría de Michel Charolles. *Didáctica, Lengua y literatura*, 30, 23-40. <https://dx.doi.org/10.5209/DIDA.61952>.
- Balarin, M., & Escudero, A. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano*. Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE. <https://hdl.handle.net/20.500.12820/689>
- Barbán Gari, V. (2017). *Efectos del aprendizaje basado en el pensamiento (TBL) en la enseñanza de las ciencias naturales. Implicaciones para la formación del profesorado*. [Tesis doctoral]. Universidad autónoma de Madrid.
- Bloom, B. (1974). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educativas*. <https://www.slideshare.net/jorgearturosalcido5/taxonoma-de-losobjetivos-de-la-educacion>
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomía de los objetivos educativos, Manual I: El dominio cognitivo*. David McKay Co Inc.
- Bruns, B. y Luque, J. (2015). *Profesores excelentes: Como mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe*. Grupo Banco Mundial. Washington DC.
- Causado, R.; Santos, B., & Calderón, I. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en el área de Ciencias Naturales en una escuela de secundaria. *Revista de la Facultad de Ciencias*, 4(2), 17–42. <https://doi.org/10.15446/rev.fac.cienc.v4n2.51437>
- CEPLAN. (2021). *Plan Estratégico Sectorial Multianual PESEM – Educación (2016 – 2026)*. <https://www.ceplan.gob.pe/documentos /plan-estrategico-sectorial-multianual-pesem-educacion-2016-2021/>
- Elder, L. & Paul, R. (2003), *Los fundamentos del pensamiento analítico*. Tomales, CA, EE.UU. The Foundation for Critical Thinking.
- Ennis, Robert H. (2011a). *Critical Thinking: Reflection and Perspective—Part I. Inquiry*, 26(1).
- Flórez, R. (2010). El pensamiento crítico como una competencia transversal para la calidad de la educación. Artículo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021, Buenos Aires, Argentina.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Manuscrito inédito. Universidad Loyola. [https://comenio.files.wordpress.com/2007/09/pensamiento\\_critico.pdf](https://comenio.files.wordpress.com/2007/09/pensamiento_critico.pdf)

- Feldman, D. (2010a). Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod). Argentina: Ministerio de Educación. Capítulo I: “La enseñanza” (pp.13-19). [http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica\\_general.pdf](http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf) consultado 26/06/2010
- Freire, P (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Maccario, D. (2017). Insegnanti in formazione in university. An experience of didactic innovation. *Form@re*, 17(3), 277-290. <https://dx.doi.org/10.13128/formare-21268>
- Medina, M. (2017). Estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(1), 125-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6595073>.
- Ministerio de Educación (2019). *Monitoreo de prácticas escolares cómo están nuestros docentes, el clima y la gestión escolar. Reporte de resultados 2018-1*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6258>
- Ministerio de Educación (2016). *Norma que establece disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica - RSG N°008-2016-MINEDU*.
- Ministerio de Educación (2003). Ley General de Educación N° 28044. [https://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf).
- Montoya, J. I. (2007). Primer avance de investigación. Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 21, 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220390001>
- Morales P. y Landa V. 2004. Aprendizaje basado en problemas. Problem – Based Learning. *Theoria*, 13, 145-157.
- Núñez, L. A., Gallardo, D. M., Aliaga, A. A. y Díaz, J. R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 31-50. <https://10.17151/eleu.2020.22.2.3>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2019). *El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias*. Instituto de Tecnologías Educativas. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Paul, R., & Elder, L. (2005), *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)
- Paul, R. (1993). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking.
- PESEM (2022). Plan Estratégico Sectorial Multianual. PESEM (2016 – 2026). [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2917074/RM\\_N%C2%B0\\_118-2022-MINEDU.pdf.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2917074/RM_N%C2%B0_118-2022-MINEDU.pdf.pdf)
- Pimienta, J. (2012): *Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Educación.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237 - 249. <https://doi.org/10.1080/001318800440579>
- Queiruga Vila, A. (2019) *Guía de Metodologías y Enfoques Inclusivos en la Educación. Metodologías y enfoques inclusivos en educación*. COCEMFE.

<https://www.cocemfe.es/wp-content/uploads/2021/10/guia-metodologias-enfoques-inclusivos-educacion.pdf>

- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking; the classroom community of inquiry*. ACER
- Swartz, R. J., & Park, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction*. Critical Thinking Press & Software.
- Toulmin, S. (2003). Los usos de la argumentación. Traducción de Morras y Pineda. Ed.Península. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-46882007000200012](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882007000200012)
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. [https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Vygotsky\\_Unidad\\_1.pdf](https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf)
- Wade, C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 24-28. <https://psycnet.apa.org/record/1995-42025-001>

