

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

UNIDAD DE POSGRADO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y
GESTIÓN UNIVERSITARIA**



TESIS

Propuesta de programa didáctico para mejorar el pensamiento crítico en los
estudiantes del tercer ciclo del programa de licenciatura en educación modalidad
mixta (LEMM) - educación primaria FACHSE- UNPRG; Lambayeque

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en ciencias de la
educación con mención en Docencia y Gestión Universitaria

Investigadora: Carrasco Mendo, María Liliana

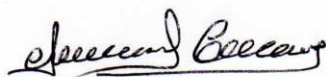
Asesor: Vásquez Zuloeta, Segundo Enrique

Lambayeque - Perú

2019

Propuesta de programa didáctico para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes del tercer ciclo del programa de licenciatura en educación modalidad mixta (Lemm) - educación primaria FACHSE-UNPRG; Lambayeque

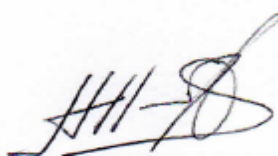
Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Docencia y Gestión Universitaria



Carrasco Mendo María Liliana
Investigadora



Dr. Castro Kikuchi Jorge Isaac
Presidente



M.Sc. Moreno Heredia Armando José
Secretario



M.Sc. Alvarado León Daniel Edgar
Vocal



Mg. Vásquez Zuloeta, Segundo Enrique
Asesor

DEDICATORIA

A Dios por guiarme en todo momento y darme
la fortaleza que necesito para lograr
mis objetivos y mejorar como profesional

A mi esposo y mi hija por su amor, comprensión,
y apoyo incondicional que me brindan siempre
para seguir superándome.

AGRADECIMIENTOS

A todos mis maestros de Maestría
por sus sabias enseñanzas
que me sirvieron para poder elaborar y
culminar este proyecto de investigación.

INDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
ÍNDICE	2
ÍNDICE DE CUADROS	4
RESUMEN	5
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I	13
ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO	13
1.1. Ubicación.	13
1.2. Análisis Histórico tendencial del objeto de estudio	17
1.3. Características actuales del objeto de estudio	33
1.4. Metodología de investigación.....	36
1.4.1. Población y Muestra.	37
1.4.2. Instrumentos de recolección de datos.....	37
1.4.3. Tratamiento de la información	38
CAPÍTULO II	39
MARCO TEÒRICO - CONCEPTUAL	39
2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	39
2.2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	42
2.1.1. Aportes de la teoría sociocultural de Vygotski	42
2.1.2. Aportes de la teoría de Piaget	44
2.1.3. Aportes de la teoría de Ausubel	45
2.1.4. Aportes de la teoría de Jerome Bruner	47
2.1.5. La Pedagogía Crítica	49

2.1.6. Habilidades planteadas en la metodología de Peter a. Facione.....	51
2.3. BASE CONCEPTUAL.	53
2.3.1. Pensamiento crítico y formación universitaria	53
2.3.2. Características del pensamiento crítico	56
2.3.3. Habilidades del pensamiento crítico	57
2.3.4. Actitudes del pensamiento crítico	58
2.3.5. Pensamiento crítico y educación	59
2.4. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS.....	60
CAPÍTULO III	64
RESULTADOS Y PROPUESTA	64
3.1. Análisis e interpretación de datos.....	64
3.1.1. Encuesta aplicada a los docentes	64
3.1.2. Encuesta aplicada a los estudiantes	67
3.2. Propuesta de programa didáctico para mejorar el pensamiento crítico	78
3.2.1. Presentación	78
3.2.2. Justificación	79
3.2.3. Fundamentación.	80
3.2.4. Base teórica	82
3.2.5. Objetivo general.....	82
3.2.6. Modelo teórico de la propuesta	83
3.2.7. Estrategias didácticas	84
3.2.8. Desarrollo del programa de actividades	99
CONCLUSIONES GENERALES	104
RECOMENDACIONES	105
BIBLIOGRAFÍA	106
ANEXOS	111

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.	66
Cuadro 2.	67
Cuadro 3.....	69
Cuadro 4	70
Cuadro 5	72
Cuadro 6	73
Cuadro 7	75
Cuadro 8	76

RESUMEN

En las últimas décadas, uno de los principales objetivos de las instituciones de educación superior en el mundo ha sido desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, es decir, formar alumnos capaces de argumentar sus ideas, evaluar lo expuesto por los otros y razonar con rigor científico en cualquier asignatura curricular, pero fundamentalmente capaces de tomar decisiones sólidas y resolver problemas de manera eficaz.

La formación de los estudiantes universitarios debe estar orientada a desarrollar habilidades reflexivas, críticas y de investigación que fortalezcan su voluntad de indagar y conocer. Igualmente, el pensamiento crítico ha recibido atención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción y en el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, formulados en 1998 y ratificados en 2003 en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES), destacando la importancia de formar estudiantes con un pensamiento crítico, capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones conjuntamente con su aplicación y asumir responsabilidades sociales.

Por lo expresado hasta aquí, en la educación superior se acentúa la importancia de formar estudiantes capaces de descubrir, generar y aplicar nuevos conocimientos en situaciones cambiantes, de buscar soluciones novedosas y eficaces a los problemas y retos con los que se enfrentan, de actuar con confianza y decisión ante las exigencias del porvenir. No cabe duda de que estas competencias (razonar, decidir y resolver) involucran el pensamiento crítico.

La presente investigación titulada “PROPUESTA DE PROGRAMA DIDÁCTICO PARA MEJORAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MODALIDAD MIXTA (LEMM) - EDUCACIÓN PRIMARIA FACHSE- UNPRG; LAMBAYEQUE tuvo como objetivo general diseñar una propuesta de un

programa didáctico sustentado en la metodología de Peter A. Facione Constructivismo, para mejorar el pensamiento crítico de estos estudiantes.

Esta investigación surgió debido a que en los estudiantes del III ciclo de programa de licenciatura en educación modalidad mixta (LEMM) - educación primaria FACHSE UNPRG existe deficiente desarrollo de pensamiento crítico, evidenciándose en la dificultad para inferir e interpretar, argumentar, explicar, analizar, entre otras por lo cual es necesario proponer un programa de estrategias metodológicas, ya que es el docente el responsable de la formación del pensamiento crítico debe promover, planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico.

La muestra estuvo conformada por 28 estudiantes y 08 docentes del III ciclo de programa de licenciatura en educación modalidad mixta (LEMM) - educación primaria FACHSE UNPRG. Se les aplicó una encuesta a docentes y estudiantes para recoger la información. La encuesta estuvo basada en las capacidades de pensamiento crítico planteadas en la metodología de Peter A. Facione. Los resultados demostraron que existe deficiente desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes y enseñar a pensar de manera crítica debe ser una de las tareas primordiales de la educación.

Palabras Clave: Pensamiento crítico, programa didáctico.

ABSTRACT

In recent decades, one of the main objectives of higher education institutions in the world has been to develop critical thinking in students, that is, to train students capable of arguing their ideas, evaluating what others have put forward and reasoning rigorously scientist in any curricular subject, but fundamentally capable of making sound decisions and solving problems effectively.

The training of university students should be aimed at developing reflective, critical and research skills that strengthen their will to inquire and learn. Likewise, critical thinking has received attention from the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in the World.

Declaration on Higher Education in the XXI Century. Vision and Action and in the Priority Action Framework for the Change and Development of Higher Education, formulated in 1998 and ratified in 2003 at the World Conference on Higher Education (CMES), highlighting the importance of training students with critical thinking, capable of analyzing society's problems, seeking solutions together with their application and assuming social responsibilities.

Due to what has been said so far, higher education emphasizes the importance of training students capable of discovering, generating and applying new knowledge in changing situations, of seeking novel and effective solutions to the problems and challenges they face, of acting with confidence and decision in the face of the demands of the future. There is no doubt that these competencies (reasoning, deciding and solving) involve critical thinking.

The present investigation entitled "PROPOSAL OF DIDACTIC PROGRAM TO IMPROVE CRITICAL THINKING IN STUDENTS OF THE THIRD CYCLE OF THE BACHELOR'S PROGRAM IN MIXED EDUCATION (LEMM) - PRIMARY EDUCATION FACHSE-UNPRG; LAMBAYEQUE's general objective was to design a proposal for a didactic program based on the methodology of Peter A.

Facione and Constructivism, proposed to improve the critical thinking of these students.

This research arose due to the fact that in students of the III cycle of the bachelor's degree program in mixed modality education (LEMM) – primary education FACHSE UNPRG there is poor development of critical thinking, evidenced in the difficulty to infer and interpret, argue, explain, analyze, Among others, it is necessary to propose a program of methodological strategies, since it is the teacher who is responsible for the formation of critical thinking, must promote, plan, execute and evaluate the teaching-learning process for the development of critical thinking.

The sample consisted of 28 students and 08 teachers from the III cycle of the bachelor's program in mixed modality education (LEMM) - primary education FACHSE UNPRG. A survey was applied to teachers and students to collect the information. The survey was based on the critical thinking skills proposed in the Peter A. Facione methodology. The results showed that there is poor development of critical thinking in students and teaching to think critically should be one of the primary tasks of education.

Key Words: Critical thinking, didactic program

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, con todo tipo de información disponible al instante de diferentes fuentes, es importante desarrollar habilidades de pensamiento crítico para discernir entre lo verdadero y lo falso, lo importante y lo superficial, la evidencia y la opinión. Nos permite tomar consciencia de nuestros pensamientos para analizarlos y evaluarlos de forma efectiva y tomar decisiones correctas.

Scriven y Paul (1992). “Afirma que el pensamiento crítico como un eje cognitivo como académico y dinámico que desarrolla habilidades tales como comprender, ejecutar, estudiar, sintetizar y/o evaluar información, experiencia y retroalimentación, reflexionar, argumentar o comunicar como un plan de creencias y comportamiento. (Scriben y Paul, 1992).

Facione (2007) señala que “con respecto al pensamiento crítico, es la capacidad de las personas para estudiar, contextualizar, comprender, monitorear de manera clara y organizada, con base en su propio conocimiento y comprensión, sobre el entorno en el que viven”. que desarrollan, se observa que la educación para desarrollar este pensamiento es de gran importancia para la vida de todo ser humano.

Según Layton (2011): “La mayoría de los maestros universitarios emplean métodos de enseñanza que no facilitan que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico y crítico para resolver sus propios problemas, aunque sea en el aprendizaje o en la vida cotidiana, de forma más efectiva.

Los estudiantes de Liderazgo LEMM-UNPRG además tienen evidencias que están prácticamente a la par de la mayoría de las universidades peruanas en la aplicación de estrategias y estilos de aprendizaje de los estudiantes de manera crítica, crítica y creativa.

La aplicación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje sigue siendo la misma que antes, donde los estudiantes son meros receptores de conocimientos, lo que no permite que los estudiantes se conviertan en constructores de su propio

aprendizaje, lo que ajusta a cambiar el sistema educativo llevándolo a una inversión. de esta situación

Este trabajo de investigación, pretende contribuir para que los docentes de cualquier área curricular incluyan la formación del pensamiento crítico porque de esta manera se logrará formar jóvenes críticos, autónomas, pensantes y productivas, que no se conformen con lo que la escuela les brinda, sino que asuma los retos de criticidad los lleve a investigar, dándoles así una visión más amplia y ser ellos los autores de su propio aprendizaje, pero además para que puedan hacer frente a las exigencias y a los retos que enfatizan en la aplicación de métodos de enseñanza que conduzca a potenciar habilidades del pensamiento crítico y la formación integral de los estudiantes.

El objetivo de esta contribución es reflexionar sobre el papel de una metodología de educación superior basada en competencias, así como su relación con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que ejercerán la formación en el futuro.

El problema educativo que se abordará es el deficiente desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de educación primaria del programa LEMM-FACHSE UNPRG. Esto ha ocasionado limitaciones de pensamiento relacionadas con la interpretación, análisis, explicación, fundamentar con argumentos sólidos, evaluar la credibilidad de una fuente, juzgar un problema y proponer alternativas, y autorregular su pensamiento.

En el presente trabajo de investigación el **OBJETO DE ESTUDIO** queda centrado en el proceso docente educativo en relación al pensamiento crítico en el nivel superior, y el **CAMPO DE ACCIÓN** es el proceso de elaboración del programa didáctico para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes del III Ciclo de educación primaria del programa LEMM-FACHSE UNPRG.

Desde esta perspectiva la **HIPÓTESIS** a defender es que: si se diseña una propuesta de un programa didáctico basado en la metodología de Peter A. Facione y el constructivismo, entonces es posible mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes del Tercer Ciclo de educación primaria del programa LEMM-FACHSE UNPRG.

El **OBJETIVO GENERAL** que persigue este trabajo de investigación es proponer un programa didáctico sustentado en la metodología de Peter A. Facione y el constructivismo para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes del Tercer Ciclo de educación primaria del programa de LEMM- FACHSE UNPRG.

De esto se derivan los siguientes **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**:

- Desarrollar un diagnóstico situacional para conocer las características del pensamiento crítico que presentan los estudiantes del Tercer Ciclo de educación primaria del programa de LEMM- FACHSE
- Explicar la interrelación existente entre las variables y el marco teórico de la investigación.
- Elaborar un programa didáctico para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes del Tercer Ciclo de educación primaria del programa de LEMM- FACHSE.

El **APORTE TEÓRICO** de la investigación, estuvo en elaborar un modelo teórico para el diseño de un programa didáctico, que sistematiza la metodología de Facione y los aportes del constructivismo; para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes del Tercer Ciclo de educación primaria del programa de LEMM- FACHSE.

La **METODOLOGÍA** del presente trabajo de investigación es de tipo crítico – propositivo. La población del estudio estará constituida por 28 estudiantes del III ciclo de educación primaria del programa de LEMM- FACHSE. Para su comprensión y lectura el presente trabajo se ha dividido en tres capítulos:

El **primer capítulo** presenta el análisis del objeto de estudio; a partir de la ubicación de la Universidad Pedro Ruíz Gallo, el análisis de cómo surge el problema; cómo se manifiesta actualmente y la descripción la metodología que nos permitió llevar a cabo la investigación.

En el **segundo capítulo**, presenta el marco teórico que explica el problema de las teorías científicas y diversas fuentes escritas que permite una comprensión conceptual y el sustento científico del problema de estudio.

En el **tercer capítulo** se analiza el resultado que se obtuvo a través de la encuesta realizada a estudiantes. Finalizando este capítulo con la propuesta de un programa didáctico sustentado en la metodología de Peter A. Facione y el constructivismo para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes del tercer Ciclo de educación primaria del programa de LEMM- FACHSE UNPRG.

Además, se presentan las conclusiones y las recomendaciones para la aplicabilidad de la propuesta. Asimismo, se presenta la bibliografía consultada y empleada.

La autora

CAPÍTULO I

I. ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 UBICACIÓN

El presente trabajo de investigación se ha desarrollado en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo que está ubicado en la Av. San Juan XXIII 391 – Lambayeque, la trayectoria de esta Primera Casa de Estudios, es remontar al 17 de marzo de 1970, fecha en la fusión de la Universidad Agraria del Norte con sede en Lambayeque, y la Universidad Nacional de Lambayeque, con sede en Chiclayo.

Según Decreto Ley No 18179, ambas universidades dan origen a una nueva, con el nombre de uno de los más ilustres lambayecanos: el genial inventor, precursor de la aviación mundial y héroe nacional, teniente coronel PEDRO RUIZ GALLO.

Nacida así, hace 40 años la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo muchos Rectores que la dirigieron. No ha sido fácil el camino recorrido para esta Universidad. Por diversas razones, su proceso de consolidación fue largo y complejo, al punto que, en algún momento la agudización de las contradicciones internas llegó a poner en peligro su propia “existencia.

A inicios del 2006, la universidad ha experimentado un crecimiento integral. Bueno, no solo ha tenido éxito del desarrollo de programa de construcción, sino que también hay un énfasis fundamental en la innovación académica en nuestro impulso por modernizar nuestra universidad para satisfacer las nuevas demandas de una comunidad que está cambiando rápidamente. tremendo desarrollo científico y tecnológico que identifica nuestro tiempo.

Hoy “la universidad cuenta con catorce facultades y veintiséis escuelas profesionales; La Escuela de Graduados, el Centro de Preparación Universitaria, el Centro de Aplicación para Escuelas Primarias y Secundarias, laboratorios de última generación y bibliotecas de orientación se actualizan constantemente

La actual gestión del Rector Dr. Mariano Agustín Ramos García tiene como misión fortalecer el prestigio y asumir la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones de profesionales altamente calificados, promoviendo la

investigación y creación de nuevos conocimientos e impulsando la proyección del saber hacia una mejora continua de la sociedad, provistos de una sólida base científica, tecnológica, humanística y con ética, para convertirlos en personas emprendedoras, comprometidas con el desarrollo de nuestro país.

En coherencia con estas ideas se deben tomar acciones concretas en pro de una formación idónea en beneficio de los estudiantes, por ello en el primer año de gestión ha conseguido reflotar el parque automotor con la compra de 14 los laboratorios universitarios con equipos y materiales de última generación, modernizando los servicios las Facultades, Filial Cutervo y Oficinas de descentralización, así como los Centros de Investigación con la finalidad que los alumnos cuenten con los medios científicos y tecnológicos que les nuevos vehículos

En la parte académica se ha iniciado el proceso de Acreditación gestionando el funcionamiento de la Oficina Central de Calidad Universitaria por impulsar el desarrollo de acciones que permita realizar a mediano plazo cumplir con los objetivos trazados, así mismo se vienen implementando permita liderar el mundo empresarial. Además, se está gestionando una importante partida presupuestal que permita el próximo año hacer realidad una serie de proyectos institucionales por una suma superior a los 20 millones de soles.

La formación integral es el objetivo central de la universidad, el que conduce a una propuesta de formación académico profesional capaz de fortalecer un modelo educativo propio que beneficie a la región y por ende al país. Se tiene como meta lograr egresados poseedores de una alta cultura científica, técnica, humanística, ética y ambiental, con capacidades y habilidades necesarias para ejercer la profesión y así lograr el desarrollo sostenible del país.

En el caso específico de la formación docente, se inicia en la Facultad de Educación y posteriormente en la creación e implementación del programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta. Teniendo como modelo a la Carrera Profesional de Educación, cuyos parámetros curriculares le sirven de sustento.

Esta modalidad se desarrolló bajo modalidad semi presencial de estudios constituye una innovación propia del presente milenio en la medida que busca dar

respuesta a la demanda de profesionales en educación por parte de aquellos sectores sociales que no pueden acceder directamente a los estudios regulares, caracterizados por el predominio de la modalidad presencial o residencial de estudios.

Pero a pesar que la misión y visión de esta Escuela Profesional se han delimitado con precisión y claridad, persiste de cierta manera poca valoración de la responsabilidad, compromiso y predisposición por parte sus agentes para consolidar dichos fines.

Según la evaluación del PDI, incluida por el Dr. Walter Peñaloza en el análisis institucional presentado en el Plan Curricular de 2007-EPE-FACHSE-UNPRG, lo anteriormente citado se ve reflejado en una débil laboriosidad e indiferencia frente a los problemas considerados como prioridades, tales actitudes no permiten desplegar las capacidades y potencialidades de las que sus agentes son poseedores.

La UNPRG busca trabajar bajo el enfoque de estándares de calidad (PEI, 2015-2019) pero aún no está consolidado este sistema. Además, a pesar que la FACHSE-UNPRG, se registra como la facultad que mayor número de proyectos presentados (POI, 2017), todavía es débil la relación de desarrollo y gestión de los mismos para atender los problemas a los que están dirigidos. Entre ellos mejorar la formación profesional mediante proyectos formativos contextualizados a la realidad local, regional, nacional y mundial.

En cuanto a los recursos disponibles para la concreción de actividades estratégicas en general es conocido bajo presupuesto asignado por el Estado para atender urgentes necesidades en esta Universidad, pese a ello la FACHSE es una de las facultades que logra percibir significativos ingresos a diferencia de las demás, con los cuales podría solventar y mejorar muchas de sus necesidades prioritarias. Pero acciones encaminadas a conseguir tales objetivos no se concretizan hasta el momento.

A continuación, señalaré brevemente aspectos considerados como debilidades que afectan a esta Escuela Profesional y consecuentemente a la UNPRG. Con respecto al Plan Curricular vigente de EPE, así como los anteriores, responden

a una organización curricular por asignaturas; cuyos contenidos se presentan en forma parcelada, desintegrados favoreciendo así una inadecuada formación profesional en los estudiantes de las diversas especialidades de educación. A su vez, es observable la falta de adecuación, del mismo a la realidad científica y social de nuestro tiempo.

También, existen limitaciones en cuanto a la plana docente, en parte, por su inadecuada selección, como también por la baja capacidad de los docentes para adaptarse a los cambios que exige su rol actualmente. Así procedimientos como el uso del método expositivo persisten en las aulas universitarias. A estas limitaciones se suman las que los estudiantes arrastran de su formación previa en otros niveles de educación.

En lo referente a la práctica pre profesional, esta carece de reorientación ya que mantiene un carácter tradicional donde prima el teorismo, favoreciendo el desarrollo de contenidos preparados fundamentalmente con fines de asimilación y limitando el tratamiento de problemas que se dan y enfrentará el futuro docente en su práctica pedagógica.

Sobre la oferta y demanda de profesionales en esta especialidad, es observable que el número de estudiantes por especialidad, no presenta un criterio de racionalización, ni tiene un referente en las posibilidades de acceder a una plaza o puesto de trabajo. Por lo que se necesita implementar mecanismos que permitan una presencia relativamente homogénea, por lo menos en su convocatoria.

En lo referente a Infraestructura, a pesar del avance de algunos proyectos, aún existe carencia de auditorios, laboratorios, salas multimedia, talleres y equipamiento. Así como insuficiencia de medios y materiales como: data, proyectores multimedia y otros recursos tecnológicos necesarios.

Con relación a la atención a los estudiantes en lo referente a servicios de: salud, transporte y comedor universitario tampoco es óptima, Por lo que deberían considerarse como urgentes las medidas de mejora para estos servicios, por la gran cantidad de estudiantes que alberga esta Escuela a diferencia de las demás.

1.2. Análisis Histórico tendencial del objeto de estudio

La formación de los docentes a lo largo de la historia ha evolucionado, al igual que los conceptos de escuela, enseñanza, currículo, medios y sistemas educativos. Todos estos y otros factores han propiciado el desarrollo de perfiles profesionales para la función docente. Por eso hablamos del docente como comunicador, como transmisor de conocimientos, como planificador, como técnico, perfiles en los que, en cada uno, se perfila una concepción diferente de la escuela y de la enseñanza. Así, un modelo de formación docente depende de la evolución de la propia sociedad. (Debesse, 1980)

A diferencia de otros países (como Canadá, Estados Unidos o Reino Unido) la profesión nació prácticamente femenina. Las políticas formadoras decimonónicas se fundaron en las "naturales" dotes para el trato de las mujeres con los niños y la dependencia de un hombre de la "madre educadora" (Morgade, G., 1992; Yannoulas, S., 1996).

Tendencias de la Educación Superior en Latino América y el Caribe

Hay países que han ubicado a la formación docente en el nivel universitario (Costa Rica y Chile). En la mayoría de los países de América Latina las viejas "escuelas normales" han sido transformadas en institutos superiores con carreras que van de 2 a 5 años, y cuyo requisito de ingreso es que se haya completado el secundario (Roggi, L., 1999). De las universidades públicas tradicionales que dominaban el panorama de la región, se ha pasado a la organización de un sistema de educación superior complejo y diversificado, que presenta una realidad distinta se ha pasado a las macro universidades públicas nacionales con multicampus de estructuras complejas y diferenciadas; de las escuelas técnicas y vocacionales de nivel medio superior, se ha conformado un importante aparato de instituciones politécnicas y tecnológicas de nivel medio, medio superior y superior.

A los cambios que se han producido desde el punto de vista histórico, como los anteriores, hay que sumar los que se han sumado como manifestación del nuevo período que nos concebimos, por ejemplo, el marketing y los bienes educativos

especiales; El impacto masivo de las nuevas tecnologías que están redefiniendo el espacio de aprendizaje; Apenas se comienza a mirar el desarrollo del conocimiento interdisciplinario como una alternativa a las estructuras curriculares tradicionales ya las profesiones que se ofrecen actualmente; una fuerte disminución de los recursos financieros proporcionados por los gobiernos, con un conjunto de mecanismos de evaluación y rendición de cuentas y sistemas de acreditación para evaluar el desempeño de las organizaciones, programas, instituciones, procesos e individuos; La importancia de lograr la internacionalización del aprendizaje y el conocimiento, el surgimiento de redes y asociaciones académicas, la movilidad estudiantil y los procesos de transferencia de nuevos saberes y tecnologías.

Las anteriores son sólo algunas de las tendencias básicas que se han dado en la educación superior en América Latina y el Caribe en las últimas décadas, y que en el futuro aparecerán cada vez más diferenciadas, para poder ganar profundidad. durante su transición en las grandes brechas y brechas socioeconómicas, de equidad e igualdad, organizacionales y curriculares, ideológicas y conceptuales, entre las cuales la falta de políticas de Estado sepa apreciar no solo los cambios que se dan en las instituciones de educación superior en relación a la construcción de sociedades del conocimiento, pero también faltan estrategias claras y lineamientos de alta visibilidad.

Reflexionando brevemente sobre el estado de la formación docente a nivel internacional, la formación docente es uno de los temas más discutidos en la educación en la actualidad, tanto en los países europeos como latinoamericanos.

Muchos países han iniciado o iniciarán reformas relacionadas con la organización de la educación primaria y continua para docentes, que se implementaron en el caso europeo bajo la influencia del proceso de Bolonia. En Alemania, Italia, el Reino Unido (Gales) y Rumania, se han implementado reformas recientes o aún están en marcha para redefinir los objetivos y el contenido de la formación del profesorado de primaria o secundaria. La formación continuada, profundizando en la nueva formación de las cualificaciones o niveles de competencia que debe tener el profesorado al finalizar su formación. Esta última tendencia se está extendiendo cada vez más por toda Europa.

Varios de estos países han establecido o tienen la intención de introducir procedimientos especiales de evaluación a este respecto. En Francia, desde hace unos tres años, la formación del profesorado se ha vuelto importante con la integración de los institutos universitarios de formación del profesorado (IUFM) en las universidades, la reforma de los programas de formación y las condiciones cambiantes. (Lapostolle y Chevaillier, 2009).

En el caso del Reino Unido, existe un marco formal con canales de selección de estudiantes, contenido teórico y práctico extracurricular e interacción sistemática con los estudiantes, lo que da como resultado una educación primaria aceptable para todos los niveles de estudio. Este es un paradigma que se centra en la profesión docente y abarca plenamente el aspecto dual de la teoría y la práctica. (Monge y Menter, 1997).

El Informe del PREAL “El futuro está en juego” (1998)- luego de repasar los datos y problemas más acuciantes que daban cuenta de la crítica situación de los sistemas educativos de América Latina, proponía cuatro medidas principales para mejorar los indicadores educativos, la calidad y equidad en la región. Estas afirmaciones contrastan con la creciente importancia dada por los gobiernos de la región al tema docente.

A pesar de los esfuerzos y de las inversiones realizadas en la materia, los resultados distan de ser los esperados. Estudios ya clásicos como los de Zeichner (1981), Terhart (1987), Contreras (1987) y otros un poco más recientes como el de Bullough (2000) han demostrado casi sin excepción que el contacto de los maestros recién recibidos con la práctica escolar lleva a la adaptación de los novatos a las estructuras y rutinas escolares vigentes.

A pesar de los esfuerzos e inversiones en este campo, los resultados aún están lejos de los esperados. Estudios clásicos como Zeichner (1981), Terhart (1987), Contreras (1987) y otros, estudios recientes como Bullough (2000) han demostrado casi sin excepción que la exposición de los nuevos graduados a la realidad de la escuela conduce a la adaptación de los recién llegados.

Estos autores señalan que frente al poder de socialización profesional que ejercen las escuelas y las condiciones precarias de trabajo, la formación inicial resulta una

“institución de bajo impacto”, con débiles consecuencias para la formación de la práctica docente. de modelos y dispositivos de entrenamiento es necesario.

En el siguiente análisis citaremos los temas de la formación docente referida a la primera etapa, conocida como formación universitaria o inicial, que se recibe en los institutos universitarios, escuela regular o universidad de educación y las dificultades de la formación continua o formación en servicio. Recopilaremos temas relacionados con los siguientes aspectos de la formación

- La organización institucional y la regulación de la formación .
- Los aspectos curriculares.
- Los modelos y enfoques de la formación.
- Los formadores, los profesores de la formación docente.

Hoy hablamos de un nuevo orden mundial competitivo basado en el conocimiento, en el cual la educación y la capacitación son el punto de apoyo de largo plazo más importante que tienen los gobiernos para mejorar la competitividad y para asegurar una ventaja nacional. El funcionamiento óptimo de los sistemas educativos pasa a ser una prioridad esencial de los países.

Desde el punto de vista de los requerimientos en materia de competitividad, la Educación Superior tiene que asegurar una formación de calidad compatible con las exigencias del desarrollo científico, técnico y profesional, así como de la economía y de la política, que ayuden a los países a insertarse con éxito en el ámbito internacional. Calidad entendida no sólo en función del grado de desarrollo de cada país, sino en condiciones de ofrecer formación y de realizar investigación a la altura de las exigencias de la inserción internacional (Unesco-CEPAL, 1992). Iván Núñez señala que el rol profesional implica que el docente tiene una formación de nivel superior que lo capacita para conectarse permanentemente con el saber pedagógico acumulado, para diagnosticar los problemas de aprendizaje de sus alumnos y las necesidades educativas de su entorno, para recurrir por sí mismo a la recreación o generación de métodos y técnicas y para la elaboración local del currículum.

La autonomía escolar es el marco apropiado para la configuración profesional del rol docente. Una auténtica descentralización que haga menos rígida y uniforme

la administración, que entregue crecientes cuotas de poder a los actores sociales y a las comunidades locales, que atienda a la heterogeneidad de las realidades regionales y locales y a la diversidad de cada escuela y de cada aula, es el ámbito privilegiado para construir la profesionalización del trabajo docente (Núñez, 1990).

El proceso de profesionalización comienza por calificar la demanda de postulantes para el ingreso a la formación docente. Constituye una enorme preocupación para los países el constante descenso de la calidad de los conocimientos, habilidades y motivaciones de quienes se incorporan a las carreras docentes.

Para garantizar un mínimo de talento y de aptitud es necesario establecer mecanismos que puedan alternar entre procedimientos selectivos como los exámenes de ingreso o los talleres de nivelación, que no son excluyentes, pero que condicionan el ingreso a la acreditación de esos mínimos exigibles. La docencia eficaz es consecuencia, también, de características de la personalidad tales como la paciencia, la persistencia, la capacidad de analizar problemas y la comprensión de los alumnos (OCDE, 1991).

Una concepción de la formación docente desvinculada de las funciones de la escuela y de los requerimientos de la sociedad, con débil formación pedagógica y didáctica como consecuencia de planes de estudio en los que se aprecia una inclinación teórica, intelectualista y academicista que reproduce los estilos tradicionales de enseñanza, fragmentada y desarticulada institucionalmente, despreocupada de la formación de formadores, es difícil que haga un aporte sustantivo a la profesionalización docente.

Para la adecuación de la formación a las nuevas demandas que se ejercerán sobre maestros y profesores, es conveniente tener en cuenta: la articulación e integración dinámica entre las instituciones formadoras, las escuelas y los sectores académicos, para lograr la apertura necesaria que permita captar y dar respuestas, en forma permanente, a las necesidades educativas de la sociedad, la transformación curricular que contemple una preparación pedagógica y científica que ponga al alumno en contacto con las escuelas desde el comienzo, con prácticas directas y asunción de responsabilidades.

La profesionalización demanda como condición otro enfoque del que ofrezca oportunidades flexibles y estimulantes y tenga como características: la apertura a todos los docentes, de fácil acceso aun para los que se encuentran en zonas alejadas, asociado a un claro sistema de incentivos, la articulación con la práctica cotidiana, de modo que la resolución creativa de los problemas se convierta en el conductor de las experiencias de capacitación, la reflexión permanente sobre la función docente, como una exigencia de carácter profesional la recreación de prácticas pedagógicas, introduciendo innovaciones en las tradicionales formas de enseñanza, la implementación de diversas modalidades de perfeccionamiento docente para las nuevas funciones a desempeñar en la escuela autónoma: la descentralización de acciones a nivel de los establecimientos educacionales y la relación de éstas con las necesidades educativas de las instituciones; la realización de talleres de educadores, organizados por escuela, grupos de escuelas, red de docentes por ciclos o por materias; la combinación de programas de educación a distancia y de asesoría o tutoría de apoyo profesional; las visitas a otros establecimientos que aplican nuevas metodologías; los talleres de demostración (como la experiencia de la Escuela Nueva); los cursos de actualización de contenidos para materias especializadas; la capacitación para el aprendizaje de técnicas de gestión de proyectos educativos; el desarrollo de habilidades para la asignación de recursos y la elaboración de presupuestos, para la toma de decisiones en una estructura colegiada, y para la elaboración del currículum a nivel local.

Modalidades de servicio de las instituciones de formación docente

Antes de conocer y analizar los datos, es importante recordar que en el Perú las rutas principales de formación docente son: Universidades públicas y privadas la mayoría de las universidades peruanas cuentan con una facultad de educación. Para graduarse es necesario aprobar una serie de cursos por lo general presenciales, ofrecidos en programas de 5 años de duración. Esto permite obtener el bachillerato automático. La licenciatura se alcanza luego de elaborar una tesis o aprobar un examen.

Institutos superiores pedagógicos (ISP, públicos y privados): Imparten formación también durante 5 años de estudios presenciales. Aprobados los cursos del

programa, se obtiene un certificado de egresado. El título pedagógico a nombre de la Nación se logra a través de una tesis de investigación o un proyecto de promoción comunal; a diferencia de las universidades, los ISP forman solo a docentes.

En Perú funcionan 38 universidades con programas de formación docente y 318 ISP; por lo general, unas y otros forman docentes para los niveles de inicial, primaria y secundaria. Además de estas dos rutas, existe la modalidad de profesionalización docente (PD) que es ofrecida actualmente por 48 universidades y 7 ISP. Se inauguraron en 1976 dirigidas al alto porcentaje de docentes en ejercicio que no se habían titulado que o no habían completado sus estudios superiores en educación; exigen la aprobación de una serie de cursos en 6 años (presenciales por un acumulado de 12 meses, generalmente durante los veranos, y a distancia por lo general durante el año escolar).

Aprobados los cursos, para obtener el título pedagógico a nombre de la Nación debe optarse entre hacer un trabajo de investigación, un proyecto de elaboración de materiales, o un proyecto en favor de la comunidad o una institución que requiera que los estudiantes apliquen lo aprendido. El año 1995 fue el último en que aceptaron ingresos; es decir, terminaran sus funciones el año 2000, a excepción de dos ISP y una universidad de zonas de frontera, autorizadas para aceptar ingresos hasta ese mismo año.

Antecedentes históricos de la formación docente en el Perú

El proceso de formación docente institucionalizado comienza en el Perú Republicano con la decisión de Don José de San Martín, tomada en 1822, de crear la Escuela Normal de Varones que fue dirigida por Diego Thomson dentro de los cánones del Modelo Lancasteriano. Posteriormente, en 1833 el gobierno de José de Santa Cruz creó la Escuela Normal Femenina, instaurando una formación docente para las damas con una orientación de capacitación en las áreas relacionadas con la economía doméstica.

El primer gobierno de Ramón Castilla promulgó en 1850 el reglamento de Instrucción Pública, creándose un contexto dentro del cual se proyectó la Escuela Central de Lima que inició su funcionamiento, posteriormente, en 1859 durante el

gobierno de Echenique. En 1876, complementando el proyecto anterior se estableció la Escuela Normal de Mujeres de Lima bajo la dirección de las hermanas del Sagrado Corazón, institución que continua en funcionamiento bajo la denominación de Instituto Superior Pedagógico de Mujeres de Monterrico.

Durante el gobierno de Eduardo López de la Romaña, en 1901, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción que distinguió por primera vez en términos legales entre docentes primarios y docentes secundarios; afianzando la distinción anterior, en 1905, el gobierno de José Pardo creó la Escuela Normal de Varones de Lima destinada exclusivamente a la formación de docentes primarios.

En 1929 se fundó el Instituto Superior Pedagógico de Varones dentro de un clima sensible a la influencia del pensamiento filosófico francés y alemán que reconocía en la pedagogía a una nueva disciplina científica ubicable en el ámbito de las ciencias del espíritu; sin embargo, la década del treinta estuvo políticamente conmovida por los efectos de la Revolución Rusa, por las implicancias sociales y culturales de la Teoría de la Evolución, por la presencia del Psicoanálisis y por la difusión del pensamiento marxista que pretendió proporcionar una nueva concepción de la historia, del hombre y de la sociedad.

Este nuevo contexto social, político y cultural, post colonial, condicionó fuertemente el surgimiento, en el seno de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de los partidos políticos que se encuentran, todavía vigentes en el Perú, y la participación activa de los jóvenes en los movimientos en pro de la reforma universitaria, preconizada desde Córdoba (Argentina) como estrategia de cambio social. De este modo se entiende que la efervescencia política haya conducido al receso por ocho años del Instituto Pedagógico Nacional de Varones que se reabrió en 1940.

En 1941 se promulgó una ley que suprimió el calificativo de “Menores” para las universidades de provincias y que reconoció que la Universidad de San Marcos podía continuar calificándose de Universidad “Mayor”. Dentro de este marco institucional la Facultad de Letras de la mencionada Universidad tenía una sección que ofrecía cursos de Pedagogía desde 1925.

En 1947 se inicia la formación docente profesional en el nivel universitario con la creación de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; de esta manera se instauró un currículo universitario distinto al del Instituto Pedagógico y al de las Escuelas Normales de la época en tanto que ponía énfasis en la formación humanística y en ciencias básicas como sustento de la formación especializada.

La presencia de la Facultad de Educación marca un cambio sustancial en la modalidad de la formación docente en el Perú en tanto que por más de 126 años estuvo restringida a las escuelas normales e institutos pedagógicos sin la presencia de las universidades, pese a que Lima cuenta con la Universidad más antigua de América, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, fundada en 1551.

La presencia disminuida de la universidad peruana en la formación docente se mantiene hasta la fecha si se considera que un estimado hecho en 1993, en la parte estadística del Diagnóstico General de la Educación publicado entonces por el Ministerio de Educación (MED), informa que el 87% de los docentes en servicio han estudiado en un Instituto Superior Pedagógico y solamente el 13% en una Universidad. Esta situación, aunque puede haberse modificado actualmente a una proporción de aproximadamente un 70 % para los Institutos Superiores Pedagógicos, contrasta no sólo con Estados Unidos y los países de la Comunidad Europea sino también con la de los países vecinos como Chile y Colombia en los que la presencia de la Universidad en la formación docente, como ente ejecutor o conductor es dominante.

Asimismo, es oportuno subrayar que la mayor inversión del MED en los últimos 30 años no ha sido en formación docente sino en capacitación. Por ejemplo, durante el proceso de la reforma de la educación iniciado en 1972, al amparo de la Ley N° 19326, el gasto público estuvo dirigido principalmente al denominado reentrenamiento docente destinado a remediar las deficiencias detectadas en el sistema de formación docente.

En la última década, en 1995 se inicia el programa de capacitación conocido como PLANCAD que según cifras oficiales ha capacitado a 181,787 docentes primarios y secundarios con un costo no menor de 478,567 millones de dólares

USA de la cooperación financiera multilateral reembolsable. Sin embargo, no se ha producido ningún programa de envergadura para mejorar el sistema de formación docente que ya en 1970 era percibido como muy deficiente.

La política del estado peruano ha sido de indiferencia frente a la formación docente y de inversión posterior para pretender remediar las deficiencias arrastradas por los docentes de aula desde su formación “profesional. Por usar una metáfora, el Ministerio de Educación del Perú en los últimos 30 años ha hecho crecer a sabiendas el árbol torcido para luego gastar dinero en intentar, infructuosamente , enderezarlo.

Dentro de este contexto histórico, a partir de 1970, es claramente visible la tendencia del MED a preconizar que el mecanismo fundamental para mejorar el sistema educativo es el cambio del currículo y el mejoramiento de la didáctica.

De esta manera el currículo oficial de formación magisterial, impartido a nivel nacional por la Dirección Nacional de Formación Magisterial y Capacitación, y los Currículos de los Programas de Capacitación han tenido como nota dominante el haber hipertrofiado la cantidad de horas dedicadas a difusos temas curriculares y didácticos y a minimizar o suprimir las horas dedicadas a disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas. Los efectos negativos se manifiestan no sólo en un deterioro de la cultura científica y humanística de los docentes sino también en un empobrecimiento extremo de los aprendizajes de nuestros escolares.

Antecedentes históricos del desarrollo del Pensamiento Crítico

Recuperar la historia del pensamiento crítico es una ardua tarea que, si bien remite a la Grecia de Sócrates, Platón y Aristóteles como referentes fundamentales, a partir de allí puede conducir por caminos distintos e interpretaciones diversas dependiendo de la lectura que cada uno haga de la misma. Por tanto, la lectura que aquí se presenta constituye solamente una mirada posible de una larga y compleja historia, llena de matices y de sombras. Como tal, no es un camino cerrado sino una propuesta de lectura a partir del sendero recorrido por un caminante que, con los sesgos de su historia como mujer, psicóloga y latinoamericana, se acerca a complejas temáticas del mundo de la Filosofía.

En la edad antigua destacan los pensadores griegos como Sócrates se le considera como el pionero del uso del pensamiento crítico por dos motivos: Desafi  las ideas y pensamientos de los hombres de su época. Cre  su método de raciocinio y análisis. El ser crítico era peligroso en esa época en que Atenas había perdido la guerra con Esparta. Sócrates era un pensador público y enfatizaba la capacidad de pensar claramente y ser lógico y consistente.

Mencionaba la importancia de buscar evidencias, examinar con cuidado el razonamiento y las premisas.

Para muchas personas el método socrático ha venido en sinónimo de manera de favorecer el pensamiento crítico, Sócrates a través de sus preguntas cuestionaba a la sociedad y a sus contemporáneos; por ello, no es extraño darse cuenta por qué se metió en problemas con las autoridades, Platón alumno de Sócrates, registró y difundió las ideas de su maestro.

A su vez Aristóteles, discípulo De Platón, extendió las ideas de los dos anteriores, más aún escribió un libro sobre la “lógica”, un dogma central del pensamiento crítico. De acuerdo con Sócrates, Platón y Aristóteles, solo la mente entrenada est  preparada para ver debajo de las apariencias de la vida. La vida no examinada no vale ser vivida dijo Sócrates y el obrar debe ser juzgada según lo verdadero” dijo Aristóteles.

En la edad media y el renacimiento tuvieron dos pensadores franciscanos de gran influencia, John Duns y William de Ockham, ambos fueron docentes en la escuela Merlo de la Universidad de Oxford. Desde ese entonces existe una máxima como expresión del pensamiento crítico atribuido en Ockham que dice “La solución más simple es comúnmente la mejor solución” Santo Tomás de Aquino, teólogo, filósofo de la Edad Media, desarrollo sus ideas acerca de la teoría del pensamiento crítico en La Suma teológica. Y en otros escritos. La técnica usada consistía en anunciar, considerar y responder sistemáticamente todas las críticas a sus propias ideas antes de empezar a escribir, de esta manera se anticipaba a las inquietudes del lector y le daba respuesta, este enfoque del pensamiento crítico representó su avance importante.”

En la edad moderna durante los siglos XV Y XVI, los que mantuvieron la tradición del pensamiento crítico fueron Tomás More y Francisco Bacón, ambos de Inglaterra, René Descartes de Francia se atribuye a Bacón a sentar las bases de la ciencia moderna con énfasis en el enfoque empírico de las ciencias, basada en observaciones cuidadosas en lugar de modelos propuestos y no validados desde los griegos. Sir Thomas More introduce de una manera particular de aplicar el pensamiento crítico. Escribió una novela “Utopía”, que critica la política inglesa de esa época y propone una nueva sociedad.

Descartes (1596 – 1650) escribió un texto para el pensamiento crítico basado en el principio de la duda sistemática. Cada parte del pensar, debería ser cuestionada puesta en duda y verificada.

En la Edad Contemporánea se ubica John Dewey (1859- 1952), educador, psicólogo y filósofo. Escribió varios libros importantes, entre ellos “como pensamos” y “búsqueda de certeza” en las cuales sigue la ruta iniciada por Platón y Aristóteles. Enfatiza las consecuencias del pensar humano y considera que el pensamiento crítico es enfocar los problemas del mundo real.

Se mencionan otros defensores del pensamiento crítico, tales como el educador Benjamín Bloom (1913- 1999) que desarrolló una taxonomía de habilidades cognitivas de gran influencia en el campo educacional en los últimos cincuenta años. Igualmente, las más recientes, entre ellos entre ellos, Robert Ennis quien en un artículo publicado en el “Harvard Educacional Review, en 1964 despierta, nuevamente, el interés en el pensamiento crítico.

Desde los inicios de las décadas de 80, Richard Paul ha difundido, en todo escenario, la necesidad de desarrollar este pensamiento, finalmente, Matthen Limpan, el creador de la filosofía para niños y jóvenes y programas educativos para promover el uso de esta actividad mental, la lógica y el cultivo de la filosofía.

Aunque hay aporte de otras partes del mundo, estos no se han difundido lo suficiente y en otros casos se han ignorado. Debe, sin embargo, debe mencionarse los aportes de Lao Tsu, Confucio y Ashoka. El gran interés, académico y práctico, en Estados Unidos, se da en las décadas de los ochenta y

los noventa. Se afirma que a finales de los noventa había una gran cantidad de publicaciones sobre pensamiento Crítico.

Los más antiguos tenían como autores a filósofos y en los tiempos más reciente psicólogos y educadores de allí provienen propuestas innovadoras para el desarrollo del pensamiento crítico. Más aun ante observaciones de otros autores acerca de la capacidad de razonamiento de los niños afirma que, “Los niños piensan inductivamente y deductivamente mucho antes de comenzar a usar su lenguaje”.

La conducta filosófica del individuo va disminuyendo con el incremento de la edad. El cultivo del pensamiento crítico, en la sociedad de la información deviene no solo como un propósito, sino también con una exigencia social. Es necesaria una rápida y eficaz intervención educativa en la adquisición de habilidades del pensamiento crítico para discernir correctamente esta explosión de información y procesos sociales complejos que caracteriza a la sociedad actual.

Un punto de partida posible para introducirse en la historia de la filosofía, como reflexión racional sistemática sobre el universo y la vida del hombre remite a la Grecia de los siglos VII y VI a.C. La tradición crítica de la Filosofía tuvo gran relación con el crecimiento de las polis en la Grecia democrática, donde los ciudadanos, lejos de obedecer a un rey decidieron discutir sobre la mejor forma de gobierno, debate que fue abierto a todos los ciudadanos. La filosofía griega se presenta como el esfuerzo lanzado a la conquista de la verdad sin otras armas que las de la experiencia y la razón, ni otra garantía que la evidencia misma.

En este mundo clásico de Grecia democrática los primeros pensadores progresaron gracias a la crítica. Las vicisitudes políticas hacen que algunos centros de pensadores o ciudades griegas destaquen como espacios de reflexión. Así Mileto, ciudad jonia del Asia Menor, se constituye en esta época no solamente en referente geográfico sino, fundamentalmente, histórico para ubicar el inicio de la tradición crítica sistemática, cuyo propósito era la mejora de las ideas.

Tales de Mileto (585 a.C.) fue llamado por Aristóteles “padre de la filosofía” y veía su grandeza en que fue el primero que preguntó por un principio primero por el

que puedan explicarse unitariamente todas las cosas. Así pasó de naturalista a filósofo de la naturaleza y marcó el camino a toda la filosofía por venir. Este filósofo vio en el agua la materia primera de que todo está hecho (Fischl, 1967)

Tales presentaban sus ideas no como un conocimiento acabado sino como hipótesis que debían ser perfeccionadas. Él y sus seguidores sabían que las ideas raras veces eran correctas y que eran los errores y la corrección de los mismos lo que conducía al progreso. Leahey (2001) considera que la inauguración de una tradición crítica de pensamiento fue el principal logro de los creadores griegos de la Filosofía.

Una de las discusiones más importantes en el pensamiento occidental ha sido la tensión entre las filosofías del ser y el devenir, claramente ejemplificada en los planteamientos opuestos entre Parménides y Heráclito. Para el primero “lo que es, es”, planteamiento en el cual afirma que la realidad que subyace al universo es una sustancia permanente, un ser puro e inmutable, existirían de esta manera, verdades y valores eternos, independientes de la humanidad y que deberían ser buscados para utilizarlos como guía de nuestras vidas.

Los defensores del devenir negaron tanto la existencia de esas verdades como de un reino del Ser puro, creían que lo único constante era el cambio, así, las cosas nunca se limitan a ser, sino que siempre devienen en algo diferente; el principal representante de esta filosofía es Heráclito (500 a.C.). Este defendió que el cambio no era caprichoso, sino que estaba regulado por una dinámica universal que mantiene todos los cuerpos en un equilibrio de fuerzas; de allí que cualquier verdad que se pueda alcanzar a través de la filosofía sería una verdad referida al cambio, al devenir, en lugar de a los objetos estáticos.

Volviendo a la poli ateniense, la clave para lograr el éxito allí era la retórica: el arte de la persuasión. La capacidad para proponer y comprender críticamente argumentos complejos era una destreza considerada de gran valor, los maestros de retórica eran los sofistas; la palabra sofista fue usada por los griegos con triple sentido; originariamente significa lo mismo que sabio (sophós). Más tarde se llamó sofistas a los que enseñaban a la otra sabiduría y eran, consecuentemente “fabricantes de sabios”. Finalmente, se designó con la palabra a un tendero que trafica, suciamente a menudo, con la sabiduría (Fischl, 1967).

Los sofistas eran educadores populares; sacaron la sabiduría de los cuartos de los eruditos y la llevaron al pueblo, convirtiéndose en profesores, maestros, y enciclopedistas de la formación griega, enseñaban a sueldo, y fue esto lo que provocó el desprecio de los atenienses. Cuando se vio Atenas enredada en la guerra del Peloponeso, al reflexionar sobre las causas de su decadencia, la reacción contra los filósofos jónicos y contra los sofistas, costó equivocadamente la vida a Sócrates (Fraile, 1956).

Los sofistas se despreocuparon de la naturaleza exterior y centraron su atención en el hombre, como tema central de sus indagaciones; dos escuelas destacan fundamentalmente: la relativista, de Protágoras de Abdera, y la escéptica de Georgia de Leontino. La filosofía se convierte con los sofistas en retórica sobre los asuntos humanos.

Algunos autores consideran que las ideas centrales de los sofistas estarían representadas especialmente en el Pensamiento de Pitágoras (490-420 a.C.), que parece estar apoyado en un empirismo relativista, dada una preferencia humanística por la apariencia sobre la realidad (Leahey, 1998). Estando la verdad en las apariencias, la verdad es algo relativo para cada perceptor: cada ser humano es el único calificado sobre cómo percibe las cosas.

Una idea central en los planteamientos de Pitágoras es que el hombre es la “medida de todas las cosas”. Si, como dice Demócrito, el conocimiento consiste en el encuentro de los átomos de las cosas con los átomos del alma, sólo puede darnos noticia de cómo aparecen las cosas al yo en el momento del encuentro. Las cosas con las que no nos encontramos tampoco existen para nosotros. Las cosas son para cada uno tal y como se le aparecen. De ahí que el hombre sea la medida de todas las cosas, como no hay un punto de vista privilegiado, todos tienen razón.

Al igual que todos los griegos, creía que el fin adecuado de la vida era la eudemonia (vivir bien o con prosperidad), la identificación entre felicidad y virtud que hacen los griegos los diferencia claramente de sistemas éticos posteriores, incluyendo al cristianismo, que plantean la importancia de comportarse de forma ética pero que advierten que la búsqueda de la virtud puede conducir más a menudo al sufrimiento que a la felicidad.

El diálogo adoptado por Sócrates, en la enseñanza tiene la ventaja de hacer más íntima la comunicación entre maestro y discípulo, y en la controversia, la de desconcertar al adversario, rompiendo el hilo de los largos períodos preparados y aprendidos de memoria.

En los primeros Diálogos de Platón se ve ampliamente aplicado este procedimiento, aun cuando sea frecuente en ellos que el desarrollo de la discusión no llegue a ninguna conclusión sobre el tema debatido y que, por lo tanto, quede sin lograrse la finalidad socrática de alcanzar el concepto común y de la definición.

Lo que se proponía Sócrates era descubrir la verdad, no como materia de pura especulación, sino de tal modo que sirviese para vivir conforme es debido: para obrar bien, lo que supone saber qué es lo correcto. Este es el intelectualismo moral: si conozco la verdad, la practico. Sócrates llama a su método “mayéutica” (obstetricia), para expresar su intención de hacer que los demás diesen a luz verdaderas ideas, con vistas a la acción justa, estaba convencido de que para el recto gobierno de la vida es necesario tener un conocimiento claro de la verdad. Su fin era práctico y su preocupación lo era por la ética. El conocimiento se busca como un medio para la acción ética. Lo importante en esta perspectiva era guiar al hombre a la adquisición de genuinas convicciones.

Las enseñanzas de Sócrates fueron seguidas por Platón, Aristóteles y los griegos escépticos, quienes enfatizaban que las cosas siempre son muy diferentes de cómo aparecen y que únicamente una mente entrenada está preparada para ir de lo aparente a lo que realmente son las cosas; así, de esta ancestral tradición griega emergió la necesidad de que todo aquél que aspire a comprender profundamente la realidad ha de pensar sistemáticamente, de manera que pueda trazar las implicaciones de manera amplia y profunda; esto sólo puede ser logrado por un pensamiento comprensivo y razonado (Paul, 2000).

Platón inició su obra a partir de los intereses socráticos y dedicó su filosofía fundamentalmente a la búsqueda de la justicia, tanto para el estado como para el individuo; no hay que olvidar el desencanto que había producido el él, el hecho de que algunos aristócratas, incluso sus familiares y algunos de sus alumnos, llegaron a sacrificar el bien general por sus ambiciones particulares. Además,

había visto cómo una democracia temía e inclusive sacrificaba a un ciudadano leal, pero crítico, que llegase a cuestionar las ideas tradicionalmente aceptadas.

El núcleo de toda la filosofía platónica, que hace comprender todo lo demás, es la teoría de las ideas; lógicamente consideradas, las ideas platónicas son lo mismo que los conceptos de Sócrates. Son aquello común que, a despecho de todas las diferencias individuales, forma el sustrato de todas las cosas de la misma especie, en estas ideas invariables se funda la ciencia que es también invariable.

Éticamente mirada, la idea es aquél “bien en sí”, que da a todas las cosas y acciones su valor moral. El bien no consiste, como creía Sócrates, en la mejor inteligencia o conocimiento, pues en este caso tendría que haber “buenos” ladrones, embusteros e impostores. El bien consiste en la participación en la idea permanente del bien en sí.

Como las ideas no se encuentran en el mundo de las cosas variables, tampoco pueden desprenderse de ellas, como afirmaba Sócrates, las percepciones como las ideas no se encuentran en el mundo de las cosas variables, tampoco pueden desprenderse de ellas, como afirmaba Sócrates. Las percepciones sensibles no añaden nada al contenido del conocimiento, pero son importantes en cuanto que, por cierta semejanza, a la vista de las cosas sensibles, despiertan en nosotros el recuerdo de las ideas correspondientes.

Sobre la relación entre las ideas y las cosas que le corresponden, cabe decir lo siguiente:

Aquellas son el ser, éstas la apariencia; aquéllas los modelos, éstas las copias; aquéllas lo permanente, éstas lo variable; aquéllas la unidad, éstas la pluralidad; aquéllas lo perfecto, éstas lo imperfecto; aquéllas el fin, éstas la aspiración o tendencia. Platón abrió entre los dos mundos, ideal y material, la sima más grande, y ambos están en tan escasa relación real como la cosa y su sombra.

1.3. Características actuales del objeto de estudio

¿Por qué es importante el estudio del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de formación docente?, es una pregunta que puede ser abordada desde perspectivas diferentes, separadas por razones metodológicas pero

relacionadas entre ellas, vínculos que se van haciendo evidentes en la medida en que cada una es expuesta.

Desde un punto de vista puramente etimológico, su significado se revela cuando se revelan los orígenes griegos y latinos con los que se revelan palabras como "crítico" y "pensamiento". A nivel social, la formación del pensamiento crítico es importante porque juega un papel fundamental en los procesos socialdemócratas, en los que se pueden formar ciudadanos informados y responsables.

Desde una perspectiva pedagógica, este tema y su importancia son avalados por instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que formula principios orientadores para la educación universitaria, en los cuales el desarrollo del pensamiento crítico ocupa un papel fundamental. A continuación, se expone cada una de éstas.

Atendiendo a la etimología de la palabra, "crítico" viene del griego Kritikós, que quiere decir "crítico, que juzga bien, decisivo (de Kríno, juzgar, distinguir)" (Quintana, 1987). Crítico, específicamente, es definido en el diccionario de Raíces griegas del léxico castellano, científico y médico (Quintana, 1987) como "relativo a la crisis o a la crítica; el que ejerce la crítica" (p. 431). Tal definición marca un vínculo importante con otra palabra de raíz griega como lo es Krísis, definido en el mismo diccionario como "juicio, decisión (de Kríno, juzgar, distinguir)".

Este vínculo establecido a partir de la etimología de la palabra pone en evidencia la relación existente entre crisis y crítica, sustantivo y adjetivo, lo que hace que indefectiblemente la presencia de uno invoque al otro; en un mundo globalizado en donde los avances de la ciencia, el cambio de valores y la diversidad de maneras de comprender el mundo en todos los órdenes hacen de la crisis una condición constante, la crítica se constituye en una necesidad y en una constante igualmente ineludible.

Por su parte, la palabra pensamiento remite a otra, pensar, del latín pensare, "imaginar, considerar, discurrir; examinar bien una cosa para formular dictamen" (Real Academia Española de la Lengua, 2001). En esta definición, se precisa que pensar es un verbo; se configura de esta manera la integración de tales palabras

en un mapa de conceptos íntimamente relacionados como son: crisis, crítico y pensamiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, pensar críticamente cobra importancia fundamental en un mundo que, agobiado por las crisis en todos los órdenes, sociales, políticos, y económicos entre otros, demanda cada vez más la presencia de hombres y mujeres capaces de actuar con criterio en la búsqueda de soluciones a los conflictos, cualquiera que sea su campo de acción.

Las personas con formación profesional tienen una mayor responsabilidad en este proceso, ya que la brecha entre países ricos y pobres hace que, para la gran mayoría, ser experto sea privilegio de unos pocos; por otro lado, en manos de este pequeño grupo, hay decisiones que afectarán a grandes grupos de la humanidad. El buen juicio no es solo una definición, es un requisito para categorizar lo que se espera de cada uno de nosotros sintiéndonos involucrados directa e indirectamente en las crisis que afectan al mundo.

En este contexto, en el Perú y específicamente en el Programa LEEM se están enfrentando a una gran problemática ya que no comprenden lo que leen presentando bajos nivel de comprensión lectora, menos aún desarrollan el pensamiento crítico en ninguno de los niveles de formación. Por lo que están aplicando estrategias para revertir esta situación como lo que se registra en la región Lima. En esta región se logró incrementar en 7,5 puntos porcentuales en Comprensión lectora y Lógico matemática en relación al año 2008 por encima de las regiones de Piura, Tumbes, Amazonas y San Martín según los resultados de la evaluación censal estudiantil (ECE) sobre los niveles alcanzados por los niños y niñas del segundo grado de Primaria, en comprensión Lectora y Matemática en el año 2009. (MED- ECE2009).

La región Lima superó el promedio nacional en el segundo nivel de la Prueba de Comprensión Lectora, superando el 6,3% (significativamente). Un paso muy significativo en comparación con 2009, un aumento del 9,4% sobre el resultado anterior. En 2010, los resultados del 64,9% indicaron que 65 de los 100 estudiantes de Lambayeque no aprendieron comprensión lectora, de los cuales 15 no contestaron correctamente ni las preguntas más fáciles. Solo 35 de cada 100 alumnos logran resultados académicos en esta materia, lo que demuestra

que existe un problema importante en el desarrollo de la comprensión lectora de nuestros alumnos lambayecanos, muchos de los cuales cursan actualmente el tercer año y pasarán a los últimos años con estos asuntos.

Desde el Ministerio de Educación existe una propuesta de educación en medios mediante una política de inclusión de contenidos relacionados con la radio, la televisión, la informática y el funcionamiento de estos medios y su carácter ético, para mejorar los aprendizajes de los alumnos y especialmente de los docentes en actividad y de los que se están formando en Institutos Pedagógicos y Universidades que tengan Facultades de Educación.

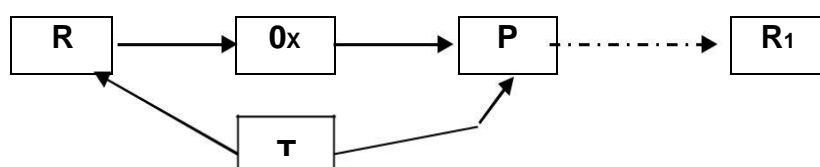
De esta manera es vista como la posibilidad de ampliar la gama de recursos, estrategias didácticas y las modalidades de comunicación que se pueden ofrecer para el mejoramiento, optimización y alcance del quehacer educativo . Esto conlleva a que los docentes estén preparados para diseñar estrategias, adaptar y seleccionar actividades, adecuándolos a los contenidos curriculares y a desarrollar el pensamiento crítico en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, se ha identificado que los alumnos carecen de habilidades de expresión oral teniendo dificultades para expresar y comunicar sus ideas con fluidez. Esta realidad unida al bajo nivel de la formación recibida, ha llevado a nuestros alumnos a un pobre vocabulario e incorrecta pronunciación y a problemas con el desarrollo del pensamiento crítico.

1.4 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Es una investigación no experimental. Según Hernández, otros (2006) son estudios que no necesitan de manipular ninguna variable y solo se percibe los hechos en su contexto para su análisis y es cuantitativa por que los resultados y datos recogidos y analizados se presentan numéricamente (Hernández, Fernández y Batista, 2010).

Diseño de la investigación



- **R:** Es la realidad, es decir, las deficiencias en las manifestaciones del pensamiento crítico en los estudiantes del Tercer Ciclo de educación primaria del programa de LEMM- FACHSE.
- **Ox:** Es la observación de las deficiencias en las manifestaciones de pensamiento crítico en los estudiantes del del Tercer Ciclo de educación primaria del programa de LEMM- FACHSE.
- **T:** Representa la metodología de Peter A. Facione y el constructivismo, que sustentan científicamente la realización del programa didáctico para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes del Tercer Ciclo de educación primaria del programa de LEMM- FACHSE.
- **P:** Es el programa didáctico que se diseña para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes del Tercer Ciclo de educación primaria del programa de LEMM-FACHSE.
- **R1:** Es la mejora del pensamiento crítico que poseerán los estudiantes del Tercer Ciclo de educación primaria del programa de LEMM- FACHSE

1.4.1. La población y muestra

La población objeto de esta investigación estuvo comprendida por los estudiantes del programa LEMM de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.

La muestra estuvo conformada por los estudiantes del Tercer Ciclo de educación primaria del programa LEMM- FACHSE- UNPRG.

1.4.2. Instrumentos de recolección de datos

Las técnicas que se utilizaron para este trabajo de investigación fueron:

a) Instrumentos dirigidos a los docentes.

Encuesta a los docentes

Empleando un cuestionario con preguntas, dirigido a los 08 docentes encargados de las asignaturas que cursaron los estudiantes del III ciclo de educación primaria se obtuvo información para conocer cómo se incentiva el pensamiento crítico. (Véase anexo 01)

b) Instrumentos dirigidos a los estudiantes

Encuesta a los estudiantes

Se aplicó una encuesta de opinión anónima a los 28 estudiantes del III ciclo de educación primaria, para realizar un diagnóstico del desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico planteadas por Peter Facione. (Véase anexo 02)

Tratamiento de la información

Las técnicas que se usaron para recoger y analizar información fueron básicamente:

- **Técnica de gabinete.** Se utilizó la de Fichaje para extraer la información de las diferentes fuentes bibliográficas.
- **Técnica de la observación** no sistemática para determinar las manifestaciones de los estudiantes acerca del desarrollo del pensamiento crítico.
- **Técnica de Campo.** se empleó encuestas que permitieron diagnosticar las limitaciones de pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de educación primaria, porque en base a los resultados obtenidos y la sistematización de las teorías contempladas en la investigación se diseñó un programa didáctico para mejorar este tipo de pensamiento.
- **Técnica de procesamiento de datos.** El análisis e interpretación de los datos estadísticos se hizo a través de cuadros estadísticos.

El primer paso de este proceso de investigación consistió en el diagnóstico que se realizó, mediante la aplicación de una encuesta a cerca del pensamiento crítico a los estudiantes del Tercer Ciclo de educación primaria del programa de LEMM- FACHSE.

En conclusión, a través de este primer capítulo se presentó aspectos relacionados a la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, institución de donde se extrajo la muestra de estudiantes para realizar el trabajo de investigación acerca del “Pensamiento Crítico. A su vez, se recogió información sobre el problema y la metodología de la investigación aportando el análisis, las ideas y la observación propia del “investigador.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

DÍAZ BARRIGA, Frida (2001). **“Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en estudiantes de bachillerato”**, este estudio sostiene que el rendimiento académico de los estudiantes puede predecirse a partir de tres componentes: dominio de conocimientos declarativos del tema, de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes y del profesor a cargo del grupo. Se llegó a la conclusión de que si no se conduce un trabajo de formación docente a profundidad, que permita orientar verdaderamente la actividad de los profesores, estos sólo adquieren conocimientos, pero cuando las maestras promovían actividades que apoyaban convenientemente alguna habilidad específica, ésta se veía realmente favorecida en el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes.

SEBASTIANI (2004). Realizó una investigación sobre una propuesta metodológica del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes del VIII ciclo del nivel primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Afirma que el desarrollo del pensamiento crítico y creativo debe estar presente en todas y cada una de las actividades que los estudiantes realicen dentro y fuera del aula. Luego de obtener los resultados en esta investigación llega a la conclusión que, desarrollar el pensamiento crítico-creativo implica que los estudiantes tengan capacidad de proponer soluciones innovadoras a problemas determinados de manera que logren enfrentar con éxito los desafíos de una sociedad en permanente cambio. Así mismo afirma que es una necesidad para el desarrollo de nuestro país promover el pensamiento crítico y creativo en nuestros estudiantes.

AVALOS (2007), en su tesis **“Estrategias del pensamiento crítico en el rendimiento académico de los alumnos de Educación secundaria”**, esta investigación sostiene que las estrategias del pensamiento crítico influyen en gran medida en el rendimiento académico de los alumnos del tercer grado de

secundaria en el área de persona familia y relaciones humanas en la Institución Educativa Nicolás Copérnico del Distrito de San Juan de Lurigancho en la medida que se ha comprobado que la aplicación de las estrategias de análisis y síntesis de la información, estrategias de argumentación y la evaluación han permitido un mejoramiento en el rendimiento académico de los alumnos.

BAZAN, RODRÍGUEZ Y SÁNCHEZ. Programa de desarrollo del pensamiento crítico (DEPECRI) para estimular el pensamiento crítico de estudiantes del tercer grado de primaria de la Institución Educativa Pedro Mercedes Ureña de Trujillo 2013.

Los autores luego de obtener los resultados llegan a la conclusión que el desarrollo del programa del pensamiento crítico influye significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Así mismo recomiendan que se siga aplicando el programa (DEPECRI) desarrollo del pensamiento crítico para obtener mejores resultados en su aprendizaje.

PARRA MARTÍNEZ, Ivonne. Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la facultad de filosofía de la Universidad de Guayaquil, propuesta: guía de estrategias 2013.

En esta investigación la autora señala que el aprendizaje que alcanzan los estudiantes universitarios es superficial, y no consiguen desarrollar al máximo su potencial intelectual, razón por la cual propone una Guía de estrategias que contribuiría a cambiar y mejorar la práctica docente dentro del aula, dando paso a actividades dinámicas y motivadoras que conlleven al desarrollo de las habilidades pensamiento crítico y las competencias en la expresión oral de los estudiantes. Luego de obtener los resultados llega a una de las conclusiones en la que señala que los maestros no utilizan con frecuencia estrategias que estimulen el pensamiento crítico en sus clases, por lo cual recomienda que los docentes diseñen, desarrollen, apliquen y validen modelos de enseñanza de habilidades de pensamiento basada en procesos en todas las áreas de estudio.

MENDOZA GUERRERO, Pedro. (2015). La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios.

En esta investigación el autor planteó la realización de un estudio comparativo para evaluar el pensamiento crítico entre estudiantes de dos universidades que desarrollan diferentes metodologías de Enseñanza-Aprendizaje: En una universidad la metodología de Enseñanza-Aprendizaje aplicada se basa en la exposición de contenidos para que el alumno los adquiera y en la otra tienen como eje del proceso de enseñanza aprendizaje el desarrollo de competencias investigativas. Los resultados obtenidos por el investigador muestran que, con la aplicación de estrategias metodológicas basados en trabajos de investigación, se puede obtener en el estudiante universitario un mayor desarrollo de la competencia del Pensamiento Crítico.

El investigador llega a la conclusión que, con la aplicación de esta metodología, es una posibilidad de realizar procesos formativos que conlleven a obtener un mejor desarrollo del Pensamiento Crítico en la formación universitaria, lo que permitiría a los estudiantes tener un mejor desempeño en el ejercicio profesional para el futuro.

MORENO Y VELAZQUEZ. (2015). Realizan una investigación que tiene como propósito diseñar una estrategia didáctica para contribuir a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de Quinto Grado de la Institución Educativa de Secundaria Básica de San Mateo de Huanchor. Luego de obtener los resultados llegaron a la conclusión que se debe promover el aprendizaje desarrollador en las instituciones educativas como una alternativa para potenciar el pensamiento crítico al integrar la dimensión activación-autorregulación, la significatividad y la motivación por aprender en los estudiantes. A si mismo recomiendan valorar la estrategia didáctica propuesta en la práctica pedagógica de otras áreas curriculares como muestra de una innovación para orientar al docente en su desempeño profesional al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

QUINTANA CAMPOS, Nancy. **Estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en los estudiantes del 2° grado “b” de la institución educativa “Túpac Amaru” del distrito de Tumán – Chiclayo – Lambayeque – 2016.**

La investigadora en este estudio señaló como objetivo orientar a diseñar y proponer estrategias metodológicas que propicien el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes con la finalidad de mejorar el proceso enseñanza aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, para que sean capaces de transformar la realidad. El área de ciencias sociales debe enfocarse a desarrollar el pensamiento crítico y facilitar a los estudiantes el utilizar herramientas y métodos del pensamiento crítico para evaluar evidencias, detectar inconsistencias e incompatibilidades, elaborar conclusiones válidas, construir hipótesis y tomar conciencia tanto de las posibilidades de actuación en forma original como de la opinión que posee para resolver los problemas que se presentan en su vida escolar y personal.

SALAZAR MEZA, Robert. “Pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes del curso de realidad nacional e internacional de la facultad de ciencias sociales de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión”-2018

El autor realiza una investigación de tipo descriptivo correlacional con un diseño no experimental transversal para determinar la relación que existe entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico de los estudiantes, para lo cual aplicó el instrumento de Watson y Glaser.

Concluye que existe una relación significativa entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico en los estudiantes lo que significa que existe una correlación lineal directa positiva alta. Es decir, a mayores niveles de pensamiento crítico mayores niveles de rendimiento académico. El autor recomienda que los docentes que desarrollen el curso de realidad nacional e internacional deben implementar de manera correcta el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

2.2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.2.1. APORTES DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKI

La teoría de Vygotski se basa en la internalización de los aspectos que pasan a incorporarse, reestructurándolos, al plano interno de la mente, esa

internalización es indirecta, necesita de un intermediario cuyo punto de partida es el medio social.

La noción del agente intermediario que desempeña un papel fundamental en los procesos del pensamiento, se funda en la tarea que realiza el hombre cuando actúa con elementos materiales, utilizando herramientas con el fin de transformarlos. Los mediadores son instrumentos que transforman la realidad. Vygotsky (1978) distingue dos clases de instrumentos en función del tipo de actividad que hacen posible. El tipo más simple de instrumento sería la herramienta que actúa materialmente sobre el estímulo, modificándolo.

La cultura proporciona al individuo las herramientas necesarias para modificar su entorno, adaptándose activamente a él, además de proporcionar herramientas, la cultura está constituida por un sistema de signos que median en nuestras acciones, que están en la base del lenguaje y otros sistemas simbólicos propios de la comunicación entre los hombres. Pero a diferencia de la herramienta material, el signo no modifica el medio cultural, sino que cambia al sujeto, es decir, a la persona que lo utiliza como mediador y actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno.

El vector del desarrollo y del aprendizaje iría desde el exterior del sujeto al interior, sería un proceso de internalización o transformación de las acciones externas, sociales, en acciones internas. Una ley básica de la percepción, la psicología interna para Vygotsky argumentaría que “siempre comienza a estar sujeta a la relación social, como funciona el raciocinio lógico y la formación de conceptos.

Todas las funciones superiores surgen en la relación entre las personas” (Vygotsky, 1979), por lo que el acto de aprendizaje es la interiorización paulatina de los mediadores. Vygotsky diferencia dos niveles de progreso de dos tipos de conocimiento en los humanos:

El desarrollo efectivo o real está determinado por lo que el sujeto logra hacer de modo autónomo, sin ayuda de otras personas o de mediadores externamente proporcionados. Este nivel representaría los mediadores ya internalizados por el sujeto, el nivel de desarrollo potencial estaría constituido por lo que el sujeto

sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores externamente proporcionados.

La distinción del crecimiento asertivo y el desarrollo potencial surge Zona de Desarrollo Potencial de ese sujeto o ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO. Este concepto constituye un fundamento teórico sólido en que puede apoyarse el docente para orientar al alumno hacia el logro de aprendizajes cada vez más avanzados.

2.1.2. APORTES DE LA TEORÍA DE PIAGET

Un recorrido por la teoría de Piaget permite a cualquier profesor conocer cómo evoluciona la mente del alumno. La epistemología genética aporta una visión innovadora de cómo se construye el conocimiento, la idea central de la teoría de Piaget es que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino que es el producto de una interrelación, el sujeto construye su conocimiento a medida que interactúa con la realidad, esta construcción se realiza mediante varios procesos, entre ellos la asimilación y la acomodación.

En la asimilación el individuo incorpora la nueva información haciéndola parte de su conocimiento, aunque no quiere decir necesariamente que la integre con la información que ya posee, mediante la acomodación la persona transforma la información que ya tenía en función a la nueva, el resultado final de la interrelación entre los procesos de acomodación y asimilación es el equilibrio, la que se produce cuando se ha alcanzado equilibrio entre las discrepancias o contradicciones que surge entre la información nueva que hemos asimilado y la información que ya teníamos y a la que nos hemos acomodado.

El proceso de equilibración presente en el aprendizaje tiene como factor predominante un Inter juego constante entre asimilación y acomodación. Las situaciones del medio son perturbadoras en tanto provocan un desequilibrio en los esquemas del sujeto, en el que logra compensar esas situaciones perturbadoras acomodando los esquemas a las situaciones planteadas. Obtiene un equilibrio superior al precedente.

Piaget considera que el desarrollo implica la construcción de estructuras cognitivas en un proceso temporal, al considerar al sujeto como constructor de

sus adquisiciones en interrelación con el objeto, estas no necesitan esfuerzos para establecerse, la motivación es inherente al propio proceso de construcción no externa al sujeto.

El rol del educador será el de facilitador, orientador, cuestionador en las diversas situaciones en las que el alumno se enfrenta con el conocimiento, el docente debe conocer en qué nivel de organización de conocimiento se encuentran los alumnos para poder variadas alternativas, distintos recursos materiales y planificar situaciones problemáticas que conduzcan a los alumnos a seguir haciéndose preguntas, y reorganizando sus conocimientos y avanzando en ellos. Las implicancias didácticas de la teoría de Piaget pueden resumirse así:

El conocimiento y el comportamiento son el resultado del proceso de construcción subjetiva en los intercambios culturales con el medio circundante. El sujeto construye sus esquemas de pensamiento y acción sobre los esquemas anteriormente elaborados y como consecuencia de sus interrelaciones con el mundo exterior.

La importancia de la actividad del alumno para el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores, el valor de los lenguajes como instrumento insustituible de las operaciones intelectuales más complejas. La importancia del conflicto cognitivo para provocar el desarrollo del alumno.

La revalorización del "error constructivo" como parte del proceso de aprendizaje, la consideración del proceso de equilibración como generador de estructuras superiores a las anteriores.

2.1.3. APORTES DE LA TEORÍA DE AUSUBEL

Ausubel postula que el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no solo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno, en cualquier nivel educativo es preciso considerar lo que el alumno ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle, ya que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo.

La organización y secuenciación de contenidos educativos deben tener en cuenta los conocimientos previos del alumno, la aportación fundamental de

Ausubel ha consistido en la concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para las personas que aprende y esta significatividad está directamente relacionada con la exigencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno.

Ausubel criticó el aprendizaje tradicional por su aprendizaje repetitivo y componentes aprendidos que el estudiante no podía incorporar en un todo coherente. Para Ausubel, aprender significa de comprender. Por lo tanto, lo que se entienda surgirá lo que aprendamos y recordemos mejor, ya que esto se integrará a nuestra formación de conocimiento, el aprendizaje se trata realmente de recibir o descubrir, y esto contrasta con el aprendizaje iterativo mecánico.

El término SIGNIFICATIVO alude a la posibilidad del sujeto de establecer relaciones "sustantivas y no arbitrarias" entre lo que se aprende y lo que ya se sabe. · El aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo y requiere ciertas condiciones: · Es necesario que el nuevo material, el contenido que se le ofrece al alumno sea potencialmente significativo, para que el aprendizaje del estudiante sea significativo se requiere de las siguientes condiciones:

A. Significatividad lógica: lo cual depende de dos factores:

El contenido que aprenderá el estudiante ha de ser potencialmente significativo. Esto quiere decir que los contenidos de aprendizajes deben estar organizados como un todo coherente y poseer una estructura clara, una lógica interna. Por ejemplo, no se puede enseñar cálculo II si no se le ha enseñado cálculo I. El contenido de enseñanza debe tener un nivel de complejidad adecuado para la etapa de desarrollo cognitivo (estructura cognitiva) en la que se encuentre el estudiante.

B. Significatividad psicológica: la cual depende de dos factores:

El aprendizaje significativo requiere que el sujeto que aprende posea conocimientos previos relacionados con el nuevo que va aprender, por ello la importancia de la evaluación diagnóstica, pues a través de esta podemos detectar si los estudiantes disponen de los conocimientos necesarios para comprender lo nuevo que se desee enseñar. Por último, se necesita que exista

una predisposición positiva en el estudiante o motivación para llevar a cabo el aprendizaje.

2.1.4. APORTES DE LA TEORÍA DE JEROME BRUNER

La teoría psicológica de Bruner acerca del desarrollo del pensamiento humano tiene su fundamento en la percepción, entendida como la fuente que aporta datos de la realidad a las estructuras mentales. Es decir, que todo proceso de pensamiento se origina en actos perceptivos, pero se construyen en las estructuras mentales. Percepción: Conocimiento, observación. Bruner sostiene que conocimiento no se construye sólo por la actividad con y sobre los objetos, sino que tiene raíces biológicas y sociales.

Según Bruner en la mente tienen lugar tres niveles de representación:

El que corresponde a las acciones habituales del alumno, el que representa a la imagen y el vinculado al simbolismo propio del lenguaje de cualquier otro sistema simbólico estructurado. Estos niveles de representación son independientes y parcialmente combinables.

En el alumno, frente a una situación desconocida, una de esas formas de representación entra en conflicto con las otras dos, buscando solución al mismo las estructuras mentales "potencian el desarrollo cognitivo a otro nivel más elevado que en el que se dio el conflicto inicialmente". (Llinaza, 1981).

Con respecto a los aprendizajes que puede alcanzar el alumno, Bruner, toma el concepto de Vygotski, de Zona de Desarrollo Próximo para elaborar el concepto de Andamiaje. El andamiaje se refiere a la acción que puede desarrollar el adulto para llevar al alumno de su nivel actual de conocimiento a uno, potencial más elevado.

El adulto sostiene y andamia los esfuerzos y logros del niño. El docente debe brindar tareas prácticas para aplicar la información, como actividades para recordarlas. Seleccionar contenidos que conecten e integren en la estructura de conocimiento previamente alcanzada.

Para Bruner el lenguaje es una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas, el pensamiento es un modo de organizar la

percepción y la acción, considera que los diferentes cuerpos teóricos y de destrezas (disciplinas) pueden traducirse o transformarse a un modo de presentación tal que le permita al alumno su apropiación en función de sus posibilidades actuales o potenciales. Así se revaloriza el papel del adulto como Mostrador, Mediador.

2.1.5. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La escuela de Frankfurt sentó las bases para una nueva reflexión en el campo de la pedagogía. La pedagogía crítica surgió en Estados Unidos en 1983. Es una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar y desafiar la dominación y las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es una teoría y práctica en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica.

Marcuse citado por Chiroque (1999) ve que la explotación capitalista somete al hombre a ser juzgado solamente en función a su productividad y rendimiento, reprimiendo la dimensión afectiva, imaginativa y lúdica de las personas. Sin embargo Habermas, citado por Gasparin (2003) llegó a las siguientes conclusiones:

- La pedagogía es un esfuerzo humano de construir el saber.
- Como práctica humana, la pedagogía se convierte con un interés específico.
- La pedagogía como reflexión de la práctica educativa, se hace con un interés “emancipatorio”
- La pedagogía es una de las ciencias sociales críticas.
- La pedagogía en cuanto ciencia social crítica se constituye, en el nexo teoría práctica. Un medio central para ello, es la investigación educativa.
- La pedagogía tiene un corpus de teoremas, un conjunto de derivaciones para el quehacer de enseñar y de aprender y una estrategia para actuar.

Según Mc Laren, citado por Chiroque (1999) la pedagogía crítica surgió en Estados Unidos hacia 1983. Surgió como alternativa al enfoque tradicional y empirista de currículo. Sus tesis principales son:

- La educación debe develar las contradicciones de la sociedad.
- La educación actúa como medio selectivo: usando un currículo competitivo

para alumno de clase alta y adaptativos para los de clase baja. La educación es una filosofía.

- La educación es una filosofía de la praxis.
- La educación se construye en el diálogo.
- La educación trata de las relaciones concretas entre los individuos y las formas culturales e institucionales en el desarrollo del saber.

La pedagogía crítica trata de la problematización del lenguaje, la experiencia, el poder del conocimiento y la cultura viendo como son constitutivos recíprocos de la subjetividad o como su combinación genera una forma particular de praxis que actúa sobre el mundo.

La pedagogía crítica se enfrenta con preguntas de cómo se produce la subjetividad individual a través del lenguaje y por medio de las relaciones sociales, históricas y económicas.

Las tesis principales de Mc Laren dan un enfoque de cómo actuar frente a la sociedad y como realizar una buena educación. También plantea:

La pedagogía crítica trata de la problematización del lenguaje, la experiencia, el poder del conocimiento y cultura, viendo como son constituidos recíprocos de la subjetividad y cómo su combinación genera una forma particular de praxis que actúa sobre el mundo.

La pedagogía se enfrenta con preguntas de cómo se produce la subjetividad individual a través del lenguaje y por medio de las relaciones sociales, históricas y económicas; la pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar además de desafiar la dominación, las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es una teoría y práctica (praxis) en la que los estudiantes alcanzan un pensamiento crítico, ayuda a entender la posición de un contexto y las relaciones que lo determinan de una manera más consiente.

El maestro trabaja para guiar a los estudiantes a cuestionar las teorías y las prácticas, a menudo el estudiante inicia cuestionándose a sí mismo como miembro de un grupo o proceso social (incluyendo religión, identidad nacional, normas culturales o roles establecidos); después de alcanzar un punto de

revelación, en el que empieza a ver a su sociedad como algo profundamente imperfecto, se le alienta a compartir este conocimiento en un intento de cambiar la naturaleza opresiva de la sociedad. McLaren (1993), la pedagogía crítica surgió en Estados Unidos como alternativa al enfoque tradicional y empirista del currículo.

La pedagogía crítica es un movimiento emergente llamado teoría radical de la educación, McLaren define claramente que la pretensión de la pedagogía crítica es examinar a las escuelas en su contexto histórico y como parte de las relaciones sociales y políticas que caracterizan a la sociedad dominante. A su criterio esta corriente a pesar de no constituir un discurso unificado ha conseguido plantear importantes contradicciones al discurso positivista, histórico y despolitizado que suelen utilizar como herramientas de análisis los críticos de la educación liberales y conservadores.

Para McLaren la pedagogía crítica tiene las siguientes características:

- La educación debe elevar las contradicciones de la sociedad.
- La educación actúa como medio selectivo: usando un currículo competitivo, para los alumnos de clase alta y adaptativos para los de la clase baja.
- La educación es una filosofía de la praxis.
- La educación se construye en el diálogo.
- La educación trata de las relaciones concretas entre los individuos y las formas culturales e institucionales en el desarrollo del saber.

La pedagogía crítica trata de la problematización del lenguaje, la experiencia, el poder del conocimiento y la cultura, viendo como son constitutivos recíprocos de la subjetividad y como su combinación genera una forma particular de praxis que actúa sobre el mundo.

La pedagogía crítica se enfrenta con preguntas de cómo se produce la subjetividad individual a través del lenguaje y por medio de las relaciones sociales históricas y económicas, Henry Giroux, es un crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica.

Enfatiza el carácter simbólico de la crítica y la acción, señala que “la escuela se convierta en un espacio de diálogo y de crítica”, de esta manera las personas

podrán manifestar su opinión y construir igualitariamente la verdadera democracia. (Giroux, 1990) da un voto de confianza al trabajo docente, y sostiene que una manera de repensarlo es la de contemplar a los profesores como intelectuales transformativos, como profesionales reflexivos de la enseñanza o lo que llamaría el docente neorrenacentista.

La pedagogía crítica aparece como una propuesta alternativa que pretende provocar transformaciones en el sistema educativo, y requiere que los docentes actúen como ejecutores de las políticas y programas educativos. Por lo tanto, la teoría crítica se opone radicalmente a la idea de teoría pura que supone una separación entre el sujeto que contempla y la verdad contemplada, e insiste en un conocimiento que está mediado por la experiencia, por las praxis concretas, como por los intereses teóricos y extra-teóricos. Lo cual significa que las organizaciones conceptuales, o sistematizaciones del conocimiento, en otras palabras, las ciencias, se han constituido y se constituyen en relación al proceso cambiante de la vida social.

2.1.6. EL ENFOQUE DE ENSEÑANZA DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y LAS HABILIDADES PLANTEADAS EN LA METODOLOGÍA DE PETER A. FACIONE

Facione (2007) El pensamiento crítico depende de dos factores principales:

Habilidades cognitivas y las disposiciones afectivas. Lo cognitivo implica seis habilidades esenciales del pensamiento como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación, en un proceso activo de pensamiento que permite llegar a conclusiones de un orden superior.

Las disposiciones afectivas se refieren a la actitud personal, como la voluntad, es decir, querer pensar. El pensamiento crítico funciona desde el trabajo de habilidades cognitivas que se relacionan entre sí. Facione (2007) afirma que cada una de las habilidades cognitivas necesarias para el pensamiento se usan de manera ordenada y secuencial. A continuación, cada una de las habilidades:

La interpretación, se refiere al acto de comprender y explicar el significado y relevancia de las experiencias, situaciones, eventos, datos, juicios, creencias, procedimientos o criterios. Ejemplos para esta habilidad podrían ser los

siguientes: diferenciar en un texto una idea principal de las ideas secundarias, sintetizar las ideas, reorganizar la información en categorías nuevas o más concretas, describir las intenciones del autor de un artículo periodístico, utilizar palabras propias para expresar lo que otra persona dice, emplear ejemplos para facilitar que alguien entienda algo, parafrasear las ideas de otros.

El análisis, consiste en identificar las relaciones causa-efecto en conceptos, descripciones u otras formas de representación donde se expresan juicios, razones, creencias u opiniones, como ejemplo se pueden nombrar los siguientes: examinar diferentes propuestas relacionadas entre sí por un problema para establecer sus diferencias y lo que tienen de igual, utilizar información de los diferentes medios de comunicación para establecer un juicio, identificar las similitudes y diferencias entre dos enfoques para solucionar un problema.

La evaluación como tercera habilidad planteada por Facione, se considera como la valoración de la verdad de los enunciados que son planteados; y la valoración de la relación de tales consecuencias reales y supuestas, es decir; determinar la credibilidad de los resultados que arrojan la interpretación y el análisis realizado; como ejemplo tenemos: determinar la credibilidad de una fuente de información, mostrar la verdad o falsedad de una afirmación basados en lo que se conoce o se puede llegar a conocer, establecer si dos enunciados son contradictorios, identificar si las conclusiones de un argumento se derivan de las premisas, afirmar si un argumento es pertinente o aplicable para la situación que se discute.

La inferencia, en esta se identifica y se afirman los elementos relevantes y necesarios para llegar a una conclusión razonable y también para construir conjeturas e hipótesis. Se pueden nombrar los siguientes ejemplos: deducir aquello que se desprenda de una evidencia, al encontrar un problema, proponer opciones para su solución, emplear diferentes estrategias para resolver problemas aplicables a la vida real, considerar varios puntos de vista, resolver recolectar información para proponer un criterio o posición.

La explicación, se refiere al acto de ordenar, producir y expresar a otros los resultados del razonamiento, justificar las conclusiones con evidencias,

conceptos, metodologías y criterios de una forma clara y convincente de tal forma que puedan ser evaluados, en pocas palabras explicar lo que piensa de manera reflexiva; como ejemplo se pueden describir los siguientes: elaborar un ensayo con ideas ordenadas y una secuencia lógica, elaborar cuadros para organizar hallazgos propios, describir la estrategia utilizada para tomar una decisión en forma razonable, diseñar una presentación grafica para mostrar la información que se utiliza como evidencia.

La autorregulación, se encarga de examinar de forma consciente nuestras habilidades cognitivas, los elementos que se utilizaron y los resultados obtenidos. El pensador crítico se auto aplica una evaluación para mejorar sus opiniones previas, se considera como una automonitoreo donde el sujeto hace uso de las habilidades de análisis y de evaluación a sus propios juicios, para así corregir su propio razonamiento. Como ejemplo se pueden nombrar los siguientes: reflexionar sobre el propio razonamiento y verificar los resultados obtenidos, examinar hasta qué punto la forma de pensar está influenciada por el conocimiento o por prejuicios y emociones o cualquier otro factor que limiten nuestra objetividad, reflexionar para ver si se ha sido objetivo, justo y razonable para llegar a conclusiones, volver a leer fuentes con el fin de asegurarse de que no se olvidó información importante, monitorear que tan bien se está comprendiendo el tema que se está leyendo; se resume que, para desarrollar el pensamiento crítico, son necesarias las habilidades cognitivas expuestas anteriormente, además de las disposiciones afectivas (interés). Aprender a pensar críticamente es un proceso sistémico, dinámico e interactivo donde el estudiante construye de forma consciente y motivada su propio conocimiento, también desarrolla actitudes y una relación consigo mismo y con los demás.

2.3. MARCO CONCEPTUAL

2.3.1. PENSAMIENTO CRÍTICO Y FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Educar en pensamiento crítico es educar para la vida al tener como fin una acción transformadora en la etapa educativa, profesional y en la vida personal.

La enseñanza aprendizaje de la competencia genérica de pensamiento crítico en el aula es un debate abierto, no sólo en el mundo universitario, sino también

en la educación tanto primaria como secundaria.

La razón principal es que es una competencia de transferencia para actuar y comprometerse en la sociedad, cuyo impacto se puede ver a largo plazo y fuera de las aulas. En cuanto a la función del pensamiento crítico en la vida universitaria hay distintas opiniones en el ámbito académico. La razón es simple, ya que en la adquisición de esta competencia influyen otros factores contextuales

Autores, como Arum Roksa, han estudiado el impacto del pensamiento crítico y han llegado a la conclusión de que es imposible enseñarlo a nivel universitario, debido a que nadie sabe lo que implica esta competencia ni en qué consiste. Para estos autores, los estudiantes universitarios en los primeros años no tienen las herramientas para hacer tareas que impliquen, entre otras competencias, el pensamiento crítico. Sin embargo, Pascarella, Blaich, Martin & Hanson analizan el estudio de y piensan que no se puede concluir tan tajantemente que no tenga un valor añadido en la universidad (Pascarella, Blaich, Martin & Hanson 2011).

Hay un punto de vista intermedio, como el de Altuve entre otros autores, que es de la opinión que el pensamiento crítico depende del área de estudio o de investigación (Altuve, 2010). Thompson considera que el pensamiento crítico se puede enseñar tanto a nivel universitario como a nivel escolar, pero existe una falta de claridad por parte de los docentes, puesto que muchas veces no entienden bien el concepto (Thompson, 2011). A pesar de que hay unanimidad al considerar que es una competencia esencial para el estudiante, a los docentes no les resulta fácil ni explicarla ni enseñarla.

El pensamiento crítico es una habilidad parcialmente adquirida, que necesita de docentes adecuados que puedan equipar al estudiante con las estrategias adecuadas para desenvolverse en el siglo XXI (Asgharheidari & Tahiri 2015; Abrami et al. 2015; Abrami et al. 2008). Huber & Kuncel opinan que es difícil saber hasta qué punto la universidad o la madurez del estudiante es lo que influye en la adquisición de las competencias, dicen que es posible que la competencia del pensamiento crítico incremente con la edad, con las experiencias vividas y no sólo con la educación universitaria (Huber & Kuncel 2016).

No se cuestionan que una competencia, como el pensamiento crítico, es de hecho transferible a la vida personal y social del estudiante y no depende únicamente de un proceso de aprendizaje en el aula; un ejemplo es el estudio de Pessoa & Urzêda Freitas, los cuales prueban que se puede impartir el pensamiento crítico en asignaturas como lengua y que es una forma de motivar al estudiante en el proceso dialógico, ya que ayuda a considerar el lenguaje como una práctica social en la cual se involucra al estudiante para que esté sensibilizado ante la injusticia social (Pessoa & Urzêda Freitas 2012). Este hecho puede adecuarse a cualquier asignatura e implica al estudiante y al docente por igual adoptando una enseñanza-aprendizaje crítico. Otros autores dan pautas para su inclusión en la educación universitaria.

Halpern propone un modelo para guiar la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento crítico a través del trabajo cognitivo y de la enseñanza en las habilidades del pensamiento crítico (Halpern 1998). Otros autores, como Thompson, consideran que es más efectiva la educación que incorpora formas de crear nuevos productos o hipótesis a partir de información existente y significativa para el estudiante. Según esta autora, el pensamiento crítico debería ser transversal a toda la enseñanza universitaria y no a una sola asignatura, curso o facultad (Thompson 2011). Por otro lado, otros autores, como Abrami et al. dudan de si el pensamiento crítico es transversal a varias asignaturas o áreas o si se puede aplicar solamente en una asignatura o contexto (Abrami et al. 2008). Es significativo que muchos docentes reconocen la importancia de enseñar el pensamiento crítico. Sin embargo, pocos lo incorporan a sus asignaturas (Asgharheidari & Tahiri 2015).

Un estudio realizado en Estados Unidos, citado por Butler (Butler 2012), indica que el ochenta y uno por ciento de empleadores requieren que se instruya mejor a los estudiantes para incorporarse al mundo laboral. Es decir, que a pesar de ser considerada una competencia clave en la educación de los estudiantes universitarios, (Abrami et al. 2008), no está muy incorporada en las asignaturas en la universidad.

El pensamiento crítico puede y debe ser enseñado no sólo en la universidad sino en la educación secundaria. Abrami et al. concluyen que el pensamiento crítico

puede ser enseñado a cualquier nivel y destacan el diálogo significativo y la resolución de problemas como las metodologías más apropiadas para su desarrollo (Abrami et al. 2015). A pesar de no obviar que es la madurez del estudiante lo que realmente influye en la aplicación de esta competencia en su vida social y personal.

2.3.2. CARACTERÍSTICAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Es razonable y racional

Una persona que esté utilizando el pensamiento crítico no llega a conclusiones precipitadas ni se basa en sus emociones para tomar una decisión; por el contrario, es capaz de recopilar los datos necesarios como para entender una situación por completo, y luego analizarlos para extraer la conclusión más lógica, por lo tanto, cualquier razonamiento que se base en los sentimientos o las opiniones en lugar de en los hechos no puede ser considerado como pensamiento crítico.

Es reflexivo

Para llevar a cabo un acto de pensamiento crítico no es suficiente con poder recopilar datos racionales y dejar de lado las emociones.

Además de esto, una persona que quiera formular un juicio crítico tendrá que ser capaz de reflexionar sobre el tema, de tal manera que se asegure de comprender totalmente lo que está ocurriendo.

Requiere de la voluntad para investigar sobre un tema

Una persona que no sienta curiosidad sobre un tema o situación en concreto no podrá nunca realizar un ejercicio de pensamiento crítico sobre ello, esto se debe a que, para poder recopilar todos los datos y analizarlos de forma no sesgada, es necesario querer conocer realmente lo que ocurre.

Por ello, las personas capaces de formular juicios críticos sienten curiosidad de forma innata o, en algunas ocasiones, han aprendido a generársela.

La persona debe ser capaz de pensar de forma independiente

Aceptando toda la información que recibe, una persona jamás será capaz de desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico, por el contrario, para alguien que quiera conseguirlo debe poder analizar todas las opiniones y hechos que recibe, con el fin de separar los que son ciertos de los que no.

Por esta misma razón, una persona que sea capaz de utilizar el pensamiento crítico no es fácilmente manipulable: al reflexionar siempre sobre lo que escucha será capaz de separar la verdad de lo que no lo es.

Requiere de pensamiento creativo

Debido a que no puede fiarse de todo lo que escucha, una persona con pensamiento crítico tiene que ser capaz de encontrar soluciones novedosas a distintos problemas; de esta manera podrá generar sus propias respuestas, aunque nadie más las haya encontrado todavía.

Tiene que ser imparcial

La persona con la capacidad de generar juicios críticos tiene que poder escuchar todas las versiones de un mismo hecho con el fin de decidir cuál es la verdadera. Por lo tanto, no puede dejarse llevar por sus prejuicios u opiniones previas; los pensamientos sesgados no tienen cabida en una persona que quiera dominar esta habilidad.

Se centra en decidir de forma consciente qué creer o hacer

Al contrario que muchas personas que nunca eligen su manera de pensar o de actuar y simplemente se dejan llevar, aquellos capaces de utilizar el pensamiento crítico reflexionan de manera consciente sobre estos aspectos tan importantes de su vida. De esta manera, en lugar de dejarse llevar por lo que piensa la mayoría, son capaces de crear su propio camino y encontrar las verdades que son válidas para ellos.

2.3.3. HABILIDADES DEL PENSADOR CRÍTICO

Para conseguir utilizar el pensamiento crítico, una persona debe dominar una serie de habilidades fundamentales:

- Tener conciencia de la situación, con el fin de identificar problemas, ideas o

situaciones sobre los que se quiere reflexionar.

- Entender la importancia de priorizar y organizar los datos para resolver un problema.
- Ser capaz de recopilar la información pertinente para entender la situación entre manos.
- Entender todos los datos recogidos, incluso aquellos de significados ocultos.
- Diferenciar entre la información verdadera de la que no lo es, evitando utilizar prejuicios para separar los dos tipos.
- Encontrar relaciones lógicas entre los distintos datos, de tal manera que se ordenen en una explicación coherente.
- Extraer conclusiones y generalizaciones lógicas, además de ser capaz de ponerlas a prueba para comprobar su veracidad.
- Reorganizar las propias creencias con base en las nuevas experiencias e información adquiridas con el tiempo.

2.3.4. ACTITUDES DEL PENSADOR CRÍTICO

Convertirse en un pensador crítico implica un proceso; no solo es necesario desarrollar las habilidades mencionadas anteriormente, sino que también hay que adquirir las formas de pensar y de comportarse relacionadas con esta destreza.

Vincent Ruggiero describe lo que él llama “las cuatro actitudes empoderantes” de un pensador crítico. Son las siguientes: humildad, apertura a las críticas, respeto hacia los demás y voluntad para trabajar duro.

Humildad

Incluso los mejores pensadores críticos pueden equivocarse en sus juicios. Cuando una persona cree que ya lo sabe todo sobre un tema, deja de estar abierta a nueva información, críticas o por ello, una de las actitudes más importantes que se deben adoptar a la hora de realizar juicios críticos es la humildad. De esta manera, la persona continuará aprendiendo de todas las situaciones que se encuentre, ya sea para reforzar sus ideas previas o para cambiarlas con base en nuevas ideas.

Apertura a las críticas

Por la misma razón, un pensador crítico tiene que ser capaz de escuchar opiniones contrarias a las suyas, sin embargo, esto no significa que tenga que aceptar todo lo que los demás le digan: simplemente debe abrirse a la retroalimentación de los demás antes de decidir si lo que le dicen tiene sentido o si es necesario descartarlo.

Respeto hacia los demás

Aunque en muchas ocasiones sus ideas serán más válidas que las de la mayoría de las personas (debido principalmente a que ha dedicado más tiempo a reflexionar sobre estas), el pensador crítico debe respetar a los demás con independencia de quién tenga la razón. Incluso cuando no se esté de acuerdo con las opiniones de la otra persona, adoptar una actitud hostil hacia ella perjudicará el proceso de pensamiento crítico, además de las relaciones con los demás.

Voluntad para trabajar duro

Entender la manera real en la que funciona el mundo es un paso muy importante, pero tan solo se trata del primero. Por eso, una vez que ha aclarado sus ideas, el pensador crítico debe estar preparado para ponerlas a prueba mediante la acción.

En este sentido, reflexionar sobre el mejor plan de acción posible para conseguir un objetivo ayudará a alcanzarlo de forma más eficiente; por lo tanto, el pensamiento crítico y el trabajo duro son dos habilidades que se refuerzan mutuamente.

2.3.5. PENSAMIENTO CRÍTICO Y EDUCACIÓN

El interés que tienen los sistemas de educación por desarrollar el pensamiento crítico es un aspecto cumbre para mejorar la calidad de vida de las personas, sin embargo, es contradictorio los planteamientos de los gobiernos y la escuela con la realidad.

Campos (2007), señala que el interés por pensar críticamente se le ha asignado a espacios relacionados con las ciencias sociales, y se le ha desvinculado de otras áreas del conocimiento, fragmentando la forma holística en cómo los sujetos

pueden comprender el mundo, siendo de gran importancia el uso que se le debe dar a la información adquirida en una disciplina, en pro de una mejor comprensión de los hechos y situaciones, que lleven a dudar al sujeto sobre su propio saber y se hagan conscientes de su propio aprendizaje, y no se queden en el proceso de la memorización, o peor aún desechen lo vivido.

En segundo lugar, resalta lo difícil que es enseñar a pensar críticamente, debido a que no existe un proceso con los alumnos y eso lleva a la predisposición de un cambio del pensamiento. Los docentes de cada disciplina deben apuntar a la interacción de dos facultades en las habilidades del pensamiento crítico que poco se reconocen y fortalecen:

La específica, relacionada al campo disciplinario, donde la persona usa los conocimientos y formas de pensar propias de su especialidad y la general, que se asocia con la vida cotidiana y el mundo cultural.

2.4 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

PROGRAMA

“Programa es una estrategia que se diseña con la finalidad de lograr objetivos, competencias o capacidades en una institución educativa, puede surgir de un problema, una necesidad o de una inquietud de los estudiantes; para viabilizar un programa se establecen actividades secuenciales, criterios, metodologías e instrumentos de evaluación”. (Chervel, citado por Calero; 2000, p. 40).

PROGRAMA DIDÁCTICO

Los programas o modelos didácticos son unos planes estructurados que pueden usarse para configurar un currículo, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas (Joyce y Weil, 1985)”. “Modelo es una representación generalmente simplificada de un fenómeno real” “Modelo es una representación abstracta y simplificada de un cierto real, ciertas operaciones que traducen situaciones reales; se define como elementos del modelo” (Kaufman, 1996).

“Por modelo se entiende un sistema concebido mentalmente o realizado de forma material, que, reflejando o reproduciendo el objeto de la investigación, es capaz

de sustituirlo de modo que su estudio nos dé nueva información sobre dicho objeto” (Miller, 1998). La primera orienta en tiempo y espacio al permitirnos comprender, en un primer momento, la relación directa que se establece entre el modelo y un determinado fenómeno real. La segunda, un poco más explícita, y pone al descubierto los procesos de pensamiento útiles para la representación de dicho fenómeno real, pero queda todo su análisis en el plano teórico.

Por último, la tercera definición constituye la guía para elaboración del concepto operante de modelo didáctico, al ser capaz de trascender el plano teórico, para la elaboración del modelo didáctico que favorezca la formación de valores a través de la solución de problemas, se consideran las características fundamentales que deben poseer los modelos; ellas son: Abiertos: Capaces de interactuar con el medio, Flexibles: Capaces de adaptarse y acomodarse a diferentes situaciones dentro de un marco o estructura general, Dinámicos: Capaces de establecer diferentes relaciones potencialmente, Probabilísticos: Capaces de poder actuar con un margen de error, o de éxito aceptable que den confianza a la acción.

ESTRATEGIA

Es el conjunto de decisiones fijadas en un determinado contexto o plano, que proceden del proceso organizacional y que integra misión, objetivos y secuencia de acciones en un todo independiente.

Dentro del planteamiento de la Estrategia, se describe cómo se lograrán los objetivos generales de manera eficaz y correcta, es decir qué acciones de intervención ayudarán a la organización a cumplir con su Misión y organizando para cada estrategia planes y presupuestos, tan detallados como sea necesario.

Las estrategias planteadas para lograr un objetivo (o los objetivos), deberán complementarse unas a otras. (K. I. Hatten, 1987. Strategic Management. Analysis and Action.).

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las estrategias didácticas son un continuo procedimiento, que requieren de

objetivos a cumplir; la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos; así como su evaluación y posible cambio. Hay que enseñar estrategias para la comprensión de contenidos; implican lo cognitivo y lo metacognitivo, no pueden ser técnicas precisas, implica la capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. (ANTONIO6519.WORDPRESS.COM, 2009)

PENSAMIENTO CRÍTICO

Proceso cognitivo, mediante el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar de forma efectiva a la posición más razonable y justificada sobre un tema.

Para el filósofo de la educación Ennis citado por Valenzuela (1997) define al pensamiento crítico como un pensamiento reflexivo razonable es un proceso que usa la inteligencia para llegar de forma asertiva y razonable que se centra en estudiar en qué creer o no. Es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de cuestionarlo y mejorarlo. Es un conjunto de pensamiento habilidades cognitivas que usan la lógica y la razón para comprender el mundo.

El psicólogo Facione (1990) sostiene que el pensamiento crítico es el juicio deliberado y autorregulado que se usa para interpretar, analizar, evaluar e inferir; así como para explicar las consideraciones conceptuales, metodológicas de criterio, de evidencias y contextuales en las cuales se basa el juicio dado.

Por otro lado, Paul y Elder (2003) dice que el pensamiento crítico es ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.

Garza (2011) dice que pensar críticamente involucra seguir el hilo de las evidencias hasta donde ellas nos lleven, tener en cuenta todas las posibilidades, confiar en la razón más que en la emoción, ser precisos, considerar toda la gama de posibles puntos de vista y explicaciones, estar más interesados en encontrar la verdad que en tener razón.

Por todo lo dicho, es importante destacar que el pensamiento crítico se vincula de manera importante con el aprendizaje de los estudiantes, pues a mediano y largo plazo su adquisición promueve que los alumnos se vayan haciendo,

paulatinamente más autónomos en su proceso educativo. Es decir, provee de herramientas al estudiante para saber el por qué y para qué de lo que aprende; así como también, contribuye a que el estudiante logre identificar aquella información correcta de la que no la es; en otras palabras, desarrolla capacidades para reconocer y diferenciar argumentos bien sustentados, sólidos y justificados de los que no lo son.

Por lo tanto, el pensamiento crítico consiste en analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos, en especial de aquellas afirmaciones que la sociedad acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana.

El pensamiento crítico exige claridad, precisión, equidad y evidencias, ya que intenta evitar las impresiones particulares. Por ello un pensador crítico va formular problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión, También acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente; Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes. Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa según es necesario. Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En el presente capítulo se presenta el análisis e interpretación de los resultados de la aplicación de la encuesta a docentes y estudiantes del III ciclo de educación primaria LEEM – FACHSE UNPRG para determinar su accionar en cuanto a cómo expresan el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

3.1.1 ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES

CUADRO N° 01

ESTRATEGIAS PARA INCENTIVAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

N°	ÍTEM	N	%	AV	%	S	%
01	Está actualizado en metodologías educativas para el desarrollo del pensamiento crítico.	0	0%	5	62.5%	3	37.5%
02	¿Permite que sus estudiantes realicen críticas en forma libre durante sus clases?	0	0%	3	37.5%	5	62.5%
03	Analiza críticamente sus propias ideas y metodologías de enseñanza – aprendizaje.	0	0%	4	50.0%	4	50.0%
04	Relaciona los nuevos contenidos con las experiencias de los estudiantes.	0	0%	5	62.5%	3	37.5%
05	Selecciona actividades que promueven la transferencia de nuevos conocimientos a situaciones de la vida real.	2	25%	3	37.5%	3	37.5%
06	Selecciona técnicas adecuadas que promuevan el pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de educación primaria LEEM- FACHSE UNPRG.	0	0%	5	62.5%	3	37.5%
07	Ha utilizado más de una estrategia para explicar los contenidos de su área.	4	50.0%	2	25.0%	2	25.0%
08	Es un profesional reflexivo que piensa críticamente su práctica, toma de decisiones y soluciona problemas pertenecientes al contexto de su clase.	0	0%	4	50.0%	4	50.0%
09	¿Las estrategias didácticas que aplica están orientadas a estimular el pensamiento crítico de los estudiantes?	0	0%	3	37.5%	5	62.5%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes del III ciclo de educación primaria LEEM FACHSE UNPRG

En el cuadro N° 01 se aprecia que más de la mitad de los docentes entrevistados que corresponden al 50% manifiestan según la encuesta aplicada que a veces actualizan en metodologías educativas para el desarrollo del pensamiento crítico analizan críticamente sus propias ideas y metodologías de enseñanza – aprendizaje y el 62.5% a veces seleccionan técnicas adecuadas que promuevan el pensamiento crítico en los estudiantes, el 25% de docentes declaran que sus estudiantes no emplean diversidad de fuentes al momento de realizar sus trabajos de investigación asignados. Otro aspecto importante de señalar es que el 75 % de los docentes encuestados señalan que sus estudiantes no son capaces de argumentar durante los diálogos que se entablan en las sesiones de aprendizaje, asimismo un 62.5 % de docentes encuestados coinciden en que los estudiantes del III ciclo de educación primaria del programa LEMM tienen dificultades para realizar inferencias y expresar argumentos con sólidos fundamentos.

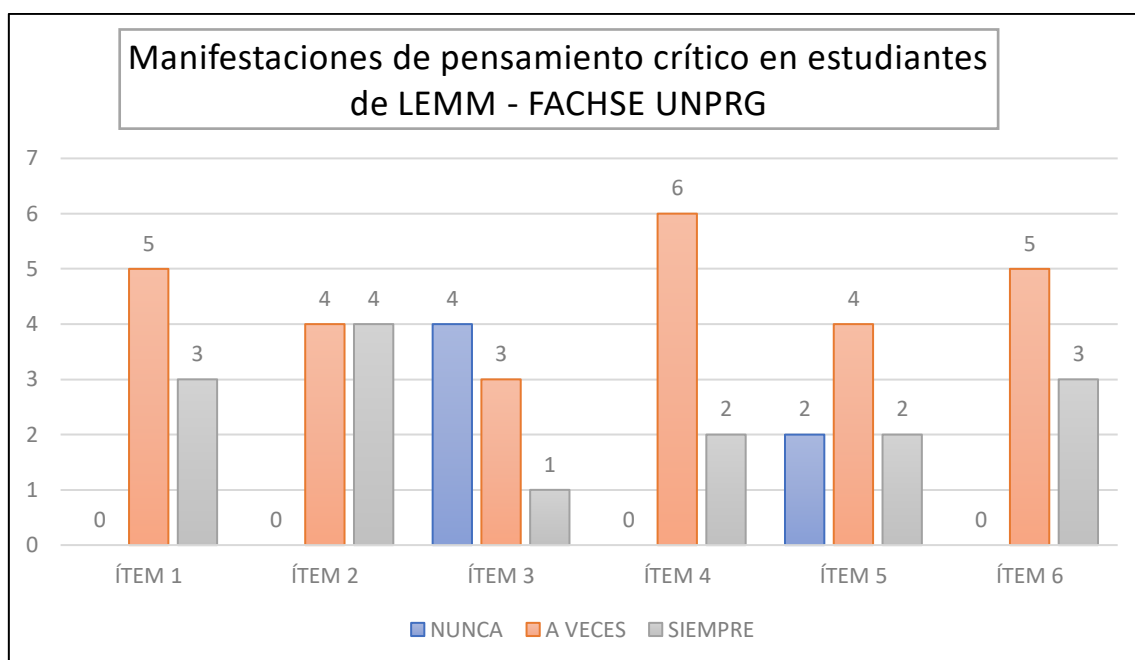
CUADRO N° 02

MANIFESTACIONES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES

N°	ITEMS	NUNCA		A VECES		SIEMPRE	
		f	%	f	%	f	%
1	En los trabajos que presentan sus estudiantes del III ciclo de educación primaria LEMM FACHSE saben expresar sus argumentos con bases sólidas	0	0%	5	62.5%	3	37.5%
2	Los estudiantes del III ciclo de educación primaria LEMM FACHSE son capaces de analizar sus propios pensamientos.	0	0%	4	50%	4	50%
3	Los estudiantes del III ciclo de educación primaria LEMM FACHSE usan fuentes válidas para llegar a conclusiones revisando si presentan contradicciones o ambigüedad	4	50%	3	37.5%	1	12.5%
4	Observa que sus estudiantes no saben expresar sus argumentos en la comunicación que establece con ellos.	0	0%	6	75%	2	25%
5	Los estudiantes utilizan diferentes fuentes para desarrollar sus trabajos de investigación	2	25%	4	50%	2	25%
6	Los estudiantes formulan inferencias, predicciones o interpretaciones verosímiles	0	0%	5	62.5%	3	37.5%

Fuente: Encuesta a los docentes encargados del III ciclo de educación primaria LEMM FACHSE UNPRG

GRÁFICO 02



En el cuadro N° 02 se aprecia que la mitad de los docentes entrevistados manifiestan según la encuesta aplicada que los estudiantes no llegan a corroborar si las fuentes empleadas son válidas para arribar a conclusiones valederas respecto a los textos que leen, en tanto que el 25% de docentes declaran que sus estudiantes no emplean diversidad de fuentes al momento de realizar sus trabajos de investigación asignados. Otro aspecto importante de señalar es que el 75 % de los docentes encuestados señalan que sus estudiantes no son capaces de argumentar durante los diálogos que se entablan en las sesiones de aprendizaje, asimismo un 62.5 % de docentes encuestados coinciden en que los estudiantes del III ciclo de educación primaria del programa LEMM tienen dificultades para realizar inferencias y expresar argumentos con sólidos fundamentos.

Estos resultados muestran que los estudiantes del III ciclo de educación primaria no han desarrollado de manera solvente sus capacidades críticas reflexivas, aspecto que debe ser revertido teniendo en cuenta que estos estudiantes del programa LEMM serán los maestros que tendrán la delicada labor de guiar a niños en el desarrollo de capacidades y competencias que los prepare para afrontar con éxito los retos que le imponga la sociedad donde se desenvolverán.

3.1.2. ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA LEEM FACHSE - UNPRG.

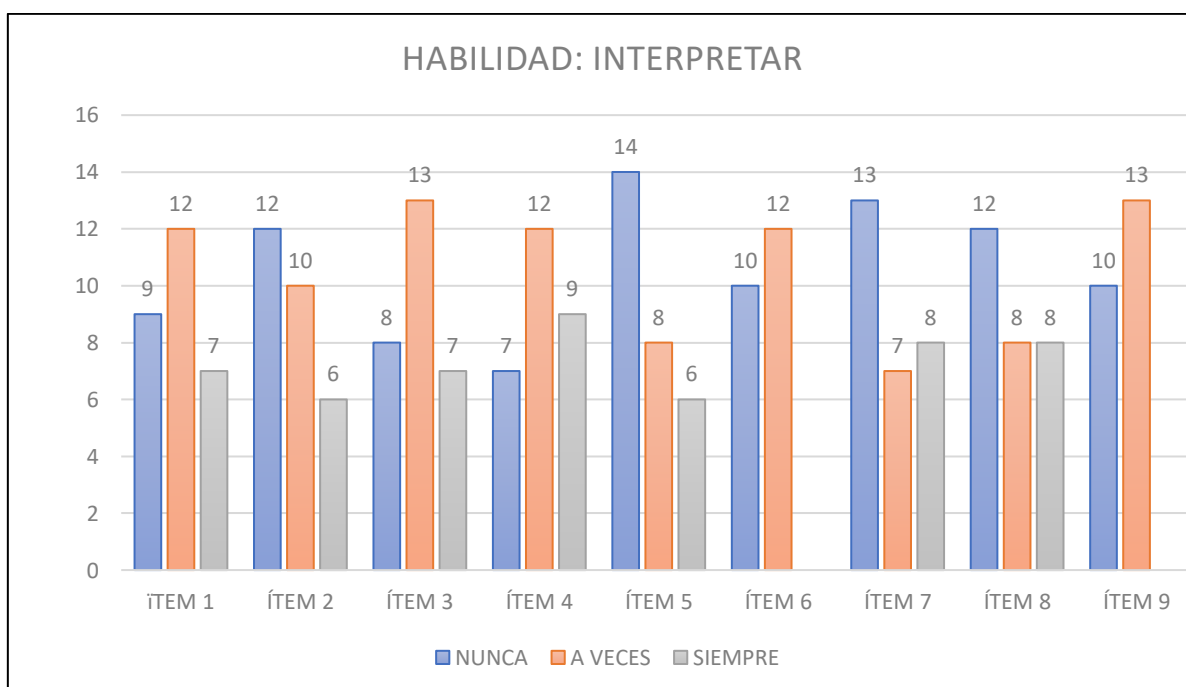
CUADRO N° 03

HABILIDAD: INTERPRETAR

N°	ITEMS	NUNCA		A VECES		SIEMPRE	
		f	%	f	%	f	%
1	Proceso toda información que recibo de manera espontánea y precisa	9	32.1%	12	42.9%	7	25%
2	Evito caer en contradicciones sobre los puntos de vista que sostengo o sobre las soluciones	12	42.9%	10	37.5%	06	21.6%
3	Doy ejemplos que ayuden a aclarar lo que ha leído	8	28.6%	13	46.4%	07	25%
4	Percibo que si participo en un debate explico con claridad mi punto de vista	7	25%	12	42.9%	09	32.1%
5	Propongo interpretaciones o respuestas posibles y las adopto o rechazo con argumentos y razones que la sustenten.	14	50%	08	28.6%	06	21.6%
6	Procuro investigar diferentes fuentes y tengo en cuenta otras opiniones y puntos de vista a la hora de tomar una decisión	10	37.5%	12	42.9%	06	21.6%
7	Clasifico datos, hallazgos u opiniones utilizando un esquema	13	46.4%	07	25%	08	28.6%
8	Interpreto los textos exhibidos en un texto discontinuo	12	42.9%	08	28.6%	08	28.6%
9	Cuando leo un texto identifico inmediatamente el propósito del autor	10	37.5%	13	46.4%	05	17.8%

Fuente: Encuesta a los docentes encargados del III ciclo de educación primaria LEMM FACHSE UNPRG

GRÁFICO 03



El cuadro N° 03 nos muestra que un 50% de los estudiantes manifiesta tener dificultades para llegar a proponer argumentos para sustentar sus respuestas o interpretaciones frente a lo que lee, de igual manera que el 46% no llega a procesar la información haciendo uso de algún organizador gráfico y de igual modo el 42.9% manifiesta dificultad para interpretar textos discontinuos, mientras que un 37.5% no puede reconocer el propósito del autor del texto que ha leído. Estos resultados muestran la real dimensión del problema que los estudiantes del III ciclo de educación primaria del programa LEEM de la FACHSE de la UNPRG muestran con respecto al desarrollo del pensamiento crítico en la habilidad referida a la interpretación frente a textos continuos o discontinuos que pueda leer.

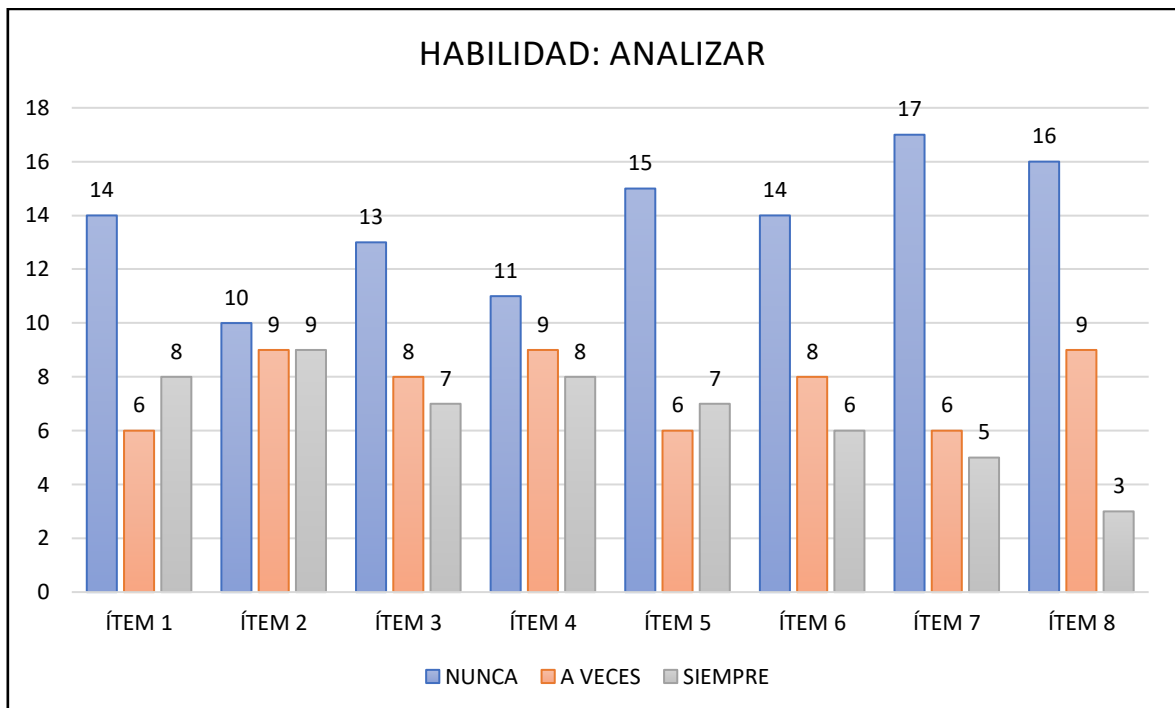
Tomando en cuenta que la habilidad de interpretar es uno de los aspectos fundamentales en el proceso de análisis y comprensión de lo que leemos o escuchamos tiene una importancia fundamental en el proceso del desarrollo del pensamiento crítico, pues quien no es capaz de interpretar difícilmente puede tener la posibilidad de argumentar o explicar hechos, situaciones o procesos.

CUADRO N° 04
HABILIDAD: ANALIZAR

N°	ITEMS	NUNCA		A VECES		SIEMPRE	
		f	%	f	%	f	%
1	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante	14	50 %	6	21.6%	8	28.6%
2	Compara y contrasta diferente información en diferentes tipos de textos.	10	37,5%	9	32.1%	9	32.1%
3	Cuando leo un texto o me encuentro en una situación adversa, identifico el propósito del autor	13	46.4%	8	28.6%	7	25%
4	Al leer un texto o trabajar con un razonamiento, analizo las evidencias que me proporcionan	11	39.2%	9	32.1%	8	28.6%
5	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.	15	53.5%	6	21.4%	7	25%
6	Examino cuidadosamente diferentes propuestas relacionadas con un problema	14	50 %	8	28.6%	6	21.4%
7	Conozco explícitamente los elementos pensamiento crítico para analizar un razonamiento	17	60.7%	6	21.4%	5	17.8%
8	Al momento de analizar problema o situación hago de los elementos del pensamiento crítico	16	57.1%	9	32,1%	3	10.7%

Fuente: Encuesta a los estudiantes de III ciclo de educación primaria LEMM FACHSE UNPRG

GRÁFICO N° 04



En el cuadro N° 04 que corresponde a la habilidad analizar, destaca como resultados más saltantes que el 60 % de los estudiantes encuestados desconocen los elementos del pensamiento crítico que los ayude al análisis de una opinión o argumento, del mismo modo un 53.5 % de los estudiantes que han sido encuestados manifiestan tener dificultades para reconocer dentro del texto que lee argumentos que sustentan un determinado punto de vista. Por otro lado, un 50 % de estudiantes ponen de manifiesto que no les es fácil reconocer la información relevante en los textos que leen.

Los resultados de esta parte de la encuesta aplicada a los estudiantes del III ciclo de educación primaria del programa LEMM que al igual que la interpretación les es difícil analizar información de los textos que leen y es que la capacidad de interpretar y analizar es complementaria y están estrechamente vinculadas; por lo tanto, una persona que no sabe analizar difícilmente va a poder interpretar.

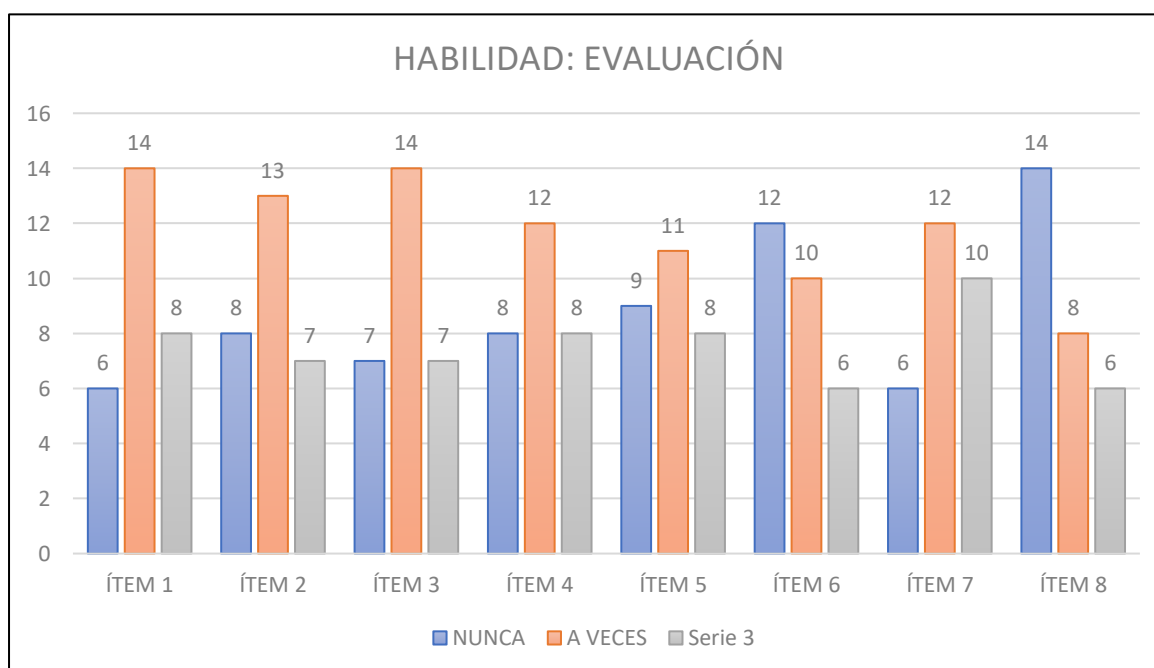
CUADRO N° 05

HABILIDAD: EVALUACIÓN

N°	ITEMS	NUNCA		A VECES		SIEMPRE	
		f	%	f	%	f	%
1	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables	6	21.4%	14	50%	8	28.6%
2	Manifiesto opinión a favor o en contra de manera clara y ordenada las ideas	8	28.6%	13	46.4%	7	25 %
3	Argumento exponiendo sus fundamentos	7	25 %	14	50 %	7	25 %
4	Juzgo si un argumento es pertinente o aplicable	8	28.6%	12	42.9%	8	28.6%
5	Muestro información relevante de fuentes de información válidas e identificadas	9	32.1%	11	39.2%	8	28.6%
6	Determino si nuevos datos o información puede conducir lógicamente a confirmar una opinión o negarla	12	42.9%	10	37.5%	6	21.4%
7	Evalúo los hechos comprobados y los hechos supuestos	6	21.6%	12	42.9%	10	37.5%
8	Sé juzgar la credibilidad de las fuentes de información	14	50 %	8	28.6%	6	21.6%

Fuente: Encuesta a los estudiantes de III ciclo de educación primaria LEMM FACHSE UNPRG

GRÁFICO N° 05



Podemos observar en el cuadro N° 05 que corresponde a la habilidad evaluación de las fuentes empleadas o consultadas para las actividades académicas que desarrollan y donde las mayores dificultades se hayan en la capacidad de evaluar los hechos que presenta el texto que lee y el de juzgar la credibilidad de las fuentes de la información que recibe a través de textos escritos, que se ve reflejado con un 21% y 50% de respuestas dadas por los estudiantes encuestados quienes manifiestan que nos son muy rigurosos con la verificación de las fuentes a las que recurren ni tampoco si son confiables.

Esta capacidad pone de manifiesto un gran problema que arrastra el joven estudiante en nuestro país y es el famoso copia y pega donde lo importante es llenar el cuestionario o los acápites que debe contener su monografía o trabajo de investigación y donde el estudiante pocas veces se detiene para certificar la confiabilidad de la fuente a la que recurre para asegurar la rigurosidad de la información que consultará, aspecto que también tiene mucho que ver con las capacidades del pensamiento crítico.

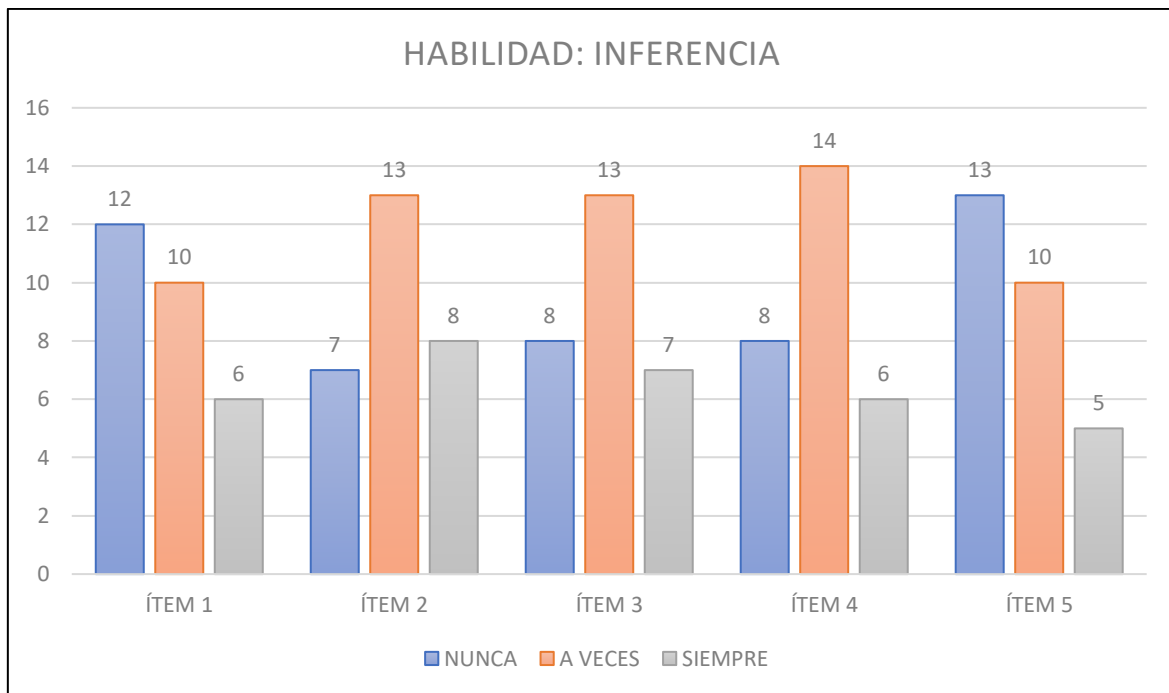
CUADRO N° 06

HABILIDAD: INFERENCIA

N°	ITEMS	NUNCA		A VECES		SIEMPRE	
		f	%	f	%	f	%
1	Los estudiantes del III ciclo de educación primaria LEMM pueden inferir sólo aquello que se desprenda de la evidencia	12	42.9%	10	35.7%	6	21.4%
2	Después de examinar dos opiniones contradictorias, encuentro información pertinente para decidir entre ellas	7	25 %	13	46.4%	8	28.6%
3	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de Vista	8	28.6%	13	46.4%	7	25 %
4	Visualizo los beneficios y las dificultades que resultaran de la aplicación de una decisión	8	28.6%	14	50 %	6	21.4%
5	Dada una afirmación deduzco las razones que la sustentan	13	46.4%	10	35.7%	5	17.9%

Fuente: Encuesta a los estudiantes de III ciclo de educación primaria LEMM FACHSE UNPRG

GRÁFICO N° 06



En el cuadro N° 06 respecto a la habilidad inferencia muestra como resultados más importantes que el 42% de los estudiantes encuestados manifiesta llegar a realizar inferencias básicas que se basan en información literal, mientras que el 46.4% no logra deducir las razones que sustentan la información del texto que lee.

La inferencia es una actividad cognitiva compleja y elevada que requiere previamente que el estudiante haya desarrollado las destrezas de análisis y evaluación de la información de la que dispone; por lo tanto, desarrollar esta habilidad no solo permite que la persona tener una elevada capacidad de análisis y reflexión si no que es capaz de llegar a realizar deducciones sobre aspectos que no están presentes en el texto o de situaciones que no son tangibles o directas.

Esta habilidad es muy importante en el desarrollo del pensamiento crítico porque va más allá de lo literal en el caso del texto escrito u oral y en la vida cotidiana permite a la persona a ser reflexiva y analítica frente a situaciones de su contexto diario que le van a permitir comprender el mundo que lo rodea.

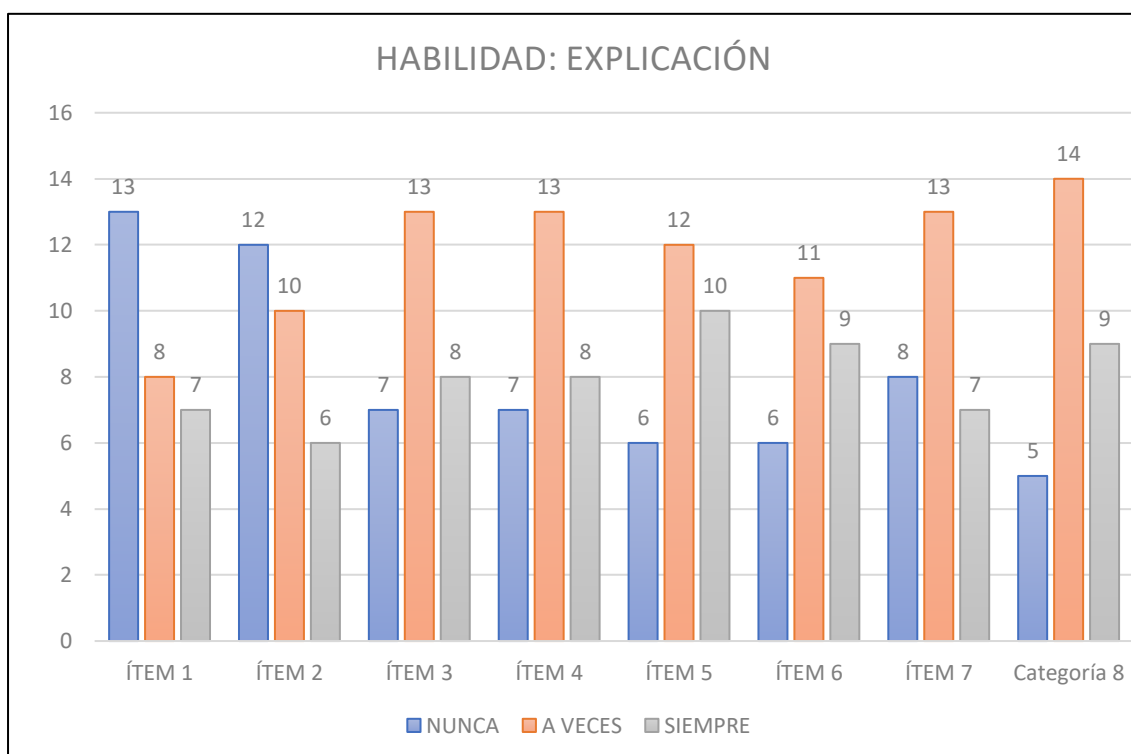
CUADRO 07

HABILIDAD: EXPLICACIÓN

N°	ITEMS	NUNCA		A VECES		SIEMPRE	
		f	%	f	%	F	%
1	Cuando debo argumentar sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo	13	46.4%	8	28.6%	7	25%
2	Justifica el razonamiento apoyándose en evidencias	12	42.9%	10	35.7%	6	21.4%
3	Elabora un informe siguiendo una secuencia lógica	7	25%	13	46.4%	8	28.6%
4	Comunica con coherencia a otros los resultados de su razonamiento	7	25%	13	46.4%	8	28.6%
5	Considero importante argumentar mi posición de acuerdo a mis creencias e ideas justificándolas adecuadamente	6	21.4%	12	42.9%	10	37.5%
6	Explica respuestas diferenciando causas principales secundarias	6	21.4 %	11	39.2%	9	32.1%
7	Explica los criterios utilizados para ordenar los elementos de una lista	8	28.6%%	13	46.4%	7	25 %
8	Explico con claridad mi punto de vista en un debate	5	17.9 %	14	50 %	9	32.1%

Fuente: Encuesta a los estudiantes de III ciclo de educación primaria LEMM FACHSE UNPRG

GRÁFICO N° 07



En el cuadro N° 07 que corresponde a la habilidad explicación nos muestra como resultados más saltantes que el 46.4% de los estudiantes encuestados no puede realizar argumentaciones sobre un tema tratado en el texto que ha leído, en tanto que un 42.9% tampoco llega a la justificación basado en evidencias que puede brindar el texto que analiza.

Debemos recordar que la explicación es una capacidad que requiere de destrezas como el análisis y la interpretación y si un estudiante no ha logrado previamente las habilidades previamente mencionadas le van a hacer bastante complicado poder argumentar algún tipo de explicación.

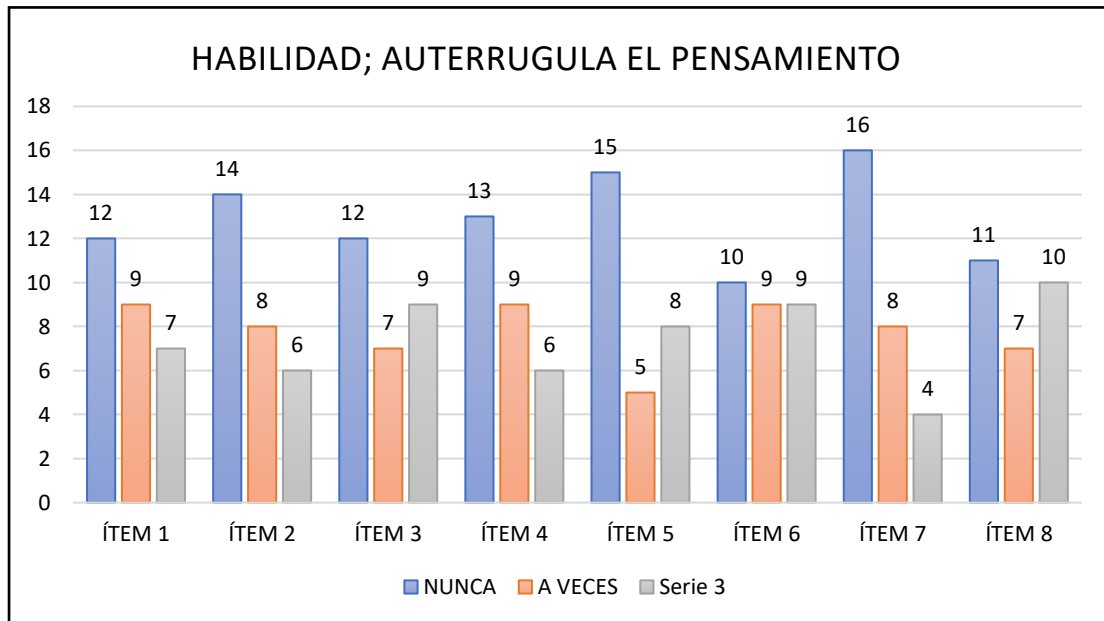
CUADRO 08

HABILIDAD: AUTORREGULA EL PENSAMIENTO

N°	ITEMS	NUNCA		A VECES		SIEMPRE	
		F	%	f	%	f	%
1	Toma decisiones por sí mismo sin dejarse manipular por lo que otros piensen o digan	12	42.9%	9	32.1%	7	25 %
2	Evalúo las estrategias metodológicas que utilizo para desarrollar trabajos	14	50 %	8	28.6%	6	21.4%
3	Tengo la capacidad de reconocer mis potencialidades y debilidades ante un trabajo que debo realizar	12	42.9%	7	25 %	9	32.1%
4	Busco y utilizo diferentes argumentos para respaldar mis puntos de vista frente a un tema	13	46.4%	9	32.1%	6	21.4%
5	Propone alternativas propias de solución para resolver problemas	15	53.5%	5	17.9%	8	28.6%
6	Me considero una persona que practico el pensamiento crítico en la vida cotidiana	10	35.7%	9	32.1%	9	32.1%
7	Reflexiono sobre mis limitaciones de conocimiento después de realizar una tarea	16	57.1%	8	28.6%	4	14.2%
8	Antes de tomar una decisión reflexiono los pros y los contras que pudieran surgir	11	39.2%	7	25 %	10	35.7%

Fuente: Encuesta a los estudiantes de III ciclo de educación primaria LEMM FACHSE UNPRG

GRÁFICO N° 08



Los resultados que se muestran en el cuadro N° 08 que corresponde a la habilidad de autorregular el pensamiento como resultados más saltantes que los estudiantes han dado el momento de llenar la encuesta se haya en que un 57.1% de los estudiantes encuestados no llegar a realizar un proceso de metacognición una vez culminada la actividad académica realizada, perdiendo de este modo una gran oportunidad de aprendizaje sobre la base de la experiencia vivenciada en el desarrollo de la actividad que ha realizado sea de manera individual o colectiva, pues esto le permitiría reconocer sus fortalezas en la actividad y sobre todo aquellas que le dificultaron realizar de un modo más eficiente dicha tarea. Otros resultados que merecen nuestra atención se encuentran en el ítem 5 y 2 que se relacionan en la poca capacidad que manifiestan poseer los estudiantes encuestados para proponer soluciones rápidas y pertinentes ante una situación problemática y en la capacidad de evaluar las estrategias empleadas durante el desarrollo de una actividad académica.

La habilidad medida en este cuadro tiene relación con la capacidad de la persona para tomar decisiones de manera autónoma, así como su capacidad de autorreflexión respecto a una actividad realizada.

Discusión

Esta investigación demuestra la importancia del pensamiento crítico en la formación universitaria, así como en la formación integral del individuo. Según Brookfield (1987) es vital que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico para llegar a ser personas plenamente desarrolladas.

Autores, como Arum & Roksa, señalan que los estudiantes universitarios en los primeros años no tienen las herramientas para hacer tareas que impliquen, entre otras competencias, el pensamiento crítico. Así se muestra en los resultados que los estudiantes del III ciclo de educación primaria no han desarrollado de manera solvente sus capacidades críticas reflexivas, aspecto que debe ser revertido teniendo en cuenta que estos estudiantes del programa LEMM serán los maestros que tendrán la delicada labor de guiar a niños en el desarrollo de capacidades y competencias que los prepare para afrontar con éxito los retos que le imponga la sociedad donde se desenvolverán. A este respecto (Rugarcía, 1999) afirma que es de especial importancia entonces encontrar los medios para su desarrollo durante las actividades de formación universitaria, encontrando a la vez el tipo de actividad que mejor lo desarrolla.

En los resultados también se muestra que los docentes no utilizan estrategias que fomenten el pensamiento crítico en sus estudiantes. Steffens, Ojeda, Martínez, Hernández y Marín (2017) afirman la importancia de que los docentes estén bien capacitados para propiciar el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Así mismo según investigaciones, si los profesores no muestran evidencias de habilidad en pensamiento crítico, así como claridad en el concepto y en las estrategias apropiadas para fortalecerlo, no podrán incorporar esta competencia en sus cursos y mucho menos promoverla en sus alumnos. Por lo tanto, los estudiantes que reciben clases de docentes no especialistas en pensamiento crítico se encontrarán en situaciones de desventaja para el desarrollo de esta habilidad. En contraste, maestros capacitados en aquel pueden hacer uso de un mayor número de estrategias de enseñanza que favorecen el análisis y la reflexión, por lo que pueden incrementar el desempeño de sus alumnos en pensamiento crítico. (Guzmán y Sánchez, 2008: 195).

Se dice que pensamos críticamente cuando hacemos de la reflexión una actividad constante, sea al analizar aquello que vemos o conocemos, al emitir una opinión en el marco del conocimiento o al buscar comprobar con objetividad la naturaleza de las cosas en el contexto real. En otras palabras, pensar críticamente es poseer una mentalidad abierta para buscar por voluntad propia, razones o explicaciones de aquello que se observa y se experimenta en la vida (Facione, 2000). Esto no se evidencia en este estudio, ya que los estudiantes no realizan inferencias básicas no son capaces de llegar a realizar deducciones sobre aspectos que no están presentes en el texto o de situaciones que no son tangibles y esta habilidad es muy importante en el desarrollo del pensamiento crítico porque va más allá de lo literal en el caso del texto escrito u oral y en la vida cotidiana permite a la persona a ser reflexiva y analítica frente a situaciones de su contexto diario que le van a permitir comprender el mundo que lo rodea.

Un punto de vista similar tiene Halpern (2014), quien afirma que pensar críticamente es querer y es saber buscar diversas fuentes de información y, a partir de ellas, discriminar, de entre la información disponible, aquella que es, decididamente válida, relevante y reutilizable; además, se debe aprehender, con el fin de que se convierta en conocimiento personalmente construido. Pensamiento crítico es tener la capacidad de identificar la información relevante, de utilizarla para tomar decisiones sólidas, de manera autónoma, que permitan solucionar problemas del mejor modo posible. De este modo, se aumenta la eficacia en muchos ámbitos y facetas de la vida.

Tomando en cuenta que la habilidad de interpretar es uno de los aspectos fundamentales en el proceso de análisis y comprensión de lo que leemos o escuchamos tiene una importancia fundamental en el proceso del desarrollo del pensamiento crítico, pues quien no es capaz de interpretar difícilmente puede tener la posibilidad de argumentar o explicar hechos, situaciones o procesos.

Las habilidades de pensamiento crítico son muy importantes y cada vez más necesarias debido al aumento de problemas complejos provocados por el rápido desarrollo de la tecnología y los movimientos sociales en todo el mundo. Por lo tanto, los educadores deben enseñar esas habilidades cognitivas a sus alumnos para que puedan adaptarse creativamente a nuevas situaciones, permitiéndoles el

éxito a nivel personal, profesional o familiar con una participación activa como futuros ciudadanos (Changwong, Sukkamart y Sisan, 2018; Ulger, 2018).

3.2. PROPUESTA DE PROGRAMA DIDÁCTICO PARA MEJORAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

3.2.1. Presentación

En el mundo actual existe preocupación por el perfil que debe poseer un estudiante de educación superior, por esta razón, la universidad tiene una responsabilidad fundamental que es desarrollar capacidades para enfrentar críticamente situaciones para que puedan asumir de manera correcta las responsabilidades de su vida profesional y laboral.

Este trabajo de investigación tiene como objetivo mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes del Tercer Ciclo de educación primaria del programa LEMM-FACHSE UNPRG debido a la problemática existente que se evidenció en la evaluación diagnóstica en la que se pudo observar las dificultades que existen en estos estudiantes en torno al desarrollo del pensamiento crítico como por ejemplo: estudiantes que reciben pasivamente la información que imparte el docente, participaciones breves y con poco fundamento, no saben organizar adecuadamente sus ideas, falta de fluidez verbal para realizar análisis y reflexión sobre la información que han leído o escuchado, dificultad para inferir, interpretar, juzgar un problema, proponer alternativas y autorregular su pensamiento.

Un estudiante se convierte en un pensador crítico cuando es capaz de desarrollar los procesos lógicos del pensamiento como el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización, entre otros y de estar en constante cuestionamiento y crítica de la realidad y el contexto en que se desenvuelve.

El desarrollo del pensamiento crítico posibilita la necesidad que tiene el ser humano de construir futuros alternativos y mejores frente un mundo en constante cambio. Este tipo de pensamiento constituye una guía para la acción humana en el sentido de buscar que el individuo se prepare para conocer, transformar y aplicar conocimientos, en el contexto universitario esta postura crítica es esencial para los estudiantes ya que, durante su estancia en la

universidad, las exigencias del nuevo contexto abren paso a la necesidad de ciertas habilidades cognitivas que les permitan adaptarse y desempeñarse de forma adecuada.

A partir de lo expuesto en este programa didáctico se plantea la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento, dichas habilidades pueden obtenerse a través de una nueva perspectiva, donde el estudiante exprese sus expectativas, ideas, conocimientos, experiencias, formule problemas y preguntas con claridad y precisión; extraiga información relevante, use ideas abstractas para interpretar la información de manera efectiva y objetiva con el firme propósito de contribuir a desarrollar su pensamiento crítico.

3.2.2. JUSTIFICACIÓN

Desarrollar el pensamiento crítico se fundamenta en la necesidad y posibilidad que tiene el ser humano de construir futuros alternativos y mejores frente a un mundo en constante cambio, este tipo de pensamiento constituye una guía para la acción humana, en el sentido de buscar que el individuo se prepare para conocer, transformar y aplicar conocimientos.

En el contexto universitario la postura crítica es fundamental, ya que al ingresar los estudiantes y durante su permanencia en la universidad, las exigencias del nuevo contexto abren paso a la necesidad de ciertas habilidades cognitivas que les permitan adaptarse y desempeñarse de forma adecuada en la academia; como lo argumenta Meyers (1986):

La enseñanza universitaria expone al estudiante al ingreso de nuevas ideas, conceptos y puntos de vista abstractos y universales que retan al estudiante en su modo tradicional de estudiar y en su visión estrecha y egocéntrica de la vida.

Esto provoca un estado de desequilibrio en el estudiante al tener que separarse de sus propios valores, actitudes y modos de operar para enfrentarse al nuevo contexto de la enseñanza universitaria.

Los estudiantes que se preparen para hacer frente a las exigencias y a los retos que plantea el siglo XXI, deben ser capaces de dominar un mundo de alta tecnología en el que la capacidad para resolver problemas es un requisito básico

por eso, para prepararlos para su encuentro con un mundo cada vez más complejo, debemos de brindarles las herramientas necesarias, siendo el pensamiento crítico y la resolución de problemas, los más importantes.

El reto para los educadores en los "nuevos ambientes de aprendizaje" continúa siendo el de preparar a los estudiantes como individuos autónomos, pensantes, críticos de la realidad y capaces de contribuir y mejorar la sociedad. Es importante examinar cuidadosamente de qué manera se está enseñando, a través de las técnicas didácticas y los enfoques metodológicos en educación superior, las habilidades del pensamiento crítico.

Una de las funciones más importantes como docente es enseñar a los estudiantes a pensar por sí mismos. No importa la asignatura que se imparta, el objetivo primordial es que cada uno de los estudiantes adquieran las herramientas necesarias para resolver cualquier problema por sí mismos, esto se logrará impulsando en ellos el pensamiento crítico.

3.2.3. FUNDAMENTACIÓN

TEÓRICOS

Esta investigación tiene un enfoque constructivista, que sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo, una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales, cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (Abbott, 1999).

EPISTEMOLÓGICOS

Los fundamentos epistemológicos no son más que las teorías, los métodos, los recursos y las técnicas que se emplean en la intervención. Son constructos, teorías, conceptos ampliamente discutidos y probados que pueden emplearse para realizar acciones concretas, bien en las intervenciones o en las revisiones o reestructuraciones de curriculum y pensum de estudios de las instituciones.

Es claro, que el enfoque epistemológico, especialmente para el desarrollo del pensamiento crítico, determinó también la ruta que deberíamos seguir para poder diseñar la propuesta, de modo que se halle el sentido o la razón de ser de sus procedimientos para producir conocimiento científico. Tiene que ver con la concepción de conocimiento, de saber, de ciencia y de investigación científica que se maneje, así como el papel que todo ello desempeña en el desarrollo de la sociedad. (Bernal, 2006). Siendo una época moderna se busca que los estudiantes sean críticos, analíticos y reflexivos; que tengan una base filosófica de los procesos de la ciencia y su aplicabilidad en la práctica de su carrera profesional.

FILOSÓFICOS

Se expresa en torno a la concepción del tipo de hombre que se desea formar. Según Ennis, (1993) manifiesta que un profesor que utiliza un enfoque filosófico desea que sus estudiantes procesen todo el contenido de su materia de manera crítica y analítica, de tal manera que puedan integrarlo a su propio pensamiento, rechazando, aceptando o calificándolo

Kusumoto (2018) establece que el pensamiento crítico es fundamental para el éxito de todo estudiante en el ámbito escolar o universitario. Señala la importancia de identificar estrategias metacognitivas, también indica que el pensamiento crítico permite impulsar el aprendizaje activo en un entorno de aprendizaje en el que los alumnos mejoran sus habilidades cognitivas y adquiere conocimientos mientras depuran contenidos relevantes para su vida a la vez que mejoran su argumentación y su lenguaje. Sin embargo, para afirmar lo anterior en una sociedad cada vez más deshumanizada y acrítica se requiere, la afirmación de un pensar crítico con una base ética y política; luego, promover la discusión, la controversia o el debate crítico requiere, esencialmente, no la neutralidad política, sino toda la apertura y las posibilidades que brinda el espacio crítico de la filosofía, un pensamiento crítico que permita una crítica constante al mismo concepto de pensamiento crítico.

De acuerdo con la perspectiva filosófica se determina lo que los estudiantes deben aprender y lo que los docentes deben enseñar no según el contenido

específico, sino que determina por ejemplo las concepciones sobre la vida, la sociedad, el ser humano, lo justo, lo bello, los servicios, las profesiones.

PEDAGÓGICOS

En el quehacer pedagógico el docente debe identificar las fortalezas y las necesidades de los estudiantes, no se debe desestimar que ellos piensan, critican, valoran y están ávidos por confrontar sus ideas, por preguntar sobre asuntos inesperados, pero hay que abrir los espacios para el diálogo en las aulas: es allí donde se tienen que canalizar esas inquietudes y guiarlos oportunamente para que no caigan en falacias y para que sean respetuosos de las ideas discrepantes, único modo de una sana convivencia (Peñaloza, 2003).

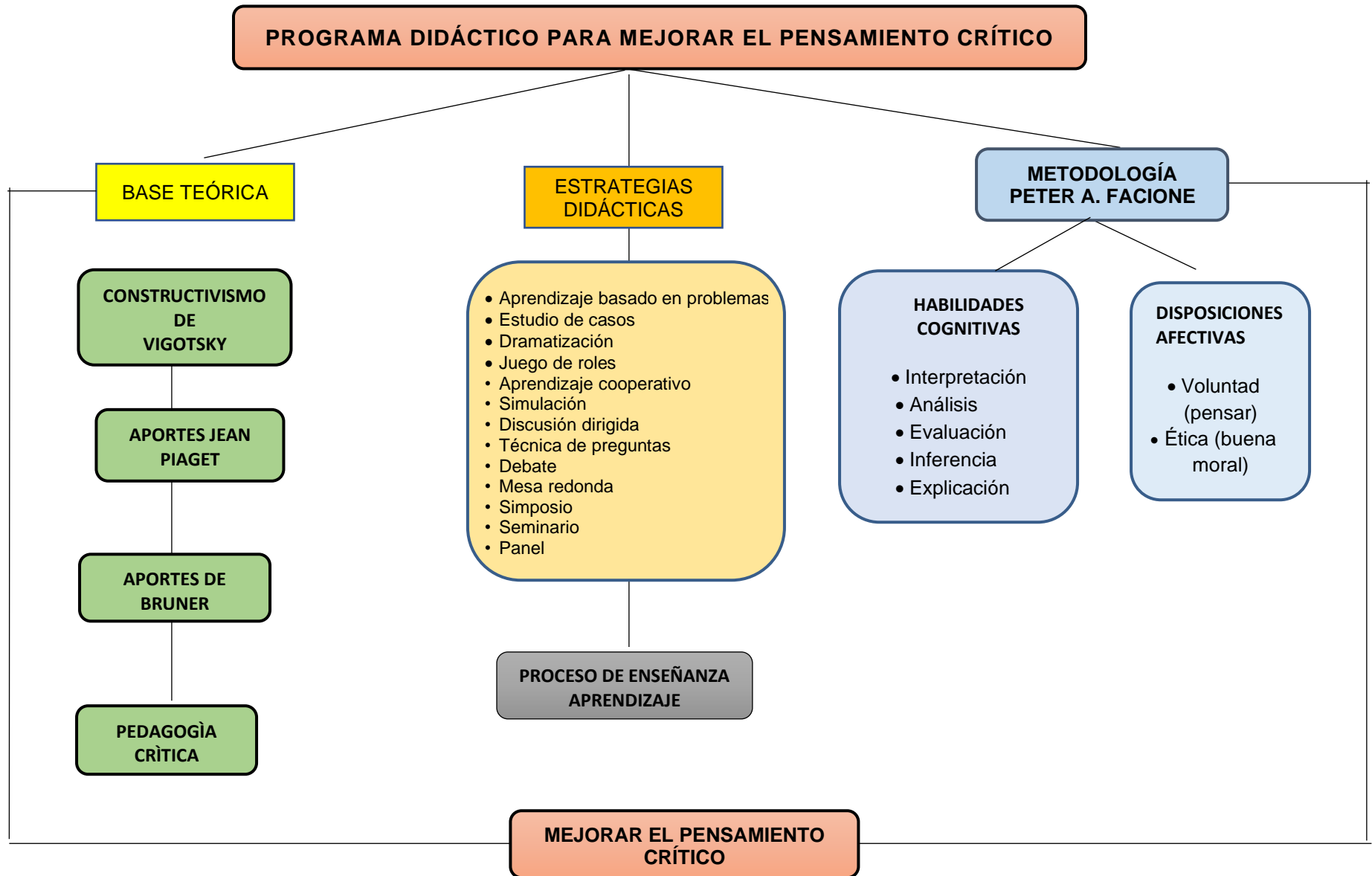
3.2.4. BASE TEÓRICA

El presente trabajo tiene un enfoque constructivista, el que sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo y que el conocimiento previo da inicio un conocimiento nuevo, una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales; cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto. Según Abbot, (1999) “el aprendizaje no es pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias”, La característica del programa que propongo está basado en la formación integral el análisis, la reflexión y la evaluación formativa. Además de los aportes de los teóricos como: Vygotsky, Jean Piaget, Bruner, Ausubel y la pedagogía crítica.

3.2.5. OBJETIVO GENERAL

Elaborar un programa de estrategias didácticas para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria FACHSE UNPRG; Región Lambayeque.

3.2.6. MODELO TEÓRICO DE LA PROPUESTA PROGRAMA DIDÁCTICO PARA MEJORAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO



3.2.7. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las diversas estrategias están orientadas para elevar el pensamiento crítico de los estudiantes como son: El aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, la dramatización, el juego de roles, aprendizaje cooperativo, simulación, el debate, mesa redonda, simposio y panel; estas están orientadas a la participación activa del estudiante y, con ello, al desarrollo de habilidades como lo son la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación señaladas por Peter A. Facione.

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

El Aprendizaje basado en problemas (ABP) consiste en la construcción de soluciones a problemas basados en la vida real con la finalidad de activar un conocimiento previo y a su vez generar un diálogo que permita evaluar críticamente las alternativas. Esta metodología concuerda con los principios de Vigotsky sobre la zona de desarrollo próximo (ZDP), que consiste en la diferencia en la respuesta que un individuo da frente a una situación específica, cuándo la da por sí sólo a cuándo la da ayudado de un miembro con más experiencia o mayor conocimiento. (Tarazona 2005).

Facione (2007) analiza de manera vinculante las habilidades para la solución de problemas y las de pensamiento crítico y propone una estrategia de 5 etapas, que las resume con el nombre de IDEAS (Identify, Determine, Enumerate, Assess, Scrutinize). En la primera etapa se identifica el problema y se establecen prioridades para abordarlo. El estudiante tiene ocasión de utilizar sus habilidades para interpretar situaciones, datos, procedimientos, etc. Luego determina la información relevante, define el contexto que enmarca el problema y profundiza la comprensión del mismo. Para ello, el estudiante debe esbozar sus primeras hipótesis, asegurando los elementos necesarios para llegar a conclusiones razonables en relación al problema. Con mayor claridad, en la siguiente etapa se enumera las rutas alternativas para buscar una solución, haciendo uso de las habilidades para identificar relaciones entre las diferentes piezas de información disponibles. A continuación, se recurre a las habilidades de análisis y evaluación

para poder examinar las alternativas propuestas y tomar una decisión preliminar, la cual debe fundamentarse con argumentos contruïdos en base a las evidencias, al conocimiento involucrado, así como a los aspectos metodológicos y contextuales; finalmente, se examina cuidadosamente todo el proceso y se autocorriges lo que sea necesario, aplicando habilidades para monitorear conscientemente las propias actividades cognitivas.

ESTUDIO DE CASOS

Castillo (2017), señala que el método de casos es un modo de enseñanza en el que los estudiantes aprenden sobre la base de experiencias y situaciones de la vida real, permitiéndoles así, construir su propio aprendizaje en un contexto que los aproxima a su entorno, este método se basa en la participación activa y en procesos colaborativos y democráticos de discusión de la situación reflejada en el caso.

fases:

- La selección y definición del caso: Se trata de seleccionar el caso apropiado y además definirlo. Se deben identificar los ámbitos en los que es relevante el estudio, los sujetos que pueden ser fuente de información, el problema y los objetivos de investigación.
- Elaboración de una lista de preguntas: Después de identificar el problema, es fundamental realizar un conjunto de preguntas para guiar al investigador, tras los primeros contactos con el caso, es conveniente realizar una pregunta global y desglosarla en preguntas más variadas, para orientar la recogida de datos.
- Localización de las fuentes de datos: Los datos se obtienen mirando, preguntando o examinando, en este apartado se seleccionan las estrategias para la obtención de los datos, es decir, los sujetos a examinar, las entrevistas, el estudio de documentos personales y la observación , entre otras. Todo ello desde la perspectiva del investigador y la del caso.
- Análisis e interpretación: Se sigue la lógica de los análisis cualitativos, Tras establecer una correlación entre los contenidos y los personajes, tareas, situaciones, etc, de nuestro análisis; cabe la posibilidad de plantearse su generalización o su exportación a otros casos.

- **Elaboración del informe:** Se debe contar de manera cronológica, con descripciones minuciosas de los eventos y situaciones más relevantes. Además, se debe explicar cómo se ha conseguido toda la información (recogida de datos, elaboración de las preguntas, etc.). Todo ello para trasladar al lector a la situación que se cuenta y provocar su reflexión sobre el caso.

LA DRAMATIZACIÓN

Es una estrategia didáctica que es una actividad que utiliza el teatro como una práctica lúdica que se encuentra orientada a realizar actividades de dramatización en sí misma como objetivo primordial, como también es un conjunto de prácticas realizadas y orientadas al servicio de la expresión creadora, imaginativa, imitativa del individuo y el desarrollo integral de su personalidad. (Tejerina, 2004. p. 118) considera que es una actividad que utiliza el teatro como una práctica lúdica que se encuentra orientada a realizar actividades de dramatización en sí misma como objetivo primordial, como también es un conjunto de prácticas realizadas y orientadas al servicio de la expresión creadora, imaginativa, imitativa del individuo y el desarrollo integral de su personalidad.

La dramatización es un maravilloso medio para aumentar la autoconfianza entre los estudiantes, el pensamiento crítico, la fluidez del lenguaje oral y el aprendizaje alfabético, no sólo aprenden a respetarse unos a otros, sino que son críticos consigo mismos y con las opiniones ajenas, de forma que los estudiantes incrementan su conocimiento y establecen un firme compromiso con el trabajo cooperativo y de equipo (Dewey, 1994; p.8)

La dramatización como estrategia didáctica juega un papel importante en el proceso enseñanza aprendizaje enfocándonos en fomentar la creatividad en los estudiantes, siendo una opción innovadora que los docentes pueden utilizar en las aulas de clase con el objetivo de lograr un aprendizaje de forma divertida, participativa y dinámica y a la vez formar niños y niñas más creativos que puedan insertarse con mayor facilidad a la sociedad.

Wassermann (1994) considera que los casos son ante todo herramientas instruccionales que abren la puerta a múltiples vías para el estudio de por lo menos un tema de relevancia y actualidad, mediante el acceso a fuentes muy variadas de información, esta autora plantea que, en el plano del diseño y desarrollo instruccional, se requiere trabajar en torno a cinco elementos instruccionales o fases en la enseñanza basada en casos: la selección y construcción del caso, la generación de preguntas clave para su estudio o análisis, el trabajo en equipos pequeños, la discusión del caso y su seguimiento.

Esta técnica permite diagnosticar, reflexionar, discutir en grupo y plantear las alternativas, toma de decisiones y soluciones que puedan responder al caso, se puede aplicar en grupos de distintas edades y diversas áreas de saber fundamental.

JUEGO DE ROLES

José David (1997, p. 19), por ejemplo, señala que “los juegos promueven o ayudan a promover la participación generalizada, creando situaciones en que se rompen los convencionalismos sociales, promueven dos roles nuevos independientemente del tradicional participante, que son el de coordinador y el de observador”, situación que, como es evidente, favorece la interacción social de las personas, y se desarrollan aspectos tales como la comunicación, el liderazgo o el trabajo en equipo.

Consiste en la representación espontánea de una situación real o hipotética para mostrar un problema o información relevante a los contenidos del curso, cada alumno representa un papel, pero también pueden intercambiar los roles que interpretan, de este modo pueden abordar la problemática desde diferentes perspectivas y comprender las diversas interpretaciones de una misma realidad.

La participación de los alumnos no tiene que seguir un guión, pero es importante una delimitación y una planeación previa a la puesta en práctica del ejercicio.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

Los métodos más difundidos de aprendizaje cooperativo son los propuestos por Johnson (citado por Slavin,1999). En esta dinámica se destacan los siguientes aspectos: formación de grupos, interacción cara a cara, interdependencia positiva y responsabilidad individual.

La formación de grupos tiene la característica de incluir alumnos sin discriminación étnica, de género, estatus o problemas de aprendizaje: hace parte de una escuela inclusiva y tiene como propósito aportar, aclarar dudas, discutir, disentir y discernir intelectualmente, así como analizar y resolver problemas al unir esfuerzos para lograr metas comunes. La interacción cara a cara permite a los alumnos, interactuar social y cognitivamente al explicarse los unos a otros, incluye explicaciones orales y solución de problemas, elementos con los que se incrementa el beneficio mutuo.

Los componentes del aprendizaje cooperativo son:

- Cooperación. Para lograr las metas planteadas los estudiantes deben trabajar en forma colaborativa.
- Responsabilidad. Los estudiantes asumen el rol designado y participan de manera comprometida en el logro de la tarea asignada.
- Comunicación. Para lograr las metas planteadas, los estudiantes deben estar en constante comunicación y retroalimentación entre sí y con el docente.
- Trabajo en equipo.
- Interacción cara a cara.
- Autoevaluación. Es una tarea que todos los del equipo deben realizar y en todo momento del proceso de realización de la tarea.

El profesor se encargará de organizar la conformación de los equipos cuidando la heterogeneidad de los mismos, lo cual requiere que el docente conozca la dinámica del grupo y las habilidades de sus estudiantes; los equipos deben tener un número de tres o cinco alumnos; debe cuidarse que el número de integrantes sea impar.

Los roles básicos que deben identificarse en un equipo son tres: el líder, el secretario y el relator o comunicador, sin embargo, existen otros roles que pueden asignarse como: supervisor del tiempo, encargado del material y responsable de la Tecnología; los roles se asignan al azar, o bien, con base en las habilidades de los alumnos, pero se recomienda que se cambie de rol y de equipo a los estudiantes.

Fases

- Se identifica una meta.
- Se integran los equipos.
- Se definen roles.
- Se realizan actividades.
- Se busca la complementariedad.

Se realiza una sesión plenaria para compartir los resultados alcanzados, así como la experiencia de trabajar en equipo.

SIMULACIÓN

Es una estrategia de enseñanza que pretende representar situaciones de la vida real en la que participan los alumnos actuando papeles, con la finalidad de dar solución a un problema o, simplemente, para experimentar una situación determinada; permite que los educandos se enfrenten a situaciones que se pueden presentar diferentes en el ámbito de la vida real para desarrollar en ellos estrategias de prevención y toma de decisiones eficaces; la simulación en la actualidad es muy utilizada en diversas profesiones; pero la medicina es una de las que más la ha empleado con éxito.

Fases

- Se presenta la dinámica a los alumnos considerando las reglas sobre las cuales se realizará la simulación, en el caso de simulación con herramientas específicas, se requiere de un arduo trabajo previo para introducir a los alumnos a su uso.

- Se presenta el caso al estudiante o estudiantes sobre el cual llevará a cabo la simulación.
- Se propicia la interacción de los alumnos en una simulación dada, el ambiente debe ser relajado para que actúen con la mayor naturalidad posible y para que fluya la creatividad.
- Se pueden sustituir las actuaciones de los personajes por alumnos que aún no han participado.
- Finalmente se debe realizar una evaluación de la situación representada, para identificar actuaciones asertivas y que ameriten mejora.

DISCUSIÓN DIRIGIDA

Técnica de dinámica de grupos en la que los miembros de un grupo discuten de forma libre, informal y espontánea sobre un tema, aunque pueden estar coordinados por un moderador, permite observar cómo reaccionan los diferentes miembros del grupo, cómo utilizan argumentos o informaciones para defender opiniones, cuáles son los conocimientos previos o adquiridos, etc.

Es una técnica muy adecuada para el intercambio de ideas y opiniones, o para la toma de decisiones sobre un tema, permite llegar a conclusiones grupales interesantes y creativas, en ciertas situaciones, puede responder de forma rápida a un problema puntual.

A fin de que la reunión sea efectiva tiene que tenerse muy claro cuál es su objetivo y delimitar claramente el tema que trataremos.

Requiere ciertos conocimientos previos sobre el tema que se va a discutir, por lo que tiene que anunciarse con anterioridad para prepararlo.

Se recomienda la coincidencia en el tiempo de los miembros del grupo (Si no fuera posible, se puede recurrir otros recursos, como el foro, por ejemplo), durante la discusión, el consultor expone, interroga, dinamiza, demuestra, etc. Por otra parte, tiene que estimular la participación de todo el mundo y evitar que predomine la de los miembros más expertos.

Para trabajar objetivos actitudinales con respecto a la comunicación y al trabajo en grupo, pueden distribuirse las funciones de moderador, secretario, observador de la discusión, de manera que todos los miembros del grupo realicen alguna de estas funciones.

Fases

- Planteamiento del tema y objetivos de la discusión.
- Convocamos a todo el grupo al mismo tiempo o bien individualmente a cada estudiante para la discusión, convenimos una fecha de realización con la antelación conveniente.
- Indicamos si hay que recoger previamente información y cómo puede hacerse.
- Al inicio de la reunión, será preciso determinar la duración y distribuir las funciones de los miembros: moderador (papel que puede asumir el consultor), secretario (todo el grupo puede realizar la función con un resumen y análisis posterior), observador...
- El moderador hace una breve presentación del tema que se va a tratar y centra la discusión en unos puntos iniciales. Tiene que procurar que el diálogo tenga una cierta coherencia, que aborde el verdadero objetivo de la reunión y que todo el mundo tenga las mismas oportunidades de participar.
- En el desarrollo de la discusión el moderador tiene que intervenir lo mínimo posible y tener siempre presente los siguientes principios:
 - Sólo puede intervenirse con cuestiones que tengan que ver con el tema tratado.
 - Cada intervención tiene que aportar una cosa nueva, a favor o en contra de ideas ya expuestas o abrir nuevos campos de discusión.
 - Tiene que vigilarse que no pase mucho tiempo a la hora de intervenir a favor o en contra de ideas ya expuestas, ya que al cabo de cierto tiempo es difícil seguir la discusión.
- Al final tiene que hacerse una síntesis y unas conclusiones de la discusión, que pueden ser elaboradas por el secretario y acordadas por todos los miembros del

grupo, o bien puede plantearse como actividad individual, complementaria de la discusión, para facilitar esta tarea es posible guardar todas las intervenciones realizadas.

TÈCNICA DE PREGUNTAS

Es un diálogo entre el docente y los estudiantes a partir de cuestionamientos que facilitan la interacción para: revisar, repasar, discutir y reflexionar ideas claves sobre un tópico o tema (Irahola, 1999).

Esta técnica tiene como objetivo con base en preguntas conducir a los estudiantes a la discusión y análisis de información pertinente del tema, entre las preguntas de bajo rango se tiene aquellas que se aplican sobre hechos o descripciones y las preguntas para profundizar, entre las preguntas de alto rango se tiene aquellas que pretenden: evaluar, inferir, comparar, aplicar conceptos o principios, resolver problemas, detectar las causas y efectos de un hecho, y preguntas divergentes.

Promueve la investigación, estimula el pensamiento crítico, desarrolla habilidades para el análisis y síntesis de información; los estudiantes aplican verdades descubiertas para la construcción de conocimientos y principios; se puede usar para iniciar la discusión de un tema; para guiar la discusión del curso; para promover la participación de los estudiantes; para generar controversia creativa en el grupo, el docente desarrolle habilidades para el diseño y planteamiento de las preguntas; se debe evitar ser repetitivo en el uso de la técnica.

EL DEBATE

El debate es una discusión ordenada entre varias personas que exponen sus diferentes opiniones sobre un tema determinado, no se trata de una lucha o una pelea, sino que el debate es un acto comunicacional que constituye una técnica o modalidad para discutir de manera formal a través de un moderador que dirige, guía y conduce el intercambio y la discusión.

Para debatir es necesario argumentar, es decir fundamentar el punto de vista teniendo en cuenta que, luego de la preparación del debate, comienza la etapa del desarrollo o discusión, donde se presentan las perspectivas particulares de cada

uno sobre el tema en cuestión, se debe elegir un tema de debate, un moderador, y determinar la duración de cada intervención de forma equitativa.

Rodríguez (2012) El debate en relación a contenidos aprendidos en el aula permite la inserción del contexto en el debate universitario, ello supone que la sociedad y sus condiciones materiales, problemas cotidianos y desafíos que en ella ocurren penetren en la reflexión que ocurre en el aula, estableciéndose de este modo una conexión más real entre la sociedad en la que vivimos y el ámbito universitario; de un modo más concreto, el debate como herramienta de aprendizaje resulta útil e interesante para el estudiante puesto que adquiere y desarrolla dos competencias fundamentales:

1. Debatir implica estudiar técnicas de argumentación y de retórica, los alumnos desarrollan de este modo su capacidad investigadora, pues necesitan ideas y argumentos que apoyen sus puntos de vista; así, los estudiantes, previo al debate en clase, habrán investigado el corpus teórico existente y se habrán preparado su intervención, lo que a su vez redundará en una mejor expresión oral.
2. Atendiendo a la idea de que la universidad es un espacio para crear y pensar, el debate permite improvisar, imaginar y tomar la iniciativa.

Fases

El debate se prepara considerando preguntas guía (qué, cómo, cuándo, dónde, quién será el moderador, quiénes participarán en el debate y quiénes conformarán el público, y cuáles serán las reglas).

Se presenta la afirmación que será el núcleo de la controversia a discutir.

Se organizan los equipos previamente seleccionados para asumir el rol de defensores o estar en contra de la afirmación planteada.

Los integrantes de los equipos designan papeles a sus miembros (se consideran al menos tres roles: líder, secretario y comunicador).

Los equipos realizan una investigación documental para establecer sus argumentos a favor o en contra de la afirmación (se requieren sesiones previas al día del debate para preparar los argumentos).

Se comienza el debate organizando a los equipos en un espacio adecuado, un equipo frente al otro.

El moderador presenta y comienza el debate pidiendo a los comunicadores de cada equipo que presenten sus argumentos en torno a la afirmación, cada equipo escucha los argumentos del equipo contrario.

Cuando ya se han presentado los argumentos iniciales, el moderador puede plantear nuevas preguntas a los equipos, desde luego, también los integrantes de los equipos pueden plantear más preguntas a los opositores o simplemente rebatir los argumentos expuestos.

Se realiza un análisis y posteriormente un consenso grupal de los mejores argumentos propuestos por los equipos.

La última fase consiste en una evaluación de los aprendizajes generados en torno al tema.

MESA REDONDA

Es un espacio que permite la expresión de puntos de vista divergentes sobre un tema por parte de un equipo de expertos, son dirigidas por un moderador, y su finalidad es obtener información especializada y actualizada sobre un tema, a partir de la confrontación de diversos puntos de vista; es una estrategia de enseñanza que se puede usar dentro del salón de clases; también es posible asistir a espacios de carácter profesional para profundizar en un tema.

Fases

Fase de preparación, la cual consiste en:

- Organizar un equipo de no más de siete integrantes.
- Seleccionar a un moderador.

- El resto fungirá como espectador, pero podrá realizar preguntas escritas para tratar al finalizar la mesa redonda.
- Se presenta una temática de actualidad y se solicita a los equipos que realicen una investigación exhaustiva del tema.
- Se establecen las reglas de operación de la estrategia.

Fase de interacción

- El moderador presenta el tema a tratar y la importancia del mismo.
- Los expertos presentan sus puntos de vista organizados en rondas (se establece un tiempo breve para cada uno, entre 10 y 20 minutos).
- Al finalizar las rondas, el moderador realiza una reseña de lo expuesto por los expertos.
- Se concluye el tema con la participación de los expertos.

Fase de valoración:

El grupo realiza un ejercicio de metacognición en relación con el desarrollo de la mesa redonda y los aprendizajes que se dieron durante la misma.

EL SIMPOSIO

Es una reunión de expertos en la que se expone y desarrolla un tema en forma completa y detallada, enfocándolo desde diversos ángulos a través de intervenciones individuales, breves, sintéticas y de sucesión continuada, los especialistas exponen durante varios minutos y un coordinador resume las ideas principales, el auditorio formula preguntas y dudas que los expertos aclaran y responden, el simposio, es una actividad en la cual un grupo selecto de personas expertas en determinadas ramas del saber, exponen diversos aspectos o problemáticas sobre un tema central, ante un auditorio durante un tiempo.

Su objetivo es exponer un tema de forma completa, detallada y con la mayor profundidad posible, desde varios puntos de vista a través de opiniones individuales que pueden ser coincidentes o no.

Las principales características del simposio son:

- Los exponentes o personas encargadas de intervenir deben ser expertos en la materia que se va a tratar.
- Los participantes pueden intervenir, sucesivamente, con el fin de refutar o apoyar las tesis expuestas, aunque la intención no es polemizar sino informar
- Quien debe introducir el tema es el coordinador, el coordinador debe a su vez, presentar a cada uno de los ponentes, y enunciar algunos datos de su vida profesional y académica.
- El público se limita a escuchar, aunque generalmente, al final se da un espacio para hacer preguntas.

Cómo se aplica:

- El profesor organizador selecciona a los expositores más apropiados (que pueden ser de 3 a 6 personas) teniendo en cuenta que cada uno de ellos debe enfocar un aspecto particular que responda a su especialización.
- El profesor coordinador inicia el acto, expone claramente el tema que se ha de tratar, así como los aspectos en que se le ha dividido, explica brevemente el procedimiento por seguir, y hace la presentación de los expositores al auditorio; inmediatamente después cede la palabra al primer expositor, de acuerdo con el orden establecido en la reunión de inicio.
- Una vez terminada cada exposición el coordinador cede la palabra sucesivamente a los restantes miembros del simposio, si la presentación hecha al comienzo ha sido muy superficial, puede en cada caso referirse al currículum del expositor (es interesante que se lea el currículum del alumno expositor) cuando llega el momento de su participación, lo recomendable es que las exposiciones no excedan de 15 minutos, tiempo que variará según el número de alumnos, de modo que en total no se invierta más de una hora.
- Finalizadas las exposiciones de los miembros del simposio, el coordinador puede hacer un breve resumen o síntesis de las principales ideas expuestas; o bien, si el tiempo y las circunstancias lo permiten, puede invitar a los que el auditorio haga preguntas a los miembros del simposio, sin dar a lugar a

discusión; o que el auditorio mismo discuta el tema a la manera de foro, todas las variantes posibles dependen del criterio que desee aplicarse.

EL SEMINARIO

Es una técnica de grupo en la que un número reducido de alumnos, dirigidos por un profesor, estudia, profundiza o investiga sobre un tema en reuniones de trabajo debidamente planificadas: ampliando la información o bien debatiendo sobre esta.

Procedimiento

A los estudiantes se les asigna un tema informando la fecha de la presentación.

El resto del curso tiene que hacer una lectura previa a cada seminario y pensar preguntas específicas para discutir, en el seminario, el o los estudiantes que lo dictan hacen una breve presentación subrayando los puntos principales del tema, las áreas de dificultad específica, algunos recursos que pueden haber descubierto, por ejemplo, artículos en los periódicos, sitios web, un blog, etc, y luego conducen la discusión alrededor de las preguntas en un foro temático estimulando a que todos los presentes participen. El docente tiene un rol de observador, aportando solo cuando se le pide que lo haga, a menos que se presente un error importante que hay que corregir para evitar un problema de comprensión.

EL PANEL

El panel de discusión es una estrategia didáctica que busca generar un diálogo entre los estudiantes sobre una temática determinada (previamente definida y planificada) frente a un auditorio (Alegría, Muñoz y Wilhelm, 2009).

Su objetivo es analizar un tema o problema de forma dialógica para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y aclarar dudas sobre los contenidos tratados.

Descripción: El panel de discusión, como estrategia didáctica, se basa en el enfoque de aprendizaje cooperativo, el cual, de acuerdo a Johnson y Johnson (1992, citado en Eggen y Kauchak, 2012), refleja tanto los elementos de la interacción grupal como la interacción cara a cara y la interdependencia positiva entre los estudiantes.

Similar a lo que sucede en otras estrategias dialógicas (como el debate y la mesa redonda), el panel de discusión debe contar con un moderador que presente el tema y regule la participación de los panelistas, velando por el cumplimiento del tiempo y la secuencia lógica de la actividad. Sin embargo, una de las principales particularidades del panel de discusión es que los panelistas no tratan un tema en profundidad, sino que dialogan entre sí en base a lo que ya saben, considerando también sus puntos de vista (esto permite que el panel de discusión sea una estrategia flexible que requiere de menor tiempo de preparación por parte de los estudiantes).

Pasos para llevar a cabo un panel

Entre sí, los estudiantes eligen entre cuatro y seis participantes que cumplirán el rol de panelistas.

Los estudiantes se reúnen para revisar el objetivo del panel de discusión y preparar a quienes harán de panelistas (en términos de las ideas que expondrán y las preguntas que podría hacer el resto de la clase).

Quien oficie de moderador debe dar inicio a la sesión, presentar el tema y dar la palabra a los participantes de forma sucesiva, igualmente, debe cautelar el orden y el respeto entre ellos, interviniendo solo cuando sea necesario, para aclarar dudas o corregir errores conceptuales; al cierre de la discusión, el moderador debe conducir la síntesis y conclusiones de los participantes.

Una vez que los participantes han presentado una síntesis de sus planteamientos, el moderador debe realizar una síntesis de los argumentos expuestos durante el panel, opcionalmente, puede dar la palabra al auditorio para intercambiar impresiones o resolver dudas.

3.2.8. DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES

CONTENIDOS	HABILIDADES	ESTRATEGIAS	CONTENIDOS DESAGREGADOS	INDICADORES
Situación actual de la educación	ANÁLISIS	<p>Técnica de preguntas</p> <p>Discusión dirigida</p> <p>Estrategia de debate</p> <p>Aprendizaje basado en problemas</p>	<p><input type="checkbox"/> Problema de la educación actual</p> <p><input type="checkbox"/> Análisis de la situación actual de la educación</p> <p><input type="checkbox"/> Propuestas para mejorar la calidad de la educación</p>	<p><input type="checkbox"/> Identifica claramente la información relevante</p> <p><input type="checkbox"/> Compara y contrasta diferente información en diferentes tipos de textos.</p> <p><input type="checkbox"/> Identifico el propósito del autor al leer un texto</p> <p><input type="checkbox"/> Identifica claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.</p> <p><input type="checkbox"/> Examina cuidadosamente diferentes propuestas relacionadas con un problema.</p> <p><input type="checkbox"/> Conoce explícitamente los elementos para analizar un razonamiento.</p>
La contaminación ambiental	INTERPRETACIÓN	<p>Técnica de preguntas</p> <p>Discusión dirigida</p> <p>Aprendizaje basado en problemas</p> <p>Aprendizaje cooperativo</p>	<p><input type="checkbox"/> Tipos de contaminación</p> <p><input type="checkbox"/> Efectos que produce la contaminación ambiental</p> <p><input type="checkbox"/> Cómo se puede disminuir el problema de la contaminación</p> <p><input type="checkbox"/> Análisis de textos</p>	<p><input type="checkbox"/> Procesa toda información que recibe de manera espontánea y precisa</p> <p><input type="checkbox"/> Evita caer en contradicciones sobre los puntos de vista que sostiene o sobre las soluciones.</p> <p><input type="checkbox"/> Percibe que si participa en un debate explica con claridad su punto de vista</p> <p><input type="checkbox"/> Propone interpretaciones o respuestas posibles y las adopta o rechaza con argumentos y razones.</p> <p><input type="checkbox"/> Procuro investigar diferentes fuentes y tengo en cuenta otras opiniones y puntos de vista a la hora de tomar una decisión.</p> <p><input type="checkbox"/> Interpreta los textos exhibidos en un texto.</p> <p><input type="checkbox"/> Cuando leo un texto identifico inmediatamente el propósito del autor.</p>

CONTENIDOS	HABILIDADES	ESTRATEGIAS	CONTENIDOS DESAGREGADOS	INDICADORES
Situación actual de la educación	ANÁLISIS	<p>Técnica de preguntas</p> <p>Discusión dirigida</p> <p>Estrategia de debate</p> <p>Aprendizaje basado en problemas</p>	<p><input type="checkbox"/> Problema de la educación actual</p> <p><input type="checkbox"/> Análisis de la situación actual de la educación</p> <p><input type="checkbox"/> Propuestas para mejorar la calidad de la educación</p>	<p><input type="checkbox"/> Identifica claramente la información relevante</p> <p><input type="checkbox"/> Compara y contrasta diferente información en diferentes tipos de textos.</p> <p><input type="checkbox"/> Identifico el propósito del autor al leer un texto</p> <p><input type="checkbox"/> Identifica claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.</p> <p><input type="checkbox"/> Examina cuidadosamente diferentes propuestas relacionadas con un problema.</p> <p><input type="checkbox"/> Conoce explícitamente los elementos para analizar un razonamiento.</p>
La contaminación ambiental	INTERPRETACIÓN	<p>Técnica de preguntas</p> <p>Discusión dirigida</p> <p>Aprendizaje basado en problemas</p> <p>Aprendizaje cooperativo</p>	<p><input type="checkbox"/> Tipos de contaminación</p> <p><input type="checkbox"/> Efectos que produce la contaminación ambiental</p> <p><input type="checkbox"/> Cómo se puede disminuir el problema de la contaminación</p> <p><input type="checkbox"/> Análisis de textos</p>	<p><input type="checkbox"/> Procesa toda información que recibe de manera espontánea y precisa</p> <p><input type="checkbox"/> Evita caer en contradicciones sobre los puntos de vista que sostiene o sobre las soluciones.</p> <p><input type="checkbox"/> Percibe que si participa en un debate explica con claridad su punto de vista</p> <p><input type="checkbox"/> Propone interpretaciones o respuestas posibles y las adopta o rechaza con argumentos y razones.</p> <p><input type="checkbox"/> Procuro investigar diferentes fuentes y tengo en cuenta otras opiniones y puntos de vista a la hora de tomar una decisión.</p> <p><input type="checkbox"/> Interpreta los textos exhibidos en un texto.</p> <p><input type="checkbox"/> Cuando leo un texto identifico inmediatamente el propósito del autor.</p>

				<input type="checkbox"/> Explico con claridad mi punto de vista en un debate.
Los medios de comunicación	AUTORREGULA EL PENSAMIENTO	<p>Técnica de preguntas</p> <p>Discusión dirigida</p> <p>Estrategia de análisis de casos</p> <p>Aprendizaje cooperativo</p>	<input type="checkbox"/> Influencia de los medios de comunicación en la sociedad. <input type="checkbox"/> Consecuencias de los medios de comunicación al influir en los jóvenes <input type="checkbox"/> Análisis de textos	<input type="checkbox"/> Toma decisiones por sí mismo sin dejarse manipular por lo que otros piensen o digan <input type="checkbox"/> Evalúa las estrategias metodológicas que utilizo para desarrollar trabajos. <input type="checkbox"/> Tengo la capacidad de reconocer mis potencialidades y debilidades ante un trabajo que debo realizar <input type="checkbox"/> Busco y utilizo diferentes argumentos para respaldar mis puntos de vista frente a un tema <input type="checkbox"/> Propongo alternativas propias de solución para resolver problemas <input type="checkbox"/> Me considero una persona que practico el pensamiento crítico en la vida cotidiana <input type="checkbox"/> Reflexiono sobre mis limitaciones de conocimiento después de realizar una tarea <input type="checkbox"/> Antes de tomar una decisión reflexiono los pros y los contras que pudieran surgir.
La corrupción	INTERPRETACIÓN	<p>Técnica de preguntas</p> <p>Estrategia de análisis de casos</p> <p>Aprendizaje cooperativo</p> <p>Estrategia de panel</p>	<input type="checkbox"/> Tipos de corrupción <input type="checkbox"/> Características de la corrupción <input type="checkbox"/> Qué provoca la corrupción <input type="checkbox"/> Casos de corrupción <input type="checkbox"/> Cómo combatir la corrupción	<input type="checkbox"/> Procesa toda información que recibe de manera espontánea y precisa <input type="checkbox"/> Evita caer en contradicciones sobre los puntos de vista que sostiene o sobre las soluciones. <input type="checkbox"/> Percibe que si participa en un debate explica con claridad su punto de vista <input type="checkbox"/> Propone interpretaciones o respuestas posibles y las adopta o rechaza con argumentos y razones. <input type="checkbox"/> Procuro investigar diferentes fuentes y tiene en cuenta otras opiniones y puntos de vista a la hora de tomar una decisión.

Influencia de las redes sociales en los estudiantes universitarios	AUTORREGULA EL PENSAMIENTO	<p>Técnica de preguntas</p> <p>Discusión dirigida</p> <p>Estrategia de análisis de casos</p> <p>Simposio</p>	<input type="checkbox"/> El impacto de las redes sociales <input type="checkbox"/> Efectos que causan las redes sociales <input type="checkbox"/> Ventajas y desventajas de las redes sociales <input type="checkbox"/> Influencia en el comportamiento de los estudiantes universitarios	<input type="checkbox"/> Toma decisiones por sí mismo sin dejarse manipular por lo que otros piensen o digan. <input type="checkbox"/> Evalúa las estrategias metodológicas que utilizo para desarrollar trabajos <input type="checkbox"/> Tengo la capacidad de reconocer mis potencialidades y debilidades ante un trabajo que debo realizar <input type="checkbox"/> Busco y utilizo diferentes argumentos para respaldar mis puntos de vista frente a un tema <input type="checkbox"/> Propongo alternativas para resolver problemas. <input type="checkbox"/> Me considero una persona que practico el pensamiento crítico en la vida cotidiana <input type="checkbox"/> Reflexiono sobre mis limitaciones de conocimiento después de realizar una tarea <input type="checkbox"/> Antes de tomar una decisión reflexiono los pros y los contras que pudieran surgir.
Violencia de género	INFERENCIA	<p>Técnica de preguntas</p> <p>Aprendizaje cooperativo</p> <p>Estudio de casos</p> <p>Dramatización</p>	<input type="checkbox"/> Tipos de violencia de género <input type="checkbox"/> Causas de la violencia de género <input type="checkbox"/> Consecuencias de la violencia de género <input type="checkbox"/> Ciclo de violencia <input type="checkbox"/> Análisis de texto	<input type="checkbox"/> Infiere sólo aquello que se desprenda de la evidencia <input type="checkbox"/> Encuentra información pertinente para decidir entre ella. <input type="checkbox"/> En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista <input type="checkbox"/> Visualiza los beneficios y las dificultades que resultaran de la aplicación de una decisión <input type="checkbox"/> Dada una afirmación deduce las razones que la sustentan.
El racismo	EXPLICACIÓN	<p>Técnica de preguntas</p> <p>Discusión dirigida</p> <p>Estrategia de estudio de casos</p> <p>Técnica de debate</p>	<input type="checkbox"/> Origen del racismo <input type="checkbox"/> Rasgos del racismo <input type="checkbox"/> Tipos de racismo <input type="checkbox"/> Razones por las cuales hay racismo <input type="checkbox"/> Consecuencias del racismo	<input type="checkbox"/> Argumento sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo. <input type="checkbox"/> Justifica el razonamiento apoyándose en evidencias <input type="checkbox"/> Elabora un informe siguiendo una secuencia lógica <input type="checkbox"/> Comunica con coherencia los resultados de su razonamiento. <input type="checkbox"/> Explica respuestas diferenciando causas principales y secundarias

			<input type="checkbox"/> Medidas para luchar contra el racismo.	<input type="checkbox"/> Explica criterios utilizados para ordenar los elementos de una lista. <input type="checkbox"/> Explico con claridad mi punto de vista en un debate
El feminicidio	INTERPRETACIÓN	Técnica de preguntas Estrategia de análisis de casos Aprendizaje basado en problemas Juego de roles	<input type="checkbox"/> Tipos de feminicidio <input type="checkbox"/> Actos que llevan al feminicidio <input type="checkbox"/> Consecuencias del feminicidio <input type="checkbox"/> Cómo prevenir el feminicidio <input type="checkbox"/> Análisis del texto	<input type="checkbox"/> Procesa toda información que recibe de manera espontánea y precisa <input type="checkbox"/> Evita caer en contradicciones sobre los puntos de vista que sostiene o sobre las soluciones. <input type="checkbox"/> Percibe que si participa en un debate explica con claridad su punto de vista <input type="checkbox"/> Propone interpretaciones o respuestas posibles y las adopta o rechaza con argumentos y razones. <input type="checkbox"/> Procuro investigar diferentes fuentes y tengo en cuenta otras opiniones y puntos de vista a la hora de tomar una decisión.
La explotación infantil	ANÁLISIS	Técnica de preguntas Estrategia de análisis de casos Dramatización	<input type="checkbox"/> Cómo afecta a los niños la explotación infantil <input type="checkbox"/> Derechos que se violan en el trabajo infantil <input type="checkbox"/> Estrategias para acabar con el trabajo infantil <input type="checkbox"/> Análisis de texto	<input type="checkbox"/> Identifica claramente la información relevante <input type="checkbox"/> Compara y contrasta diferente información en diferentes tipos de textos. <input type="checkbox"/> Identifico el propósito del autor al leer un texto <input type="checkbox"/> Identifica claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis. <input type="checkbox"/> Examina cuidadosamente diferentes propuestas relacionadas con un problema. <input type="checkbox"/> Conoce explícitamente los elementos para analizar un razonamiento

IV. CONCLUSIONES

1. Los resultados obtenidos en la encuesta evidenciaron que los estudiantes del tercer ciclo de educación primaria de LEMM-UNPRG, presentan deficiencias de pensamiento crítico, siendo indispensable promover su desarrollo para que puedan desempeñarse cada vez mejor en el mundo actual.
2. Se diseñó la propuesta de un programa didáctico basado en la metodología de Peter A. Facione y el Constructivismo para mejorar el pensamiento crítico de estos estudiantes.
3. Promover el pensamiento crítico constituye una necesidad fundamental en cualquier aspecto de la vida de las personas, ya que ayuda a formar ciudadanos con una mentalidad crítica, abierta y flexible para proponer soluciones y tomar decisiones correctas ante cualquier situación.
4. La propuesta del programa didáctico contribuye no sólo a mejorar, sino a potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes del nivel superior, desarrollando sus competencias y la formación de sus habilidades y actitudes para ser un buen profesional.

RECOMENDACIONES

1. Difundir en otras curriculares el programa que se propone en este trabajo de investigación para promover el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes desde los primeros ciclos de estudio.
2. Aplicar la propuesta del programa de estrategias didácticas desarrolladas en este trabajo de investigación para contribuir a mejorar y elevar el pensamiento crítico estudiantes de la comunidad educativa.
3. Dar capacitaciones a los docentes para orientarlos en su desempeño profesional y contribuir en fomentar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes.
4. Profundizar la propuesta para mejorar y enriquecer el programa didáctico para elevar el pensamiento crítico de los estudiantes del nivel superior.

VI BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, S. (1999). Teorías de aprendizaje. Revista encuentro educacional Luz.
- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D.I., Wade, C.A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. Review of Educational Research.
- ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición, Madrid, Real Academia Española y por línea en <http://www.rae.es>.
- Alegría, J., Muñoz, C. y Wilhelm, R. (2009). La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Concepción: Ediciones Facultad de Educación Universidad de Concepción.
- Altuve, J. G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior.
- Arum, R., & Roska, J. (2011). Academically adrift: Limited learning on college campuses. Chicago: Chicago University Press.
- Asgharheidari, F., & Tahiri, A. (2015). A survey of EFL teachers' attitudes towards critical thinking instruction. Journal of Language Teaching and Research, 6(2), 388-396.
- Avalos (2007). Estrategias del pensamiento crítico en el rendimiento académico de los alumnos de Educación secundaria.
- Betancur (2010), “Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de la ciudad de San Juan de Pasto Colombia”.
- Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, Good y Goodson (Coords.). La enseñanza y los profesores, I, La profesión de enseñar. Barcelona, Paidós.
- Calero, M. (2000) Autoestima y docencia para educar mejor. Lima: Editorial San Marcos.
- Castillo, V. (2017) método del Caso. Método de Enseñanza. Recuperado el 20 de noviembre de <http://es.calameo.com/read/005152602aa9ef498e9ff>

- CEPAL-UNESCO, (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago.
- Changwong, K., Sukkamart, A. y Sisan, B. (2018). Critical thinking skill
- David, J. (1997). *Juegos creativos para la vida moderna* (4ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lumen Humanitas.
- Debesse, M. (1980). La función cuestionada. Ed. Oikos-Tan. Barcelona.
- development: Analysis of a new learning management model for Thai high schools. Journal of International Studies. <http://dx.doi.org/10.14254/2071-8330.2018/11-2/3>
- Díaz Barriga, Frida, (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2012). Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ennis, R.H. (1993). Critical thinking assessment. Theory into Practice. p.186
- Escalante Abanto, Casimiro. (2003). El método histórico crítico y su influencia en la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del ISP “Arístides Merino de Cajamarca”, UNMSM.
- Ecurra M. y Delgado A. (2005). Relación entre disposición al pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima Metropolitana, UNMSM.
- Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. Informal logic.
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>.
- Fischl, J. (1967). Manual de Historia de la Filosofía. Barcelona: herder.
- Garza, C. (2011) Pensamiento crítico. Editorial Cengage Learning. México.
- Gasparin, Luis (2003). Una Didáctica Para la Pedagogía Históricocrítica.

- Giroux, H. (1990). Jóvenes diferencia y educación postmoderna. Editorial Paidós. Buenos Aires-Argentina.
- Guzmán Silva, S., & Sánchez Escobedo, P. (2008). Efectos del entrenamiento de profesores en el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos .México
- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains
- Halpern, D. (2014). Pensamiento y conocimiento: una introducción al pensamiento crítico (5ª edición). Nueva York: Psychology Press.
- Hernández Sanpieri, R. C., & BAPTISTA, M. (2010). Metodología de la investigación científica. México: McGrawHill.
- Huber, C.R. & Kuncel, N.R. (2016). Does College Teach Critical Thinking? A Meta-Analysis. Review of Educational Research.
- Hurtado Sipión, Otonar, (2007). Estrategias didácticas para la adquisición de habilidades científicas que permitan la construcción del pensamiento crítico en el
- Irahola, J. (2005). Evaluación por competencias. Texto del Diplomado en Administración Pedagógica del Aula. Universidad Amazónica de Pando. Pando
- Joyce, B., y Weil, M. (1985). Modelos de enseñanza (2a ed.). Madrid: Anaya.
- Kaufman, A. (1996). Modelación. Tomo I, CECSA, Barcelona.
- Kusumoto, Y. (2018). Enhancing critical thinking through active learning. Language Learning in Higher Education. DOI: <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0003>
- Laiton, I. (2011). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de los primeros semestres de educación superior. Revista Iberoamericana de Educación.Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3263Poveda.pdf>.
- Leahey, T. (2001). Historia de la Psicología. Madrid: Prentice Hall
- McLaren, P. (1923). La vida en las escuelas. Editorial siglo XXI S.A. Argentina.
- Meyers, C. (1986). Enseñar a los estudiantes el pensamiento crítico. Editor JosseyBass. San Francisco.
- Miller, J. (1998). [” The psychology mathematical”. Princeton, University Press, Princeton.
- Monge Miguel, Juan J. y Menter, Ian (1997). Formación inicial de los maestros en España e Inglaterra. Análisis comparativo de los planes de estudio de las

universidades de Cantabria y del West of England. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

- Morgade, G. (1992). El determinante de género en el trabajo docente en la escuela primaria, Buenos Aires, Cuaderno de investigación N° 12, Miño Dávila e IICE/UBA.
- Núñez, Iván y Vera, Rodrigo, (1990), «Participación de las organizaciones de
- O.C.D.E. (1991). Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional. Paidós, Barcelona.
- Pascarella, E.T, Blaich, C., Martin, G.L. & Hanson, J.M. (2011). How robust are the findings of “Academically Adrift”. Change: The Magazine of Higher Learning,
- Paul, R. y Elder. (2003) La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas Recuperado de www.criticalthinking.org 707-878-9100 cct@criticalthinking.org <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Peñaloza, W. (2003). Los propósitos de la educación. Lima: San Marcos.
pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional de San Martín utilizando la teoría cognitiva de Albert Ellis. UNPRG.
- Pessoa, R., & Urzêda Freitas, M.D. (2012). Challenges in Critical language teaching. Tesol quarterly.
- POI (2010). Plan Operativo Institucional 2010 UNPRG Lambayeque.
- Quintana, J. M. (1987). Raíces griegas del léxico castellano, científico y médico. Madrid: Dykinson.
- Rodríguez, M. (2012). Pensamiento crítico y Aprendizaje. México: Editorial S.A.
- Roggi, L. (1999). Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada, Buenos Aires, ponencia en la Universidad Torcuato Di Tella, Seminario internacional sobre Calidad de la Educación
- Rugarcía, A. (1999). Hacia el Mejoramiento de la Educación Universitaria. México D.F., México: Trillas.
- Scriven, M. & Paul, R. (2003). Defining critical thinking. Recuperado el 20 de marzo de 2017 desde <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>.

- Slavin, R.E. (1999). Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica. Buenos Aires: Aique.
- Steffens, E.; Ojeda, D.; Martínez, O.; García, J.; Hernández, H. y Marín, F. (2017). Niveles de pensamiento crítico en estudiantes de Universidades en Barranquilla (Colombia), *Revista Espacios*, Vol. 38, Nro. 30.
- Tarazona, José (2005), "Reflexiones acerca del aprendizaje basado en problemas. Una alternativa en la educación médica", *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, vol. 56, núm. 2, pp. 147-154.
- Tejerina I. (2004). Dramatización y teatro infantil. Madrid: Ediciones Siglo XXI.
- Terhart, E. (1987). Formas del saber pedagógico y acción educativa, o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*.
- Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and Social Science*.
- Ulger, K. (2018). The effect of problem-based learning on the creative thinking and critical thinking disposition of students in visual arts education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1649>.
- Vargas Rodríguez, Pedro. (2007). Aplicación de un programa para desarrollar el
- Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Primera edición. Editorial Grijalbo. Barcelona.
- Wassermann, S. (1999). El estudio de casos como método de enseñanza. Recuperado el 26 de enero de 2015 de http://vizedhtmlcontent.next.college.com/CurrentCourse/pdf/el_estudio_de_caso_como_metodo_de_ensenanz_a.pdf
- Yannoulas, S. (1996). *Educación. ¿una profesión de mujeres?*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Zeichner, K. & Tabachnik, R. (1981). Are effects of university teacher education "washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education*.

ANEXOS

ANEXO 01



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” UNIDAD DE POSGRADO – FACHSE



MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES

Objetivo. Recoger información para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes del tercer ciclo del programa de licenciatura en educación modalidad mixta (LEMM) - EDUCACIÓN PRIMARIA FACHSE- UNPRG.

Instrucciones. Responde la siguiente encuesta con sinceridad y veracidad marcando sólo una alternativa. Esta encuesta es anónima

ESTRATEGIAS PARA INCENTIVAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

1. Está actualizado en metodologías educativas para el desarrollo del pensamiento crítico.
☐ Nunca
☐ A veces
☐ Siempre
2. ¿Permite que sus estudiantes realicen críticas en forma libre durante sus clases?
☐ Nunca
☐ A veces
☐ Siempre
3. Analiza críticamente sus propias ideas y metodologías de enseñanza – aprendizaje.
☐ Nunca
☐ A veces
☐ Siempre

4. Relaciona los nuevos contenidos con las experiencias de los estudiantes

- ☐ Nunca
- ☐ A veces
- ☐ Siempre

5. Selecciona actividades que promueven la transferencia de nuevos conocimientos a situaciones de la vida real.

- ☐ Nunca
- ☐ A veces
- ☐ Siempre

6. Selecciona técnicas adecuadas que promuevan el pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de educación primaria LEEM- FACHSE UNPRG.

- ☐ Nunca
- ☐ A veces
- ☐ Siempre

7. Ha utilizado más de una estrategia para explicar los contenidos de su área

- ☐ Nunca
- ☐ A veces
- ☐ Siempre

8. Es un profesional reflexivo que piensa críticamente su práctica, toma de decisiones y soluciona problemas pertenecientes al contexto de su clase.

- ☐ Nunca
- ☐ A veces
- ☐ Siempre

9. ¿Las estrategias didácticas que aplica están orientadas a estimular el pensamiento crítico de los estudiantes?

- ☐ Nunca
- ☐ A veces
- ☐ Siempre

MANIFESTACIONES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES

10. En los trabajos que presentan sus estudiantes del III ciclo de educación primaria LEMM FACHSE saben expresar sus argumentos con bases sólidas.

- ☐ Nunca
- ☐ A veces
- ☐ Siempre

11. Los estudiantes del III ciclo de educación primaria LEMM FACHSE son capaces de analizar sus propios pensamientos.

- ☐ Nunca
- ☐ A veces
- ☐ Siempre

12. Los estudiantes del III ciclo de educación primaria LEMM FACHSE usan fuentes válidas para llegar a conclusiones revisando si presentan contradicciones o ambigüedad.

- ☐ Nunca
- ☐ A veces
- ☐ Siempre

13. Observa que sus estudiantes no saben expresar sus argumentos en la comunicación que establece con ellos.

- ☐ Nunca
- ☐ A veces
- ☐ Siempre

14. Los estudiantes utilizan diferentes fuentes para desarrollar sus trabajos de investigación.

- ☐ Nunca
- ☐ A veces
- ☐ Siempre

15. Los estudiantes formulan inferencias, predicciones o interpretaciones verosímiles.

- ☐ Nunca
- ☐ A veces
- ☐ Siempre

ANEXO 02



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

UNIDAD DE POSGRADO – FACHSE

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES

Objetivo. Recoger información valiosa e importante sobre las dificultades que presentes como estudiante sobre el pensamiento crítico.

Instrucciones: Lee con mucha atención cada una de las afirmaciones y contesta con mucha sinceridad marcando con un aspa (X) cada una las preguntas.

N°	AFIRMACIONES	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
01	Proceso toda información que recibo de manera espontánea y precisa			
02	Evito caer en contradicciones sobre los puntos de vista que sostengo o sobre las soluciones			
03	Doy ejemplos que ayuden a aclarar lo que ha leído			
04	Percibo que si participo en un debate explico con claridad mi punto de vista			
05	Propongo interpretaciones o respuestas posibles y las adopto o rechazo con argumentos y razones que la sustenten.			
06	Procuro investigar diferentes fuentes y tengo en cuenta otras opiniones y puntos de vista a la hora de tomar una decisión			
07	Clasifico datos, hallazgos u opiniones utilizando un esquema			
08	Interpreto los textos exhibidos en un texto discontinuo			
09	Cuando leo un texto identifico inmediatamente el propósito del autor			
10	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante			
11	Compara y contrasta diferente información en diferentes tipos de textos.			
12	Cuando leo un texto o me encuentro en una situación adversa, identifico el propósito del autor			
13	Al leer un texto o trabajar con un razonamiento, analizo las evidencias que me proporcionan			
14	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.			

15	Examino cuidadosamente diferentes propuestas relacionadas con un problema			
16	Conozco explícitamente los elementos Pensamiento crítico para analizar un razonamiento			
17	Al momento de analizar problema o situación hago uso de los elementos del pensamiento crítico			
18	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables			
19	Manifiesto opinión a favor o en contra de manera clara y ordenada las ideas			
20	Argumento exponiendo sus fundamentos			
21	Juzgo si un argumento es pertinente o aplicable			
22	Muestro información relevante de fuentes de información válidas e identificadas			
23	Determino si nuevos datos o información puede conducir lógicamente a confirmar una opinión o negarla			
24	Evalúo los hechos comprobados y los hechos supuestos			
25	Sé juzgar la credibilidad de las fuentes de información			
26	Los estudiantes del III ciclo de educación primaria LEMM pueden inferir sólo aquello que se desprenda de la evidencia			
27	Después de examinar dos opiniones contradictorias, encuentro información pertinente para decidir entre ellas			
28	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista			
29	Visualizo los beneficios y las dificultades que resultaran de la aplicación de una decisión			
30	Dada una afirmación deduzco las razones que la sustentan			
31	Cuando debo argumentar sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo			
32	Justifica el razonamiento apoyándose en evidencias			
33	Elabora un informe siguiendo una secuencia lógica			
34	Comunica con coherencia a otros los resultados de su razonamiento			
35	Considero importante argumentar mi posición de acuerdo a mis creencias e ideas justificándolas adecuadamente			
36	Explica respuestas diferenciando causas principales y secundarias			
37	Explica los criterios utilizados para ordenar los elementos de una lista			
38	Explico con claridad mi punto de vista en un debate			
39	Toma decisiones por sí mismo sin dejarse manipular por lo			

	que otros piensen o digan			
40	Evalúo las estrategias metodológicas que utilizo para desarrollar trabajos			
41	Tengo la capacidad de reconocer mis potencialidades y debilidades ante un trabajo que debo realizar			
42	Busco y utilizo diferentes argumentos para respaldar mis puntos de vista frente a un tema			
43	Propone alternativas propias de solución para resolver problemas			
44	Me considero una persona que practico el pensamiento crítico en la vida cotidiana			
45	Reflexiono sobre mis limitaciones de conocimiento después de realizar una tarea			
46	Antes de tomar una decisión reflexiono los pros y los contras que pudieran surgir			



Nº 000027



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 9:00 horas del día 27 de DICIEMBRE del año dos mil DICIESETE en la Sala de Sustentaciones de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque, se reunieron los miembros del jurado, designados mediante Resolución N° 177-2019 D-FACHSE, de fecha 21/01/2019 conformado por:

DR. JORGE ISAAC CASTRO KIKUCHI PRESIDENTE(A)

DR. ARMANDO JOSÉ MORENO HEREDIA SECRETARIO(A)

H.Sc. DANIEL EDGAR ALVARADO LEON VOCAL

DR. JOSÉ MAXIMO MAGUEN CASTRO ASESOR(A)

con la finalidad de evaluar la tesis titulada PROPUESTA DE PROGRAMA DIDACTICO PARA MEJORAR EL PESISAMIENTO CRITICO DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MODALIDAD MIXTA (LEEM) EDUCACIÓN PRIMARIA FACHSE UNPRG LAMBAYEQUE

presentado por el (la) / los (las) tesista(s) CARRASCO MENDO MARTHA LILIANA

sustentación que es autorizada mediante Resolución N° 28-2019 D-FACHSE, de fecha 03/12/19
El Presidente del jurado autorizó el inicio del acto académico; producido y concluido el acto de sustentación de tesis, de conformidad con el Reglamento de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Artículos 97°, 98°, 99°, 100°, 101°, 102°, y 103°; los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones a LA sustentante(s), quien ES procedieron a dar respuesta a las interrogantes y observaciones, quien(es) obtuvo (obtuvieron) 75 puntos que equivale al calificativo de BUENO

En consecuencia el (la) / los (las) sustentante(s) queda(n) apto (s) para obtener el Grado Académico de MAESTRA EN CIENCIA DE LA EDUCACION CON MENCION EN DOCENCIA Y GESTION UNIVERSITARIA

Siendo las _____ horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.

[Firma]
PRESIDENTE

[Firma]
VOCAL

[Firma]
SECRETARIO

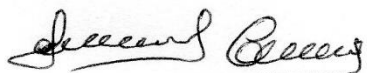
[Firma]
ASESOR

Observaciones: _____

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, Carrasco Mendo, María Liliana investigadora principal, y Mg. Vásquez Zuloeta, Segundo Enrique asesor del trabajo de investigación titulado **Propuesta de programa didáctico para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes del tercer ciclo del programa de licenciatura en educación modalidad mixta (Lemm) - educación primaria FACHSE- UNPRG; Lambayeque** declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar. Que pueda conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, 20 de noviembre de 2022



Carrasco Mendo María Liliana
Investigadora



Mg. Vásquez Zuloeta, Segundo Enrique
Asesor

PROPUESTA DE PROGRAMA DIDÁCTICO PARA MEJORAR EL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER
CICLO DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
MODALIDAD MIXTA (LEMM) - EDUCACIÓN PRIMARIA FACHSE-
UN

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	7%
2	repositorio.uncp.edu.pe Fuente de Internet	2%
3	es.scribd.com Fuente de Internet	1%
4	docplayer.es Fuente de Internet	1%
5	issuu.com Fuente de Internet	1%
6	www.clubensayos.com Fuente de Internet	<1%
7	www.yumpu.com Fuente de Internet	<1%

docslide.us

8	Fuente de Internet	<1 %
9	www.iipe-buenosaires.org.ar Fuente de Internet	<1 %
10	documentop.com Fuente de Internet	<1 %
11	pt.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
12	repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
13	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
14	repositorio.uta.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
15	Submitted to Instituto Superior de Artes, Ciencias y Comunicación IACC Trabajo del estudiante	<1 %
16	www.chaco.gov.ar Fuente de Internet	<1 %
17	repositorio.ute.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
18	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
19	www.scribd.com Fuente de Internet	<1 %

		<1 %
20	repositorio.tec.mx Fuente de Internet	<1 %
21	riuma.uma.es Fuente de Internet	<1 %
22	repositorio.upch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
23	www.minedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
24	Submitted to Universidad Científica del Sur Trabajo del estudiante	<1 %
25	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
26	renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
27	repositorio.unheval.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
28	www.buenastareas.com Fuente de Internet	<1 %
29	scielo.sld.cu Fuente de Internet	<1 %
30	Submitted to Universidad Estatal a Distancia Trabajo del estudiante	<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias - < 15 words

Excluir bibliografía

Activo



Mg. Vásquez Zuloeta, Segundo Enrique
ASESOR



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	María Liliana Carrasco Mendo
Título del ejercicio:	Tesis pre grado
Título de la entrega:	PROPUESTA DE PROGRAMA DIDÁCTICO PARA MEJORAR EL PE...
Nombre del archivo:	INFORME_FINAL_DE_LILIANA_CARRASCO-MAQU_N_ASESOR.d...
Tamaño del archivo:	1.43M
Total páginas:	127
Total de palabras:	30,331
Total de caracteres:	168,746
Fecha de entrega:	17-nov.-2022 04:23p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entre...	1957122373

