

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y
EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA



TESIS

Estrategias didácticas y el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” Huacho, región Lima, 2023

Presentada para obtener el grado académico de maestro en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia.

Autor: Pingo Silva, Carlos Alberto

Asesor: Dr. Guevara Servigón, Dante Alfredo

Fecha de sustentación: 11 de julio de 2025

Lambayeque - Perú

2025

Estrategias didácticas y el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” Huacho, región Lima, 2023



Pingo Silva, Carlos Alberto

Autor



Dr. Guevara Servigón, Dante Alfredo

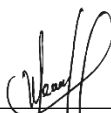
Asesor

Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia.

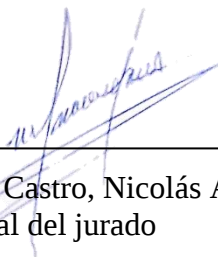
Aprobado por:



Dr. Tafur Moran, Manuel
Presidente del jurado



Mgtr. Cabezas Martínez, Milagros del Pilar
Secretario del jurado



Mag./Dr. Torres Castro, Nicolás Agustín
Vocal del jurado



.....
Asesor
Dr. Guevara Servigón, Dante Alfredo

Lambayeque, 2023

Acta de sustentación (copia)



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
N°448-2025

Siendo las 11:00 horas, del día 11 de julio de 2025 en los Ambientes de la FACHSE: Sala de sustentación, por mandato de la **Resolución N°2256-2025-D-FACHSE**, de fecha 19 de junio de 2025 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según **Resolución N°1025-2023-V-D-FACHSE**, de fecha 22 de mayo de 2023; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a) : Dr. Manuel Tafur Morán.
Secretario(a) : Dra. Milagros del Pilar Cabezas Martínez.
Vocal : Dr. Nicolás Agustín Torres Castro.
Asesor(es) : Dr. Dante Alfredo Guevara Servigón.

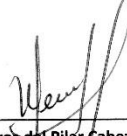


Con la finalidad de evaluar la(él) Tesis titulada(o): **"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, UNIVERSIDAD NACIONAL "JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN" HUACHO, REGIÓN LIMA, 2023"**. Presentada por **CARLOS ALBERTO PINGO SILVA** para obtener el **Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA**.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N°184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N°267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 14 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de regular**. Siendo las 12:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.


Dr. Manuel Tafur Morán
PRESIDENTE(A)


Dra. Milagros del Pilar Cabezas Martínez
SECRETARIO(A)


Dr. Nicolás Agustín Torres Castro
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 20º, 33º, 46º, 54º o 66º del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, Guevara Servigón, Dante Alfredo, usuario revisor de la tesis titulada: “Estrategias didácticas y el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” Huacho, región Lima, 2023

Cuyo autor es Pingo Silva, Carlos Alberto, Identificado con DNI: 40826119 declaro que la evaluación realizada por el Programa informático **SOFTWARE TURNITIN**, ha arrojado un porcentaje de similitud de 17%, verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, junio del 2023



Dr. Dante Alfredo Guevara Servigón
Asesor

Orcid: 0000-0002- 1749-7362

DNI N° 16623450

RESULTADO DE SIMILITUD TURNITIN

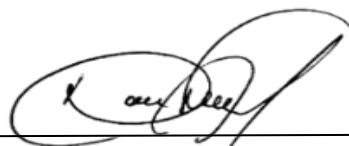
Estrategias didácticas y el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior, Universidad Nacional "José Faustino Sánchez Carrión" Huacho, región Lima, 2023

INFORME DE ORIGINALIDAD

17%	16%	8%	10%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	5%
2	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Trabajo del estudiante	4%
3	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	2%
4	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
5	docplayer.es Fuente de Internet	<1%
6	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	Lopez Guzman, Keila L.. "Frecuencia En El Uso De Las Destrezas De Pensamiento Critico En El Proceso De Enfermeria Y Su Relacion Con El indice De Aprovechamiento acaDeMico En	<1%



Dr. Dante Alfredo Guevara Servigón

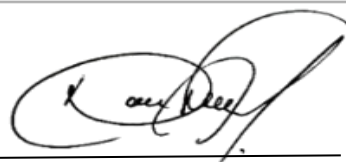
Asesor

Orcid: 0000-0002-1749-7362

DNI N° 16623450

Estudiantes De Enfermería En Línea",
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Publicación

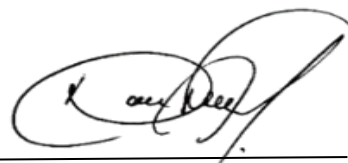
8	scielo.sld.cu Fuente de Internet	<1 %
9	repositorio.uam.es Fuente de Internet	<1 %
10	repositorio.usil.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
11	www.wikiteka.com Fuente de Internet	<1 %
12	repositoriosed.educacionbogota.edu.co Fuente de Internet	<1 %
13	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %
14	Submitted to CSUNAM Trabajo del estudiante	<1 %
15	Castiblanco Martínez, Marisol Romero, July Paola Muñoz. "Actividades tecnológicas escolares y formación de sujetos: Significados y relaciones aproximación teórica y práctica", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %



Dr. Dante Alfredo Guevara Servigón
Asesor
Orcid: 0000-0002-1749-7362

DNI N° 16623450

16	Rosales Ramirez, Berta Licet. "La tertulia literaria dialógica como estrategia de aprendizaje en la mejora del nivel crítico de la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa "Amauta Atusparia" de Chacas-Asunción-Ancash en el año 2017", Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (Peru) Publicación	<1 %
17	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Trabajo del estudiante	<1 %
18	issuu.com Fuente de Internet	<1 %
19	repositorio.unapiquitos.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
20	Pablo Menéndez-Cuervo, José Miguel Vílchez-González. "Efecto de la participación en proyectos STEM en la actitud hacia la ciencia de alumnado de un Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento", Ápice. Revista de Educación Científica, 2024 Publicación	<1 %
21	repository.ucc.edu.co Fuente de Internet	<1 %



Dr. Dante Alfredo Guevara Servigón

Asesor

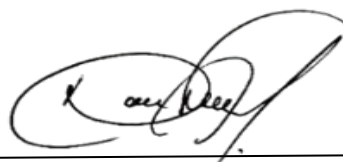
Orcid: 0000-0002-1749-7362

DNI N° 16623450

22	ridum.umanizales.edu.co Fuente de Internet	<1 %
23	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
24	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante	<1 %
25	docslide.us Fuente de Internet	<1 %
26	octaedro.com Fuente de Internet	<1 %
27	Submitted to Universidad Politecnica Salesiana del Ecuador Trabajo del estudiante	<1 %
28	sired.udenar.edu.co Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas Activo
Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 15 words



Dr. Dante Alfredo Guevara Servigón
Asesor
Orcid: 0000-0002-1749-7362

DNI N° 16623450

RECIBO DIGITAL TURNITIN



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:	Carlos Alberto Pingo Silva
Título del ejercicio:	Quick Submit
Título de la entrega:	Estrategias didácticas y el desarrollo del pensamiento crítico e...
Nombre del archivo:	INFORME_DE_TESIS-OBSERVADO_2_1.docx
Tamaño del archivo:	619.57K
Total páginas:	71
Total de palabras:	17,479
Total de caracteres:	98,818
Fecha de entrega:	27-may.-2025 03:44p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	2686286588

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y
EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAestría EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN



TESIS

"Estrategias didácticas y el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior, Universidad Nacional "José Faustino Sánchez Carrión" Huancayo, región Lima, 2025"

Presentada para obtener el grado académico de maestro en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria

Autor: Pingo Silva, Carlos Alberto

Asesor: Dr. Guevara Servigón, Dante Alfredo

Lima: Huancayo - Perú
2025

Derechos de autor 2025 Turnitin. Todos los derechos reservados.



Dr. Dante Alfredo Guevara Servigón

Asesor

Orcid: 0000-0002-1749-7362

DNI N° 16623450

Índice General

Índice General	x
Índice de Tablas	xii
Resumen	xiii
Abstract	xiv
Introducción	15
Capítulo I: DISEÑO TEÓRICO	18
1.1.-Antecedentes	18
1.2.-Base epistemológica.	20
1.3.- Base teórica.....	24
1.4. Bases conceptuales	28
Capítulo II: DISEÑO METODOLÓGICO	41
2.1.- Diseño de la investigación.....	41
2.2.- Población y muestra.....	41
2.3.- Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	42
2.4.- Análisis estadístico de los datos.	42
Capítulo III: RESULTADOS	43
3.1.- El pensamiento crítico de los estudiantes del III ciclo de la escuela profesional educación secundaria, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión	43
Capítulo IV: DISCUSIÓN	56
4.1.- Discusión de los resultados en relación a los antecedentes de investigación....	56
4.2.- Discusión de los resultados en relación al marco teórico.....	57
Capítulo V: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	62
5.1.- Propuesta de intervención didáctica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes	62
5.2.- Validación de la propuesta de la investigación por juicio de expertos.....	78
CONCLUSIONES	82
RECOMENDACIONES	84
BIBLIOGRAFÍA	85
ANEXOS	89
Anexo01	90
Anexo02	93

Anexo 03.....	95
Anexo 04.....	97
Anexo 05.....	99
Anexo 06.....	101
Anexo 07.....	103

Índice de Tablas

Tabla N° 1.	Dimensión motivacional	43
Tabla N° 2.	Dimensión metacognitiva	45
Tabla N° 3.	Dimensión del razonamiento.....	47
Tabla N° 4.	Dimensión de solución de problemas	49
Tabla N° 5.	Dimensión de toma de decisiones.....	51
Tabla N° 6.	Correspondencia entre taller y las dimensiones de pensamiento.....	61
Tabla N° 7.	Matriz de resumen sobre validación juicio de expertos.....	77

Resumen

En el presente trabajo de investigación titulado “Estrategias didácticas y el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” Huacho, región Lima” el autor se plantea como objetivo Diseñar estrategias didácticas a fin de estimular el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación secundaria, de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” Huacho, región Lima, a quienes se les aplicó una encuesta. El diseño de la investigación es descriptivo, no experimental prospectivo. La población muestral comprende 30 estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, de Huacho, región Lima, Entre las conclusiones se tiene que las estrategias didácticas del pensamiento crítico son esenciales en la formación educativa superior porque fomenta a través del debate, la toma de decisiones y el consenso con el alumnado, no sólo la interacción social y reflexiva; sino, que genera en base al trabajo en equipo, conocimiento en torno un tema, dirigiendo, sintetizando y transformando la información con sus propios argumentos.

Palabras clave: Pensamiento crítico, estrategias didácticas, inferencia, debate, toma de decisiones

Abstract

In the present research work entitled “Didactic strategies and the development of critical thinking in higher education, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” Huacho, Lima region” the author aims to design teaching strategies in order to stimulate the development of critical thinking in students of the III cycle of the Professional School of Secondary Education, of the National University “José Faustino Sánchez Carrión” Huacho, Lima region. The research design is descriptive, not prospective experimental. The sample population includes 30 students of the third cycle of the Professional School of Secondary Education, National University “José Faustino Sánchez Carrión”, of Huacho, Lima region, to whom a survey was applied. Among the conclusions are that the didactic strategies of critical thinking are essential in educational training. superior because it encourages through debate, decision-making and consensus with students, not only social and reflective interaction; but, based on teamwork, it generates knowledge around a topic, directing, synthesizing and transforming the information with its own arguments.

Keywords: Critical thinking, teaching strategies, inference, debate, decision making

Introducción

En el marco del mundo globalizado actual, en muchos escenarios educativos de nivel superior; en América Latina, se mantiene aún el modelo tradicional de enseñanza- aprendizaje. Rodríguez y Díaz (2012) manifiesta que las condiciones que presenta la enseñanza en esta parte del mundo, tienen aún marcados estereotipos culturales, sus contenidos son preestablecidos, con manejo mecánico, basados en la modalidad de la memorización de la información, y en un sistema de enseñanza-aprendizaje caracterizado por la monotonía en el desarrollo de las actividades pedagógicas; todos estos y otros aspectos, generan trabas en cuanto al desarrollo de un pensamiento alterno como lo es el pensamiento crítico, cuyo eje es el proceso activo de la enseñanza, con un protagonismo centrado en el estudiante. Rodríguez y Díaz (2012. Pág. 77) refiere que “para el desarrollo del espíritu crítico se deben reemplazar los ejercicios por problemas, la exposición del profesor por la indagación del alumno y el criterio único del docente por la propuesta fundamentada del alumno”. Al respecto, Facione (2007) destaca la importancia que tiene el pensamiento crítico para el desarrollo integral de una persona, ya que implica para el sujeto, el desarrollo de destrezas como el análisis, la inferencia, interpretación, explicación, autorregulación y la evaluación; destacando a la autorregulación como el proceso más importante de la enseñanza-aprendizaje, cuyo significado es mirar retrospectiva e integralmente hacia atrás todas las dimensiones del pensamiento crítico y volver a revisarlas. En la realidad de la formación universitaria, sin embargo, pese a la importancia del pensamiento crítico, es evidente su deficiente desarrollo en la formación estudiantil, ya que aparece ligado a la metodología docente que comúnmente se excede en el uso de la clase magistral y utiliza con poca rigurosidad estrategias metodológicas activas que contribuyan a incrementar este tipo de pensamiento. Esta política de formación universitaria no solo carece de argumentos para brindar sólidos conocimientos, sino que anula o limita desarrollar una gran variedad de competencias que los estudiantes puedan aplicar en su vida personal, laboral y profesional. En ese sentido, podemos decir que los procesos formativos en la educación latinoamericana nos hacen partícipes de una asimilación mecánica de conocimientos relativos, descontextualizados, y poco reflexivos.

En lo referente al escenario universitario nacional, Pineda & Cerrón (2016) sostienen que en los niveles de enseñanza superior tanto del nivel público y privado, predomina una formación mecanicista tradicionalista y memorística lo cual genera, como consecuencia, el fortalecimiento de la reproducción memorística y no del pensamiento argumentativo y reflexivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pineda & Cerrón (2016) sostienen que son pocos los estudiantes universitarios que plantean preguntas en clase, pues la mayoría recibe cómoda y pasivamente la información que imparte el docente. Cuando se les plantea actividades que demandan análisis, interpretación, inferencia y reflexión sobre la información que han leído o escuchado, sus participaciones son breves y carentes de argumento. Se debe de considerar que la educación universitaria en nuestro país, sea en las instituciones públicas y privadas, con ciertas excepciones institucionales, requieren de su adecuación a los acelerados cambios globales, por lo que se debe priorizar nuevas estrategias de enseñar y aprender; pues la sociedad peruana demanda y exige de la educación superior que los profesionales sean creativos, críticos, reflexivos y flexibles, además de tener una sólida formación científica y humanística para que actúen con responsabilidad personal, laboral

En relación a los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, de Huacho, región Lima, se puede percibir carencias en el desarrollo de la capacidad de análisis; de inferencia, de elaboración de conceptos y en el establecimiento de juicios. Existe deficiencias en los manejos de métodos y técnicas que contribuyan a desarrollar sus capacidades de pensar críticamente; y ello se complementa con la falta de argumentación en sus intervenciones expositivas, debates, exámenes, y de opinión; presentando puntos de vistas carentes de análisis-síntesis; no saben proponer alternativas con fundamentos frente a un problema dado.

Formulación del problema de investigación

¿Cómo afectan las estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria,

Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”; de la ciudad de Huacho, en la región Lima?

Objetivos.

General:

Diseñar estrategias didácticas sustentadas en el pensamiento crítico para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” – Huacho.

Específicos

- ❖ Determinar las características del pensamiento crítico que presentan los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional ‘José Faustino Sánchez Carrión’, Huacho – región Lima.
- ❖ Desarrollar talleres formativos que promuevan estrategias didácticas basadas en el pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria.
- ❖ Diseñar estrategias didácticas contextualizadas, fundamentadas en los enfoques de G. López, P. Facione y J. Boisvert.
- ❖ Validar la propuesta de la investigación por un juicio de expertos

Hipótesis

Si se diseñan estrategias didácticas sustentadas en el pensamiento crítico en el aula de G. López; en el pensamiento crítico de P. Facione, y en la metodología de J. Boisvert entonces es posible mejorar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación secundaria, de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” Huacho, región Lima.

CAPÍTULO I: DISEÑO TEÓRICO

1.1.- ANTECEDENTES

A nivel Internacional

Díaz, B. 2020. Estrategias didácticas para potenciar el pensamiento crítico desde la comprensión lectora. Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás Tunja. La autora se plantea como objetivo implementar estrategias didácticas que potencien el pensamiento crítico desde el fortalecimiento de la comprensión lectora, en estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator – Tunja. Asume que el auge del pensamiento crítico en la educación y en otros ambientes ha tenido la finalidad de empoderar personas más autónomas, creativas y críticas, como una forma de reflexión intencional para pensar y actuar de forma eficaz. Utiliza un método de investigación cualitativo con un diseño exploratorio – descriptivo con alcance descriptivo, correlacional. La población que se tomó corresponde a la media vocacional del Colegio San Viator de Tunja, seleccionando una muestra de 21 estudiantes de grado décimo y un enfoque socio – crítico, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, talleres de exploración, encuestas, cuestionarios y la observación como técnicas de recolección de datos. A partir de los resultados, se podrá evidenciar si todos los estudiantes analizan y comprenden asertivamente información de textos argumentativos, descriptivos y expositivos, dando paso a la generación de suposiciones, análisis, argumentaciones y desarrollo de su pensamiento crítico. Se implementó estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora y, a la vez, potenciar las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes.

A nivel nacional

Moreno Pinado, Wilfredo Edgardo y Velázquez Tejeda, Miriam E.; 2017, Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico; Institución Educativa San Mateo de Huanchor, Universidad San Ignacio de Loyola; REICE, Lima. Los autores se plantean como objetivos la realización de estrategias de análisis cualitativo y cuantitativo en relación con el aprendizaje de la información. Asumen que para enfrentar los desafíos y los retos del siglo XXI se necesita que la escuela potencie en

los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico de manera que puedan estar en condiciones para enfrentarse a los diversos problemas de su contexto de actuación y puedan contribuir a la transformación de la realidad. Su metodología es mixta, cualitativa y cuantitativa; los autores manifiestan que el análisis cualitativo y cuantitativo del diagnóstico de campo evidenció que los estudiantes al realizar las actividades de aprendizaje no analizan la información, no saben proponer alternativas de solución y reflejan un pensamiento reproductivo alejado del ejercicio de la crítica. Manifiestan que los docentes presentan deficiencias en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que dificulta el protagonismo de los estudiantes en la apropiación del conocimiento, no estimula el desarrollo del pensamiento crítico y su formación integral para la vida. Sugieren promover la realización de talleres orientados a los docentes con la finalidad de capacitarlos en los referentes teóricos y didácticos acerca del pensamiento crítico.

Aranda Vásquez, Santos Williams; 2017; Programa “Piensanálisis” para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del quinto año de secundaria en el área de Ciencias Sociales del colegio Engels Class El Porvenir. Universidad Privada Antenor Orrego; Escuela de Postgrado; Trujillo. Conclusiones: El autor se plantea como objetivo desarrollar un diagnóstico a fin de evaluar los juicios crítico – reflexivos de los estudiantes. Dice que, si bien es cierto que los educandos se organizan en equipos de trabajo para realizar actividades de aprendizaje relacionadas al desarrollo del pensamiento crítico, en su mayoría no logran tomar una postura correcta para enjuiciar. Propone el desarrollo de sesiones de aprendizaje a fin de promover el desarrollo de capacidad de síntesis de sus ideas, formular alternativas de solución, entre otros.

Villarruel, J. & Portocarrero, C. 2021. Estrategias metodológicas y pensamiento crítico en la educación superior. Universidad César Vallejo. Lima. El presente trabajo de investigación tiene por objetivo explicar las estrategias metodológicas que se conocen y se aplican para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes. Sostienen que desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de la educación superior se hace relevante, debido a que el contexto académico exige estudiantes

reflexivos, autónomos, responsables en la producción del conocimiento y respaldados en la evidencia. Los resultados obtenidos dan cuenta de la aplicación del aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y el aprendizaje basado en la argumentación, como estrategias didácticas en la educación superior a fin de promover el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes, dándole énfasis al rol activo del estudiante a través del trabajo en equipo.

Valdivia, L. P. 2019. Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de Arquitectura de Interiores de un Instituto de Educación Superior de Lima. Universidad San Ignacio de Loyola. La autora se plantea como objetivo el diseño de una estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del Taller de Espacios Comerciales 1 del quinto ciclo de la carrera de Arquitectura de Interiores de un instituto de educación superior de Lima. Considera que en los últimos tiempos el pensamiento crítico ha tomado protagonismo en el escenario educativo, hasta convertirse en una de las competencias que las casas de estudio incentivan en los estudiantes; además, es la capacidad del ser humano para emanciparse; es decir, de liberarse por sí mismo ante un sistema monótono y bancario (Freire), solo puede llegar a materializarse por un permanente cuestionamiento de la realidad y un aprendizaje con propósito. De allí que para el registro estudiantil de la carrera de Arquitectura de Interiores, se formula una propuesta a manera de esquema estratégico, en proporción de potenciar el marco didáctico actual, que se originó desde el diagnóstico de los principales requerimientos en el planteamiento del problema, en donde se evaluaron las categorías apriorísticas como son el pensamiento crítico y la estrategia didáctica, con sus correspondientes subcategorías apriorísticas de análisis; con la aplicación de las técnicas e instrumentos se evidenció que como resultado de los datos obtenidos en el trabajo de campo, resultaron las categorías emergentes, que sustentaron la demarcación del diseño formulado en la modelación de la propuesta.

1.2.- BASE EPISTEMOLÓGICA.

La Epistemología crítica es una propuesta epistémica, nacida de la necesidad de reflexionar cómo construir y cómo producir conocimiento científico opuesto a los paradigmas neoliberales dominantes, desarrollada por científicos sociales latinoamericanos influidos teórica y analíticamente por: Karl Marx, Friedrich Engels,

Antonio Gramsci, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Ernst Bloch, Fernand Braudel, Walter Benjamin, Alfred Schütz, hasta Michel Foucault, Cornelius Castoriadis. La Epistemología crítica es una propuesta epistémica que entiende la construcción del conocimiento como un proceso centrado en la recuperación de las perspectivas históricas planteadas por y desde los sujetos subalternos, por sus demandas en el presente, así como sus expectativas frente al futuro. Campos (2007), Giner (2008) y otros estudiosos coincidieron que el pensamiento crítico se originó en aquellos hechos y circunstancias en que el hombre desarrolla y practica su capacidad de pensar, comunicar sus ideas, conceptos y argumentos de forma coherente y eficaz, específicamente a partir del desarrollo del pensamiento de la filosofía griega como referente fundamental, donde se explicaron los inicios del pensar lógico, racional, verdadero y crítico en la evolución histórica del pensamiento de la humanidad, esta realidad histórica del surgimiento del pensamiento crítico obliga a referirse sintéticamente las etapas de este acontecer. Giner (2008) al abordar los orígenes del pensamiento crítico, explicó que el pensamiento crítico surgió en la Grecia Clásica, donde se desarrolló la concepción crítica, racional, analítica y secular de la vida humana y su dimensión social, y tuvo lugar por primera vez en razón a una serie de condiciones materiales excepcionales de la sociedad griega, como su ubicación de las islas griegas más al Este y meridional, los límites y desafíos que representaba el mar Mediterráneo y la vida social de las polis que posibilitó su desarrollo cultural, intelectual y mental para la consolidación del aspecto político de la autarquía y el autogobierno; en ella surgió la especulación racional, la indagación científica del mundo natural y del ser humano; que condicionó el paso del pensamiento mítico al pensamiento crítico, del dogma a la razón, lo que significó el entendimiento de la naturaleza, del alma humana y las relaciones sociales con el predominio de la razón.

Más adelante Giner (2008) expresó que el desarrollo del pensamiento crítico en las dos principales polis de Esparta y Atenas fueron totalmente distintas, en Esparta se entiende la vida como sacrificio, servicio y heroísmo; mientras que Atenas como un goce, una independencia y un arte; y es en Atenas donde la cultura democrática y la participación activa en la vida política, era una de las atribuciones de la vida normal

de todo ciudadano, por el contrario, el hombre ajeno a la política-apático o indiferente-era considerado imperfecto y vicioso. En consecuencia, la vida pública era una virtud, que desarrollaba en los ciudadanos los hábitos de conversaciones, discusiones públicas hasta llegar al “gobierno por la palabra” (pp. 21-25)

Después de un largo proceso, en la edad moderna, Campos (2007, p. 17), dice que durante los siglos XV y XVI, los que mantuvieron la tradición del pensamiento crítico fueron Thomas More (1478-1535) y Francis Bacon (1551-1626), ambos británicos y Renee Descartes (1596-1650) de origen francés, siendo Bacon quien sentó las bases de la ciencia moderna con énfasis en el enfoque empírico de la ciencias; esto es, ciencia basada en observaciones cuidadosas en lugar de modelos propuestos y no validados desde los griegos. Fue T. Moro (1478-1535) quien introdujo una manera muy particular de aplicar el pensamiento crítico, escribió una novela “Utopía”, donde criticó la política inglesa de esa época y propuso una nueva sociedad, Campos (2007, p. 17). Ferrater (1994, p. 2277) precisó que se trata de la descripción de un Estado ideal, así como una crítica de la situación social de Inglaterra de su tiempo, a diferencia de Platón que en la República platónica está formada por clases y altamente jerarquizada, la utopía de Moro elimina las clases o las castas; estas ideas de Moro del “Estado óptimo”, constituye el ideal de todos los Estados, por lo que afirmamos que el ideal de todo aprendizaje es desarrollar y hacer realidad la virtud de pensar idealmente, que significa un pensar correcto, coherente sobreponiéndose a realidades mecánicas.

Asimismo, Giner (2008) sostiene que Descartes (1596-1650) escribió “Reglas para la dirección de la mente”. Donde desarrolló un método de pensamiento crítico basado en el principio de la duda sistemática. Cada parte del pensar, debería ser cuestionada, puesta en duda y verificada, Campos (2007, p. 17); por otro lado, Ferrater (1994) expresó de Descartes, como “el padre de la filosofía moderna” y “fundador del idealismo moderno”, un gran aporte al pensamiento crítico es su método Cartesiano, Más adelante, dice que el proceso de duda es llevado a sus últimas consecuencias por la hipótesis del “genio maligno” (malin génie), introducido por Descartes para agotar completamente la serie de posibles dubitaciones, afirmando que al dudar, se piensa

que se duda, que es fundamental para desarrollar el pensamiento crítico para alcanzar la claridad y la distinción de la información puestas a conocer que es el propósito de la presente investigación como causa para autorregular los aprendizajes por los estudiantes.

Un brillante trabajo realizado por la Comisión Gulbenkian que se reunió en Lisboa, París y Nueva York entre 1994 y 1995, resume muy bien cuáles son los hitos fundamentales de la formación del pensamiento crítico. Immanuel Wallerstein en su libro denominado: Abrir las ciencias sociales; recoge el origen y desarrollo de las ciencias nomotéticas, cuya visión disciplinar permeó las ciencias sociales hasta bien avanzado el siglo XX; refiere cómo los fundamentos eurocéntricos y excluyentes de esa visión dificultaron ver qué era lo que ocurría en el mundo real y las insuficiencias explicativas de la visión científico social dominante. En esa perspectiva la Epistemología crítica se plantearon diversas preguntas como: ¿cuál era la influencia del pensamiento europeo, pretendidamente universal en las ciencias sociales pensadas desde América Latina?; y en este contexto ¿cómo en el pensamiento latinoamericano podíamos volver a formular las preguntas básicas de la ciencia? ¿Cómo desde el pensamiento crítico europeo, particularmente de los autores que hemos citado, se podían volver a pensar las repuestas a todas las preguntas que genera la producción de conocimiento?, y ¿cómo enfrentar el fin de las certidumbres y la pérdida de las utopías? En el caso del pensamiento crítico latinoamericano, estos cambios se expresaron en la incapacidad explicativa de modelos teóricos e ideologías dominantes tanto de la tradición liberal como de la marxista, principalmente. Por un lado, el positivismo de Comte y la influencia de autores como Durkheim, Weber; Merton, Talcott Parsons y Karl Popper desde la corriente del positivismo lógico proponían el ideal de una ciencia desvinculada de la historia y orgánicamente estructurada por correlaciones estrictamente científicas, entre teoría, metodología y técnicas de investigación. Frente a esta incapacidad, el pensamiento crítico latinoamericano retomó el enfoque filosófico y científico de la perspectiva que se sustenta en la obra de Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci, György Lukács, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, y otros, que alimentaron el cuestionamiento a una visión

neutral, sobre todo frente a momentos que requerían una posición comprometida con el sujeto histórico.

1.3.- BASE TEÓRICA

1.3.1.- Pensamiento crítico en el aula de G. López.

G. López (2012) considera que la indagación es parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque permite a los participantes (estudiantes y profesores) establecer un punto de partida para registrar los conocimientos que se tienen en determinado dominio y para desarrollar nuevas ideas. También provee una estructura para examinar diferentes nociones y nueva información. La indagación, por otra parte, ayuda a impulsar el pensamiento reflexivo y meta-cognitivo. Requiere que los estudiantes y profesores reflexionen sobre su comprensión y con ello puedan introducir cambios y mejoras en su aprendizaje, en su pensamiento y en la enseñanza.

Por lo tanto, se puede decir que el proceso de indagación o interrogación ayuda para:

- Ampliar destrezas de pensamiento
- Clarificar la comprensión
- Obtener feedback sobre la enseñanza y aprendizaje
- Proveer de herramientas para corregir estrategias
- Crear lazos entre diferentes ideas
- Fomentar la curiosidad
- Proporcionar retos

G. López (2012) dice que” la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino, ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual” (p. 22). Lo que se pretende es estimular el pensamiento de orden superior en el aula, entendiendo por éste, “un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio cuyos rasgos pueden

entenderse como aquellas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar y no como aquellas de las que nunca se desvía”. (p.22)

Sostiene que el pensamiento de orden superior es una fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo y que estos se apoyan y refuerzan mutuamente; a su vez, se trata de un pensamiento ingenioso y flexible. Los alumnos pueden aprender mejor en un ambiente de clase donde sus contribuciones sean valoradas. Tanto el tipo de preguntas que se realicen, como la manera en que se formulen las preguntas y las respuestas dadas afectan la autoestima y la participación del estudiante. Por eso, los profesores deben proporcionar experiencias que permitan a todos sus alumnos desarrollar estrategias de indagación y solución de problemas de forma experta, en un clima de seguridad que permita perfeccionar el pensamiento complejo. Para ello, es necesario conocer los elementos requeridos para realizar buenas preguntas, y reconocer los diferentes tipos de preguntas que se pueden elaborar.

1.3.2.- Metodología del desarrollo del pensamiento crítico de J. Boisvert

Boisvert (2004), en su modelo global direccionado a la enseñanza del pensamiento crítico, hace énfasis en la necesidad de poner en práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje las habilidades de pensamiento crítico en el marco de los cursos regulares. El autor, considera tres aspectos centrales: a.- Las habilidades del pensamiento y el tratamiento activo de la información, b.- La utilización creativa en transferencia de las habilidades, y c.- Los procesos de pensamiento como medios de reflexión meta-cognitiva. Así mismo, Boisvert (2004), plantea cuatro capacidades básicas del desarrollo del pensamiento crítico: 1.- El análisis de argumentos, 2.- evaluación de la credibilidad de una fuente, 3.- presentación de una postura con ayuda de una argumentación oral o escrita, 4.- respetar etapas del proceso en la resolución de problemas. Su metodología se fundamenta en R. Swartz, R. Ennis, M. Lipman y R. Paul.

1.3.3.-Habilidades del pensamiento crítico desde la perspectiva de P. Facione

Facione (2004) considera a las habilidades cognitivas como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la auto-regulación. Son esenciales del pensamiento crítico.

a.-Análisis: Es reconocer el vínculo causa-efecto inmerso en las diversas concepciones que tienen por objetivo expresar perspectivas, razonamientos, suposiciones y opiniones. Según Facione (2004), consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones. Algunos ejemplos de análisis:

¿Qué tal identificar las similitudes y diferencias entre dos enfoques para solucionar un problema dado?

¿Qué tal sería escoger la aseveración principal de un editorial de prensa y rastrear las diferentes razones que presenta el editor para apoyarla?

¿Qué tal identificar una suposición no enunciada?

¿Construir una manera de representar una conclusión principal y las diversas razones dadas para apoyarla o criticarla?

b.- La interpretación: Es “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios”. La interpretación incluye las sub habilidades de categorización, decodificación del significado, y aclaración del sentido.

¿Puede usted pensar en ejemplos de interpretación?

¿Cómo le parece reconocer un problema y describirlo imparcialmente?

¿Qué tal leer las intenciones de una persona en la expresión de su rostro?

¿Diferencia en un texto una idea principal de las ideas subordinadas?

¿Elabora tentativamente una categorización o forma de organización de algo que esté estudiando?

c.- Evaluación: Consiste en establecer la fiabilidad de los relatos o contenidos que explican o especifican la percepción, contexto, suceso, concepciones de un sujeto. Es la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión

de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación. Ejemplos: ¿Qué tal juzgar la credibilidad de un autor o de un orador, comparando las fortalezas y debilidades de interpretaciones alternativas, determinando la credibilidad de una fuente de información, juzgando si dos enunciados son contradictorios, o juzgando si la evidencia que se tiene a mano apoya la conclusión a la que se ha llegado? Reconocer los factores que hacen de una persona testigo confiable respecto a un evento determinado o autoridad confiable en referencia a un tema dado”;

d.- Autorregulación: Consiste en supervisar de manera concluyente nuestra habilidad cognitiva, aplicando el análisis y la valoración de nuestras concepciones con el objetivo intencional de cuestionar, aprobar o modificar nuestras deducciones. Se puede revisar y corregir una interpretación que presentó. Puede examinar y corregir una inferencia que haya hecho. Puede revisar y reformular una de sus propias explicaciones. ¡Incluso puede examinar y corregir su habilidad para examinarse y auto corregirse! ¿Cómo lo estoy haciendo? ¿He omitido algo importante? Voy a verificar antes de ir más allá”.

Los expertos definen el significado de la autorregulación como “monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios”.

e.- Explicación: Consiste en expresar a los demás los resultados de nuestras deducciones, justificar el razonamiento y sus hallazgos en función de las pruebas, concepciones, perspectivas y estimaciones de contexto, presentado el razonamiento de modo transparente y convincente. Es la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente.

Las sub habilidades de la explicación son describir métodos y resultados, justificar procedimientos, proponer y defender, con buenas razones, las explicaciones propias causales y conceptuales de eventos o puntos de vista y presentar argumentos

completos y bien razonados en el contexto de buscar la mayor comprensión posible.

Ejemplos:

- ❖ -Elaborar un cuadro que organice los hallazgos propios;
- ❖ -Escribir, para referencias futuras, su pensamiento actual respecto de algún asunto importante y complejo;
- ❖ -Citar los estándares y los factores contextuales utilizados para juzgar la calidad de una interpretación de un texto;
- ❖ -Enunciar los resultados de una investigación y describir los métodos y criterios utilizados para alcanzar dichos resultados.

f.-La inferencia: Significa identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación”. Como sub habilidades de inferencia, los expertos incluyen cuestionar la evidencia, proponer alternativas, y sacar conclusiones. Ejemplos: ¿Puede pensar en algunos ejemplos de inferencia? Quizás sugiera cosas como ver las implicaciones de la posición asumida por alguien, o extraer o construir significado de los elementos de una lectura. Anticipando o construyendo quizás qué sucederá a continuación basado en lo que se conoce sobre las fuerzas en juego en una situación dada, o formulando una síntesis de ideas relacionadas en una perspectiva coherente. ¿Qué tal si después de determinar que para usted sería útil resolver cierta indecisión, desarrollara un plan de trabajo para recoger la información necesaria? ¿O, si al encontrar un problema, propusiera una serie de opciones para afrontarlo? ¿Qué tal conducir un experimento controlado científicamente y aplicar los métodos estadísticos adecuados para intentar confirmar o refutar una hipótesis empírica?

1.4. Bases conceptuales

Variable independiente: Estrategias didácticas

1.4.1.- Estrategias didácticas

Son definidas por Beltrán (2003) como un conjunto de reglas que habilitan la toma de decisiones adecuadas en el momento oportuno y en relación con un proceso

determinado (p. 57). De acuerdo con el autor, dichas estrategias pueden constituirse como grandes herramientas del pensamiento para potenciar una actuación determinada (2003, p. 56). Igualmente, Beltrán sostiene que las estrategias comportan una intencionalidad y por lo tanto un plan de acción a seguir, en contraposición a las técnicas que son más del tipo mecánico y rutinario (2003, p. 56). En el contexto educativo, encierran una estrecha relación con la calidad del aprendizaje estudiantil, pues “permiten identificar y diagnosticar las causas del bajo o alto rendimiento escolar” (Beltrán, 2003, p. 57). Por ello, las estrategias de enseñanza aluden a “las actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar la realización de la tarea, cualquiera que sea el ámbito o el contenido del aprendizaje” (Beltrán, 2003, p. 57).

Desde el plano docente, Oviedo (2015) asegura que las estrategias empleadas en el aula deben “convergir hacia ese mismo sentido humano y constructivo que se propone desarrollar su inteligencia y formar su carácter y personalidad, tomando en consideración la época y el ambiente sociocultural en que va a vivir” (p. 19); lo cual coincide con Beltrán (2003) al indicar que las estrategias permiten al docente dar cuenta del perfil de cada estudiante y su conocimiento personal, incluyendo la creatividad y el pensamiento crítico. Las estrategias de enseñanza se erigen como herramientas para potenciar el pensamiento de los estudiantes a través de planes específicos que permitan desarrollar su inteligencia y actuación frente a circunstancias diversas.

Variable dependiente: Pensamiento crítico

1.4.2.- El Pensamiento Crítico

El pensamiento claro y lógico que fomenta el crecimiento de la cognición introspectiva y autónoma se conoce como pensamiento crítico. Capacita a cualquier persona para realizar valoraciones fiables sobre la veracidad de una afirmación o la idoneidad de una actuación concreta. Según Dewey (1952), el pensamiento crítico es el examen activo, persistente y meticuloso de una creencia o presunto conjunto de conocimientos a la luz de sus supuestos subyacentes y de las conclusiones que

pretende extraer. Sin embargo, según Scriven y Paul (1996), es el proceso imaginativo, hábil y metódico de concebir, combinar y evaluar datos obtenidos de, o producidos por, la experiencia, la reflexión, la lógica o el diálogo como forma de comprender y actuar.

Por su lado, Faccione (1990, afirma que lo que se entiende por pensamiento crítico es el juicio intencional y autocontrolado utilizado para interpretar, analizar, evaluar y extraer conclusiones, así como para explicar los factores conceptuales, metodológicos, de juicio, probatorios y contextuales que constituyen la base del juicio emitido. Ennis (1992) describe el proceso reflexivo de llegar a conclusiones lógicas sobre qué creer o hacer, o el proceso de pensamiento reflexivo y racional centrado en la toma de tales decisiones, son dos formas de caracterizar el pensamiento crítico. La autocorrección, la autodisciplina, la autorregulación y la autodirección son aspectos del pensamiento crítico, según la teoría de Paul y Elder (2003). Implica dominar su uso conscientemente y someterse a estrictas normas de excelencia. Implica tener una gran capacidad de comunicación y de resolución de problemas, así como dedicación para superar la tendencia innata de las personas al egocentrismo y al sociocentrismo. (p.4).

Guzmán y Escobedo, 2006). De este modo, el objetivo de la universidad es educar a los estudiantes para que aprendan y garantizar que desarrollen su autonomía intelectual, más que impartir una amplia gama de conocimientos de materias altamente especializadas. Paul (1995) y Díaz Barriga (2001) sostienen que el pensamiento crítico es algo más que un conjunto de habilidades especializadas desvinculadas de un contexto y una materia concretos. Numerosos autores han caracterizado el pensamiento crítico, que es un movimiento de vanguardia que desafía las nociones convencionales la educación y el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en el aula (Facione, 1990).

Diferentes personas tienen diferentes ideas sobre lo que es el pensamiento crítico. Con el fin de aclarar las numerosas consideraciones conceptuales, metodológicas y contextuales basadas en un juicio determinado, Facione (1990, citado por Campos, 2007) señala que las habilidades de orden superior requieren un juicio intencionado y autorregulado (p. 20).

Según Kurland (2012), el pensamiento crítico implica utilizar pruebas, aplicar la razón, tener en cuenta todos los puntos de vista, sopesar los posibles resultados y acercarse lo más posible a la verdad. Según Campos (2007), es un proceso mental riguroso que emplea los propios métodos y marcos de razonamiento de la persona para evaluar afirmaciones o argumentos y desarrollar nuevas ideas.

.

1.4.3.- Pensamiento crítico: Un acercamiento a la realidad

Para el presente trabajo se entiende el concepto de realidad como todo aquello que rodea al hombre; todo lo que existe y a lo que él tiene acceso a través de sus sentidos y de la razón: la política, economía, el arte, la cultura y la educación, entre otras tantas dimensiones y actividades, están implícitas en la realidad. La realidad es un concepto complejo, cuyas múltiples definiciones podrían hacer perder el objetivo del presente texto, centralizando en una de las tantas acepciones de este concepto.

El ser humano tiene la necesidad constante de comprender todo lo que lo rodea: la realidad de la cual hace parte. Es un ser metafísico por naturaleza, pues necesita indagar más allá de su entorno inmediato. La comprensión de la realidad es la tarea propia de la metafísica; implica, en palabras de Marquínez Argote “el acontecimiento en el cual el animal humano, a diferencia del resto de los animales, sobrepasa todos los horizontes inmediatos que le imponen el entorno y el medio para abrirse a la totalidad de lo real, es decir, al mundo” (1998, p.43).

1.4.4.- La propia realidad como punto de partida.

El ser humano percibe los diferentes acontecimientos y situaciones de una manera personal y concreta desde su vivencia particular, esto es lo que denominamos realidad, tomando la perspectiva propuesta por Lacan (1992) que distingue la realidad de lo Real, siendo la realidad el conjunto de las cosas tal como son percibidas por el individuo. Indagar por la realidad es una pregunta interesante que da lugar a la formulación de un punto de partida.

Desde esta perspectiva, la realidad es fenomenológica. Lo Real, en cambio, es el conjunto de las cosas independientemente de que sean percibidas por el ser humano.

Aquello que no se puede expresar de forma completa como lenguaje, lo que no se puede decir, ni se puede representar, porque al representarlo se pierde la esencia de éste, es decir, lo Real es el objeto mismo. Por ello, lo Real está siempre presente pero continuamente mediado por lo imaginario y lo simbólico.

Para esta diferenciación Lacan toma en cuenta algo ya observado por Kant para quien la realidad está revestida de subjetividad. La realidad es lo propio del hombre, el hombre es un ser real que hace parte de un medio; de una realidad. Situaciones como: educación, cultura, economía, drogadicción, violencia, prostitución, y cualquier otra, afectan directamente al hombre en su circunstancia particular.

1.4.5.- Consideraciones para desarrollar un pensamiento crítico.

Generar en los estudiantes un pensamiento crítico implica en primera instancia conocer en qué consiste este tipo de pensamiento y sus implicaciones. El pensamiento crítico es, ante todo, una estrategia cognitiva, que se refiere al intento de los estudiantes de pensar de un modo más profundo, reflexivo y cuestionador el material de estudio. Según R. Paul se puede decir que una persona que piensa de forma crítica es aquella que posee:

- **Autonomía:** criterio para tomar decisiones por sí mismo sin dejarse manipular por lo que otros piensen o digan.
- **Curiosidad:** deseo y disposición para conocer la verdad y entender el mundo que le rodea.
- **Coraje intelectual:** capacidad para expresar y defender sus ideas, creencias, puntos de vista y ser capaces de mantenerlos a pesar de las oposiciones.
- **Humildad intelectual:** conocer sus límites y poderlos corregir.
- **Empatía intelectual:** capacidad para ponerse en lugar de otros para entenderlos.
- **Integridad intelectual:** reconocer la necesidad de la verdad en los valores, normas morales e intelectuales en los juicios de conducta o en puntos de vista de los otros.

• **Perseverancia intelectual:** disposición y necesidad de la verdad y del crecimiento intelectual a pesar de las dificultades.

• **Tiene fe en la razón:** desarrollo de sus facultades racionales, pensar coherente y lógicamente, persuadir a otros mediante razones y convertirse en personas razonables a pesar de los obstáculos.

• **Actúa justamente:** habilidad para razonar sin tener referencia de los propios sentimientos o intereses.

Para Lipman el pensamiento crítico facilita el enjuiciamiento porque se apoya en criterios, es auto correctivo y es sensible al contexto. Un criterio es una regla o principio que se utiliza para emitir juicios. Existe, entonces, una conexión entre pensamiento crítico, criterios, y juicios. Así, al pensar críticamente, se utilizan criterios que a la vez son el patrón para decir que el pensamiento es crítico. Esos criterios son los que lo fundamentan, lo estructuran y refuerzan, de manera que al asumir una posición, ésta se torna convincente cuando se pueden aducir razones para defenderla. ¿El pensamiento crítico es auto correctivo porque permite lanzarse en una búsqueda activa de sus propios errores, pensando en la autocorrección; de esta forma permite al individuo darse cuenta cuándo está en un error o cuándo su posición es impertinente.

1.4.6.- Habilidades del pensamiento crítico.

Mc Peck (1990) sostiene que entrenar en principios generales de resolución de problemas, aún con mucho entrenamiento en ellos, es como darle a la gente un lenguaje con sintaxis, pero sin semántica, lo cual funcionaría sin significado. Dejando de lado esta discusión, y centrando la atención en las habilidades básicas del pensamiento crítico, existen numerosas tipologías de habilidades de componente cognitivo.

La primera clasificación fue realizada por Bloom (1956) denominada Taxonomía de los objetivos educativos, cuya aportación más influyente fue la propuesta de jerarquización de las habilidades, donde la memoria ocuparía el primer peldaño, mientras que la comprensión, el análisis, síntesis y evaluación ascienden hasta la

cúspide de la pirámide, lo cual conformaría el pensamiento crítico. Por su lado, Piette (1998) sugiere agrupar las habilidades en tres grandes categorías.

a.- La primera de ellas se refiere a las habilidades vinculadas a la capacidad de clarificar las informaciones (hacer preguntas, concebir y juzgar definiciones, distinguir los diferentes elementos de una argumentación, de un problema de una situación o de una tarea, identificar y aclarar los problemas importantes).

b.- La segunda categoría abarca las habilidades vinculadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las informaciones (juzgar la credibilidad de una fuente de información, juzgar la credibilidad de una información, identificar los presupuestos implícitos, juzgar la validez lógica de la argumentación).

c.- La tercera categoría se refiere a las habilidades relacionadas con la capacidad de evaluar las informaciones (obtener conclusiones apropiadas, realizar generalizaciones, inferir, formular hipótesis, generar y Docencia e Investigación, reformular de manera personal una argumentación, un problema, una situación o una tarea).

Por otro lado, existe una clasificación que va más allá del componente cognitivo del pensamiento, elaborada por Ennis (2011), que establece una diferencia entre dos clases principales de actividades de pensamiento crítico: a.- Las disposiciones y b.- Las capacidades.

a.- Las primeras se refieren a las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno.

b.- La segunda hace referencia a las capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico, como centrarse, analizar y juzgar (Bruning, Schraw y Ronning 1999).

Ennis, R. H. (2011): " La naturaleza del pensamiento crítico: Un esquema de pensamiento crítico disposiciones y capacidades". Julio de 1994.

Ennis (2011) describe quince capacidades del pensamiento crítico:

- 1.-Centrarse en la pregunta;
- 2.- Analizar los argumentos;
- 3.- Formular las preguntas de clarificación y responderlas;

- 4.- Juzgar la credibilidad de una fuente;
- 5.- Observar y juzgar los informes derivados de la observación;
- 6.- Deducir y juzgar las deducciones;
- 7.- Inducir y juzgar las inducciones;
- 8.- Emitir juicios de valor;
- 9.- Definir los términos y juzgar las definiciones;
- 10.- Identificar los supuestos;
- 11.- Decidir una acción a seguir e Interactuar con los demás;
- 12.- Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión. (Habilidades auxiliares, 13 a 15);
- 13.- Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación;
- 14.- Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros;
- 15.- Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).

1.4.7.- Características del pensamiento crítico

El buen uso del pensamiento crítico reúne una serie de características como el uso adecuado del razonamiento, reflexión para hallar las falacias y otras argumentaciones engañosas, el razonamiento circular y la falta de evidencia. Según Campos (2007) el pensador crítico ideal, es habitualmente inquisitivo, bien informado, confiado en la razón, de mente abierta, flexible, intelectualmente justo en la evaluación, honesto al enfrentar sus sesgos personales, prudente al emitir juicios, dispuesto a reconsiderar, claro acerca de los asuntos en discusión, ordenado en asuntos complejos, diligente al buscar información relevante, razonable en la selección de criterios, centrado en la indagación, y persistente en la búsqueda de resultados, los que son tan precisos como el contenido y las circunstancias de la indagación que lo permiten. Por lo tanto, educar al buen ciudadano significa trabajar hacia ese ideal (p. 36-37)

Campos (2007, p. 32), señala que las características cognitivas, personales y éticas valorativas del pensamiento crítico, desde el punto de la persona como pensador crítico son:

a.-Buscador de la verdad: corajudo al hacer preguntas, honesto y objetivo al realizar la indagación. No dan por cierto un razonamiento.

b.- Mente abierta: sensible a sus propios sesgos, respeta los derechos de los otros que tienen diferente posición, dispuesto a desafiar sus propias creencias.

c.-Analítico: alerta a posibles situaciones problema.

d.-Sistemático: organizado, ordenado, centrado, indagador, diligente.

e.-Seguro de sí mismo: confiado en su razonamiento.

f.-Inquisitivo: con curiosidad intelectual, valora el estar bien informado.

g.-Maduro: dispuesto a realizar juicios reflexivos y dispuesto a reconsiderar y revisar planteamientos.

1.4.8.- Dimensiones del pensamiento crítico

Se asume que el ser humano es una integridad única que, no sólo es intelectual, sino afectivo, psíquico, social y conductual; lo que implica, que los aspectos afectivos y cognitivos y conductuales se encuentren dialécticamente relacionados. En ese sentido, las dimensiones a desarrollar en el presente trabajo de investigación son la motivación, el metaconocimiento, el razonamiento, la solución de problemas y la toma de decisiones.

1.4.8.1.- Dimensión de la motivación

La dimensión motivación, es definido por Puente (2010) como “el proceso o serie de procesos que de algún modo inician, dirigen, mantienen y, finalmente, detienen una secuencia de conducta dirigida a una meta”, (p.17) El autor dice que los motivos son las condiciones que provocan, regulan y sostienen el comportamiento; y se entiende por motivación el proceso por el cual los estímulos, objetos, representaciones, imágenes, que entran en la conducta como elementos situacionales, o variables independientes, logran o adquieren validez causativa en el sujeto, y por ello actúan sobre su conducta determinando en una precisa situación y en una dirección dada (p.41) Puente (2010) señala que la motivación es una variable clave en el aprendizaje y en la ejecución o desempeño de todas las actividades humanas, las que están impulsadas por motivos psicológicos (logro, afiliación, sentido de justicia) explicados

mediante diversos enfoques motivacionales como las teorías del incentivo, teorías humanistas y teorías cognitivas, que explican el comportamiento motivacional.

Se considera que la motivación intrínseca es la fuerza activa que dirige la conducta del estudiante hacia el aprendizaje crítico, la que puede ser momentáneo; pero que puede prolongarse la intensidad, duración, profundidad; es decir, determinando que el educando alcance sus objetivos como pensador crítico, reflexivo y cuyo logro depende de la realización de las siguientes conductas:

- Se responsabiliza por su aprendizaje
- Participa activamente en las sesiones de clases
- Cuestiona permanentemente y de manera asertiva toda la información e intervención que motiva la discusión
- Utiliza estrategias adecuadas en función la naturaleza del área y la competencia a desarrolla

1.4.8.2.- Dimensión del metacognoscimiento

El metacognoscimiento es darnos cuenta de nuestro pensamiento a través del proceso de aprendizaje. Ayuda a los estudiantes a ser más conscientes, sobre cómo piensan, a reconocer cuando no entiende algo y ajustar de manera más adecuada su pensar” (p. 92), este pensar lo realiza antes, durante y después de cada tarea acerca de la estrategia elegida y logro que esperaba; y precisamos acerca del metacognoscimiento como todo conocimiento sobre conocimientos. De acuerdo a Doron y Parot, (2008, p. 363) estos metacognoscimientos se utilizan para estructurar, arbitrar, asegurar la coherencia, generalizar conocimientos, que permite concluir que los metacognoscimientos ayudan a formalizar los procesos metacognitivos, de control de la actividad cognitiva y de las estrategias y resolución de problemas. Las conductas desarrolladas por los estudiantes son:

- Explica con precisión y fluidez la información que ha aprehendido.
- Elaboran mapas conceptuales y comparativos pertinentes para profundizar sus conocimientos y discusiones.
- Generaliza sus conocimientos aprendidos de lo simple a lo complejo y viceversa.

- Identifica y explica los fundamentos y principios de sus saberes logrados.

1.4.8.3.- Dimensión del razonamiento

Doron y Parot (2008) señalan que el razonamiento es la “actividad de pensamiento intencional que, una vez puesta en forma, se presenta como un encadenamiento de proposiciones que permiten llegar a la conclusión del valor de verdad de la última (verdadera, falsa, probable, etc. p. 472). El razonamiento constituye la parte nuclear del pensamiento y de la adquisición del pensamiento crítico. Por otro lado, Puente (2010) al referirse a esta dimensión lo consideró como “el razonamiento o habilidad para pensar de forma lógica es una de las habilidades superiores del pensamiento” (p. 373). James (1980) estableció los dos componentes principales del razonamiento lógico del análisis y la abstracción. Best (2002) concluyó que “el razonamiento lógico exige que sigamos las reglas de la inferencia lógica establecida por los expertos y detalladas en los libros de la materia” (p. 349) en consecuencia siguiendo a Saiz y Rivas (2008) cualquier problema educativo o cotidiano se puede resolver razonando, planificando cursos de acción, seleccionando la estrategia más adecuada para la situación de forma lógica, coherente y verdadera (pp. 5-6)

La estrategia pretende contribuir con el desarrollo de las siguientes habilidades conductuales:

- Tiene propósitos claros que orientan su aprendizaje.
- Demuestra sensibilidad frente a los supuestos que se presenta en cada tarea y sesiones de clases.
- Explica claramente sus razonamientos, pensamientos y conocimientos que adquiere, utilizando su propio universo vocabulario.
- Demuestra sensibilidad frente a los puntos de vista de sus compañeros y de los docentes

1.4.8.4.- Dimensión de solución de problemas

La solución de problemas es un proceso cognitivo dirigido a transformar una situación no deseada en una situación deseada, cuando no existe un método obvio de solución, es decir la solución de un problema se realiza en la mente o sistema cognitivo del

solucionador por medio de la inferencia, manipulando los conocimientos de la memoria, con la intención de obtener la meta deseada y personal dependiendo de los conocimientos y habilidades del solucionador. (Puente, 2010, p.354). Puente (2010) explica que “un problema existe cuando una persona se encuentra ante una situación que requiere un plan y una acción para cambiar el estado existente, no deseado, por otro estado ideal” (p. 35). Este proceso de solución de problemas incluye las etapas propuestas por Bransford y Stein, citado por Puente (2010)

conocidas con el nombre de IDEAL como sigue

- 1.- Identificar el problema,
- 2.-Define y presenta el problema,
- 3) Explorar las posibles estrategias,
- 4) Actúa con la estrategia seleccionada y
- 5) Evalúa los resultados.

La investigación pretende desarrollar estrategias del pensamiento crítico con la intencionalidad que los estudiantes muestren conductas:

- Realiza inferencias a partir de lecturas y comentarios.
- Se habitúa a extraer conclusiones acertadas de sus lecturas y exposiciones.
- Interpreta los datos, textos y situaciones de aprendizaje y relaciona con situaciones semejantes.
- Evalúa argumentos reconociendo sus deficiencias para mejorarlo.

1.4.8.5.-Dimensión de toma de decisiones

Puente, (2010, p. 387) sostiene que la toma de decisiones es la forma de pensamiento que permite elegir un curso de acción de entre varias opciones, situación en la que el estudiante deberá de sopesar el costo y el beneficio de las acciones y consecuencias que redundará en su futuro, lo que requiere seguir un proceso serio de análisis, búsqueda de alternativas, planificación, ejecución y evaluación, por lo que el estudiante , deberá de juzgar crítica y valorativamente las diferentes alternativas para

elegir la de mayor beneficio, menor costo y consecuencias positivas y de bienestar, de acuerdo a las necesidades propias de las tareas, de la vida familiar, las amistades y los proyectos de su vida.

Para una adecuada toma de decisiones deberá de hacer uso de los heurísticos de representatividad, considerada como criterio para juzgar la probabilidad de ocurrencia ante eventos parecidos y la accesibilidad, que tienen que ver con la mayor o menor facilidad para recordar un evento relevante (Puente, 2010, pp.384-385). Las conductas a evidenciar con el desarrollo del pensamiento crítico fueron:

- Planifica los procedimientos y procesos de manera adecuada.
- Se esfuerza en la búsqueda de información para tener abundante información sobre la tarea y / situación a tomar decisiones.
- Verifica y justifica sus aprendizajes.
- Promueve y consolida aprendizaje aprendizajes significativos.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1.-Diseño de la investigación

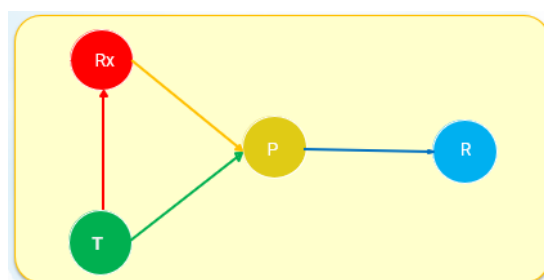
La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, con componentes cuantitativos y cualitativos. El nivel de investigación es aplicado, de tipo descriptivo–propositivo, con un diseño no experimental y de carácter prospectivo.

Es descriptiva porque identifica y caracteriza el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, Huacho.

Es propositiva y prospectiva porque, a partir del diagnóstico realizado, se diseña una propuesta de estrategias didácticas sustentadas en los enfoques del pensamiento crítico de G. López (indagación), P. Facione (habilidades cognitivas) y J. Boisvert (metodología metacognitiva), con el propósito de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

Es no experimental porque no se manipulan variables, sino que se observa y analiza el fenómeno tal como ocurre en su contexto natural.

El enfoque cuantitativo se aplica a través de una encuesta de 20 ítems para diagnosticar las características del pensamiento crítico en los estudiantes. El enfoque cualitativo se concreta en la validación por juicio de expertos de la propuesta didáctica.



Leyenda:

Rx: Estrategias didácticas

T: Modelos teóricos.

P: Pensamiento crítico.

R: Realidad por transformar.

2.2.-Población y muestra.

Población. - La población estuvo constituida por todos los estudiantes matriculados en la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, Huacho – región Lima, durante el semestre académico 2024–II.

Muestra.- La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido al fácil acceso y disponibilidad de los participantes para el estudio.

2.3.-Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

-Encuesta. A los estudiantes: Se aplicó una encuesta de opinión a los 30 estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación secundaria, de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” Huacho, región Lima, para realizar un diagnóstico del desarrollo de las cinco capacidades del pensamiento crítico. La encuesta comprende 30 ítems

Tratamiento de la información: Las técnicas que se usarán para recoger y analizar información son básicamente: la técnica de la observación no sistemática para determinar las manifestaciones de los estudiantes acerca del desarrollo del pensamiento crítico. Además, por la naturaleza de la investigación se utilizará la encuesta que nos permitirá diagnosticar las limitaciones de pensamiento crítico en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación secundaria de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”

-En base a los resultados obtenidos y la sistematización de las teorías contempladas en la investigación se diseñará las estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico. También, se utilizarán técnicas descriptivas para interpretar los datos obtenidos.

Tiempo de la encuesta: 45 minutos, lo que incluye el periodo de instrucción (15 minutos)

2.4.-Análisis estadístico de los datos.

Procesamiento de los resultados: Los datos serán procesados usando estadísticos descriptivos y de frecuencia por medio del software SPSS versión 15.0 en español.

· Presentación de los resultados, se emplearán tablas y gráficos para mostrar los resultados y luego se procederá a explicar los resultados

· Interpretación de los resultados, en base a la información de las tablas y gráficos se realizará la discusión de los mismos, así como las conclusiones y las sugerencias

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1.- El pensamiento crítico de los estudiantes del III ciclo de la escuela profesional educación secundaria de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

3.1.1 Características generales de la Escuela Profesional de Educación Secundaria

La Escuela Profesional de Educación Secundaria pertenece a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, institución de educación superior ubicada en la ciudad de Huacho, región Lima, Perú. Esta escuela profesional tiene como propósito formar docentes competentes para el ejercicio de la enseñanza en el nivel de educación secundaria, con un enfoque humanista, científico, tecnológico y crítico, acorde con las demandas de la sociedad actual y las políticas educativas del país.

Su misión es contribuir a la formación integral de profesionales en educación que demuestren capacidades pedagógicas, investigativas y éticas, capaces de promover aprendizajes significativos, el pensamiento crítico y la innovación educativa en diversos contextos socioculturales.

En cuanto a su visión, la Escuela Profesional de Educación Secundaria aspira a ser un programa académico de referencia en la región y el país, reconocido por la calidad de su formación docente, la pertinencia de su propuesta curricular y su compromiso con el desarrollo sostenible y la mejora de la educación nacional.

El plan de estudios se organiza en ocho ciclos académicos y combina asignaturas de formación general, de especialidad, investigación, práctica preprofesional y responsabilidad social universitaria. Entre sus áreas formativas destacan la pedagogía, la psicología educativa, la didáctica específica por especialidades, la gestión educativa y la investigación en educación.

La población estudiantil proviene principalmente de la región Lima provincias y de otras zonas cercanas, caracterizándose por una diversidad cultural y socioeconómica que enriquece el proceso formativo. El cuerpo docente está integrado por profesionales con grado de maestría y doctorado, así como experiencia en docencia, investigación y proyección social.

La Escuela Profesional mantiene vínculos con instituciones educativas de la región, donde los estudiantes realizan prácticas y proyectos de investigación, fortaleciendo su compromiso con la realidad educativa local y nacional.

3.1.2 Descripción de las características del perfil de los estudiantes del III ciclo

Los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” presentan un conjunto de características que permiten comprender su contexto formativo y sus necesidades de desarrollo académico y personal. Este perfil se configura a partir de aspectos sociodemográficos, académicos y actitudinales, los cuales influyen directamente en el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico.

En el aspecto sociodemográfico, la mayoría de los estudiantes proviene de la ciudad de Huacho y de diversas provincias de la región Lima, incluyendo zonas rurales y semiurbanas. Existe una presencia significativa de estudiantes que han culminado recientemente la educación secundaria, así como un grupo menor que retorna a la educación superior después de un periodo de inactividad académica. La edad promedio oscila entre los 18 y 24 años, predominando un grupo etario joven que se encuentra en una etapa de consolidación de su identidad personal y profesional. En cuanto al género, la matrícula presenta un equilibrio relativo, aunque con ligera predominancia femenina, lo cual refleja una tendencia creciente de participación de mujeres en la carrera de educación secundaria.

En el ámbito académico, los estudiantes del III ciclo se encuentran en una etapa intermedia de su formación universitaria, habiendo cursado ya asignaturas básicas y de formación general, y comenzando a profundizar en materias específicas de la especialidad. En este nivel, demuestran un manejo inicial de metodologías de estudio y técnicas de investigación, aunque aún requieren reforzar la capacidad de análisis, la argumentación fundamentada y la integración de diversas fuentes de información. El dominio de competencias comunicativas, tanto orales como escritas, es heterogéneo, lo cual influye en el nivel de participación y calidad de las intervenciones académicas.

En el aspecto actitudinal y motivacional, los estudiantes muestran un interés progresivo por su futura labor docente, reconociendo la importancia de adquirir herramientas didácticas innovadoras para el trabajo en el aula. Sin embargo, se evidencia que la práctica del pensamiento crítico todavía no está plenamente integrada en su forma de abordar los problemas académicos y sociales, ya que muchos mantienen hábitos de aprendizaje centrados en la memorización y la reproducción de información. Pese a ello, la mayoría manifiesta disposición para participar en actividades que impliquen debate, análisis y resolución de problemas, siempre que estas se desarrollen en un entorno participativo y de confianza.

En síntesis, el perfil de los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria se caracteriza por su diversidad en procedencia, un predominio de juventud y motivación hacia la docencia, así como por la necesidad de fortalecer competencias de pensamiento crítico que les permitan desenvolverse de manera autónoma, reflexiva y propositiva en su formación universitaria y futura práctica profesional.

3.1.3 Situación del pensamiento crítico de los estudiantes del III ciclo

El diagnóstico del pensamiento crítico de los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” se realizó mediante la aplicación de un cuestionario estructurado en cinco dimensiones: motivacional, metaconocimiento, razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones. El instrumento permitió identificar los niveles de desarrollo en cada área y analizar las fortalezas y debilidades en su desempeño crítico.

Tabla 1*Dimensión motivacional*

Descripción	Respuestas							
	No		A veces		Si		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cuando leo, analizo el contenido del texto de manera reflexiva y crítica.	11	37%	13	43%	6	20%	30	100%
Participo activamente argumentando mis puntos de vista sobre el texto que estudio.	7	23%	11	37%	12	40%	30	100%
Utilizo organizadores gráficos que me ayudan a comprender y cuestionar de manera crítica la información que estudio.	6	20%	10	33%	14	47%	30	100%
Utilizo estrategias adecuadas según la naturaleza del área y la competencia que debo desarrollar.	7	23%	11	37%	12	40%	30	100%

Nota:

Encuesta aplicada a los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, de Huacho, región Lima

Interpretación:

En el cuadro 01 sobre la dimensión motivacional de los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación secundaria, de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” Huacho, región Lima, se puede observar que, ante la lectura de un texto, el 43% de los estudiantes a veces analiza la información cuando lee un texto. El 40% dice que sí argumentan sus puntos de vista respecto al texto o caso estudiado; y el 47% de los encuestados dice que la aplicación de un organizador gráfico en sus estudios sí contribuye a mejorar su aprendizaje, y, por otra parte, el 40% siempre utiliza estrategias adecuadas en función la naturaleza del área y la competencia a desarrollar. Estos resultados contrastan con los conceptos de Puente (2010) que señala que la motivación es una variable clave en el aprendizaje y en la ejecución o desempeño de todas las actividades humanas, las que están impulsadas por motivos psicológicos (logro, afiliación, sentido de justicia) explicados mediante diversos enfoques motivacionales como las teorías del incentivo, teorías humanistas

y teorías cognitivas, que explican el comportamiento motivacional. El autor dice que los motivos para una acción son las condiciones que provocan, regulan y sostienen el comportamiento; y entiende por motivación el proceso por el cual los estímulos, objetos, representaciones e imágenes, que entran en la conducta como elementos situacionales, o variables independientes, logran o adquieren validez causativa en el sujeto, y por ello actúan sobre su conducta determinando en una precisa situación y en una dirección dada. Es decir, se puede inferir, que la conducta del estudiante en el proceso lector, carece de interés, de motivación por aprender, más aún por darle un sentido crítico y argumentativo a lo que lee.

Tabla 2*Dimensión del metacognoscimiento*

Descripción	Respuestas							
	No		A veces		Si		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Explico con precisión y fluidez la información que he comprendido y asimilado.	13	43%	5	17%	12	40%	30	100%
Profundizo y comparo conocimientos mediante la elaboración de mapas conceptuales sobre las lecturas asignadas.	9	30%	7	23%	14	47%	30	100%
Soy capaz de generalizar los conocimientos adquiridos, relacionando ideas de lo simple a lo complejo y viceversa.	11	37%	0	0%	19	63%	30	100%
Identifico y explico los fundamentos y principios que sustentan los conocimientos que he adquirido.	16	53%	9	30%	5	17%	30	100%
Reconozco cuando realmente no he comprendido una lectura o lo que se explicó en clase.	9	30%	7	23%	14	47%	30	100%

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, de Huacho, región Lima.

Interpretación:

El metacognoscimiento es darnos cuenta de nuestro pensamiento a través del proceso de aprendizaje. Ayuda a los estudiantes a ser más conscientes, sobre cómo piensan, a reconocer cuando no entiende algo y ajustar de manera más adecuada su pensar. Este pensar lo realiza antes, durante y después de cada tarea acerca de la estrategia elegida y logro que esperaba; y precisamos acerca del metacognoscimiento como todo conocimiento sobre conocimientos. Los resultados de la tabla 02 sobre la dimensión

metacognitiva contrastan con los postulados conceptuales vertidos, pues se puede apreciar que el 40% de encuestados manifiesta que si explica con precisión y fluidez la información que ha aprehendido; el 47% dice que si profundiza y compara sus conocimientos y discusiones elaborando mapas conceptuales sobre las lecturas designadas por el docente; por otra parte, el 63% manifiesta que si generaliza sus conocimientos aprendidos de lo simple a lo complejo y viceversa; el 53% dice que no identifica y explica los fundamentos y principios de sus saberes logrados; y el 47% refiere que sí reconoce cuando en verdad no entendió de la lectura de un texto o de lo escuchado en clase. De acuerdo a Doron y Parot, (2008, p. 363) los metaconocimientos se utilizan para estructurar, arbitrar, asegurar la coherencia, generalizar conocimientos, que permite concluir que los metaconocimientos ayudan a formalizar los procesos metacognitivos, de control de la actividad cognitiva y de las estrategias y resolución de problemas. Las conductas esperadas por los estudiantes son: que explica con precisión y fluidez la información que ha aprehendido; que elaboran mapas conceptuales y comparativos pertinentes para profundizar sus conocimientos y discusiones; que generaliza sus conocimientos aprendidos de lo simple a lo complejo y viceversa; que identifica y explica los fundamentos y principios de sus saberes logrados.

Tabla 3*Dimensión del razonamiento*

Descripción	Respuestas							
	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Cuando estudio, analizo e interpreto la información con propósitos claros que orientan mi aprendizaje.	11	37%	9	30%	10	33%	30	100%
Me gusta profundizar en la lectura, indagando y planteando hipótesis, mostrando sensibilidad frente a los supuestos que se presentan en cada tarea.	12	40%	7	23%	11	37%	30	100%
Tengo propósitos claros cuando estudio, lo que me permite orientar mejor mi aprendizaje.	8	27%	10	33%	12	40%	30	100%
Explico con claridad mis razonamientos, pensamientos y conocimientos adquiridos.	9	30%	7	23%	14	47%	30	100%

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, de Huacho, región Lima.

Interpretación:

La estrategia pretende contribuir con el desarrollo de las siguientes habilidades conductuales: Tener propósitos claros que orientan su aprendizaje; demostrar sensibilidad frente a los supuestos que se presenta en cada tarea y sesiones de clases; explicar claramente sus razonamientos, pensamientos y conocimientos que adquiere, utilizando su propio universo vocabulario. En la tabla N° 03 acerca de la dimensión razonamiento de los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, de Huacho, se puede apreciar que el 37% de los estudiantes cuando estudia analiza e interpreta lo que estudia; el 40% de los encuestados manifiesta que, si le gusta profundizar en la lectura indagando, planteando hipótesis, etc. demostrando sensibilidad frente a los

supuestos que se presenta en la tarea. Por otra parte, el 40% de los estudiantes asume que no tiene propósitos claros cuando estudia que orientan su aprendizaje; y el 47% manifiesta que nunca explica claramente sus razonamientos, pensamientos y conocimientos que adquiere, utilizando su propio vocabulario, Estos resultados difieren de lo que plantean Doron y Parot (2008) que señalan que el razonamiento es la “actividad de pensamiento intencional que, una vez puesta en forma, se presenta como un encadenamiento de proposiciones que permiten llegar a la conclusión del valor de verdad de la última (verdadera, falsa, probable.).

Tabla 4*Dimensión de solución de problemas*

Descripción	Respuestas							
	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Frente a un problema dado, busco transformar una situación no deseada en una situación deseada.	16	53%	3	10%	11	37%	30	100%
Utilizo conscientemente mis conocimientos previos con el propósito de alcanzar mis metas personales.	14	47%	7	23%	9	30%	30	100%
Identifico y defino con precisión los problemas que se me plantean.	11	37%	9	30%	10	33%	30	100%
Exploro diversas estrategias posibles y actúo aplicando la que considero más adecuada.	14	47%	13	43%	3	10%	30	100%

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, de Huacho, región Lima

Interpretación:

En la tabla N° 04 sobre la dimensión de solución de problemas frente a un problema dado al 53% de encuestados le gusta transformar una situación no deseada en una situación deseada; el 47% de los estudiantes manifiesta que, si manipula sus conocimientos de la memoria, con la intención de obtener la meta deseada y personal; el 37% de los estudiantes dice que si identifica y define un problema y el 47% de los estudiantes dice que, si explora las posibles estrategias, y actúa con la estrategia seleccionada. Lo que podemos observar, sin embargo, es que estos resultados se contradicen con las tablas anteriores. De acuerdo a nuestro marco conceptual, Puente, (2010, p. 354) dice que la solución de problemas es un proceso cognitivo dirigido a transformar una situación no deseada en una situación deseada, cuando no existe un

método obvio de solución, es decir la solución de un problema se realiza en la mente o sistema cognitivo del solucionador por medio de la inferencia, manipulando los conocimientos de la memoria, con la intención de obtener la meta deseada y personal dependiendo de los conocimientos y habilidades del solucionador. Además, Puente (2010) explica que un problema existe cuando una persona se encuentra ante una situación que requiere un plan y una acción para cambiar el estado existente, no deseado, por otro estado ideal. El proceso de solución de problemas incluye las etapas como: El estudiante, identificar el problema, define y presenta el problema, actúa con la estrategia seleccionada.

Tabla 5*Dimensión: Toma de decisiones*

Descripción	Respuestas							
	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sé tomar decisiones								
luego de valorar lo positivo y lo negativo de cada opción.	11	36.7%	8	26.7%	11	36.7%	30	100%
Soy capaz de juzgar y valorar diferentes alternativas para elegir la que ofrece el mayor beneficio.	17	56.7%	6	20.0%	7	23.3%	30	100%
Planifico los procedimientos y procesos de manera adecuada cuando tomo decisiones.	8	26.7%	8	26.7%	14	46.7%	30	100%

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, de Huacho, región Lima

Interpretación

En la tabla N° 05 sobre la dimensión n la toma de decisiones; Puente, (2010, p. 387) sostiene que la toma de decisiones es la forma de pensamiento que permite elegir un curso de acción de entre varias opciones, situación en la que el estudiante deberá de sopesar el costo y el beneficio de las acciones y consecuencias que redundará en su futuro, lo que requiere seguir un proceso serio de análisis, búsqueda de alternativas, planificación, ejecución y evaluación, por lo que el estudiante , deberá de juzgar crítica y valorativamente las diferentes alternativas para elegir la de mayor beneficio, menor costo y consecuencias positivas y de bienestar, de acuerdos a las necesidades propias de las tareas, de la vida familiar, las amistades y los proyectos de su vida. se aprecia que el 36.7% de los estudiantes siempre sabe elegir una opción entre un conjunto de opciones sopesando lo positivo y lo negativo; sin embargo, otro 36.7% manifiesta que no sabes elegir una opción entre un conjunto de opciones sopesando lo positivo y lo

negativo Por otra parte, el 56.7% de los estudiantes manifiesta que si juzgar y valorar las diferentes alternativas para elegir la de mayor beneficio; por otra parte, el 46.7% de los estudiantes dice que no planifica los procedimientos y procesos de manera adecuada cuando tomas decisiones, De acuerdo a Puente (2010, pp.384-385) las conductas a evidenciar con el desarrollo del pensamiento crítico son que el estudiante: Planifica los procedimientos y procesos de manera adecuada; se esfuerza en la búsqueda de información para tener abundante información sobre la tarea y / situación a tomar decisiones; verifica y justifica sus aprendizajes.

CAPITULO IV: DISCUSIÓN

4.1 Discusión de los resultados en relación a los antecedentes de investigación

Los resultados obtenidos en el presente estudio evidencian que la aplicación de estrategias didácticas diseñadas específicamente para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria tiene un impacto positivo en el fortalecimiento de habilidades como el análisis, la argumentación y la formulación de juicios fundamentados. Esto coincide con lo reportado por Díaz (2020), quien, al implementar estrategias centradas en la comprensión lectora, logró que sus estudiantes no solo comprendieran mejor los textos, sino que generaran suposiciones y argumentaciones sólidas. En ambos casos, se confirma que la integración de actividades planificadas con enfoque crítico produce mejoras significativas en la capacidad reflexiva y en la autonomía intelectual de los estudiantes.

A nivel nacional, los hallazgos son coherentes con los de Moreno y Velázquez (2017), quienes identificaron que la ausencia de estrategias adecuadas y de una dirección pedagógica centrada en el pensamiento crítico conduce a aprendizajes reproductivos y poco analíticos. La propuesta de talleres en el presente estudio responde a esa misma necesidad señalada por dichos autores, ya que se estructura con base en fundamentos teóricos y metodológicos que buscan contrarrestar dichas carencias.

Asimismo, el diagnóstico inicial de esta investigación mostró que los estudiantes del III ciclo, aunque organizados para realizar actividades académicas, presentaban dificultades para sostener una postura crítica o proponer soluciones innovadoras, situación semejante a la descrita por Aranda (2017). Sin embargo, tras la implementación de la propuesta, se evidenció una mejora progresiva en la capacidad de síntesis y en la formulación de alternativas, lo que respalda la efectividad de un diseño pedagógico intencionado.

Por otro lado, Villarruel y Portocarrero (2021) enfatizan el uso de estrategias como el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos, destacando la importancia del trabajo colaborativo para fortalecer el pensamiento crítico en educación superior. Este

planteamiento se refleja en el presente trabajo, ya que la propuesta incorpora actividades de análisis grupal y resolución de problemas, estimulando el rol activo del estudiante.

Finalmente, los resultados también guardan relación con lo propuesto por Valdivia (2019), quien subraya que el pensamiento crítico implica cuestionar la realidad y aprender con propósito. La propuesta aquí presentada adopta esa perspectiva, fomentando la reflexión intencional y el debate argumentado como medios para formar profesionales autónomos y comprometidos con la transformación social.

En síntesis, la evidencia empírica de esta investigación no solo confirma lo hallado en estudios previos, sino que amplía el panorama al contextualizar las estrategias didácticas dentro del marco formativo de una Escuela Profesional de Educación Secundaria, demostrando que su implementación es viable, pertinente y alineada con los retos académicos y sociales actuales.

4.2 Discusión de los resultados en relación al marco teórico

En el presente trabajo de investigación titulado “Estrategias didácticas y el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” Huacho, región Lima” se plantea como objetivo el diseñar estrategias didácticas a fin de estimular el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación secundaria, para ello, se consideran las estrategias del debate, la toma de decisiones y el consenso con el alumnado. Son muchos los autores que destacan el significado y la importancia que tiene el pensamiento crítico en los tiempos actuales, trabajo como el de Valdivia, L. P. (2019), refiere que en los últimos tiempos el pensamiento crítico ha tomado protagonismo en el escenario educativo, hasta convertirse en una de las competencias que las casas de estudio incentivan en los estudiantes; además, es la capacidad del ser humano para emanciparse; es decir, de liberarse por sí mismo ante un sistema monótono y bancario (Freire), y ello solo puede llegar a materializarse por un permanente cuestionamiento de la realidad y un aprendizaje con propósito; por ello podemos inferir la importancia que tienen las dimensiones como la motivación. En el

cuadro 01 sobre los resultados acerca de la dimensión motivacional en los estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Profesional de Educación secundaria, de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” Huacho, región Lima, ante la lectura de un texto, se puede observar que el 43% de los estudiantes a veces analiza la información cuando lee un texto. El 40% dice que sí argumentan sus puntos de vista respecto al texto o caso estudiado; y el 47% de los encuestados dice que la aplicación de un organizador gráfico en sus estudios sí contribuye a mejorar su aprendizaje. Estos resultados contrastan con los conceptos de Puente (2010) que señala que la motivación es una variable clave en el aprendizaje y en la ejecución o desempeño de todas las actividades humanas, las que están impulsadas por motivos psicológicos (logro, afiliación, sentido de justicia) explicados mediante diversos enfoques motivacionales como las teorías del incentivo, teorías humanistas y teorías cognitivas, que explican el comportamiento motivacional. El autor dice que los motivos para una acción son las condiciones que provocan, regulan y sostienen el comportamiento; y entiende por motivación el proceso por el cual los estímulos, objetos, representaciones e imágenes, que entran en la conducta como elementos situacionales, o variables independientes, logran o adquieren validez causativa en el sujeto, y por ello actúan sobre su conducta determinando en una precisa situación y en una dirección dada (p.41). Es decir, se puede inferir, que la conducta del estudiante en el proceso lector, carece de interés, de motivación por aprender, más aún por darle un sentido crítico y argumentativo a lo que lee.

En la tabla 02 en lo que respecta a la dimensión el metaconocimiento, significa el darnos cuenta de nuestro pensamiento a través del proceso de aprendizaje. De acuerdo a Doron y Parot, (2008, p. 363) los metaconocimientos se utilizan para estructurar, arbitrar, asegurar la coherencia, generalizar conocimientos, que permite concluir que los metaconocimientos ayudan a formalizar los procesos metacognitivos, de control de la actividad cognitiva y de las estrategias y resolución de problemas. Las conductas esperadas dentro de la metacognición son que el estudiante: explica con precisión y fluidez la información que ha aprehendido; elabora mapas conceptuales y comparativos pertinentes para profundizar sus conocimientos y discusiones; generaliza sus conocimientos aprendidos de lo simple a lo complejo y viceversa; que identifica y explica los fundamentos y principios de sus saberes logrados. Ayuda a los estudiantes

a ser más conscientes, sobre cómo piensan, a reconocer cuando no entiende algo y ajustar de manera más adecuada su pensar. Este pensar lo realiza antes, durante y después de cada tarea acerca de la estrategia elegida y logro que esperaba; y precisamos acerca del metaconocimiento como todo conocimiento sobre conocimientos. Los resultados de la tabla 02 sobre la dimensión metacognitiva contrastan con los postulados conceptuales vertidos, pues se puede apreciar que el 43% de los estudiantes encuestados manifiesta que no comprende lo que el docente desarrolla en clase; el 47% de los estudiantes considera que los contenidos de las lecturas designadas por el docente no son de su interés; Por otra parte, el 63% considera que sus conocimientos no están acordes con lo que él esperaba; así mismo, se tiene que el 53% de los estudiantes considera que si reconoce cuando en verdad no entendió de la lectura de un texto o de lo escuchado en clase.

En la tabla N° 03 acerca de la dimensión razonamiento de los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, de Huacho, se puede apreciar que el 37% de los estudiantes cuando estudia analiza e interpreta lo que estudia; el 40% de los encuestados manifiesta que, si le gusta profundizar en la lectura indagando, planteando hipótesis, etc. Por otra parte, el 40% de los estudiantes asume que no tiene propósitos claros cuando estudia que orientan su aprendizaje; y el 47% manifiesta que nunca explica claramente sus razonamientos, pensamientos y conocimientos que adquiere, utilizando su propio vocabulario. Lo expuesto tiene coincidencia con el trabajo de Moreno Pinado, Wilfredo Edgardo y Velázquez Tejeda, Miriam E.; (2017)

, que refieren que para enfrentar los desafíos y los retos del siglo XXI se necesita que la escuela potencie en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico de manera que puedan estar en condiciones para enfrentarse a los diversos problemas de su contexto de actuación y puedan contribuir a la transformación de la realidad. Manifiestan que entre los problemas está que los docentes presentan deficiencias en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que dificulta el protagonismo de los estudiantes en la apropiación del conocimiento, no estimula el desarrollo del pensamiento crítico y su formación integral para la vida. Sugieren promover la realización de talleres orientados a los docentes con la finalidad de capacitarlos en los

referentes teóricos y didácticos acerca del pensamiento crítico. Doron y Parot (2008) señalan que el razonamiento es la “actividad de pensamiento intencional que, una vez puesta en forma, se presenta como un encadenamiento de proposiciones que permiten llegar a la conclusión del valor de verdad de la última (verdadera, falsa, probable, etc. p. 472). Para los autores el razonamiento constituye la parte nuclear del pensamiento y de la adquisición del pensamiento crítico. Por otro lado, Puente (2010) al referirse a esta dimensión la considera como “el razonamiento o habilidad para pensar de forma lógica es una de las habilidades superiores del pensamiento” (p. 373). La estrategia pretende contribuir con el desarrollo de las siguientes habilidades conductuales: Tener propósitos claros que orientan su aprendizaje; demostrar sensibilidad frente a los supuestos que se presenta en cada tarea y sesiones de clases; explicar claramente sus razonamientos, pensamientos y conocimientos que adquiere, utilizando su propio universo vocabulario.

En la tabla N° 04 sobre la dimensión de solución de problemas Puente, (2010, p. 354) dice que la solución de problemas es un proceso cognitivo dirigido a transformar una situación no deseada en una situación deseada, cuando no existe un método obvio de solución, es decir la solución de un problema se realiza en la mente o sistema cognitivo del solucionador por medio de la inferencia, manipulando los conocimientos de la memoria, con la intención de obtener la meta deseada y personal dependiendo de los conocimientos y habilidades del solucionador. Entre los resultados de nuestra encuesta se tiene que frente a un problema dado al 53% de encuestados le gusta transformar una situación no deseada en una situación deseada; el 47% de los estudiantes manifiesta que, si manipula sus conocimientos de la memoria, con la intención de obtener la meta deseada y personal; el 37% de los estudiantes dice que si identifica y define un problema y el 47% de los estudiantes dice que, si explora las posibles estrategias, y actúa con la estrategia seleccionada. Lo que podemos observar, sin embargo, es que estos resultados se contradicen con las tablas anteriores. De acuerdo a nuestro marco conceptual, Puente (2010) explica que un problema existe cuando una persona se encuentra ante una situación que requiere un plan y una acción para cambiar el estado existente, no deseado, por otro estado ideal. El proceso de solución de problemas incluye las etapas como: El estudiante, identificar el problema, define y presenta el problema, actúa con la estrategia seleccionada.

En la tabla N° 05 sobre la dimensión n la toma de decisiones; Puente, (2010, p. 387) sostiene que la toma de decisiones es la forma de pensamiento que permite elegir un curso de acción de entre varias opciones, situación en la que el estudiante deberá de sopesar el costo y el beneficio de las acciones y consecuencias que redundará en su futuro, lo que requiere seguir un proceso serio de análisis, búsqueda de alternativas, planificación, ejecución y evaluación, por lo que el estudiante , deberá de juzgar crítica y valorativamente las diferentes alternativas para elegir la de mayor beneficio, menor costo y consecuencias positivas y de bienestar, de acuerdo a las necesidades propias de las tareas, de la vida familiar, las amistades y los proyectos de su vida. se aprecia que el 37% de los estudiantes siempre sabe elegir una opción entre un conjunto de opciones, sopesando lo positivo y lo negativo; sin embargo, otro 37% manifiesta que no sabe elegir una opción entre un conjunto de opciones sopesando lo positivo y lo negativo Por otra parte, el 57% de los estudiantes manifiesta que si juzgar y valorar las diferentes alternativas para elegir la de mayor beneficio; por otra parte, el 46% de los estudiantes dice que no planifica los procedimientos y procesos de manera adecuada cuando tomas decisiones, De acuerdo a Puente (2010, pp.384-385) las conductas a evidenciar con el desarrollo del pensamiento crítico son que el estudiante: Planifica los procedimientos y procesos de manera adecuada; se esfuerza en la búsqueda de información para tener abundante información sobre la tarea y / situación a tomar decisiones; verifica y justifica sus aprendizajes.

CAPITULO V: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

5.1.- Propuesta de intervención didáctica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes

El diseño de la propuesta se denomina: **Propuesta de intervención didáctica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de la educación superior, Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión” Huacho, región Lima.**

I.-Descripción de la propuesta.

La presente propuesta de intervención didáctica está dirigida a los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, Huacho, región Lima. Surge a partir del diagnóstico realizado sobre el nivel del pensamiento crítico de los estudiantes, en el cual se evidenciaron carencias en la capacidad de análisis, inferencia, elaboración de conceptos y establecimiento de juicios; así como deficiencias en el manejo de métodos y técnicas que limitan el desarrollo de dichas capacidades. A ello se suma la falta de argumentación en sus intervenciones expositivas, debates, evaluaciones y opiniones, las cuales presentan puntos de vista poco fundamentados y con escasa articulación entre análisis y síntesis.

Frente a esta situación, la propuesta plantea el uso de la metodología del debate como herramienta educativa, con el fin de favorecer que los estudiantes asuman un rol activo en el proceso de aprendizaje: que sean capaces de apropiarse del conocimiento, organizar la información, sintetizarla, transformarla en argumentos sólidos y expresar con claridad sus posturas. De esta manera, se busca fomentar de manera intencionada y sistemática el desarrollo del pensamiento crítico en el aula universitaria.

II.- Justificación de la propuesta de intervención didáctica

La presente propuesta didáctica contribuye, mediante tres talleres de dinámica grupal, a desarrollar y fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, de Huacho, región Lima.

El pensamiento crítico resulta de suma importancia en la formación de los estudiantes, ya que no solo les permite analizar e interpretar el significado de la información, sino

también resolver problemas de manera razonada (Facione, 2007, p. 3). Asimismo, el pensar críticamente se concibe como una tarea colaborativa y no meramente competitiva.

Por su parte, Boisvert (2004) sostiene que el pensamiento crítico constituye uno de los propósitos esenciales de toda verdadera enseñanza, pues favorece la autonomía del educando, fomenta la capacidad de pensar por sí mismo y permite comprender la naturaleza de los conocimientos científicos.

En esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, mediante tres talleres de dinámica grupal, contribuirá a la mejora de sus aprendizajes, favoreciendo la construcción de argumentos sólidos y la toma de decisiones coherentes con la realidad, situación o problema que enfrenten.

Finalmente, las estrategias planteadas han sido diseñadas en función de las dimensiones del pensamiento crítico diagnosticadas previamente, lo que asegura coherencia entre el problema identificado y la propuesta pedagógica.

III.-Objetivos

General.

Proponer una intervención didáctica orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, Huacho – región Lima.

Específicos

O.E. 1: Diagnosticar las características que presentan los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, en el desarrollo de sus capacidades de pensamiento crítico.

O.E. 2: Fomentar la motivación del estudiante mediante el debate de sus propios argumentos, con el propósito de promover la interacción social crítica, la reflexión y la toma de decisiones en consenso con sus compañeros.

O.E. 3: Promover la participación activa de los estudiantes a través de espacios de debate y reflexión crítica, que les permitan desarrollar la metacognición, identificar cuándo no comprenden algo y ajustar de manera consciente sus procesos de pensamiento.

O.E.4: Diseñar una estrategia de análisis y solución de problemas orientada a desarrollar acciones correctivas y preventivas, que mejoren la calidad del análisis, la interpretación y la inferencia de ideas sobre los temas tratados.

IV.-Participantes

La población total la conformaron los estudiantes que cursan del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, de Huacho, los mismos que suman 30 estudiantes.

V.-Estrategias metodológicas.

A continuación, **se** presentan las estrategias didácticas diseñadas como talleres formativos. Cada una de ellas responde a las dimensiones del pensamiento crítico trabajadas en el diagnóstico: motivación, metacognición, razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones. (Ver tabla 6)

Tabla 6

correspondencia entre cada taller y las dimensiones del pensamiento crítico

Taller propuesto	Dimensiones del pensamiento crítico que desarrolla	Justificación pedagógica
Taller 1: Interacción social y metodología dialógica	❖ Motivación ❖ Razonamiento ❖ Toma de decisiones	El diálogo fomenta la participación, estimula el pensamiento reflexivo y genera acuerdos.
Taller 2: Debate como metodología activa	❖ Razonamiento ❖ Metacognición ❖ Toma de decisiones	El debate exige argumentar, tomar postura y reflexionar sobre lo dicho y lo escuchado.
Taller 3: Análisis y solución de problemas	❖ Solución de problemas ❖ Metacognición ❖ Razonamiento	Se desarrolla el pensamiento estratégico y la reflexión crítica ante situaciones reales.

TALLER 01: **La interacción social y la metodología dialógica**



Objetivo específico 02: Fomentar la interacción social y la metodología dialógica, a través del debate, la toma de decisiones y el consenso con el alumnado, a fin de generar conocimiento en torno un tema

Fundamentación:

La metodología dialógica se fundamenta en las aportaciones teóricas de P. Freire (1990, 1997), en J. Habermas (1987) Carr y Kemmis, (1989); Kemmis, (1988) y Sen, (2000, 2007) los mismos que desarrollan ideas claves sobre el sentido del desarrollo, la libertad, la argumentación y el género, que nos permiten ubicar la metodología dialógica dentro de un marco interpretativo de mayor complejidad y profundidad.

Para Freire (1990, 1997): El diálogo es un proceso interactivo mediado por el lenguaje y que requiere, para ser considerado con esa naturaleza dialógica, realizarse desde una posición de horizontalidad. La dialogicidad es una condición indispensable para la construcción del conocimiento, que nos permite organizarlo. También pone de relieve la importancia que tiene para el aprendizaje la creación de contextos teóricos en los que se desarrolle una pedagogía de la pregunta.

Para Habermas (1987): Desarrolla una teoría de la competencia comunicativa en la que demuestra que todas las personas somos capaces de comunicarnos y de generar acciones. La teoría de la acción comunicativa aporta la idea de que el conocimiento es una forma comunicativa de entendimiento, en la que los actores establecen un tipo de relaciones intersubjetivas orientadas al consenso, regidas por pretensiones de validez como son la verdad, la rectitud, la veracidad y la inteligibilidad.

Trabajo de campo:

Herramientas de recogida de información

a.- La historia formativa del alumnado

- ❖ Relato sobre el contacto personal que se ha tenido con la educación a lo largo de la vida y sobre el eco que ella ha tenido en lo que se ha llegado a ser, lo que no se ha llegado a ser y lo que se puede llegar a ser.
- ❖ Contar con los relatos individuales de cada uno de los estudiantes, así como con las reconstrucciones que de los mismos han realizado en pequeños grupos de trabajo.

b.- Las notas de campo: Que recoge el profesor sobre la experiencia del aula

❖ Anotaciones sobre cómo pensamos que nos perciben, recogiendo los comentarios, preguntas, comportamientos que responden y refuerzan la estructura vertical u horizontal, así como una relación educativa más o menos transmisiva ❖ Proceder sistemáticamente en la incorporación de la percepción de la realidad del aula, que se ha realizado mientras ha durado el desarrollo de cada una de las asignaturas durante el proceso académico.
c.- Los cuadernos de notas: ❖ Son presentados por los diferentes equipos de trabajo sobre la acción formativa seguida en cada una de las asignaturas. ❖ Estos cuadernos recogen los registros escritos sobre la evaluación del proceso, así como los registros de autoevaluación, tanto los individuales como los de grupo. ❖ Para realizar la autoevaluación se tienen en cuenta los criterios de evaluación consensuados, al principio del curso, entre las profesoras y el alumnado. ❖ Esta herramienta, recoge también una reflexión individual sobre el interrogante ¿qué he aprendido durante y después de curso?
Proceso de análisis de resultados de acuerdo a núcleos temáticos:
<u>Núcleo temático (1): Proceso de socialización académica:</u> Posibles resultados de las prácticas académicas con las que ha entrado en contacto el alumnado a lo largo de su escolarización, y que le marcan en su comprensión de la educación y del quehacer educativo. ❖ Distancia entre los sueños e ideales educativos que mantiene el alumnado, y la huella que deja en el sujeto en sus formas y estilo de ser estudiante, de aprender y de actuar dentro de una relación educativa. ❖ Después de un largo proceso educativo, se puede correr el riesgo de que las personas se acomoden y se adapten a un tipo de rol como estudiante, que no les requiera esfuerzo en las clases, sino que al contrario exija sólo una presencia física, aunque pasiva. ❖ Este tipo de actitud pasiva y acrítica, está bastante extendida en las instituciones educativas, hecho que posiblemente sea debido al aprendizaje que se arrastra desde un modelo escolar en donde no se incentiva la iniciativa, la argumentación y la reflexión crítica.
<u>Núcleo temático (2): El imaginario pedagógico</u> Comprende al conjunto de creencias e ideales que sobre la educación y sobre el modo de ser educador, cada persona tiene en su interior. Sobre esos horizontes se encuentran las siguientes cuestiones: ❖ Se valoran otras formas de hacer en la educación, alejadas de las tradicionales y de muchas de las vividas, asentadas en el respeto, en la escucha activa, en la no discriminación, en la comprensión de la diferencia existente entre las personas y en el reconocimiento de la misma, en el reconocimiento de las culturas distintas, etc. ❖ Necesitamos una educación que parta de las necesidades de los sujetos, en la que las personas que aprenden son protagonistas, que prepare para la vida, y al mismo tiempo fomente la capacidad de emancipación de las personas, que respete la diversidad de pensamientos, vivencias, culturas, y que fomente un espíritu crítico. Esto es, que sea

democrática, participativa, igualitaria, comunicativa y crítica, que no favorezca la reproducción social.

- ❖ El alumnado mantiene una concepción de la educación orientada hacia la transformación de la sociedad. Esto le hace verbalizar y tomar conciencia de la gran responsabilidad que como profesional adquiere al asumir una tarea.
- ❖ Se considera que un educador o educadora tiene que ser una persona que colabora con «los otros» para dar respuesta a los problemas que se les presentan, que sabe comunicarse y hacer de intermediario, que sabe escuchar a los demás, que cuenta con la participación de «los otros», para que, las personas desarrollen su capacidad crítica y reflexiva.

Núcleo temático (3): Impronta del diálogo

Son aquellos aspectos del proceso metodológico con los que entra el alumnado en relación y que resultan especialmente significativos para su proceso de aprendizaje profesional. En este sentido, se van señalando tanto los aspectos realmente positivos y de valor como también las dificultades con las que se ha tropezado

Con relación a las primeras, el alumnado valora positivamente los siguientes aspectos:

- ❖ La relación entre profesorado y alumnado basada en la apertura y en la corresponsabilidad de cara a la toma de decisiones curriculares: Como alumno, valora más positivamente la actitud de apertura y de diálogo de la profesora con el alumnado, sin imponer la forma de trabajo en el aula, sino llegando a acuerdos sobre el modo de trabajar la materia.
- ❖ Una nueva comprensión sobre el aprendizaje y la enseñanza, centrada en la horizontalidad: Dice el alumno, no nos hubiésemos imaginado hace unos meses que nuestras opiniones importasen de verdad al profesor... ni que el educador aprendiera con los educandos, mediante un proceso de interacción entre ambos
- ❖ Estrategias de trabajo como la tertulia, la revisión y lectura de distintos artículos y textos guiada por interrogantes, los encuentros con profesionales y la reconstrucción del conocimiento con el que entran en contacto, suponen para el alumnado una experiencia colectiva enriquecedora que le conduce a un aprendizaje reflexivo, al desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico y que le ayuda a comprender su papel como educadores y educadoras sociales.

Núcleo temático (04): Aprendizajes construidos

Son aquellos aprendizajes que el alumnado siente que ha conseguido como resultante del trabajo con esta metodología.

- ❖ Entre las expresiones que emplea el alumnado para referirse a lo aprendido, encontramos impresiones, sensaciones, sentimientos, que se juntan alrededor del proceso vivido y compartido con «los otros», y relacionadas con el aprendizaje que se produce dentro de su equipo de trabajo, con el efecto de las estrategias metodológicas utilizadas, con el tipo de interacción generada, etc.
- ❖ En ellas, cada persona va colocando el acento en lugares y dimensiones diferentes del aprender.

- ❖ Esto pone en evidencia que la experiencia dialógica impulsa procesos sumamente ricos, que sumergen al alumnado y al profesorado en una situación que les afecta profundamente en el modo de verse y de percibir a los demás en esta realidad social y educativa.

Concreciones más significativas de la metodología dialógica

- ❖ El contacto con un modo distinto de acercamiento a la lectura (la lectura compartida), a través de las tertulias y la lectura de textos guiada por interrogantes, les ha hecho percibir con un nuevo sentido la lectura.
- ❖ La elaboración de ideas teóricas fundamentadas en argumentos, bien elaborados y reflexionados, sobre el quehacer educativo que el alumnado desarrollará dentro de su futura profesión.
- ❖ La reflexión que se ha ido realizando sobre sus actitudes profesionales y el cambio en las mismas que ha experimentado.
- ❖ El reconocimiento «del otro» y de su capital cultural y experiencial.
- ❖ El trabajo en equipo mediante la vivencia de grupo, compartiendo, contrastando, siendo serio en los compromisos, aportando, reforzando su pensamiento y organización interna.
- ❖ Desarrollo de las capacidades de investigación, de análisis crítico, de búsqueda, de superación, de aprendizaje permanente como vías de crecimiento tanto personal.

TALLER 02:
EL DEBATE COMO METODOLOGÍA ACTIVA



Objetivo específico 03: Generar la participación activa y los espacios de debate para que los estudiantes participantes en trabajo en equipo, pongan en acción su capacidad de pensamiento crítico y sus competencias comunicativas y argumentativas, en torno a temas coyunturales de actualidad.

Características del debate como metodología activa:

El estudiante aprende en forma activa:

- Adquiriendo, organizando y aplicando significativamente sus conocimientos
- Involucrándose en actividades de aprendizaje
- Promoviendo la (re)elaboración de conocimientos y representaciones mentales personales
- Interaccionando con sus compañeros en la construcción de contenidos de aprendizaje desde sus conocimientos previos.

Formato metodológico del debate: El trabajo se organiza en cinco fases:

Fase 0: Preparación previa al debate: el docente explica la metodología y el sentido de la actividad de debate, lo complementa con una guía de preparación del debate que incluye la descripción de las fases con sus respectivos momentos de desarrollo y criterios de evaluación. Luego, se organizan y conforman los seis equipos de trabajo, se utiliza la técnica de numeración del 1 al 6; se asignan las posturas a defender (a favor y en contra). A continuación, los estudiantes desarrollan la búsqueda de información, se apoyan en un esquema organizador, registran antecedentes que les permitan respaldar sus argumentaciones de acuerdo con la postura asignada.

Fase I: Introducción al debate: durante 15 minutos los equipos se reúnen para compartir argumentos, complementar ideas y tomar decisiones para el debate. Seleccionan los oradores que participarán en el debate oficial, se ubican en los asientos previamente preparados a derecha e izquierda de la sala, eligen al presentador quien realizará la introducción de cada postura.

El debate se inicia con la presentación de cada integrante de los equipos en el escenario, luego el orador elegido por cada equipo presenta el tema de debate y el problema o controversia que este presenta, inicia el orador del equipo a favor. La finalidad de esta etapa es aclarar la posición (tesis)

Fase II: Argumentación: Los oradores de cada equipo disponen de un minuto para presentar alternadamente, los argumentos principales que respaldan su posición; fundamentan sus ideas con evidencias, ejemplos, estadísticas obtenidas de la indagación realizada. Las intervenciones deben velar por el uso pertinente de los aspectos comunicativos: pronunciación clara, discurso fluido, entonación y volumen, uso de gestos, mirada, ademanes y del espacio. Los demás estudiantes toman nota durante las presentaciones, participan activamente en la búsqueda de nuevas ideas para apoyar a sus equipos.
Fase III: Contraargumentación: Cada posición realiza preguntas y descargos, inicia el orador del equipo en contra. En un minuto cada orador se ocupa de anular el argumento del otro, resta valor, refuta evidencia cuando no es verdadera o evidencia que las fuentes no parecen fidedignas, plantea las inconsistencias de la contraparte. En esta fase, cada equipo puede decidir si mantienen a los oradores de las etapas anteriores o asumen otros integrantes del equipo. Se realizan preguntas una vez terminada la intervención de cada
Fase IV. Cierre: Cada equipo formula su conclusión, a cargo de un orador que dispone como máximo de 2 minutos para su intervención.
<u>Descripción de las fases</u>
<u>Fase I: Preparación previa al debate:</u>
a. El docente explica la metodología y el sentido de la actividad del debate, y a su vez lo complementa con una guía de preparación del debate que incluye la descripción de las fases con sus respectivos momentos de desarrollo y criterios de evaluación. b. Luego, se organizan y conforman los seis equipos de trabajo, se utiliza la técnica de numeración del 1 al 6; se asignan las posturas a defender (a favor y en contra). c. A continuación, los estudiantes desarrollan la búsqueda de información, se apoyan en un esquema organizador, registran antecedentes que les permitan respaldar sus argumentaciones de acuerdo con la postura
<u>Fase II. Introducción al debate:</u>
a.-Durante 15 minutos los equipos se reúnen para compartir argumentos, complementar ideas y tomar decisiones para el debate. b.- Seleccionan entre los estudiantes a los oradores que participarán en el debate oficial, se ubican en los asientos previamente preparados a derecha e izquierda de la sala, eligen al presentador quien realizará la introducción de cada postura. c.-El debate se inicia con la presentación de cada integrante de los equipos en el escenario, luego el orador elegido por cada equipo presenta el tema de debate y el problema o controversia que este presenta, inicia el orador del equipo a favor. d.-La finalidad de esta etapa es aclarar la posición (tesis) del equipo frente al tema (5 minutos)
<u>Fase III: Argumentación:</u>

a.-Los oradores de cada equipo disponen de un minuto para presentar alternadamente, los argumentos principales que respaldan su posición; fundamentan sus ideas con evidencias, ejemplos, estadísticas obtenidas de la indagación realizada. b.-Las intervenciones deben velar por el uso pertinente de los aspectos comunicativos: pronunciación clara, discurso fluido, entonación y volumen, uso de gestos, mirada, ademanes y del espacio. c.-Los demás estudiantes toman nota durante las presentaciones, participan activamente en la búsqueda de nuevas ideas para apoyar a sus equipos. d.-Luego de una pausa de 10 minutos, cada equipo prepara sus argumentos para las réplicas analizando lo expuesto por la contraparte
<u>Fase IV: Contraargumentación:</u>
a.-Cada posición realiza preguntas y descargos, inicia el orador del equipo en contra. b.-En un minuto cada orador se ocupa de anular el argumento del otro, resta valor, refuta evidencia cuando no es verdadera o evidencia que las fuentes no parecen fidedignas, plantea las inconsistencias de la contraparte. c.-En esta fase, cada equipo puede decidir si mantienen a los oradores de las etapas anteriores o asumen otros integrantes del equipo. Se realizan preguntas una vez terminada la intervención de
<u>Fase V. Cierre:</u>
-Cada equipo formula su conclusión, a cargo de un orador que dispone como máximo de 2 minutos para su intervención.
<u>Plan operativo del debate</u> El debate como metodología activa 
Ejemplo de plan operativo del debate como metodología dialógica
-La experiencia de aprendizaje se desarrollará con los 30 estudiantes que cursan del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, de la Universidad Nacional “José

-El desarrollo de la metodología de debate, se hará en torno a dos temas controversiales socioeducativos, con la finalidad de contextualizar en un marco empírico la asignatura denominada: Teoría de la sociología de la educación.
-<u>El primer tema</u>: Corresponde al paradigma del positivismo en la educación, que nos permite trabajar las tesis en favor y en contra del paradigma, a partir de la búsqueda de información sobre diversos tópicos: Formación educativa, la eficiencia y la eficacia, calidad educativa, el humanismo,
-<u>El segundo tema</u>: La crisis educativa: tiene la finalidad de generar un análisis crítico de las ventajas y desventajas de este paradigma en el proceso educativo
<u>Proceso metodológico:</u> Con el propósito de conocer la percepción de los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, de la Universidad Nacional “José Faustino Sánchez Carrión”, de Huacho, se elabora una encuesta, instrumento de escala tipo Likert con 12 reactivos y cuatro opciones de respuesta: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo y 4= Totalmente de acuerdo. Dicha escala está conformada por 12 ítems, los cuales se indican a continuación:
<u>Encuesta a los estudiantes sobre la metodología activa del debate:</u> Ítems de la encuesta 1.- ¿La estrategia del debate como metodología activa favorece la capacidad para argumentar ideas? a= Totalmente en desacuerdo; b= En desacuerdo; c= De acuerdo y d=. Totalmente de acuerdo. 2.- ¿El trabajo en equipo permite preparar mejor los argumentos para el discurso? a= Totalmente en desacuerdo; b= En desacuerdo; c= De acuerdo y d=. Totalmente de acuerdo. 3.- ¿Las instancias de preparación de los debates favorecen la comprensión de los contenidos? a= Totalmente en desacuerdo; b= En desacuerdo; c= De acuerdo y d=. Totalmente de acuerdo. 4.- ¿El uso de la estrategia de debate favorece desarrollo de habilidades de comunicación oral en los estudiantes? a= Totalmente en desacuerdo; b= En desacuerdo; c= De acuerdo y d=. Totalmente de acuerdo. 5.- ¿El debatir con compañeros es útil para desarrollar el pensamiento crítico? a= Totalmente en desacuerdo;

c= De acuerdo y
d=. Totalmente de acuerdo.

6.- ¿La estrategia es útil para aprender contenidos actualizados sobre temas de coyuntura socioeducativa?

a= Totalmente en desacuerdo;
b= En desacuerdo;
c= De acuerdo y
d=. Totalmente de acuerdo.

7.- ¿Las preguntas de los compañeros ayudan a ampliar los puntos de vista?

a= Totalmente en desacuerdo;
b= En desacuerdo;
c= De acuerdo y
d=. Totalmente de acuerdo.

8.- ¿La metodología utilizada favorece el acercamiento entre la teoría y la práctica?

a= Totalmente en desacuerdo;
b= En desacuerdo;
c= De acuerdo y
d=. Totalmente de acuerdo.

9.- Las temáticas discutidas son útiles para la vida y futuro profesional.

a= Totalmente en desacuerdo;
b= En desacuerdo;
c= De acuerdo y
d=. Totalmente de acuerdo.

10. ¿La participación en esta actividad contribuye al aprendizaje?

a= Totalmente en desacuerdo;
b= En desacuerdo;
c= De acuerdo y
d=. Totalmente de acuerdo.

11.- ¿La actividad de debate motiva la participación en clases?

a= Totalmente en desacuerdo;
b= En desacuerdo;
c= De acuerdo y
d=. Totalmente de acuerdo.

12.- ¿Te gustaría seguir participando en este tipo de actividades participativas?

a= Totalmente en desacuerdo;
b= En desacuerdo;
c= De acuerdo y
d=. Totalmente de acuerdo.

Debate:

Una vez realizado el sorteo, los equipos tendrán un pequeño margen temporal para refrescar la postura que les haya tocado defender y después comenzará el debate mientras el resto de la clase irá juzgando el mismo con los formularios que el propio profesor elabore, y en el que se valorarán tanto capacidades retóricas, paralingüísticas, como el dominio del tema objeto del debate.

Epílogo del debate:

Al acabar el debate se realiza un pequeño feedback, en el que los compañeros y el profesor comentan qué les ha parecido el combate dialéctico, destacando los puntos fuertes y los aspectos a mejorar. Esta valoración debe ser formativa, de modo que de ella se pueda aprender a ver dónde

se ha fallado, para que en el siguiente debate poder mejorar esos puntos más flojos. Se recalca a los estudiantes que focalicen la mejoría en dos puntos de todos los más flojos para así no dispersar el esfuerzo de los debatientes y de esta forma ir mejorando día a día, debate tras debate en los aspectos cuya valoración había sido más baja.

Evaluación del debate:

La evaluación consistirá en un acta con la media de las puntuaciones del jurado (los compañeros de clase), más la del profesor ponderada como estime conveniente. El acta de valoración de cada alumno de la clase que ha presenciado el debate será recogida por el profesor al terminar la misma y formará parte de la evaluación de la asignatura como “evaluación continua”, pues cuando los alumnos realizan la valoración de los debatientes, plasman también el dominio que ellos mismos tienen de la materia, y se comprueba su nivel de preparación y estudio de la misma, a la vez que se les implica activamente en el desarrollo de la clase y se favorece el aprendizaje entre iguales.

TALLER 03:
ANÁLISIS Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS
(MASP)



Objetivo específico 04	Fomentar la solución de problemas mediante la realización de acciones correctivas y preventivas, identificando y eliminando las causas de no conformidades; con la finalidad de evitar la repetición de los problemas proporcionando mejoras continuas en la calidad de análisis, interpretación e inferencia de las ideas de los temas tratados
	1. Identificación del problema En primer lugar, es necesario que conozca sus procesos, procedimientos, rutinas y actividades, para que sea más fácil identificar los problemas ocurridos en la rutina de su organización

Implementación de la metodología MASP	-En la primera etapa de la metodología, determinará claramente el problema, los efectos o los resultados no deseados de los procesos. Es en esta etapa de la metodología que debe determinarse la priorización de los problemas y los objetivos a alcanzar. -Esta priorización debe basarse en el historial de información pertinente al problema, tales como: Cuáles son los riesgos presentados, las pérdidas registradas, la periodicidad con la que se produce este problema, la ubicación y los equipos implicados. -Por consiguiente, se debe de identificar el problema, realizar las encuestas y la evaluación de las oportunidades de mejoras y metas, y definir el equipo de trabajo y sus responsabilidades. -Es muy importante siempre identificar y priorizar los problemas más graves o los que tienen mayor urgencia de ser resueltos, pues estos serán los que impactarán directamente en sus resultados. -Se puede utilizar las siguientes herramientas: La lluvia de ideas, la hoja de verificación.
	2.- Observación Una vez que se ha priorizado el problema a ser tratado por la MASP, la siguiente etapa se refiere a la observación del problema. En esta etapa, debe recopilar toda la información sobre el problema. En esta etapa, debe observar el problema desde varios puntos de vista sobre la misma circunstancia y recopilar datos, como: ¿Los problemas ocurren con qué frecuencia? ¿Los resultados son diferentes en distintos lugares? ¿Los resultados cambian por persona o por equipo? ¿Cuándo fue la última vez que el proceso funcionó correctamente? Lo ideal es que esta observación sea realizada por más profesionales que tengan conocimiento a cerca del problema, para que el equipo pueda reunir diferentes puntos de vista y tenga mayor exactitud de las informaciones. Por lo tanto, haga una lista junto con el equipo de todas las razones sospechosas por las que se está produciendo el problema. Para ayudarse en estas observaciones y recopilaciones de datos, se puede utilizar las herramientas: Hoja de control
	3.- Análisis La tercera etapa de la metodología MASP tiene como objetivo identificar las causas raíz del problema. -Pero antes de comenzar esta etapa, debemos alinear el significado del término causa raíz

	-Después de todo, ¿puede su problema tener más de una causa raíz? La respuesta es sí, pues en muchas circunstancias diversos factores pueden combinarse para causar un problema. Sin embargo, muchas instituciones usan incorrectamente el término “causa raíz” para determinar una única causa de un problema. -No obstante, centrar los esfuerzos en una sola razón puede limitar su conjunto de soluciones, dando como resultado la eliminación de otras soluciones viables que podrían colaborar para la resolución de su problema. -Tras la aplicación de la metodología, puede clasificar las hipótesis planteadas para la causa del problema en tres tipos de clasificación: Causas influyentes: Son suposiciones planteadas sin profundizar la situación, como una lluvia de ideas sobre lo que podría haber influido para que se produjera el problema. Causas más probables: Son las clasificadas como más probables y reales de suceder entre las causas ya planteadas como influyentes. Causas raíz: Se elegirán tras el análisis y la comprobación de las causas más probables. -De este modo, todas las hipótesis planteadas en la etapa anterior deben ser reducidas por eliminación de las evaluadas como menos probables, dejando la encuesta de las causas más probables. -Para ayudarse en este análisis, se debe de involucrar a todas las personas que tengan conocimiento y puedan colaborar con la identificación de las causas. -Para realizar el análisis de las causas raíz puede utilizar herramientas que le ayudarán en esta evaluación: Diagrama de ishikawa, lluvia de ideas, 5 porqués, histograma.
	4. Plan de acción -A partir de la definición de las causas raíz, es posible determinar una solución realmente eficaz que evite que el problema se repita, a través de acciones que eliminen las causas señaladas, en lugar de limitarse a tratar los efectos del problema. -Por consiguiente, el objetivo de esta etapa de la metodología es elaborar un plan de acción que contenga las soluciones y los objetivos a alcanzar, así como poner en práctica la estrategia a seguir, con el fin de eliminar las causas del problema. -También se deben establecer los indicadores a monitorear para asegurar que el trabajo está en el camino correcto. La aplicación del método puede contribuir a la eficacia de la planificación y ejecución del plan de acción.

	5. Acción -La quinta etapa de la metodología MASP trata del cumplimiento y ejecución del plan de acción. -Con toda la estrategia ya estructurada, ahora debe involucrar a las personas que ejecutarán el plan de acción. -Comunique claramente las acciones a todos los involucrados y capacite a los ejecutores si es necesario. -Para ello, celebre reuniones, presente las actividades y los motivos para que las acciones sean ejecutadas, de forma que el equipo de ejecución se mantenga alineado en la concepción del plan de acción
	6. Verificación de resultados -La sexta etapa de la metodología MASP se refiere a la verificación de eficacia del plan de acción por medio del análisis de datos cualitativos y cuantitativos a fin de comparar si el resultado alcanzado por las acciones implementadas está de acuerdo con lo esperado. En consecuencia, recoja datos antes y después de la ejecución del plan de acción, para verificar la efectividad del plan y la reducción de los resultados no deseados. Teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿Se está solucionando el problema? ¿Los cambios y las acciones han tenido efectos positivos o negativos? ¿Qué acciones del plan de acción no lograron el resultado esperado? Si después de comprobar los resultados evalúa que las acciones implementadas funcionaron bien y se consideran eficaces, la solución adoptada debe estandarizarse. Por el contrario, si los resultados se ponderan como negativos, es necesario reconsiderar lo que pudo haber salido mal, ya que la solución establecida tiene fallas y será necesario reevaluar el plan de acción o las causas priorizadas
Habilidades cognitivas	Análisis de información, inferencia, solución de problemas
Síntesis del proceso metodológico	<u>Etapas de la estrategia:</u> a.-Detectar la situación problema: A través de la observación de su realidad inmediata, de los medios de comunicación, el estudiante conoce una situación que genera ciertas dificultades en cualquier ámbito: cultural, político, económico, académico, religioso, etc. b.-Acercamiento teórico: Acudiendo al pensamiento de los grandes hombres de la historia el estudiante indaga sobre esta situación: ¿este problema se había presentado antes?, ¿cuáles filósofos han reflexionado sobre esta situación?, ¿qué planteamientos hay?

	c.-Origen del problema: El estudiante dialoga con sus compañeros de grupo sobre el posible origen del problema, ¿por qué se da esta situación?, ¿cuál fue el elemento detonante?
	d.-Posibles soluciones: El grupo de estudiantes elabora una lista de posibles soluciones para esta dificultad y una lista del pro y contra de cada una de estas posibles soluciones.
	Debate: Se elabora una lista general de soluciones, y se distribuyen entre los equipos para ser defendidas y/o cuestionadas. Cada solución es analizada por dos equipos; uno la presenta como la mejor solución y otro la cuestiona desde diversos puntos de vista y busca su inviabilidad.
	Confrontación: Con una autoridad municipal en el tema se comparten las conclusiones del debate, las estrategias propuestas, los puntos a favor y en contra de cada una; la autoridad municipal puede ayudar a visualizar las posibilidades de aplicación de las soluciones propuestas.
Conclusiones:	Se elaboran las conclusiones necesarias sobre la posible aplicación de cada una de estas soluciones, se enuncian de forma clara y objetiva los pros y contras dilucidados durante el debate.
Comunicado	El grupo de estudiantes elabora un texto señalando/enunciando los
	resultados del análisis y debate sobre las situaciones problemáticas y lo publica en los medios de comunicación institucionales, si es posible se da
	a conocer también a las personas implicadas en la situación.

5.2.- Validación de la propuesta de la investigación por juicio de expertos

La propuesta “Estrategias didácticas y el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión” fue sometida a validación mediante el método de juicio de expertos, con el propósito de asegurar su claridad, pertinencia, viabilidad y coherencia metodológica antes de su implementación.

5.2.1 Descripción del instrumento de validación

Se utilizó una ficha de evaluación estructurada en siete criterios vinculados al diseño pedagógico y metodológico:

1. Claridad de los objetivos del taller.
2. Coherencia con los fundamentos teóricos (López, Facione, Boisvert).
3. Pertinencia en relación con el perfil de los estudiantes del III ciclo.
4. Viabilidad para su aplicación en contextos reales.
5. Adecuación metodológica (actividades, técnicas, recursos).
6. Potencial para desarrollar habilidades de pensamiento crítico.
7. Originalidad e innovación de la propuesta.

Cada criterio se calificó en una escala de 1 a 5 (1 = Muy deficiente; 5 = Excelente).

La propuesta didáctica fue sometida a validación por juicio de expertos, con el fin de garantizar su pertinencia, claridad, viabilidad, coherencia metodológica y contribución al desarrollo del pensamiento crítico. (Ver anexo 6 y anexo 7).

Participaron dos expertos con formación en educación y experiencia en metodología didáctica universitaria. La evaluación se realizó a través de una matriz de validación que consideró criterios como: claridad de los objetivos, adecuación teórica, viabilidad, coherencia metodológica y potencial de impacto en el pensamiento crítico.

La escala utilizada fue de 1 a 5 (1 = muy deficiente; 5 = excelente). Se desarrollo un resumen de los resultados (Ver tabla 7).

5.2.2 Datos de los expertos evaluadores

Experto 1:

- ❖ Nombre: Dr. Torres Castro, Nicolás Agustín
- ❖ Institución: Escuela Profesional de Sociología (FACHSE - UNPRG)
- ❖ Título profesional: Licenciado en Sociología
- ❖ Grado/Mención: Magíster en Gestión Pública y Gerencia Social

Experto 2:

- ❖ Nombre: Dr. Alfaro Barrantes, Miguel
- ❖ Institución: Escuela Profesional de Educación (FACHSE - UNPRG)
- ❖ Título profesional: Licenciado en Educación
- ❖ Grado/Mención: Doctor en Ciencias de la Educación

5.2.3 Resultados de la validación

La propuesta de estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico fue sometida a un proceso de validación por juicio de expertos, con el fin de garantizar su pertinencia, coherencia interna y aplicabilidad en el contexto educativo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria. Para ello, se contó con la participación de un panel conformado por especialistas en pedagogía, metodología de la enseñanza y desarrollo del pensamiento crítico, quienes evaluaron el material empleando una ficha de validación previamente diseñada y validada.

El instrumento de validación consideró criterios como:

- ❖ Pertinencia: grado en que las estrategias responden a las necesidades y características del grupo destinatario.
- ❖ Coherencia: relación lógica entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación.
- ❖ Relevancia: contribución potencial de las estrategias al desarrollo de las habilidades cognitivas propuestas por Facione, la indagación planteada por López y la metodología de Boisvert.
- ❖ Aplicabilidad: viabilidad de implementación en el contexto real de aula, considerando recursos, tiempo y características de los estudiantes.

Cada criterio fue valorado en una escala de tipo Likert (por ejemplo, de 1 a 4 puntos), permitiendo obtener un puntaje total y un promedio general. Los resultados obtenidos evidencian un nivel de aceptación alto por parte de los evaluadores, lo que respalda la factibilidad y calidad pedagógica de la propuesta.

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos del proceso de validación:

Tabla 7

Matriz de resumen sobre validación juicio de expertos

Criterio evaluado	Promedio obtenido (sobre 5)
Claridad de los objetivos	4.5
Coherencia con fundamentos teóricos	4.5
Pertinencia respecto al público objetivo	4.5
Viabilidad para ser aplicada en contextos reales	4.5
Adecuación metodológica	4.0
Contribución al pensamiento crítico	4.5

Interpretación:

Los resultados evidencian que la propuesta presenta un alto nivel de calidad en todos los criterios evaluados, con un promedio general de 31,5 puntos sobre 35 (90%). Ambos

expertos coinciden en que la propuesta es aplicable, consistente con las variables de estudio y viable para su implementación en el contexto de los estudiantes del III ciclo.

Conclusión:

Los expertos coinciden en que la propuesta es pertinente, viable y coherente con los objetivos del estudio, destacando especialmente su fundamentación teórica y su capacidad para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. Se sugiere su aplicación con ajustes menores en el detalle de algunas actividades prácticas. La propuesta fue considerada aplicable sin necesidad de modificaciones sustanciales.

CONCLUSIONES

Este capítulo presenta las conclusiones a las que se llegó luego de analizar los resultados obtenidos en la investigación, en correspondencia directa con los objetivos formulados. Las conclusiones responden tanto al objetivo general como a los objetivos específicos del estudio.

En respuesta al objetivo general, se concluye que el diseño de estrategias didácticas sustentadas en el pensamiento crítico, basado en los enfoques de G. López, P. Facione y J. Boisvert, constituye un medio pertinente para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo de la Escuela Profesional de Educación Secundaria. Estas estrategias responden a las necesidades formativas detectadas en el diagnóstico, y fueron validadas por juicio de expertos, lo que respalda su aplicabilidad en contextos universitarios similares.

En respuesta al primer objetivo específico de la investigación, Se identificó que los estudiantes presentan un desarrollo heterogéneo del pensamiento crítico. Destacan las dimensiones de solución de problemas (46%) y metacognición (42.8%), mientras que las dimensiones de razonamiento, toma de decisiones y motivación presentan debilidades importantes. Esto revela la necesidad de estrategias que fortalezcan dichas capacidades cognitivas de manera integrada.

En respuesta al segundo objetivo específico de la investigación, se diseñaron tres talleres formativos con enfoques activos: interacción social, debate y análisis y solución de problemas. Estos talleres están orientados a promover la participación crítica, la reflexión colectiva y la toma de decisiones fundamentadas, como respuesta a las limitaciones encontradas en los estudiantes.

En respuesta al tercer objetivo específico de la investigación, las estrategias diseñadas se sustentan en el pensamiento crítico de G. López (indagación), P. Facione (habilidades cognitivas) y J. Boisvert (metacognición). Esta fundamentación teórica permitió contextualizar las estrategias y garantizar su coherencia con las capacidades que se busca desarrollar.

En respuesta al cuarto objetivo específico de la investigación, la propuesta de estrategias didácticas fue validada por juicio de expertos, quienes coincidieron en su pertinencia, claridad, aplicabilidad y coherencia. Esta validación respalda su

implementación futura como una alternativa pedagógica viable para fortalecer el pensamiento crítico en educación superior.

RECOMENDACIONES

En atención a los hallazgos obtenidos y en correspondencia con los objetivos de la presente investigación, se formulan las siguientes recomendaciones, dirigidas a los actores clave del proceso educativo, con el propósito de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior:

1. A las autoridades académicas de la Escuela Profesional de Educación Secundaria

Se recomienda considerar la implementación progresiva de las estrategias didácticas diseñadas en esta investigación en los espacios curriculares del III ciclo. Estas estrategias permiten fomentar un pensamiento reflexivo, lógico y responsable, que se aleja de enfoques superficiales y promueve la creación de significados más profundos y diversos, contribuyendo así a una formación integral del futuro profesional de la educación.

2. A los docentes universitarios del área de formación pedagógica

Se sugiere incorporar en sus prácticas pedagógicas las estrategias propuestas en esta investigación, tales como la interacción dialógica, el debate como metodología activa y el análisis y solución de problemas. Estas metodologías facilitan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia y la toma de decisiones fundamentadas, las cuales son esenciales para el desempeño académico y profesional del estudiante universitario.

3. A la Dirección de Escuela y unidades académicas pertinentes

Es conveniente promover espacios institucionales de capacitación docente orientados al desarrollo del pensamiento crítico, tomando como base los enfoques propuestos por G. López, P. Facione y J. Boisvert. Esto permitiría reforzar las competencias profesionales del docente universitario y asegurar una enseñanza coherente con las demandas cognitivas de la educación superior.

4. A los estudiantes universitarios

Se recomienda a los estudiantes reflexionar activamente sobre sus propios procesos de aprendizaje, identificando sus fortalezas y debilidades en las distintas dimensiones del pensamiento crítico. Desarrollar la autorregulación y la conciencia metacognitiva resulta fundamental para enfrentar los retos académicos de manera crítica, autónoma y constructiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Arandia, M., Alonso-Olea, M., & Martínez-Domínguez, I.** (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*,
- Acosta Barros, Carlos.** (2005). Desarrollo del pensamiento en el aula: necesidad para la calidad de la educación. Documento preparado por la mesa de trabajo de la Organización para el fomento del desarrollo del pensamiento (OFDP) Sede de Barranquilla. Colombia.
- Aguilar Mier, Marisol.** (2000). Creatividad, pensamiento crítico y valores: una mirada diferente en la Educación. *Magistralis* – Puebla. México.
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. y Utreras, S.** (1995). Enseñar a pensar para aprender mejor. Santiago: Universidad Católica de Chile
- Boisvert, J.** (2004). La formación del pensamiento crítico. México DF: Fondo de cultura económica.
- Barriga, F.** (2001): Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato, en *Revista de Investigación Educativa*. México
- Carvajal, M.** (2004). De la comprensión lectora al pensamiento crítico. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Lima, Perú.
- Campos, A.** (2007). Pensamiento crítico. Bogotá: Magisterio.
- Devia, V.** (1944). Reflexiones sobre el Desarrollo del Pensamiento Crítico. En: CUC *Revista Institucional* – Barranquilla. N° 4, Ene – Dic. p. 27-28.
- Dávila Maza, Danny Liliana.** (2004). Estrategias de análisis e interpretación para la Construcción del Pensamiento Crítico. Lambayeque, Perú. 94 pp.
- Devia Francia, Victoria.** (2008). Reflexiones sobre el Desarrollo del Pensamiento Crítico. En: CUC *Revista Institucional* – Barranquilla. N° 4, p. 27-28.
- Facione, Peter.** (2007). ¿Qué es y por qué es importante el pensamiento crítico? Insight Assessment / The California Academic Press.
- Flórez, R.I.** (2010). El pensamiento crítico como una competencia transversal para la calidad de la educación. Artículo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021, Buenos Aires, Argentina.

Guzmán, S., Sánchez-Escobedo, P. (2006): Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. México.

Gutiérrez, R. (2000). La formación de estudiantes críticos. *Revista Latinoamericana de Administración*, 78-87.

Gómez, S. y Guerrero, X. (2004). Los estudiantes de literatura en pedagogía, generación 1999 – 2003: ¿Han desarrollado un pensamiento crítico? Universidad Pedagógica Nacional. México.

Gálvez, E. (2013). Metodología activa. Favoreciendo los aprendizajes. Santillana S.A.

Jérez, O. (2015). Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.

Marciales, G. (2003). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Tesis de doctorado publicada. Universidad Complutense. Madrid, España.

Morales Zúñiga, Luis Carlos; 2014; El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. Universidad de Costa Rica.

Moreno-Pinado, Wilfredo Edgardo y Velázquez Tejeda, Miriam; 2017; Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. Institución Educativa San Mateo de Huanchor, REICE. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.

Milla, M. (2012). Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua Callao (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.

Ministerio de Educación. (2015). Marco curricular. Lima: MINEDU.

Moreno-Pinado, W. E. (2015). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe>

Morado, R. 2013, Funciones básicas del discurso argumentativo. Trillas. México:

- Mora, L.** (2011). El debate como estrategia metodológica integrada en el subsector de Lenguaje y Comunicación. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Pedagogía. Chillán, CHILE,
- Nosich, G.** (2003). Aprender a pensar, pensamiento analítico para estudiantes. Madrid: Pearson Education.
- Nickerson, R., Perkins, D., y Smith, E.** (1985). Enseñar a pensar. Barcelona: Paidós.
- Orlich, H.** (2002). Técnicas de enseñanza. Madrid: Limusa.
- Páez Haydée.** (1992). El desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Una finalidad educativa pendiente del Área Curricular Estudios Sociales.
- Pineda, J. A., & Cerrón, E.** (2016). Didáctica universitaria: desafíos y propuestas para una enseñanza transformadora. Lima: Editorial San Marcos.
- Priestley, M.** (1996). Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México DF: Trillas.
- Palma, N., & Albornoz, J.** (2015). Talleres de formación para docentes. Colombia: INCIDE. Centro de Inclusión, Ciudadanía y Derechos.
- Rangel, M.** (2007). El debate y la argumentación. Teoría, técnicas y estrategias. México: Trillas.
- Rodríguez y Díaz, M. del P.** (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje: Una competencia de alto nivel en la educación básica. México D.F.: Limusa.
- Rojas Osorio, Carlos.** (2006) ¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos. Universidad de Puerto Rico Colegio Universitario de Humacao.
- Sánchez Prieto, G.** 2014; El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa. México: Trillas.
- Saturnino De La Torre,** (2000); técnicas de diálogo analógico; Universidad de Puerto Rico Colegio Universitario de Humacao.
- Saiz, C. y Fernández, S.** (2012): Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas Cotidianos, en Revista de Docencia Universitaria, pp. 325 – 346.
- Villarini Jusino, Ángel R.** (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. Perspectiva psicológica.

Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Zubiria, J. (2010). Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. Conferencia no publicada. Instituto de pedagogía popular. Lima, Perú.

ANEXOS

Anexo 01

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN UNIDAD DE POSTGRADO

Instrumento-Encuesta

**Estudiantes del tercer ciclo de educación secundaria Universidad Nacional
“José Faustino Sánchez Carrión” Huacho, región Lima**

Dimensión motivacional

Descripción	Respuestas							
	No		A veces		Si		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cuando leo, analizo el contenido del texto de manera reflexiva y crítica.								
Participo activamente argumentando mis puntos de vista sobre el texto que estudio.								
Utilizo organizadores gráficos que me ayudan a comprender y cuestionar de manera crítica la información.								
Utilizo estrategias adecuadas según la naturaleza del área y la competencia que debo desarrollar.								

Dimensión metacognitiva

Descripción	Respuestas							
	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Explico con precisión y fluidez la información que he comprendido y asimilado.								
Profundizo y comparo conocimientos mediante la elaboración de mapas conceptuales sobre las lecturas asignadas.								
Soy capaz de generalizar los conocimientos adquiridos, relacionando ideas de lo simple a lo complejo y viceversa.								

Identifico y explico los fundamentos y principios que sustentan los conocimientos que he adquirido.								
Reconozco cuando realmente no he comprendido una lectura o lo que se explicó en clase.								

Dimensión del razonamiento

Descripción	Respuestas							
	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Cuando estudio, analizo e interpreto la información con propósitos claros que orientan mi aprendizaje.								
Me gusta profundizar en la lectura, indagando y planteando hipótesis, mostrando sensibilidad frente a los supuestos que se presentan en cada tarea.								
Tengo propósitos claros cuando estudio, lo que me permite orientar mejor mi aprendizaje.								
Explico con claridad mis razonamientos, pensamientos y conocimientos adquiridos.								

Dimensión de solución de problemas

Descripción	Respuestas							
	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Frente a un problema dado, busco transformar una situación no deseada en una situación deseada.								
Utilizo conscientemente mis conocimientos previos con el propósito de alcanzar mis metas personales.								

Identifico y defino con precisión los problemas que se me plantean.								
Exploro diversas estrategias posibles y actúo aplicando la que considero más adecuada.								

Dimensión de toma de decisiones

Descripción	Respuestas							
	Siempre		A veces		Nunca		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sé tomar decisiones luego de valorar lo positivo y lo negativo de cada opción.								
Soy capaz de juzgar y valorar diferentes alternativas para elegir la que ofrece el mayor beneficio.								
Planifico los procedimientos y procesos de manera adecuada cuando tomo decisiones.								

Anexo 02

FICHA DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

I.- Información general

1.1. Nombre del Experto: Dr. Ravines Zapatel, Carlos Edmundo

1.2. Institución donde labora: Escuela Profesional de Sociología (FACHSE-UNPRG)

1.3. Título Profesional: Lic. En Sociología

1.4. Grado /Mención: Dr. en Sociología

1.5. Instrumento de evaluación: Ficha técnica

Variable: Estrategias didácticas

Autor: Pingo Silva, Carlos Alberto

II.- Aspectos de validación

1= Muy deficiente

2= Deficiente

3= Aceptable

4= Buena

5= Excelente

N	INDICADORES	ESCALAS				
		1	2	3	4	5
1	Los ítems están redactados son claros y precisos y guardan relación con los sujetos muestrales				X	
2	Respeto los derechos de información a la privacidad			X		
3	Existe relación entre la denominación de las dimensiones y la información que proporciona sus ítems				X	
4	Las instrucciones y los ítems del instrumento están diseñados para recabar información pertinente y objetiva sobre la variable: Estrategias didácticas en todas sus dimensiones en indicadores conceptuales					X
5	El instrumento está elaborado acorde a las actualizaciones de conocimiento científico, tecnológico, innovación inherente a la variable Estrategias diácticas				X	
6	Los ítems del instrumento reflejan autenticidad y originalidad lógica entre la definición operacional y conceptual respecto a la variable, de manera que permiten			X		X

	hacer inferencias en función a las hipótesis, problema y objetivos de la investigación						
7	Los ítems del instrumento son suficiente en cantidad y calidad acorde con la variable, dimensiones e indicadores					X	
8	Los ítems del instrumento son coherentes con el tipo de investigación responden a los objetivos y variables de estudio					X	
9	La información que se recoja a través de los ítems del instrumento permitirá analizar, describir y explicar la realidad motivo de la investigación				X		
10	Los ítems del instrumento expresan relación con los indicadores de cada dimensión de la variable: Estrategias didácticas				X		
11	La relación entre la técnica y el instrumento propuesto responden al propósito de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación					X	
12	La relación de los ítems concuerda con la escala valorativa del instrumento				X		
	Puntaje parcial				06	24	25
	Puntaje total	55					

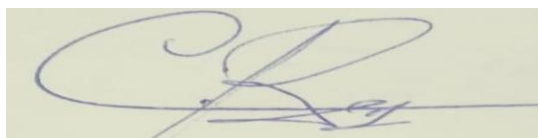
III.- OPINION DE APLICABILIDAD

4.- El instrumento tiene ítems y aspectos suficientes para describir las intenciones de la investigación (x)

5.- El instrumento debe de ser reformulado porque sus ítems no se ajusta a las variables de estudio por lo tanto no es aplicable ()

6.- El instrumento es aplicable porque muestra consistencia y los indicadores se ajustan a las variables de estudio (x)

Lugar y fecha: Lambayeque, setiembre del 2023



Dr. Ravines Zapatel, Carlos Edmundo

CSP. 298

Anexo 03

FICHA DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

I.- Información general

1.1.- Nombre del Experto: Dr. Ravines Zapatel, Carlos Edmundo

1.2.- Institución donde labora: Escuela Profesional de Sociología (FACHSE-UNPRG)

1.3.- Título Profesional: Lic. En Sociología

1.4.- Grado /Mención: Dr. en Sociología

1.5. Instrumento de evaluación: Ficha técnica

Variable: Pensamiento crítico

Autor: Pingo Silva, Carlos Alberto

II.- Aspectos de validación

1= Muy deficiente 2= Deficiente 3= Aceptable 4= Buena 5= Excelente

N	INDICADORES	ESCALAS				
		1	2	3	4	5
1	Los ítems están redactados son claros y precisos y guardan relación con los sujetos muestrales				X	
2	Respeto los derechos de información a la privacidad				X	
3	Existe relación entre la denominación de las dimensiones y la información que proporciona sus ítems				X	
4	Las instrucciones y los ítems del instrumento están diseñados para recabar información pertinente y objetiva sobre la variable pensamiento crítico, en todas sus dimensiones en indicadores conceptuales					X
5	El instrumento está elaborado acorde a las actualizaciones de conocimiento científico, tecnológico, innovación inherente a la variable pensamiento crítico			X		
6	Los ítems del instrumento reflejan autenticidad y originalidad lógica entre la definición operacional y conceptual respecto a la variable, de manera que permiten hacer inferencias en función a las hipótesis, problema y objetivos de la investigación				X	

7	Los ítems del instrumento son suficiente en cantidad y calidad acorde con la variable, dimensiones e indicadores				X	
8	Los ítems del instrumento son coherentes con el tipo de investigación responden a los objetivos y variables de estudio				X	
9	La información que se recoja a través de los ítems del instrumento permitirá analizar, describir y explicar la realidad motivo de la investigación				X	
10	Los ítems del instrumento expresan relación con los indicadores de cada dimensión de la variable pensamiento crítico					X
11	La relación entre la técnica y el instrumento propuesto responden al propósito de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación					X
12	La relación de los ítems concuerda con la escala valorativa del instrumento					X
	Puntaje parcial			03	28	20
	Puntaje total			51		

III.- OPINION DE APLICABILIDAD

4.- El instrumento tiene ítems y aspectos suficientes para describir las intenciones de la investigación(x)

5.- El instrumento debe de ser reformulado porque sus ítems no se ajusta a las variables de estudio por lo tanto no es aplicable ()

6.- El instrumento es aplicable porque muestra consistencia y los indicadores se ajustan a las variables de estudio (x)

Lugar y fecha: setiembre del 2023



Dr. Ravines Zapatel, Carlos Edmundo

CSP. 298

Anexo 04

FICHA DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

I.- INFORMACIÓN GENERAL

1.6. Nombre del Experto: Dr. Sevilla Exebio, Julio César

1.7. Institución donde labora: Escuela Profesional de Sociología (FACHSE-UNPRG)

1.8. Título Profesional: Lic. En Sociología

1.9. Grado /Mención: Dr. en Sociología

1.10. Instrumento de evaluación: Ficha técnica

Variable: Estrategias didácticas

Autor: Pingo Silva, Carlos Alberto

II.- ASPECTOS DE VALIDACIÓN

1= Muy deficiente 2= Deficiente 3= Aceptable 4= Buena 5= Excelente

N	INDICADORES	ESCALAS				
		1	2	3	4	5
1	Los ítems están redactados son claros y precisos y guardan relación con los sujetos muestrales			x		
2	Respeto los derechos de información a la privacidad				x	
3	Existe relación entre la denominación de las dimensiones y la información que proporciona sus ítems					x
4	Las instrucciones y los ítems del instrumento están diseñados para recabar información pertinente y objetiva sobre la variable Estrategias didácticas en todas sus dimensiones en indicadores conceptuales				x	
5	El instrumento está elaborado acorde a las actualizaciones de conocimiento científico, tecnológico, innovación inherente a la variable Estrategias didácticas				x	
6	Los ítems del instrumento reflejan autenticidad y originalidad lógica entre la definición operacional y conceptual respecto a la variable, de manera que permiten hacer inferencias en función a las hipótesis, problema y objetivos de la investigación			x		
				x		

7	Los ítems del instrumento son suficiente en cantidad y calidad acorde con la variable, dimensiones e indicadores				x	
8	Los ítems del instrumento son coherentes con el tipo de investigación responden a los objetivos y variables de estudio					x
9	La información que se recoja a través de los ítems del instrumento permitirá analizar, describir y explicar la realidad motivo de la investigación					x
10	Los ítems del instrumento expresan relación con los indicadores de cada dimensión de la variable Estrategias didácticas				x	
11	La relación entre la técnica y el instrumento propuesto responden al propósito de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación					x
12	La relación de los ítems concuerda con la escala valorativa del instrumento				x	
	Puntaje parcial	09 24 20				
	Puntaje total	53				

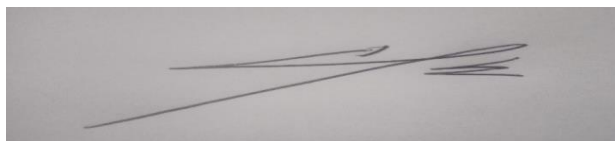
III.- OPINION DE APLICABILIDAD

4.- El instrumento tiene ítems y aspectos suficientes para describir las intenciones de la investigación(x)

5.- El instrumento debe de ser reformulado porque sus ítems no se ajusta a las variables de estudio por lo tanto no es aplicable ()

6.- El instrumento es aplicable porque muestra consistencia y los indicadores se ajustan a las variables de estudio (x)

Lugar y fecha: octubre del 2023



Dr. Sevilla Exebio, Julio César
CSP 311

Anexo 05

FICHA DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

I.- INFORMACIÓN GENERAL

- 1.11. Nombre del Experto:** Dr. Sevilla Exebio, Julio Cécar
- 1.12. Institución donde labora:** Escuela Profesional de Sociología (FACHSE-UNPRG)
- 1.13. Título Profesional:** Lic. En Sociología
- 1.14. Grado /Mención:** Dr. en Educación
- 1.15. Instrumento de evaluación:** Ficha técnica

Variable: Pensamiento crítico

Autor: Pingo Silva, Carlos Alberto

II.- ASPECTOS DE VALIDACIÓN

1= Muy deficiente 2= Deficiente 3= Aceptable 4= Buena 5= Excelente

N	INDICADORES	ESCALAS				
		1	2	3	4	5
1	Los ítems están redactados son claros y precisos y guardan relación con los sujetos muestrales				x	
2	Respeto los derechos de información a la privacidad					x
3	Existe relación entre la denominación de las dimensiones y la información que proporciona sus ítems					x
4	Las instrucciones y los ítems del instrumento están diseñados para recabar información pertinente y objetiva sobre la variable Pensamiento crítico en todas sus dimensiones en indicadores conceptuales					x
5	El instrumento está elaborado acorde a las actualizaciones de conocimiento científico, tecnológico, innovación inherente a la variable Pensamiento crítico				x	
6	Los ítems del instrumento reflejan autenticidad y originalidad lógica entre la definición operacional y conceptual respecto a la variable, de manera que permiten hacer inferencias en función a las hipótesis, problema y objetivos de la investigación			x		
				x		

7	Los ítems del instrumento son suficiente en cantidad y calidad acorde con la variable, dimensiones e indicadores			x		
8	Los ítems del instrumento son coherentes con el tipo de investigación responden a los objetivos y variables de estudio				x	
9	La información que se recoja a través de los ítems del instrumento permitirá analizar, describir y explicar la realidad motivo de la investigación					x
10	Los ítems del instrumento expresan relación con los indicadores de cada dimensión de la variable pensamiento crítico					x
11	La relación entre la técnica y el instrumento propuesto responden al propósito de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación					x
12	La relación de los ítems concuerda con la escala valorativa del instrumento					x
	Puntaje parcial	09 12 35				
	Puntaje total	56				

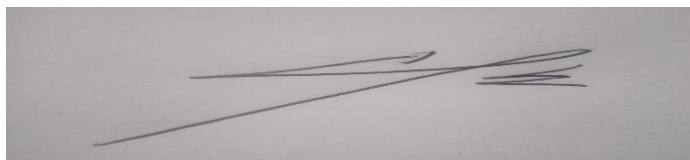
III.- OPINION DE APLICABILIDAD

4.- El instrumento tiene ítems y aspectos suficientes para describir las intenciones de la investigación (x)

5.- El instrumento debe de ser reformulado porque sus ítems no se ajusta a las variables de estudio por lo tanto no es aplicable ()

6.- El instrumento es aplicable porque muestra consistencia y los indicadores se ajustan a las variables de estudio (x)

Lugar y fecha: setiembre del 2023



Dr. Sevilla Exebio, Julio César
CSP 311

Anexo 06

FICHA DE VALIDACIÓN DE PROPUESTA DIDÁCTICA – JUICIO DE EXPERTOS

I.- INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1. Nombre del Experto:** Dr. Alfaro Barrantes, Miguel
- 1.2. Institución donde labora:** Escuela Profesional de Educación (FACHSE-UNPRG)
- 1.3. Título Profesional:** Lic. en Educación
- 1.4. Grado /Mención:** Dr. en Ciencias de la Educación
- 1.5. Instrumento de evaluación:** Propuesta didáctica (Talleres para desarrollar el pensamiento crítico)
- Autor:** Pingo Silva, Carlos Alberto

II.- CRITERIOS DE VALIDACIÓN

1= Muy deficiente 2= Deficiente 3= Aceptable 4= Buena 5= Excelente

N	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESCALAS				
		1	2	3	4	5
1	Claridad de los objetivos del taller				x	
2	Coherencia con los fundamentos teóricos (López, Facione, Boisvert)					x
3	Pertinencia en relación al perfil de los estudiantes del III ciclo					x
4	Viabilidad para su aplicación en contextos reales					x
5	Adecuación metodológica (actividades, técnicas, recursos)				x	
6	Potencial para desarrollar habilidades de pensamiento crítico				x	
7	Originalidad e innovación de la propuesta					x

III.- OPINION DE APLICABILIDAD

- 4.- El instrumento tiene ítems y aspectos suficientes para describir las intenciones de la investigación
..... (x)

5.- El instrumento debe de ser reformulado porque sus ítems no se ajusta a las variables de estudio por lo tanto no es aplicable ()

6.- El instrumento es aplicable porque muestra consistencia y los indicadores se ajustan a las variables de estudio (x)

Lugar y fecha:junio 2025

A handwritten signature in black ink, reading "Miguel Alfaro", enclosed within a large, loopy oval flourish.

Alfaro Barrantes, Miguel

Dr. en Ciencias de la Educación

DNI N° 16543829

Anexo 07

FICHA DE VALIDACIÓN DE PROPUESTA DIDÁCTICA – JUICIO DE EXPERTOS

I.- INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1. Nombre del Experto:** Dr. Torres Castro, Nicolás Agustín
1.2. Institución donde labora: Escuela Profesional de Sociología (FACHSE-UNPRG)
1.3. Título Profesional: Lic. En Sociología
1.4. Grado /Mención: M. Sc. Gestión Pública y Gerencia Social
1.5. Instrumento de evaluación: Propuesta didáctica (Talleres para desarrollar el pensamiento crítico)
Autor: Pingo Silva, Carlos Alberto

II.- CRITERIOS DE VALIDACIÓN

1= Muy deficiente 2= Deficiente 3= Aceptable 4= Buena 5= Excelente

N	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESCALAS				
		1	2	3	4	5
1	Claridad de los objetivos del taller					x
2	Coherencia con los fundamentos teóricos (López, Facione, Boisvert)				x	
3	Pertinencia en relación al perfil de los estudiantes del III ciclo				x	
4	Viabilidad para su aplicación en contextos reales				x	
5	Adecuación metodológica (actividades, técnicas, recursos)					x
6	Potencial para desarrollar habilidades de pensamiento crítico				x	
7	Originalidad e innovación de la propuesta				x	

III.- OPINION DE APLICABILIDAD

4.- El instrumento tiene ítems y aspectos suficientes para describir las intenciones de la investigación
..... (x)

5.- El instrumento debe de ser reformulado porque sus ítems no se ajusta a las variables de estudio por lo tanto no es aplicable ()

6.- El instrumento es aplicable porque muestra consistencia y los indicadores se ajustan a las variables de estudio (x)

Lugar y fecha: junio 2025

Dr. Torres Castro, Nicolás Agustín
DNI 41010050



