

**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO  
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y  
EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN**



**TESIS**

**Modelo de gerencia de aula para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del tercer año de secundaria de la I.E. “Pedro Pablo Atusparia”, del distrito de Yanac, provincia de Corongo, Región Ancash, 2013**

**Presentada para obtener el grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Gerencia Educativa Estratégica.**

**Autora:**

**Maritza Marivel, Consolacion Huaromo.**

**Asesora:**

**Rosa Elena Sánchez Ramirez**

**LAMBAYEQUE – PERÚ**

**2 014**

**Modelo de gerencia de aula para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del tercer año de secundaria de la I.E. “Pedro Pablo Atusparia”, del distrito de Yánac, provincia de Corongo, Región Ancash, 2013**



**Maritza Marivel Consolacion Huaromo**  
AUTORA



**Dra. Rosa Elena Sánchez Ramirez**  
ASESORA

**TESIS**

**Tesis presentada para obtener el grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Gerencia Educativa Estratégica.**

**APROBADAPOR:**



**Dra. Gloria Betzabet Puicón Cruzalegui**  
Resolución N° 174-2026-EPG-D  
Lambayeque, 27 de abril del 2025  
PRESIDENTE



**M.Sc. Willy Anaya Morales**  
SECRETARIO DEL JURADO



**M. Sc. Juan Diego Dávila Cisneros**  
VOCAL DEL JURADO

**LAMBAYEQUE – PERÚ**  
2 014

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

037

Siendo las 13 horas del día 03 de Abril del año Dos Mil catena, en la Sala de Sustentaciones de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, se reunieron los miembros del jurado, designados mediante Resolución N° 0311-2014-EPG de fecha 15 marzo 2014, conformado por:

- Dr. José Jorge Cumpa ..... PRESIDENTE (A)
- M.Sc. Willy Inés Mora ..... SECRETARIO (A)
- M.Sc. Juan Diego Dávila Bismuro ..... VOCAL
- Dña. Rosa Elena Sánchez Ramírez ..... ASESOR (A)

con la finalidad de evaluar la tesis titulada Modelo de Gerencia de aula para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del tercer año de secundaria de la IE "Pedro Pablo Kuczynski" distrito de Yanac, provincia de Tarma, Región, Incauri, 2013.

presentado por el (la) tesista Maritza Marivel González Huamán sustentación que es autorizada mediante Resolución N° 1633-2014-EPG de fecha 10 de marzo del 2014.

El Presidente del jurado autorizó el inicio del acto académico y después de la sustentación, los señores miembros del jurado formularon las observaciones y preguntas correspondientes, las mismas que fueron absueltas por el (la) sustentante, quien obtuvo 25 puntos que equivale al calificativo de Muy Bueno.

En consecuencia el (la) sustentante queda apto (a) para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación, Mención en Gerencia Educativa Estratégica.

Siendo las 13.50 horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.

*[Signature]*

PRESIDENTE

*[Signature]*

SECRETARIO

*[Signature]*

VOCAL



*[Signature]*

ASESOR



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**  
**ESCUELA DE POSGRADO**

*"M. Sc. Francis Villena Rodríguez"*



**RESOLUCIÓN N°174-2026-EPG-D**

Lambayeque, 27 de abril de 2026

**VISTO:**

La Resolución N°883-2024-R que encarga la Dirección de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, al docente principal Dr. Leandro Agapito Aznaran Castillo, desde el 22 de octubre del 2024, hasta la elección del nuevo Director de la Escuela de Posgrado.

**CONSIDERANDO:**

Que, mediante Resolución N° 254-2024-CU de fecha 15 de agosto de 2024, se aprueba la Directiva que regula el Proceso de Firma de Empastado de Tesis en representación de Jurado y Asesor de Tesis de Maestría, Doctorado y Segundas Especialidades de la Escuela de Posgrado de la UNPRG;

Que, en la Directiva que regula el Proceso de Firma de Empastado de Tesis en representación de Jurado y Asesor de Tesis de Maestría, Doctorado y Segundas Especialidades de la Escuela de Posgrado de la UNPRG, en su ítem 4, Procedimientos, incisos (d) y (e) dice:

d) *El pedido es justificado cuando se debe a los siguientes motivos:*

- *Por Fallecimiento del miembro de jurado o asesor.*
- *Por impedimento de firmar del miembro del jurado o asesor.*
- *Por razones de salud del miembro de jurado o asesor.*
- *Por incumplimiento de esta obligación de jurado o asesor.*

e) *Basado en el presente acuerdo, el Directora de la EPG, emitirá una resolución autorizando la firma por el directivo o los directivos correspondientes para cada caso específico.*

- *En representación del asesor debe firmar el Coordinador del Programa.*
- *En representación de un miembro del jurado debe firmar el Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad.*
- *En representación de un segundo miembro del jurado debe firmar el Director de la Escuela de Posgrado.*
- *En representación de un tercer miembro del jurado debe firmar el Director Académico de la Escuela de Posgrado*

Que, la Directora de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación informa que mediante Resolución N° 1639-2014-EPG de fecha 10 de marzo de 2014 se autoriza la sustentación de tesis de Maestría titulada: MODELO DE GERENCIA DE AULA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO DE SECUNDARIA DE LA I.E. "PEDRO PABLO ATUSPARIA", DISTRITO DE YANAC, PROVINCIA DE CORONGO, REGION ANCASH, 2013; presentado por la tesista Consolación Huaromo Maritza Marivel del programa de Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Gerencia Educativa Estratégica, acto que se llevó a cabo el día 03 de abril de 2014;

Que, mediante Oficio N° 164-2026-VIRTUAL-UP-FACHSE, la Directora de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación manifiesta que el Dr. José Gómez Cumpa – Presidente del jurado de tesis, ha cesado, y siendo uno de los requisitos para la obtención de su Grado Académico la presentación de sus Empastados de Tesis debidamente firmados y debido al cese del Dr. Gómez, solicita la emisión de la Resolución de autorización a la Dra. Gloria Betzabet Puicon Cruzalegui – Directora de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, para firmar los empastados de Tesis en reemplazo del Presidente del Jurado de Tesis.



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**  
**ESCUELA DE POSGRADO**

*"M. Sc. Francis Villena Rodríguez"*



**RESOLUCIÓN N°174-2026-EPG-D**  
 Lambayeque, 27 de abril de 2026

Que, en base a los considerandos precedentes, debe emitirse la resolución pertinente;

En uso de las atribuciones que la Ley Universitaria 30220, el Estatuto de la UNPRG y el Reglamento de la Escuela de Posgrado, le confieren al Director de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo;


**SE RESUELVE:**

**ARTICULO PRIMERO.- AUTORIZAR** a la Dra. Gloria Betzabet Puicon Cruzalegui – Directora de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, firmar los 04 empastados de la tesis titulada "MODELO DE GERENCIA DE AULA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRITICO EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO DE SECUNDARIA DE LA I.E. "PEDRO PABLO ATUSPARIA", DISTRITO DE YANAC, PROVINCIA DE CORONGO, REGION ANCASH, 2013; presentado por la tesista Consolación Huaromo Maritza Marivel del programa de Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Gerencia Educativa Estratégica, en representación del Dr. José Gómez Cumpa – Presidente del jurado de tesis s.

**ARTICULO SEGUNDO.- HACER** conocer la presente resolución al Rectorado, Vicerrectorado Académico, Vicerrectorado de Investigación, Unidad de Coordinación EPG, Unidad de Investigación EPG, Sala de Lectura EPG, Dra. Gloria Betzabet Puicon Cruzalegui, Sr. Consolación Huaromo Maritza Marivel.

**REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y ARCHÍVESE.**

  
 Dr. LEANDRO AGAPITO AZNARÁN CASTILLO  
 Director EPG

  
 Lic. DALILA DENISSE CHÁVEZ PÁZ  
 Secretaria EPG

## CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, **Rosa Elena Sánchez Ramirez**, usuario revisor de la tesis titulado: **Modelo de gerencia de aula para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del tercer año de secundaria de la I.E. “Pedro Pablo Atusparia”, del distrito de Yanac, provincia de Corongo, Región Ancash, 2013.**

Las autoras son **Consolacion Huaromo Maritza Marivel**, identificado con documento de identidad N° **44174261**, declaro que la evaluación realizada por el Programa informático ha arrojado un porcentaje de similitud de **20%**, 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, 12 junio del 2025



---

Dra. Elena Sánchez Ramirez  
DNI: 16490896  
Asesora

Se adjunta:  
Recibo  
Digital  
Resumen del Reporte automatizado de similitudes

**Modelo de gerencia de aula para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del tercer año de secundaria de la I.E. “Pedro Pablo Atusparia”, del distrito de Yanac, provincia de Corongo, Región Ancash, 2013**

ORIGINALITY REPORT			
20%	20%	4%	7%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS
PRIMARY SOURCES			
1	<a href="http://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a> Internet Source	9%	
2	<a href="http://docslib.org">docslib.org</a> Internet Source	4%	
3	<a href="http://repositorio.ucv.edu.pe">repositorio.ucv.edu.pe</a> Internet Source	1%	
4	<a href="http://educared.fundacion.telefonica.com.pe">educared.fundacion.telefonica.com.pe</a> Internet Source	<1%	
5	<a href="http://repositorio.unprg.edu.pe:8080">repositorio.unprg.edu.pe:8080</a> Internet Source	<1%	
6	<a href="http://repositorio.unprg.edu.pe">repositorio.unprg.edu.pe</a> Internet Source	<1%	
7	<a href="http://documento.uagm.edu">documento.uagm.edu</a> Internet Source	<1%	
8	<a href="http://sigrid.cenepred.gob.pe">sigrid.cenepred.gob.pe</a> Internet Source	<1%	
9	<a href="http://1library.co">1library.co</a> Internet Source	<1%	
10	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Student Paper	<1%	
11	<a href="http://rdi.uncoma.edu.ar">rdi.uncoma.edu.ar</a> Internet Source	<1%	
12	<a href="http://theibfr.com">theibfr.com</a> Internet Source	<1%	



Dra. Elena Sánchez Ramírez  
DNI: 16490896  
Asesora

13	<a href="http://repositorio.monterrico.edu.pe">repositorio.monterrico.edu.pe</a> Internet Source	<1 %
14	<a href="http://tesis.ucsm.edu.pe">tesis.ucsm.edu.pe</a> Internet Source	<1 %
15	<a href="http://www.cch-oriente.unam.mx">www.cch-oriente.unam.mx</a> Internet Source	<1 %
16	<a href="http://repositorio.uladech.edu.pe">repositorio.uladech.edu.pe</a> Internet Source	<1 %
17	<a href="http://repositorio.unjfsc.edu.pe">repositorio.unjfsc.edu.pe</a> Internet Source	<1 %
18	<a href="http://dspace.ucuenca.edu.ec">dspace.ucuenca.edu.ec</a> Internet Source	<1 %
19	<a href="http://repositorio.une.edu.pe">repositorio.une.edu.pe</a> Internet Source	<1 %
20	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Student Paper	<1 %
21	<a href="http://www.revistaasturianadeeconomia.org">www.revistaasturianadeeconomia.org</a> Internet Source	<1 %
22	<a href="http://es.slideshare.net">es.slideshare.net</a> Internet Source	<1 %
23	<a href="http://repositorio.upt.edu.pe">repositorio.upt.edu.pe</a> Internet Source	<1 %
24	(Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Ensino superior: inovação e qualidade na docência", Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2012. Publication	<1 %
25	<a href="http://es.scribd.com">es.scribd.com</a> Internet Source	<1 %



Dra. Elena Sánchez Ramirez  
DNI: 16490896  
Asesora

---

26	<a href="http://repositorio.uncp.edu.pe">repositorio.uncp.edu.pe</a> Internet Source	<1 %
27	<a href="http://issuu.com">issuu.com</a> Internet Source	<1 %
28	<a href="http://rc.upr.edu.cu">rc.upr.edu.cu</a> Internet Source	<1 %
29	<a href="http://produccioncientificaluz.org">produccioncientificaluz.org</a> Internet Source	<1 %
30	<a href="http://tesis.unjbg.edu.pe">tesis.unjbg.edu.pe</a> Internet Source	<1 %
31	Submitted to UNIACC Student Paper	<1 %
32	<a href="http://repositorio.uct.edu.pe">repositorio.uct.edu.pe</a> Internet Source	<1 %
33	<a href="http://uconline.mx">uconline.mx</a> Internet Source	<1 %
34	<a href="http://doczz.net">doczz.net</a> Internet Source	<1 %
35	<a href="http://repositorio.unc.edu.pe">repositorio.unc.edu.pe</a> Internet Source	<1 %
36	<a href="http://worldwidescience.org">worldwidescience.org</a> Internet Source	<1 %
37	<a href="http://docplayer.es">docplayer.es</a> Internet Source	<1 %
38	<a href="http://repositorio.icte.edu.pe">repositorio.icte.edu.pe</a> Internet Source	<1 %

---

Excluir citas

Activo

Excluir

&lt; 15 words

Excluir bibliografía

Activo



Dra. Elena Sánchez Ramírez  
DNI: 16490896  
Asesora



## Digital Receipt

This receipt acknowledges that Turnitin received your paper. Below you will find the receipt information regarding your submission.

The first page of your submissions is displayed below.

Submission author: Maritza Marivel, Consolacion Huaromo.  
 Assignment title: Turnitin  
 Submission title: \_TESIS - Maritza Consolación 12J.docx  
 File name: \_TESIS\_-\_Maritza\_Consolación\_12J.docx  
 File size: 1.1M  
 Page count: 116  
 Word count: 24,801  
 Character count: 142,710  
 Submission date: 12-Jun-2025 05:42PM (UTC-0700)  
 Submission ID: 2697929528



Copyright 2025 Turnitin. All rights reserved.

Dra. Elea Sánchez Ramírez  
 DNI: 16490896  
 Asesora

## DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, Consolacion Huaromo Maritza Marivel, investigadora principal, y Dra. Elena Sánchez Ramirez, asesora del trabajo de investigación, Modelo de gerencia de aula para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del tercer año de secundaria de la I.E. “Pedro Pablo Atusparia”, del distrito de Yánac, provincia de Corongo, Región Ancash, 2013, declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiere lugar. Que puede conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, junio 2025



---

**MARITZA MARIVEL CONSOLACION HUAROMO**  
AUTORA



---

**Dra. ELENA SÁNCHEZ RAMIREZ**  
ASESORA

## DEDICATORIA

A Dios por darme la seguridad y la fuerza  
Espiritual necesario para superarme.

A mis padres Víctor e Hilda por el apoyo incondicional que me  
brindan

A mis hermanos: Edwin Y Herbert por compartir las  
experiencias constantemente conmigo en mi vida profesional.

## **AGRADECIMIENTO**

A mis queridos padres Víctor e Hilda por el apoyo, motivación y sacrificio constante que me brindó en cada momento de su existencia y que me ilumina día a día.

Al maestro Freddy A. Paz Sifuentes, por su valioso y desinteresado apoyo que ha contribuido en la cristalización del presente trabajo de investigación.

A los Maestros de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” por brindarme sus conocimientos y orientación constante.

## INDICE

<b>Contenido</b>	<b>pags.</b>
<b>Acta de sustentación</b>	<b>03</b>
<b>Constância de verificação de originalidad</b>	<b>05</b>
<b>Dedicatória</b>	<b>11</b>
<b>Agradecimento</b>	<b>12</b>
<b>Índice</b>	<b>13</b>
<b>Resumen</b>	<b>16</b>
<b>Abstract</b>	<b>17</b>
<b>Introducción</b>	<b>18</b>
<b>CAPITULO I: DISEÑO TEÓRICO</b>	<b>23</b>
1.1. Base Teórica	23
1.1.1. Teoría de los Procesos Conscientes	23
1.1.1.1. Los Tipos de Componentes	24
1.1.1.1.1. El Problema	24
1.1.1.1.2. El Objeto de estudio	25
1.1.1.1.3. El Objetivo	25
1.1.1.1.4. El Contenido	26
1.1.1.1.5. El Método	26
1.1.1.1.6. Los Medios y La Forma	26
1.1.1.1.7. El Resultado y la Evaluación	27
1.1.2. Teoría de Sistemas	28
1.1.2.1. Definición de Enfoque Sistémico	28
1.1.2.2. Modelo de diseño según la teoría de Sistemas	29
1.1.3. Elementos de una Sesión de Clase según el Enfoque Constructivista	30

1.1.4. Teoría que explica la Variable Dependiente: Pensamiento Crítico	32
1.1.4.1. Definiciones del Pensamiento Crítico	32
1.1.4.2. Características del Pensamiento Crítico	35
<b>Capítulo II: DISEÑO METODOLOGICO</b>	<b>39</b>
2.1. Metodología	39
2.1.1. Diseño de la Investigación	39
2.1.1.1. Diseño Gráfico	39
2.1.1.2. Diseño analítico	40
2.1.2. Población y Muestra	41
2.1.2.1. Población	41
2.1.2.2. Muestra	41
2.1.3. Instrumento de Recolección de Datos	42
2.1.4. Tratamiento de los resultados	42
<b>CAPITULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	
3.1. El Pensamiento Crítico antes de aplicar la Propuesta	44
3.1.1. Tabla 3.1: Acerca de la Agudeza perceptiva.	45
3.1.2. Tabla 3.2: Acerca del Cuestionamiento Permanente	45
3.2. Propuesta: MODELO DE GERENCIA DE AULA	64
3.2.1. Fundamentación Filosófica	64
3.2.2. Fundamentación Psicopedagógica	66
3.2.3. Fundamento Epistemológico	69
3.2.4. Fundamento Científico	71
3.2.5. Título de la Propuesta	72
3.2.6. Datos Informativos	72
3.2.7. Justificación e Importancia	73
3.2.8. Organización	75
3.2.9. Modelo de Gerencia de Aula	77
3.2.9.1. Dimensiones	77
3.2.9.1.1. Contexto	77
3.2.9.1.2. Entrada	78
3.2.9.1.3. El Proceso	80
3.2.9.1.4. Salida	82

3.2.9.1.5. Feedback o Monitoreo	83
3.3. El Pensamiento Crítico después de aplicada la Propuesta	86
<b>IV. Conclusiones</b>	106
<b>V. Recomendaciones</b>	108
<b>VI. BIBLIOGRAFIA</b>	109

## **ANEXOS**

Ficha de Observación	114
Matrices de Recolección de Datos	116

## RESUMEN

El propósito de la presente investigación fue promover el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Pedro Pablo Atusparia”, situada en el distrito de Yanac, provincia de Corongo, región Áncash. Para ello, se diseñó e implementó un modelo de gerencia pedagógica basado en fundamentos teóricos provenientes de los procesos de conciencia reflexiva, la teoría general de sistemas y los postulados del enfoque constructivista. Esta propuesta metodológica surgió como respuesta a los resultados de un diagnóstico preliminar, el cual permitió identificar deficiencias notables en habilidades de análisis crítico, escasa inclinación hacia el pensamiento reflexivo, poca apertura hacia perspectivas diferentes, debilidades en la capacidad de autorregulación y una limitada disposición para generar y reorganizar conocimientos de forma autónoma.

La investigación se desarrolló con una muestra censal de 12 estudiantes, correspondiente a la totalidad de la población seleccionada. El enfoque metodológico contempló tres etapas: primero, la aplicación de instrumentos diagnósticos para establecer la línea base del pensamiento crítico; segundo, el desarrollo progresivo del modelo de intervención pedagógica; y tercero, una evaluación final para contrastar los efectos de dicha intervención.

A lo largo del estudio, se aplicaron dos mediciones observacionales estructuradas una inicial (pretest) y otra posterior (postest), a través de las cuales se logró verificar avances relevantes en los distintos indicadores del pensamiento crítico. Estos resultados demostraron que la propuesta generó cambios positivos en las competencias cognitivas de los estudiantes, confirmando la pertinencia y eficacia del modelo aplicado.

En conclusión, se puede afirmar que la estrategia de gerencia pedagógica implementada en este trabajo constituye un aporte significativo al ámbito de la pedagogía crítica, al brindar una herramienta funcional para el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento en contextos educativos del nivel secundario.

**Palabras clave:** Modelo, Gerencia, Pensamiento crítico.

## ABSTRACT

The objective was to develop critical thinking in students of third year of secondary education in the IE "PEDRO PABLO ATUSOPARIA" YANAC district, province CORONGO, ANCASH region through the implementation of a MODEL MANAGEMENT, whose indicators revealed the problem: insufficient perceptual acuity, constant questioning meager, paltry practice of construction and reconstruction of knowledge, unwillingness to accept others' ideas and conceptions of others. I.e. open mind, inability to develop intellectual courage and impediment to self-regulate.

To test the hypothesis set as follows; SI develops and applies a management model based on the theory of conscious processes, systems theory and the moments of the Constructivist approach THEN develop critical thinking in students of third year secondary schools in the IE "PEDRO PABLO ATUSPARIA" district YANAC province CORONGO region ANCASH, a sample equivalent was used to 12 students, drawn from a population of 12 students, which at first was diagnosed to check the problem. After the problem is accredited proceeded to the implementation of the proposal entitled "MANAGEMENT MODEL" to finally verify the validity of the same.

For the study had to make two observations prior to the implementation of the proposal and other applied after it, reaching to test the influence of the proposal in the experimental group. We were able to significantly reverse the problem evidenced.

Finally it is found that the model gives management pedagogy and didactic tool to develop critical thinking.

**Keywords:** Model, Management, Critical Thinking.

## INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico, entendido como una competencia esencial en el desarrollo cognitivo y moral del ser humano, posee raíces filosóficas tan antiguas como su etimología. Su origen se remonta a las prácticas educativas de Sócrates hace más de 2,500 años, quien, mediante el método dialógico o mayéutico, reveló las limitaciones del conocimiento común, basado en afirmaciones infundadas o contradictorias. Para Sócrates, la autoridad no garantizaba comprensión ni verdad, y demostró que incluso quienes ostentan poder pueden carecer de pensamiento racional.

Etimológicamente, el término “crítica” proviene del griego *krisis*, que denota separación o elección, y del verbo *krinein*, que significa discernir o decidir. De ello se infiere que el pensamiento crítico implica la capacidad de juzgar con criterio, adoptar posturas fundamentadas y tomar decisiones informadas y comprometidas.

Sócrates es considerado el pionero del pensamiento crítico por haber desafiado el pensamiento dogmático de su tiempo y por haber estructurado un método basado en el razonamiento, el análisis y la lógica. Platón, su discípulo, sistematizó su pensamiento, y Aristóteles, a su vez, consolidó las bases de la lógica formal, elemento medular en el desarrollo del pensamiento crítico.

Durante la Edad Media, pensadores como Juan Duns Escoto y Guillermo de Ockham contribuyeron desde la escolástica a afianzar el razonamiento crítico. De este último se deriva la célebre “Navaja de Ockham”, principio según el cual, entre varias explicaciones posibles, debe preferirse la más sencilla. Santo Tomás de Aquino, por su parte, aplicó una técnica argumentativa rigurosa que consistía en anticiparse a las objeciones y refutarlas, lo cual constituye un ejemplo temprano de pensamiento crítico sistemático.

En los siglos XV y XVI, autores como Tomás Moro, Francis Bacon y René Descartes fortalecieron la tradición crítica al integrar la duda metódica y el

empirismo como fundamentos de la ciencia moderna. Más adelante, John Dewey definiría el pensamiento crítico como un proceso reflexivo, activo y persistente de evaluación de creencias y conocimientos, basado en evidencias y consecuencias.

En el ámbito educativo contemporáneo, figuras como Benjamin Bloom, Robert Ennis, Richard Paul y Matthew Lipman han promovido el pensamiento crítico como una habilidad indispensable para la formación integral del estudiante. Lipman, particularmente, considera que los niños poseen una inclinación natural al cuestionamiento filosófico, lo cual debe ser cultivado en la escuela mediante programas como “Filosofía para Niños”.

Desde esta perspectiva, fomentar el pensamiento crítico implica no solo enseñar a pensar, sino formar ciudadanos capaces de evaluar información, tomar decisiones responsables y enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento. Así lo reconoce también el Informe Delors (1996), que establece como uno de los pilares de la educación del siglo XXI el “aprender a pensar”.

El trabajo de investigación que se presenta se enmarca en esta tradición teórica y pedagógica, y parte de la problemática observada en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IE “Pedro Pablo Atusparia” del distrito de Yanac, provincia de Corongo, región Áncash, quienes evidencian limitaciones significativas para desarrollar pensamiento crítico, tales como baja capacidad de análisis, escasa disposición a cuestionar ideas, dificultad para aceptar puntos de vista alternativos, carencias en autorregulación y falta de iniciativa reflexiva.

Ante la situación observada en el ámbito de la gestión pedagógica en aula, se identificó que los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Pedro Pablo Atusparia”, situada en el distrito de Yanac, provincia de Corongo, región Áncash, enfrentan limitaciones significativas en el desarrollo del pensamiento crítico. Estas dificultades se evidencian a través de diversas manifestaciones cognitivas y actitudinales, tales como:

- Bajo nivel de percepción analítica,
- Limitada capacidad de cuestionamiento reflexivo,

- Práctica mínima en la construcción y reconstrucción autónoma del conocimiento,
- Escasa apertura hacia las ideas de los demás, lo que refleja una falta de pensamiento flexible,
- Débil disposición para asumir el riesgo intelectual,
- Dificultades en los procesos de autorregulación,
- Baja capacidad para controlar sus emociones y,
- Tendencia a desvalorizar opiniones ajenas de manera parcial o prejuiciosa.

Estas condiciones generan consecuencias visibles en el ámbito escolar, como sentimientos de frustración, pérdida de interés por el área de Historia, Geografía y Economía, bajo rendimiento académico y, en casos extremos, abandono escolar.

Frente a esta problemática, el objeto de estudio se centra en el análisis del proceso de gerencia de aula en la mencionada institución, y el campo de acción corresponde al diseño y validación de un Modelo de Gerencia de Aula orientado a potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes del tercer año de secundaria.

El objetivo general que orienta la presente investigación es diseñar y validar un modelo de gerencia de aula fundamentado en la teoría de los procesos conscientes, la teoría general de sistemas y los principios del enfoque constructivista, con el propósito de fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del nivel secundario de la IE “Pedro Pablo Atusparia”.

En coherencia con dicho propósito, se plantea la hipótesis de trabajo siguiente: *La aplicación de un modelo de gerencia de aula, sustentado en las teorías de los procesos conscientes, la teoría de sistemas y los momentos del enfoque constructivista, contribuye significativamente al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la IE “Pedro Pablo Atusparia”.*

Con el fin de asegurar una lectura ordenada y facilitar la comprensión global del estudio, la estructura del trabajo se presenta distribuida en tres capítulos principales:

- Capítulo I: Se ofrece un análisis contextual del proceso de gerencia de aula desde una perspectiva evolutiva y territorial, abarcando los niveles internacional, latinoamericano, nacional y regional. Asimismo, se expone la formulación del problema, sus causas, manifestaciones y antecedentes, junto con una descripción detallada del enfoque metodológico adoptado.
- Capítulo II: Se desarrollan los fundamentos teóricos y conceptuales de las variables centrales: el Modelo de Gerencia de Aula (variable independiente) y el

Pensamiento Crítico (variable dependiente). Este apartado también incluye las categorías de análisis y los referentes pedagógicos que sustentan la propuesta.

- Capítulo III: Se presentan los hallazgos derivados de la aplicación del instrumento de observación, se describe la propuesta de intervención implementada, y se analiza el impacto de la misma en el grupo de estudio. Finalmente, se sistematizan los efectos alcanzados en relación al desarrollo del pensamiento crítico.

Como cierre del estudio, se formulan conclusiones que recogen los principales aportes y aprendizajes del proceso investigativo, junto con recomendaciones orientadas a la mejora, validación y aplicación del modelo en otros entornos escolares que compartan características similares.

Es importante enfatizar que este estudio no pretende agotar el abordaje del problema identificado, sino más bien abrir el camino a nuevas investigaciones que enriquezcan el proceso educativo desde un enfoque reflexivo, crítico y transformador.

**LA AUTORA**

# CAPÍTULO I

## CAPITULO I.- DISEÑO TEÓRICO

### 1.1. BASE TEÓRICA.

#### 1.1.1. La Fundamentos de la Teoría de los Procesos Conscientes (Base teórica de la propuesta de Modelo de Gerencia de Aula – Variable Independiente)

La Teoría de los Procesos Conscientes, formulada por el pedagogo cubano Carlos Álvarez de Zayas, representa un referente clave para el análisis y estructuración de procesos intencionales vinculados con la resolución de problemas, particularmente en entornos educativos. Esta teoría proporciona un marco interpretativo para comprender la dinámica interna de aquellos procesos que se orientan a fines específicos, describiendo no solo su estructura, sino también su lógica de funcionamiento.

En esencia, esta teoría sostiene que todo proceso consciente se caracteriza por tener una dirección intencional, una finalidad clara y una configuración interna compuesta por etapas sucesivas, articuladas de forma lógica. De acuerdo con Álvarez de Zayas, el proceso consciente implica una secuencia organizada de acciones, mediada por la reflexión, el control cognitivo y la toma de decisiones deliberada, lo que lo convierte en un proceso pedagógicamente transformador.

El valor pedagógico de esta teoría radica en que permite identificar y explicar las relaciones funcionales entre los componentes del proceso como la motivación, la planificación, la ejecución, el control y la evaluación, posibilitando así la formulación de principios organizativos aplicables a contextos educativos. Asimismo, este enfoque teórico facilita el diseño de estrategias de intervención que promuevan aprendizajes significativos, autorregulados y transferibles a diversas situaciones escolares.

En el presente estudio, la Teoría de los Procesos Conscientes se adopta como sustento estructural para el diseño del Modelo de Gerencia de Aula, al considerar que todo acto educativo que busque formar pensamiento crítico debe organizarse como un proceso reflexivo, orientado, evaluable y conscientemente regulado.

#### **1.1.1.1. Tipología de los Componentes**

Dada la naturaleza compleja y totalizadora del objeto de estudio en las ciencias sociales, los componentes del proceso educativo no deben interpretarse de forma fragmentaria. Su significado más relevante emerge de las relaciones sistémicas que se construyen entre ellos, siendo estas relaciones las que otorgan coherencia e identidad funcional al proceso.

La teoría en mención identifica nueve componentes fundamentales, que, inferidos de la práctica educativa y sistematizados por el autor, permiten describir operativamente los procesos conscientes. Estos son: problema, objeto, objetivo, contenido, método, forma, medio, evaluación y resultado.

##### **1.1.1.1.1. El problema.**

El componente problema constituye el punto de partida del proceso, ya que expresa una situación objetiva en un determinado objeto que genera una necesidad en el sujeto. Esta necesidad impulsa el desarrollo de un conjunto de acciones sistemáticas orientadas a modificar dicha situación, lo cual da origen al proceso consciente.

El problema, por tanto, se manifiesta de manera dual:

- **Objetiva**, al estar presente en el objeto de estudio como una condición no resuelta.
- **Subjetiva**, en la medida en que provoca una necesidad cognitiva o transformadora en el sujeto que lo enfrenta.

La complejidad de un problema radica en la falta de conocimiento sobre el objeto en cuestión o en la ausencia de estrategias metodológicas adecuadas para intervenirlo. La solución, por ende, se alcanza a través de tres vías:

- La profundización en el conocimiento del objeto.
- La creación de nuevas metodologías de intervención.
- La adaptación contextual de conocimientos ya existentes.

#### **1.1.1.1.2. El objeto de estudio.**

El objeto del proceso es una construcción abstracta que representa una porción de la realidad dotada de coherencia interna (sistémica) y que puede ser intervenida racionalmente para dar respuesta al problema planteado.

La determinación del objeto de estudio exige identificar un conjunto de características observables, a partir de las cuales se pueda inferir una estructura interna coherente que oriente la acción transformadora. En este sentido, el objeto actúa tanto como componente específico del proceso, como categoría integradora, ya que su comprensión condiciona el resto de las decisiones metodológicas.

Cabe señalar que el objeto de estudio no solo delimita el campo de acción, sino que también permite proyectar la direccionalidad de las estrategias metodológicas y operativas que serán implementadas en el proceso de resolución del problema.

#### **1.1.1.1.3. El objetivo.**

El tercer componente identificado en la teoría de los procesos conscientes corresponde al objetivo, entendido como la finalidad o propósito que el sujeto persigue alcanzar en relación con el objeto. El objetivo constituye una aspiración consciente que guía la transformación del objeto en la medida en que esta satisface una necesidad reconocida por el sujeto.

Dado que el objetivo es formulado por el propio sujeto en función de sus intereses o requerimientos, posee un carácter eminentemente subjetivo, aunque orientado por la estructura del problema y los fines del proceso.

#### **1.1.1.1.4. El contenido.**

El contenido representa el cuarto componente y se refiere al conjunto organizado de elementos y propiedades del objeto de estudio, descompuestos analíticamente para facilitar su comprensión y abordaje. En la medida en que el contenido es modelado adecuadamente a partir de las características del objeto, adquiere un carácter objetivo. Este componente permite sistematizar y estructurar el conocimiento necesario para intervenir racionalmente sobre el objeto del proceso.

#### **1.1.1.1.5. El método**

El método constituye el quinto componente del proceso consciente y se define como la secuencia estructurada de pasos que ejecuta el sujeto en su interacción con el objeto. Esta estructura operativa está condicionada por la naturaleza del objeto y las relaciones internas que lo configuran, razón por la cual posee un fundamento objetivo. No obstante, el método también presenta un componente subjetivo, dado que el sujeto decide de forma deliberada qué acciones realizar y cómo organizarlas según sus criterios, capacidades o experiencia previa.

#### **1.1.1.1.6. Los medios y la forma**

El sexto componente corresponde a los medios, definidos como los recursos materiales, simbólicos o tecnológicos que el

sujeto utiliza para transformar el objeto. Estos medios cumplen una función instrumental y deben seleccionarse en función de su pertinencia y eficacia en el contexto del proceso. El séptimo componente es la forma, la cual alude al modo en que se organiza temporal y espacialmente el desarrollo del proceso. Esta estructura formal incide directamente en la viabilidad y coherencia de la transformación del objeto.

#### **1.1.1.1.7. El Resultado y la Evaluación del Proceso**

Dentro de la estructura funcional de los procesos conscientes, el resultado constituye el penúltimo componente, y representa el nivel de transformación alcanzado por el objeto tras la ejecución completa del proceso. Es decir, el resultado es la evidencia concreta del cambio logrado en el objeto, lo cual permite determinar si la finalidad propuesta ha sido efectivamente alcanzada.

El componente evaluación, por su parte, cierra el ciclo del proceso consciente y se define como el momento en que se verifica sistemáticamente la calidad, efectividad y coherencia del desarrollo del proceso en su totalidad. Esta fase no solo permite constatar si se han producido transformaciones significativas en el objeto, sino que también posibilita valorar la adecuación de cada uno de los elementos intervinientes objetivo, medios, acciones, forma y condiciones en relación con los fines propuestos.

Cabe señalar que antes de llegar a estos dos últimos componentes, se identifican otros elementos esenciales en la teoría. En este sentido, el sexto componente es el de los medios, los cuales comprenden todos los recursos utilizados por el sujeto para operar sobre el objeto. Estos recursos pueden ser de naturaleza material (herramientas físicas), simbólica (lenguaje,

signos, normas) o tecnológica (instrumentos digitales), y cumplen una función mediadora entre la intención del sujeto y la transformación del objeto. Su selección debe basarse en criterios de pertinencia contextual, eficacia operativa y adaptabilidad pedagógica.

El séptimo componente es la forma, entendida como la estructura organizativa del proceso en términos espaciales y temporales. Esta forma determina el ritmo, la secuencia y la distribución de las acciones, y se convierte en un factor clave para asegurar que el proceso avance de manera lógica, articulada y eficiente. La coherencia de esta organización incide directamente en la calidad del producto final del proceso.

En conjunto, estos componentes medios, forma, resultado y evaluación permiten comprender la naturaleza holística de todo proceso consciente y orientan su aplicación al campo educativo, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser diseñados, desarrollados y valorados bajo criterios de sistematicidad, reflexión y transformación intencionada.

### **1.1.2. Teoría de Sistemas (Fundamento teórico del Modelo de Gerencia de Aula – Variable Independiente).**

#### **1.1.2.1. Conceptualización del Enfoque Sistémico**

El enfoque sistémico se concibe como una metodología de carácter lógico y estructurado, orientada a la resolución de problemas mediante la interacción de componentes interrelacionados. Este enfoque se articula a través de seis fases fundamentales:

1. La identificación precisa del problema,
2. La formulación de alternativas viables de solución,
3. La selección racional de la alternativa más pertinente,
4. La implementación operativa de la alternativa elegida,

5. La evaluación de la eficacia del proceso realizado, y
6. La revisión crítica y ajustada de cualquiera de las fases anteriores cuando se detectan desviaciones en relación con los objetivos propuestos.

Este modelo permite el análisis, diseño y mejora de procesos dentro de un marco dinámico, coherente y retroalimentado, lo que lo convierte en una herramienta especialmente útil en la gestión educativa.

#### 1.1.2.2. Modelos de Diseño desde la Teoría General de Sistemas

En el contexto educativo, la Teoría General de Sistemas se materializa en la concepción del **sistema de enseñanza-aprendizaje**, entendido como un conjunto integrado de elementos que interactúan con el propósito de generar aprendizajes significativos.

Este sistema se estructura mediante los siguientes componentes:

- **Entradas (inputs):** Representan los insumos disponibles para que el sistema funcione eficientemente, tales como recursos humanos, materiales, tecnológicos, y condiciones contextuales.
- **Procesos:** Constituyen las operaciones internas del sistema, conformadas por **misiones, funciones y tareas**. Las **misiones** son las acciones primordiales requeridas para alcanzar los fines educativos; las **funciones** se refieren a las acciones específicas para cumplir con cada misión; y las **tareas** son las actividades concretas que permiten la realización de las funciones asignadas.
- **Salidas (outputs):** Corresponden a los resultados esperados del sistema, es decir, los aprendizajes adquiridos o competencias desarrolladas en los estudiantes, según los objetivos previamente establecidos.
- **Ambiente:** Hace referencia a las variables del entorno externo que inciden en el funcionamiento del sistema, pero que escapan a su control directo. Incluye factores culturales, políticos, sociales y económicos que condicionan la operatividad del sistema educativo.
- **Retroalimentación (feedback):** Es el mecanismo de control y ajuste que permite monitorear el rendimiento del sistema. A partir del

análisis de los resultados obtenidos, se identifican desviaciones respecto a lo planificado y se implementan las modificaciones pertinentes para mejorar el desempeño del sistema en ciclos sucesivos.

Este enfoque permite concebir la gestión pedagógica no como una acción aislada, sino como un proceso complejo y dinámico, cuya efectividad depende del equilibrio y coordinación entre sus distintos componentes. Desde esta perspectiva, la gerencia de aula adquiere un carácter sistemático y reflexivo, orientado a optimizar los aprendizajes a través de una planificación estratégica, una ejecución coherente y una evaluación continua del proceso educativo.

### **1.1.3. El Elementos de una Sesión de Clase según el Enfoque Constructivista (Fundamento teórico del Modelo de Gerencia de Aula – Variable Independiente)**

Desde el marco normativo y pedagógico propuesto por el Ministerio de Educación del Perú, una sesión de aprendizaje debe ser concebida como una secuencia organizada de actividades planificadas, ejecutadas y evaluadas por el docente con el objetivo de promover aprendizajes significativos. Esta estructura responde al enfoque constructivista, en el cual tanto el docente como el estudiante asumen roles activos: el primero como mediador y facilitador del conocimiento, y el segundo como constructor de saberes a partir de sus experiencias previas, motivaciones e interacciones.

En este contexto, se identifican dos niveles de estrategias fundamentales:

- **Estrategias del docente:** Vinculadas a los procesos pedagógicos de enseñanza.
- **Estrategias del estudiante:** Relacionadas con los procesos cognitivos, afectivos y motores que intervienen en su aprendizaje.

Una sesión de clase diseñada desde el enfoque constructivista se estructura de acuerdo con los siguientes elementos esenciales:

#### **Motivación**

Es el punto de partida indispensable para el aprendizaje significativo. La motivación positiva genera en el estudiante un interés genuino por adquirir conocimientos, alcanzar objetivos o recibir recompensas, ya sean de índole afectiva, social o académica. En esta etapa, es crucial que el docente propicie un ambiente emocionalmente seguro y cognitivamente estimulante, que despierte la expectativa de aprender. La omisión de esta fase, especialmente en áreas como Historia, Geografía y Economía, limita gravemente el involucramiento del estudiante en el proceso educativo.

### **Activación de Saberes Previos**

Consiste en identificar, reconocer y vincular los conocimientos previos del estudiante con los nuevos contenidos. Estos saberes previos, aunque a veces pueden ser erróneos o parciales, constituyen la base sobre la cual el alumno interpreta y reorganiza la nueva información. Esta etapa permite que el aprendizaje sea significativo al establecer conexiones con lo que el estudiante ya conoce.

### **Conflicto Cognitivo**

Esta fase se produce cuando el estudiante se enfrenta a una situación o información que entra en contradicción con sus esquemas mentales previos. El desequilibrio que se genera fomenta la necesidad de búsqueda, análisis y reestructuración de ideas, lo cual estimula la reflexión crítica y el desarrollo del pensamiento.

### **Procesamiento de la Información**

Constituye el núcleo del proceso de aprendizaje. En esta etapa, el estudiante internaliza la nueva información mediante tres fases: **entrada**, **elaboración** y **salida**. El docente debe presentar el contenido utilizando diversos recursos didácticos (exposición oral, textos, gráficos, materiales audiovisuales, maquetas, entre otros). Luego, se promueve la reflexión comparativa entre la información científica y las hipótesis del estudiante. Esta confrontación facilita el ajuste conceptual, la reorganización de saberes y la construcción de nuevos esquemas

cognitivos, los cuales se consolidan a través de organizadores visuales y definiciones propias.

### **Aplicación**

Implica la transferencia del conocimiento a contextos nuevos o diferentes. El estudiante demuestra comprensión al emplear las capacidades adquiridas en situaciones problemáticas reales o simuladas, favoreciendo la generalización del aprendizaje.

### **Reflexión**

Es un momento introspectivo en el que el estudiante toma conciencia de lo aprendido, identifica las estrategias utilizadas y evalúa su propio proceso de construcción del conocimiento. Esta autorregulación favorece el aprendizaje autónomo y el desarrollo metacognitivo.

### **Evaluación**

La evaluación es concebida como un proceso formativo y continuo. Su función no es solo constatar logros, sino también detectar errores, identificar necesidades de mejora y retroalimentar tanto al estudiante como al docente. En este sentido, cobra especial importancia la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

## **1.1.4. Teoría que Sustenta la Variable Dependiente: Pensamiento Crítico**

### **1.1.4.1. Definición.**

El pensamiento crítico constituye una competencia cognitiva superior vinculada al procesamiento activo, reflexivo y autónomo de la información. Desde un enfoque etimológico, el término “pensamiento” hace referencia a toda actividad mental orientada a la comprensión, el análisis o la resolución de problemas; mientras que “crítico” proviene del griego *krinein*, que significa “juzgar”, lo cual implica evaluar con criterios fundados y razonados. Contrario a su uso popular con connotación negativa, la crítica en este

contexto alude a la capacidad para emitir juicios ponderados sobre situaciones, ideas o afirmaciones.

### **Richard Paul**

Uno de los principales referentes en el campo del pensamiento crítico, Richard Paul, lo define como un proceso intelectualmente disciplinado, mediante el cual se conceptualiza, aplica, analiza, sintetiza y evalúa información procedente de la experiencia, la reflexión, la observación o la comunicación. Esta operación se realiza de manera activa y hábil, guiada hacia la creencia justificada y la acción razonada.

Paul concibe el pensamiento crítico como:

- Un arte de escepticismo constructivo, es decir, la disposición a cuestionar la veracidad de la información presentada como incuestionable.
- Un proceso orientado a identificar y eliminar prejuicios, sesgos cognitivos y unilateralidad en la interpretación de la realidad.
- Una práctica de aprendizaje autodirigido, sustentada en la racionalidad.
- Una actividad que exige certidumbre argumentativa sobre lo que se conoce y claridad sobre lo que se ignora.
- Este enfoque destaca tres dimensiones fundamentales:
  - Las *perfecciones del pensamiento*, es decir, estándares intelectuales como claridad, precisión, profundidad, relevancia y lógica.
  - Los *elementos del pensamiento*, como los propósitos, supuestos, inferencias, puntos de vista y conceptos.
  - Los *dominios del pensamiento*, entendidos como contextos o disciplinas en los que se aplica.

Paul distingue entre el pensamiento crítico débil, centrado en intereses individuales o de grupo, y el pensamiento crítico fuerte o justo, que incorpora perspectivas múltiples y criterios éticos amplios.

## **Maureen Priestley**

Desde una visión funcional, Maureen Priestley define el pensamiento crítico como el mecanismo por el cual los individuos procesan información para aprender, comprender, aplicar y tomar decisiones eficaces. En este marco, el pensamiento crítico es una herramienta orientada al desempeño autónomo y consciente frente a situaciones problemáticas, fomentando el juicio racional.

## **Robert H. Ennis**

Robert Ennis, otro de los referentes más citados, lo conceptualiza como la evaluación correcta de enunciados y sostiene que este proceso se estructura en torno a tres dimensiones clave:

- **Dimensión lógica:** refiere al análisis de las relaciones entre significados, conceptos y proposiciones.
- **Dimensión criterial:** implica el conocimiento y aplicación de criterios pertinentes para juzgar afirmaciones.
- **Dimensión pragmática:** considera la intención, finalidad y adecuación contextual del enunciado evaluado.

Ennis propone doce habilidades que configuran el pensamiento crítico operativo:

1. Comprensión del significado de un enunciado.
2. Identificación de ambigüedad en los razonamientos.
3. Detección de contradicciones entre enunciados.
4. Evaluación de inferencias deductivas.
5. Nivel de especificidad de las afirmaciones.
6. Validación de la aplicación de principios.
7. Determinación de la confiabilidad de observaciones.
8. Justificación de inferencias inductivas.
9. Identificación clara del problema.
10. Reconocimiento de supuestos.
11. Evaluación de definiciones.
12. Juicio sobre la autoridad de las fuentes.

## **Eggen y Kauchak**

Desde una perspectiva pedagógica, Eggen y Kauchak (2006) definen el pensamiento crítico como el proceso mediante el cual los estudiantes elaboran conclusiones a partir de evidencia. Este proceso abarca competencias tales como:

- Confirmación empírica de inferencias.
- Identificación de patrones y prototipos.
- Reconocimiento de supuestos implícitos.
- Análisis de generalizaciones y falacias.
- Discriminación entre información relevante e irrelevante.

### **1.1.4.2. Características Fundamentales del Pensamiento Crítico**

El pensamiento crítico, como manifestación avanzada del razonamiento complejo, se caracteriza por una serie de disposiciones cognitivas y metacognitivas que permiten al sujeto analizar, evaluar y transformar activamente su realidad. A continuación, se describen sus rasgos más representativos:

- **Agudeza perceptiva:** Capacidad para identificar detalles significativos en una situación, texto o discurso, tanto en su dimensión explícita (denotativa) como implícita (connotativa). Esta habilidad permite detectar ideas clave, reconocer mensajes subliminales y sustentar los argumentos propios mediante evidencias precisas, fortaleciendo así la coherencia y profundidad del pensamiento.
- **Disposición al cuestionamiento permanente:** Implica una actitud intelectual proactiva frente a la realidad, basada en la indagación constante sobre el porqué de los fenómenos. Esta característica se traduce en la capacidad para interrogar, desafiar supuestos, problematizar situaciones cotidianas y someter a análisis tanto las propias ideas como las ajenas, superando el conformismo y estimulando la búsqueda activa de explicaciones.

- **Construcción y reconstrucción del saber:** Supone un proceso dinámico de resignificación del conocimiento a partir de la integración entre teoría y práctica. El sujeto crítico no se limita a reproducir información, sino que transforma el saber, lo contextualiza y lo aplica de manera pertinente en su entorno. Esta habilidad implica apertura al cambio y constante actualización conceptual.
- **Apertura mental (mente abierta):** Se refiere a la disposición para considerar perspectivas diversas, incluso aquellas que contradicen las propias. Esta característica no solo promueve el respeto a la pluralidad de opiniones, sino también la capacidad de reconocer errores personales, revisar convicciones y aceptar que el conocimiento es provisional y perfectible.
- **Coraje intelectual:** Habilidad para sostener con firmeza argumentos propios ante situaciones adversas, sin ceder ante la presión social o el temor al juicio ajeno. El coraje intelectual se manifiesta en la defensa de ideas fundamentadas, en la denuncia crítica de situaciones injustas y en la voluntad de expresar convicciones con objetividad y sin agresividad, incluso ante la disidencia o la crítica injustificada.
- **Autorregulación del pensamiento:** Facultad metacognitiva que permite al sujeto monitorear, evaluar y ajustar sus propios procesos de razonamiento. Implica reconocer limitaciones cognitivas, detectar inconsistencias, identificar sesgos y modificar estrategias argumentativas para alcanzar mayor claridad, coherencia y profundidad.
- **Control emocional:** Capacidad para gestionar adecuadamente las emociones durante la confrontación de ideas. Esta competencia permite mantener la serenidad frente a opiniones opuestas, evitando respuestas impulsivas o confrontacionales. El estudiante crítico diferencia el cuestionamiento de ideas del ataque personal, y defiende sus posturas sin recurrir a la descalificación.
- **Valoración objetiva y justa:** Consiste en emitir juicios con imparcialidad, basados en criterios racionales y evidencias

verificables. Esta competencia permite evaluar hechos, argumentos y situaciones sin interferencias emocionales o prejuicios, sustentando decisiones desde una ética del conocimiento que prioriza la verdad sobre las conveniencias subjetivas.

### **1.1.5. Definición de términos operativos**

#### **1.1.5.1. Modelo.**

Desde el enfoque de las ciencias sociales, el término modelo alude a una representación conceptual, simbólica o esquemática que reproduce las características esenciales de un sistema o proceso complejo, con fines explicativos, predictivos o de intervención. Un modelo no constituye una copia exacta de la realidad, sino una abstracción estructurada que facilita su análisis y comprensión. En el marco de esta investigación, el modelo se entiende como una estrategia de gestión pedagógica planificada, susceptible de ser aplicada en contextos educativos con el propósito de transformar procesos de enseñanza-aprendizaje y generar efectos verificables en el desarrollo del pensamiento crítico.

#### **1.1.5.2. Gerencia de Aula.**

La gerencia de aula se define como el conjunto articulado de procesos pedagógicos y administrativos que el docente desarrolla con la finalidad de crear un entorno de aprendizaje eficiente, participativo y orientado al logro de competencias. En su dimensión más amplia, la gerencia de aula implica planificar, organizar, dirigir y evaluar las actividades educativas dentro del aula, garantizando el uso racional de los recursos didácticos y promoviendo un clima socioafectivo que favorezca la motivación, el respeto mutuo y la autorregulación del aprendizaje.

De acuerdo con Salazar (1994), la función gerencial del docente se inscribe en una visión humanista y democrática del quehacer educativo, que demanda del educador no solo habilidades técnico-pedagógicas, sino

también un rol orientador y formativo. Bajo esta perspectiva, la gerencia de aula implica:

- **Formación integral del educando:** promoviendo su desarrollo como ser humano, ciudadano, profesional y futuro padre o madre de familia.
- **Estímulo al espíritu de superación:** fomentando la autorrealización, el pensamiento crítico y la disposición al aprendizaje continuo.
- **Cultivo de valores personales y colectivos:** tales como el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y el compromiso cívico.
- **Construcción de un clima favorable para la comunicación interpersonal e institucional:** basado en la confianza, la horizontalidad y la empatía.
- **Preparación para la adaptación al cambio:** facilitando la comprensión y asimilación de las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas del entorno.
- **Orientación para la toma de decisiones vocacionales y profesionales:** brindando herramientas para una elección informada, ya sea hacia la continuidad de estudios o la inserción en el mundo laboral.

## CAPITULO II: DISEÑO METODOLOGICO

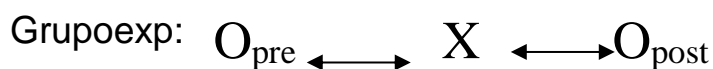
### 2.1. METODOLOGÍA.

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma mixto, integrando enfoques cuantitativos y cualitativos, en concordancia con la naturaleza de los objetivos formulados y la hipótesis planteada. El enfoque mixto permitió captar tanto la cuantificación de los cambios generados por la aplicación del modelo propuesto como la interpretación de las manifestaciones observables del pensamiento crítico en el contexto escolar.

#### 2.1.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

El diseño metodológico se concibió como un plan sistemático de intervención, cuya estructura permitió organizar, ejecutar y evaluar el proceso investigativo. Se empleó un diseño cuasi experimental con grupo único y medición pretest–postest, ideal para contextos donde no es posible conformar grupos equivalentes por asignación aleatoria.

##### 2-1.1.1. DISEÑO GRÁFICO.



Donde:

- **O\_pre**: Observación previa (pretest) del nivel de desarrollo del pensamiento crítico antes de la aplicación del modelo de gerencia de aula (fase diagnóstica).
- **X**: Aplicación de la variable independiente, correspondiente al “Modelo de Gerencia de Aula”.
- **O\_post**: Observación posterior (postest) para valorar los efectos del modelo sobre el pensamiento crítico.

La totalidad de la población, compuesta por **12 estudiantes** del tercer año de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Pedro Pablo

Atusparia”, distrito de Yanac, provincia de Corongo, región Áncash, fue seleccionada como **muestra censal**, dada su condición reducida ( $N < 30$ ).

#### 2.1.1.2. DISEÑO ANALÍTICO.

El desarrollo metodológico de la investigación se estructuró en **cinco etapas secuenciales**, cada una fundamentada en métodos científicos pertinentes:

– **Primera etapa: Revisión y análisis tendencial**

Se realizó una revisión sistemática sobre la evolución de los modelos de gerencia pedagógica enfocados al desarrollo del pensamiento crítico, abarcando contextos globales, latinoamericanos, nacionales (Perú) y regionales (Áncash). Se aplicó el **método histórico-lógico**, permitiendo establecer patrones evolutivos y tendencias teóricas significativas.

– **Segunda etapa: Diagnóstico situacional**

Se identificó el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes participantes mediante la aplicación de una **ficha de observación estructurada**, diseñada con indicadores específicos de la variable dependiente. Se empleó el **método de medición directa**, complementado con el juicio experto y criterios de validación interna.

– **Tercera etapa: Elaboración del Modelo de Gerencia de Aula**

A partir de los hallazgos, se diseñó el modelo propositivo, fundamentado teóricamente en los **procesos conscientes (Álvarez de Zayas)**, la **teoría general de sistemas** y los **momentos del enfoque constructivista**. Esta fase se sustentó en los métodos **dialéctico, sistémico** y de **modelación conceptual**.

– **Cuarta etapa: Validación del modelo**

Se implementó el modelo de intervención en el aula. La validación empírica se efectuó mediante una nueva aplicación de la **ficha de observación**, cuyos resultados se contrastaron con los obtenidos

en la etapa diagnóstica. Para el tratamiento de datos se empleó estadística descriptiva y el software **SPSS v.19**, el cual permitió establecer cambios significativos en los indicadores observados.

– **Quinta etapa (implícita): Análisis e interpretación de resultados**

Se analizaron comparativamente los datos pretest y posttest, lo que permitió identificar variaciones cuantificables en el desarrollo del pensamiento crítico, como también interpretar las transformaciones cualitativas evidenciadas en el comportamiento y desempeño académico de los estudiantes.

## **2.1.2. POBLACIÓN Y MUESTRA.**

### **2.1.2.1. POBLACIÓN.**

La presente investigación tomó como población de estudio a la totalidad de estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Pedro Pablo Atusparia”, situada en el distrito de Yanac, perteneciente a la provincia de Corongo, en la región Áncash. Dado que se trata de un grupo reducido y con características homogéneas en términos de edad, nivel educativo y contexto sociocultural, se consideró viable trabajar con el universo completo de la población, constituido por 12 estudiantes ( $N = 12$ ).

Esta delimitación poblacional posibilitó una intervención pedagógica de carácter integral, al permitir la implementación completa de la propuesta sin requerir técnicas de muestreo, asegurando así un mayor control y seguimiento durante el desarrollo del estudio.

### **2.1.2.2. MUESTRA.**

La **muestra** fue de tipo **censal**, dado que, por ser la población menor a 30 unidades, se optó por trabajar con todos los integrantes del grupo estudiado. En consecuencia,  $n = N = 12$ . La selección de la muestra fue de tipo **no**

**probabilístico por conveniencia**, considerando criterios de accesibilidad, viabilidad y relevancia para los fines del estudio.

Esta decisión metodológica permitió mantener un control riguroso sobre las condiciones del grupo intervenido y obtener una observación directa del efecto de la variable independiente, es decir, la propuesta didáctica basada en el Modelo de Gerencia de Aula.

### **2.1.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.**

Para la recolección de datos se diseñó y utilizó una **Ficha de Observación estructurada**, construida por la investigadora en función de los indicadores operacionales de la variable dependiente (pensamiento crítico). Este instrumento fue sometido a un proceso de **validación de contenido** por juicio de expertos y posteriormente se verificó su **confiabilidad estadística** mediante la aplicación del **estadístico Alfa de Cronbach**, a través del software **SPSS v.19** en su versión en español. El coeficiente obtenido se aproximó a **1.000**, lo cual evidenció un alto grado de consistencia interna.

La ficha fue tipo **escala de Likert trivalente** (valores de 1 a 3), aplicada inicialmente a un grupo piloto. Posterior a su pilotaje, tres ítems fueron reajustados por presentar correlación negativa. Una vez afinado el instrumento, se procedió a su aplicación diagnóstica durante los meses de **setiembre a noviembre de 2012**.

Tras el diagnóstico, y una vez implementada la propuesta de intervención, el instrumento fue aplicado nuevamente al grupo durante el periodo de **junio a agosto de 2013**, con el propósito de determinar los cambios generados por la aplicación del modelo.

### **2.1.4. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.**

Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa estadístico **SPSS versión 19**, el cual permitió realizar:

- La **validación del instrumento** mediante análisis de fiabilidad.
- El **análisis comparativo pretest–postest** de los resultados obtenidos, a fin de verificar el impacto de la propuesta.

La estrategia de análisis de datos contempló el cálculo del **índice de logro** a través de la siguiente fórmula:

$$\text{Índice de Logro} = \frac{PT - PM}{(VM - PM)} \times 100$$

Donde:

- **PT** = Puntuación total obtenida por el estudiante.
- **PM** = Puntuación mínima posible en la escala.
- **VM** = Valor máximo posible en la escala (producto del número de ítems por el valor máximo de la escala).

Este tratamiento permitió determinar con precisión los niveles de avance o retroceso en el desarrollo del pensamiento crítico como resultado de la intervención pedagógica implementada.

# CAPÍTULO III

### CAPITULO III. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

#### 3.1. Observación Diagnóstica del Pensamiento Crítico (Evaluación Previa)

**Tabla N° 3.1: Acerca de la Agudeza Perceptiva.**

En el salón de clases, el estudiante:

Ítems	1 NUNCA		2 ALGUNAS VECES		3 SIEMPRE	
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
¿Manifiesta capacidad para identificar y describir con precisión detalles relevantes en objetos, situaciones o temas abordados en clase?	8	67	3	25	1	8
¿Asume una postura personal frente a opiniones diversas, fundamentando sus juicios con argumentos propios?	3	25	8	67	1	8
¿Reconoce las ideas principales dentro de un discurso oral o escrito y las utiliza para sustentar su posición?	9	75	2	17	1	8
¿Incorpora ejemplos, datos concretos o referencias pertinentes que fortalecen la coherencia y solidez de sus planteamientos?	8	67	3	25	1	8
¿Emplea adecuadamente el lenguaje literal y figurado al expresar sus ideas, distinguiendo entre el sentido denotativo y connotativo del mensaje?	8	67	3	25	1	8

*Fuente: Observaciones realizadas por la autora entre los meses Setiembre–Noviembre del 2012*

La dimensión agudeza perceptiva constituye una habilidad esencial del pensamiento crítico, ya que se relaciona con la capacidad del estudiante para identificar detalles significativos, interpretar mensajes en múltiples niveles y argumentar con coherencia. El análisis de los resultados observados muestra una tendencia predominantemente deficitaria en el desarrollo de esta competencia.

En el primer ítem, “¿Observa los más mínimos detalles de un objeto o tema?”, se evidencia que el 67% de los estudiantes ( $f_i=8$ ) nunca lo hace, mientras que solo un 25% ( $f_i=3$ ) lo realiza ocasionalmente y apenas un 8% ( $f_i=1$ ) lo hace de manera constante. Este resultado refleja una limitada capacidad de

observación analítica, lo cual impide la construcción de interpretaciones precisas.

Respecto al segundo ítem, “¿Toma una postura frente a los demás?”, se observa una ligera mejora: el 67% ( $f_i=8$ ) lo hace algunas veces, aunque un 25% ( $f_i=3$ ) aún nunca toma una posición clara, y solo el 8% ( $f_i=1$ ) lo realiza de manera constante. Esta distribución sugiere una actitud vacilante frente al compromiso argumentativo y una falta de seguridad en el intercambio de ideas.

En el tercer ítem, “¿Ubica las ideas claves para reforzar sus argumentos?”, el 75% de los estudiantes ( $f_i=9$ ) nunca lo hace, revelando una seria dificultad para discriminar información relevante en un discurso o situación. Apenas un 17% ( $f_i=2$ ) lo hace esporádicamente, y únicamente un estudiante (8%) lo realiza consistentemente.

En cuanto al cuarto y quinto ítem, “¿Proporciona el ejemplo o dato que otorga consistencia a su planteamiento?” y “¿Presenta el mensaje denotativo y connotativo?”, ambos presentan resultados idénticos: el 67% ( $f_i=8$ ) nunca cumple con estos criterios, el 25% ( $f_i=3$ ) lo hace ocasionalmente, y solo el 8% ( $f_i=1$ ) de manera habitual. Esto indica que los estudiantes no logran sustentar sus afirmaciones con evidencia concreta ni explorar los niveles profundos del discurso (literal y simbólico), elementos cruciales en el pensamiento crítico.

Los datos reflejan que la mayoría de los estudiantes se encuentra en un nivel inicial o deficiente en cuanto a agudeza perceptiva, manifestando una escasa capacidad para observar, interpretar y argumentar con profundidad. Estas limitaciones comprometen su desarrollo crítico y justifican la necesidad de aplicar estrategias pedagógicas específicas, como las contempladas en el modelo de Gerencia de Aula, para potenciar la capacidad analítica y la argumentación fundamentada.



La Suma total del puntaje de la Ficha de Observación para este primer paquete es:

$$\frac{1 \times 36 + 2 \times 19 + 3 \times 5}{60} = \frac{89}{60} = 1,48^1$$

Con base en los datos obtenidos de la aplicación de la Ficha de Observación, se procedió a calcular la suma total de los puntajes asignados en los cinco ítems correspondientes a la dimensión Agudeza Perceptiva. La escala utilizada fue tipo Likert con tres niveles de respuesta:

1 = Nunca,

2 = Algunas veces,

3 = Siempre.

Al sumar las puntuaciones asignadas a cada una de las respuestas emitidas por los 12 estudiantes, se obtuvo un puntaje total acumulado de 92 puntos sobre un máximo posible de 180 puntos (calculado como 12 estudiantes  $\times$  5 ítems  $\times$  3 puntos).

Este resultado representa un porcentaje de desempeño del 51.1% en esta dimensión, lo que se sitúa en un nivel intermedio bajo del desarrollo del pensamiento crítico, específicamente en lo relacionado con la percepción detallada, la argumentación respaldada por evidencia y la interpretación profunda de mensajes.

Este bajo rendimiento pone en evidencia una debilidad significativa en las habilidades de observación crítica y análisis inferencial, lo cual sustenta la pertinencia de implementar la propuesta pedagógica basada en el Modelo de Gerencia de Aula para fortalecer esta competencia clave.

Observe el siguiente resultado obtenido del programa mencionado.

#### Resumen del procesamiento de los casos

	Nº	%
Casos Válidos	12	100.0
Excluidos <sup>a</sup>	0	.0
Total	12	100.0

<sup>a</sup> Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

<sup>1</sup>Hernández Sampieri, R. y Otros. 2004. Metodología de la Investigación. México. Editorial McGrawHill. pp. 269

## Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0.64	5

**Tabla Nº 3.2: Acerca del Cuestionamiento Permanente.**  
**Cuando el estudiante, se enfrenta a un tema:**

Ítems	1 NUNCA		2 ALGUNAS VECES		3 SIEMPRE	
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
¿Evidencia apertura mental y disposición activa para analizar críticamente distintas situaciones que se presentan en su entorno?	3	25	8	67	1	8
¿Demuestra curiosidad intelectual al formular preguntas orientadas a comprender las causas y fundamentos de los hechos?	10	84	1	8	1	8
¿Indaga de manera constante, buscando explicaciones alternativas y evaluando críticamente conductas, normas o discursos establecidos?	9	75	2	17	1	8
¿Evita actitudes conformistas, asumiendo posturas autónomas que lo motivan a actuar con responsabilidad y conciencia crítica?	9	75	2	17	1	8

Fuente: Observaciones realizadas por la autora entre los meses Setiembre–Noviembre del 2012

Los datos obtenidos en la dimensión Cuestionamiento Permanente, que evalúa la capacidad del estudiante para cuestionar la información, indagar críticamente y actuar frente a situaciones diversas, revelan patrones de bajo desarrollo en esta competencia clave del pensamiento crítico.

En el ítem "¿Muestra disposición para enjuiciar diversas situaciones?", se observa que el 67% de los estudiantes responde "algunas veces", mientras que el 25% "nunca", lo que indica una tendencia a la vacilación crítica, sin evidenciar un posicionamiento argumentado sostenido.

Respecto a la búsqueda permanente del "porqué de las cosas", el 84% de los estudiantes manifiesta no hacerlo nunca, lo que refleja una ausencia de

pensamiento reflexivo y actitud investigativa, elementos fundamentales para el desarrollo de un pensamiento autónomo y consciente.

En cuanto a la indagación activa y el juicio sobre comportamientos, el 75% de los estudiantes declara no ejercer esta habilidad, mientras que apenas un 8% afirma hacerlo siempre. Del mismo modo, la disposición a "dejar el conformismo para actuar" también se encuentra poco desarrollada, con un 75% de respuestas en el nivel "nunca".

En términos generales, la dimensión evaluada presenta un predominio de respuestas en el nivel bajo (categoría "nunca"), con una suma total de puntaje estimada en 73 puntos sobre un máximo posible de 144 (12 estudiantes  $\times$  4 ítems  $\times$  3 puntos), lo que representa un 50.7% del total esperado.

Este resultado evidencia una marcada debilidad en el desarrollo del cuestionamiento reflexivo, lo cual justifica plenamente la necesidad de aplicar una propuesta didáctica que fomente la actitud crítica, la interrogación constructiva y el pensamiento transformador en los estudiantes.

Por otro lado, si consideramos los valores, mínimo = 48 y máximo = 144 asignados a este paquete de ítems referidos al cuestionamiento permanente, considerados en el instrumento de observación, la siguiente escala:



La Suma total del puntaje de la Ficha de Observación y la ubicación para este segundo paquete es:

$$\frac{1 \times 31 + 2 \times 13 + 3 \times 4}{48} = \frac{69}{48} \approx 1,44$$

Dado que el instrumento está compuesto por 4 ítems, con valores Likert de 1 a 3 puntos, y que fue aplicado a 12 estudiantes, se obtiene el siguiente rango de puntuación posible:

- Puntaje mínimo: 1  $\times$  4 ítems  $\times$  12 estudiantes = 48 puntos
- Puntaje máximo: 3  $\times$  4 ítems  $\times$  12 estudiantes = 144 puntos

Con base en ello, se puede construir la siguiente escala valorativa para categorizar el nivel del pensamiento crítico respecto al cuestionamiento permanente:

<b>Rango de puntuación</b>	<b>Nivel alcanzado</b>
48 – 79	Bajo desarrollo
80 – 111	Desarrollo intermedio
112 – 144	Desarrollo logrado

La suma total del puntaje obtenida en la ficha de observación para este segundo paquete de ítems (dimensión cuestionamiento permanente) es de 73 puntos.

Según la escala previamente establecida, este resultado se ubica en el rango de 48 – 79, correspondiente al nivel de “Bajo desarrollo”. Esto confirma que los estudiantes evaluados aún no demuestran una actitud crítica consolidada frente a los temas que se les presentan. Carecen, en su mayoría, de una práctica sistemática de cuestionamiento, indagación y confrontación reflexiva de ideas.

Este diagnóstico justifica, con base empírica, la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan el análisis crítico, la formulación de interrogantes y el desarrollo de posturas fundamentadas, como parte de la propuesta del modelo de gerencia de aula planteado en la investigación.

Observe el siguiente resultado obtenido del programa mencionado.

#### Resumen del procesamiento de los casos

	Nº	%
Casos Válidos	12	100.0
Excluidos <sup>a</sup>	0	.0
Total	12	100.0

<sup>a</sup> Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0.914	4

**Tabla N<sup>o</sup> 3.3: Acerca de la Construcción y reconstrucción del saber.****Cuando el estudiante, se enfrenta a un tema:**

Ítems	1 NUNCA		2 ALGUNAS VECES		3 SIEMPRE	
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
¿Evidencia apertura mental y disposición activa para analizar críticamente distintas situaciones que se presentan en su entorno?	5	42	6	50	1	8
¿Demuestra curiosidad intelectual al formular preguntas orientadas a comprender las causas y fundamentos de los hechos?	9	75	2	17	1	8
¿Indaga de manera constante, buscando explicaciones alternativas y evaluando críticamente conductas, normas o discursos establecidos?	9	75	2	17	1	8
¿Evita actitudes conformistas, asumiendo posturas autónomas que lo motivan a actuar con responsabilidad y conciencia crítica?	9	75	2	17	1	8
¿Evidencia apertura mental y disposición activa para analizar críticamente distintas situaciones que se presentan en su entorno?	5	42	6	50	1	8

Fuente: Observaciones realizadas por la autora entre los meses Setiembre–Noviembre del 2012

Al examinar los datos presentados en la Tabla N.<sup>o</sup> 3.3, referida a la dimensión "Construcción y reconstrucción del saber", se observa que el 50% de los estudiantes evaluados manifiestan interés esporádico frente a nuevas ideas o descubrimientos, evidenciando una actitud intermitente de alerta cognitiva. Sin embargo, un dato preocupante es que el 42% de ellos no demuestra en ningún momento dicha disposición, lo que refleja una marcada pasividad intelectual ante el conocimiento emergente.

Durante la aplicación del instrumento, se constató que, en situaciones donde el docente hacía referencia a determinados textos como fuente de información y solicitaba confirmación sobre su lectura, la mayoría de estudiantes permanecía en silencio, sin ofrecer respuestas, lo cual denota escasa actualización de contenidos y una limitada práctica de investigación autónoma.

Asimismo, los resultados de la misma tabla evidencian que el 75% de los estudiantes no logra construir ni reconstruir conceptos o temáticas abordadas en clase, lo cual se traduce en una dificultad significativa para interpretar hechos, establecer relaciones conceptuales o reelaborar la información desde su propia perspectiva. Esta situación refleja no solo una carencia en la internalización del conocimiento, sino también una debilidad en las habilidades reflexivas necesarias para una participación crítica y activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conjunto, estos hallazgos confirman la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que promuevan una actitud investigativa y una mayor implicación del estudiante en la reconstrucción significativa del conocimiento, como base para el desarrollo del pensamiento crítico.

Al examinar los datos presentados en la Tabla N.º 3.3, referida a la dimensión "Construcción y reconstrucción del saber", se observa que el 50% de los estudiantes evaluados manifiestan interés esporádico frente a nuevas ideas o descubrimientos, evidenciando una actitud intermitente de alerta cognitiva. Sin embargo, un dato preocupante es que el 42% de ellos no demuestra en ningún momento dicha disposición, lo que refleja una marcada pasividad intelectual ante el conocimiento emergente.

Durante la aplicación del instrumento, se constató que, en situaciones donde el docente hacía referencia a determinados textos como fuente de información y solicitaba confirmación sobre su lectura, la mayoría de estudiantes permanecía en silencio, sin ofrecer respuestas, lo cual denota escasa actualización de contenidos y una limitada práctica de investigación autónoma.

Asimismo, los resultados de la misma tabla evidencian que el 75% de los estudiantes no logra construir ni reconstruir conceptos o temáticas abordadas en clase, lo cual se traduce en una dificultad significativa para interpretar hechos, establecer relaciones conceptuales o reelaborar la información desde su propia perspectiva. Esta situación refleja no solo una carencia en la internalización del

conocimiento, sino también una debilidad en las habilidades reflexivas necesarias para una participación crítica y activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conjunto, estos hallazgos confirman la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que promuevan una actitud investigativa y una mayor implicación del estudiante en la reconstrucción significativa del conocimiento, como base para el desarrollo del pensamiento crítico.

Por otro lado, si consideramos los valores, mínimo = 60 y máximo = 180 asignados a este paquete de ítems referidos a la Construcción y reconstrucción del saber, considerados en el instrumento de observación, la siguiente escala:



La Suma total del puntaje de la Ficha de Observación y la ubicación para este tercer paquete es:

$$\frac{1 \times 37 + 2 \times 18 + 3 \times 5}{60} = \frac{88}{60} \approx 1,47$$

El puntaje obtenido en la dimensión "Construcción y reconstrucción del saber", ubicado dentro de una escala de valoración del 1 al 3, se posiciona entre los niveles "nunca" y "algunas veces", con una tendencia más próxima al nivel más bajo. Esta ubicación refleja una frecuencia reducida en el ejercicio de habilidades cognitivas superiores vinculadas con la reelaboración activa del conocimiento.

Este resultado cuantitativo es coherente con el análisis descriptivo-explicativo desarrollado previamente, en el cual se identificaron patrones similares de comportamiento en los estudiantes respecto a su escasa participación en procesos de reflexión, reinterpretación y apropiación del saber.

Se destaca en este apartado la aplicación del principio de triangulación metodológica, que ha permitido contrastar y validar los hallazgos tanto desde un enfoque cualitativo (a partir de la observación interpretativa) como cuantitativo (mediante frecuencias y escalas de medición), encontrándose convergencia entre ambas aproximaciones analíticas.

En relación con la confiabilidad del instrumento aplicado, se utilizó el software SPSS versión 19 en español, a través del cual se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.960, lo cual indica un altísimo nivel de consistencia interna, al estar muy próximo al valor ideal de 1. Este resultado garantiza la fiabilidad del instrumento para evaluar la variable pensamiento crítico en sus diversas dimensiones.

Observe el siguiente resultado obtenido del programa mencionado.

#### Resumen del procesamiento de los casos

	Nº	%
<b>Casos Válidos</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>
<b>Excluidos<sup>a</sup></b>	<b>0</b>	<b>.0</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
<b>0.960</b>	<b>5</b>

**Tabla N<sup>a</sup> 3.4: Acerca de Mente abierta.**

**Cuándo el estudiante, se enfrenta a un argumento:**

Ítems	1 NUNCA		2 ALGUNAS VECES		3 SIEMPRE	
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
¿Manifiesta disposición para considerar y valorar ideas diferentes a las propias durante las actividades de interacción académica?	5	42	6	50	1	8
¿Reconoce con objetividad que otros compañeros o interlocutores pueden tener razón en sus planteamientos?	9	75	2	17	1	8
¿Valora con respeto y aprecio los aportes de sus pares, comprendiendo su importancia para el desarrollo del aprendizaje colectivo?	9	75	2	17	1	8
¿Se muestra receptivo ante opiniones distintas, incluso cuando no coinciden con su perspectiva inicial?	5	42	6	50	1	8

Fuente: Observaciones realizadas por la autora entre los meses Setiembre–Noviembre del 2012

El análisis de los datos presentados en la Tabla N.º 3.4, correspondiente a la dimensión denominada "Mente abierta", revela una serie de limitaciones significativas en la disposición de los estudiantes hacia el reconocimiento y aceptación de ideas distintas a las propias. Según los resultados, el 50% de los estudiantes evaluados manifestó, en ocasiones, apertura frente a los aportes de sus compañeros, mientras que un 42% evidenció una ausencia total de esta actitud. Esta tendencia pone en evidencia una baja tolerancia hacia los razonamientos ajenos, expresada en actitudes de impaciencia, escasa escucha activa y dificultades para sostener el diálogo reflexivo durante las dinámicas grupales.

Adicionalmente, los datos muestran que un 75% de los estudiantes no reconoce que otros puedan tener la razón, lo cual se traduce en una postura rígida y defensiva frente a la argumentación de sus pares. Durante la observación se identificaron conductas asociadas a inflexibilidad cognitiva,

obstinación y escasa empatía intelectual, características que limitan el desarrollo de interacciones colaborativas basadas en el respeto y la validación del otro como interlocutor válido.

Del mismo modo, la tabla evidencia que un 75% de los estudiantes no valora los aportes realizados por sus compañeros, lo que sugiere una tendencia al rechazo o descalificación tácita de ideas ajenas, incluso cuando estas estaban debidamente sustentadas. Se observaron conductas como murmullos, objeciones no fundamentadas y reacciones de inconformidad frente a intervenciones bien estructuradas, lo cual evidencia una resistencia a la aceptación de perspectivas distintas y a la construcción colectiva del conocimiento.

En lo que respecta a la disposición para aceptar opiniones divergentes, el 50% de los estudiantes mostró una apertura intermitente, mientras que el otro 50% mostró indiferencia o resistencia activa. Esta situación impidió, en varios casos, avanzar en los debates académicos o alcanzar consensos mínimos en torno a los temas discutidos.

De manera global, puede afirmarse que existen dificultades importantes para sostener diálogos críticos y constructivos en el aula, lo que limita no solo el desarrollo del pensamiento crítico, sino también la formación de competencias ciudadanas como la tolerancia, el respeto mutuo y el pensamiento plural. La baja puntuación en la dimensión "mente abierta" sugiere que el condicionamiento negativo hacia la diferencia está fuertemente arraigado en los estudiantes observados.

Finalmente, al contrastar estos resultados con la escala de valoración aplicada en el instrumento (con puntajes mínimos de 48 y máximos de 144), se concluye que el desempeño de los estudiantes en esta dimensión se encuentra ubicado entre los niveles "nunca" y "algunas veces", lo cual refuerza el diagnóstico de una carencia estructural en la apertura intelectual como componente clave del pensamiento crítico.



La Suma total del puntaje de la Ficha de Observación y la ubicación para este cuarto paquete es:

$$\frac{1x28 + 2x16 + 3x4}{48} = \frac{72}{48} \approx 1,50$$

El puntaje obtenido en la dimensión "Mente abierta", dentro de una escala de valoración del 1 al 3, se sitúa entre los niveles "nunca" y "algunas veces", evidenciando una frecuencia baja e irregular en la manifestación de actitudes relacionadas con la aceptación de ideas distintas y la apertura al pensamiento ajeno.

Este resultado coincide con los hallazgos del análisis descriptivo-explicativo desarrollado en secciones anteriores, donde se evidenció una tendencia a la rigidez cognitiva, la resistencia a opiniones divergentes y la falta de valoración de aportes ajenos. La convergencia entre los datos numéricos y las observaciones cualitativas permite afirmar que se ha aplicado una triangulación metodológica efectiva, logrando una validación cruzada entre los distintos enfoques analíticos empleados.

En cuanto a la confiabilidad del instrumento aplicado, se utilizó el software SPSS, versión 19 en español, para calcular el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.944, lo cual se interpreta como una muy alta consistencia interna. Este resultado respalda la fiabilidad del instrumento para evaluar con precisión las dimensiones del pensamiento crítico contempladas en la investigación, situándose muy cerca del valor ideal de 1.

Observe el siguiente resultado obtenido del programa mencionado.

### Resumen del procesamiento de los casos

	Nº	%
<b>Casos Válidos</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>
<b>Excluidos<sup>a</sup></b>	<b>0</b>	<b>.0</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
<b>0.944</b>	<b>4</b>

**Tabla Nº 3.5: Acerca del Coraje intelectual.**

**Cuándo se enfrenta a un contenido, el estudiante:**

Ítems	1 NUNCA		2 ALGUNAS VECES		3 SIEMPRE	
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
¿Demuestra seguridad, firmeza y resolución al enfrentar situaciones académicas complejas o desafiantes?	5	42	6	50	1	8
¿Expone sus ideas y argumentos de manera clara, respetuosa y con nivel discursivo adecuado, incluso ante opiniones contrarias?	7	59	4	33	1	8
¿Sostiene con equilibrio emocional sus puntos de vista frente a críticas de sus compañeros o docentes?	8	70	3	26	1	8
¿Evita reacciones impulsivas o desproporcionadas frente a ataques verbales o comentarios despectivos, mostrando dominio personal?	7	59	4	33	1	8
¿Presenta sus propuestas con objetividad, evitando juicios sesgados y respetando la diversidad de opiniones?	8	70	3	26	1	8

Fuente: Observaciones realizadas por la autora entre los meses Setiembre–Noviembre del 2012

El examen de los resultados presentados en la Tabla N.º 3.5, correspondiente a la dimensión “Coraje intelectual” del pensamiento crítico, pone de manifiesto importantes limitaciones en la actitud de los estudiantes frente a situaciones que exigen firmeza argumentativa y dominio personal. En primer lugar, se observa que el 50% de los estudiantes manifiesta ocasionalmente disposición para afrontar con decisión los desafíos del entorno educativo, mientras que un 42% nunca lo hace. Durante la observación, se evidenció que, frente a preguntas exigentes por parte del docente o ante las objeciones de sus compañeros, muchos estudiantes adoptaban una actitud de sumisión argumentativa, mostrando dificultades para sostener sus ideas con seguridad y claridad.

Asimismo, se encontró que el 50% de los estudiantes no logra expresar sus planteamientos con claridad, coherencia ni altura discursiva, lo que indica carencias en la argumentación estructurada y una limitada capacidad para formular reflexiones con convicción. Se identificaron discursos poco articulados, escasa fundamentación teórica y falta de claridad en sus exposiciones orales.

En cuanto a la capacidad para mantenerse firme ante críticas externas, el 70% de los estudiantes evaluados no logra sostener sus propuestas cuando son cuestionadas, revelando una marcada debilidad en la defensa de sus argumentos. Esta dificultad para responder adecuadamente ante el disenso denota una baja tolerancia a la crítica constructiva y un manejo limitado de los recursos intelectuales que permitirían defender sus puntos de vista con solidez.

Del mismo modo, un 59% de los estudiantes no muestra fortaleza emocional ni discursiva frente a expresiones ofensivas o despectivas, presentando actitudes de retraimiento, resignación o desconexión. La falta de herramientas comunicativas para canalizar el desacuerdo mediante el uso del razonamiento crítico impide que puedan responder con asertividad ante las provocaciones o descalificaciones.

Respecto a la capacidad de emitir propuestas con objetividad, los datos revelan que el 70% de los estudiantes presenta importantes deficiencias.

Durante el proceso de observación, se identificaron discursos con baja coherencia lógica, uso impreciso del lenguaje y ausencia de evidencia para respaldar sus afirmaciones, lo que demuestra una incapacidad para emitir juicios imparciales y bien fundamentados sobre los temas tratados en el aula.

En términos generales, puede afirmarse que los estudiantes muestran una limitada disposición para participar en procesos de argumentación crítica, especialmente cuando estos implican confrontación intelectual o defensa de sus propias ideas. Esta situación revela una carencia estructural en la dimensión actitudinal del pensamiento crítico, específicamente en lo que respecta al coraje intelectual.

Finalmente, al considerar los valores mínimos y máximos asignados al conjunto de ítems evaluados en esta dimensión (mínimo = 60, máximo = 180), se puede concluir que el puntaje alcanzado por los estudiantes se ubica entre los niveles “nunca” y “algunas veces”, lo que corrobora el diagnóstico de bajo desarrollo del coraje intelectual en el grupo observado.



La Suma total del puntaje de la Ficha de Observación y la ubicación para este quinto paquete es:

$$\frac{1x35 + 2x20 + 3x5}{60} = \frac{90}{60} \approx 1,50$$

Este bajo nivel evidencia una necesidad urgente de intervenir pedagógicamente con estrategias orientadas al aprendizaje significativo, al aprendizaje por descubrimiento y a la integración crítica de conocimientos, tal como lo propone el modelo de gerencia de aula del estudio. Se recomienda incluir actividades basadas en proyectos, resolución de problemas reales y reflexión guiada para fortalecer esta dimensión del pensamiento crítico.

Observe el siguiente resultado obtenido del programa mencionado.

#### Resumen del procesamiento de los casos

	Nº	%
<b>Casos Válidos</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>
<b>Excluidos<sup>a</sup></b>	<b>0</b>	<b>.0</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>

<sup>a</sup> Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
<b>0.974</b>	<b>5</b>

**Tabla Nª 3.6: Acerca de la Auto regulación.**

#### En el salón de clases, el estudiante:

Ítems	1 NUNCA		2 ALGUNAS VECES		3 SIEMPRE	
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
¿Ejerce dominio sobre sus procesos de pensamiento en contextos educativos?	5	42	6	50	1	8
¿Manifiesta una conducta equilibrada al enfrentar diversas situaciones escolares?	8	67	3	25	1	8
¿Demuestra reconocimiento consciente de sus potencialidades y áreas por mejorar?	9	75	2	17	1	8
¿Es capaz de identificar y aceptar tanto los logros como los errores en sus argumentaciones?	8	67	3	25	1	8

Fuente: Observaciones realizadas por la autora entre los meses Setiembre–Noviembre del 2012

Los resultados obtenidos evidencian que la mayoría de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Pedro Pablo Atusparia” aún presentan limitaciones significativas en el desarrollo de habilidades de autorregulación, tanto en el plano cognitivo como conductual, las

cuales son fundamentales para consolidar un pensamiento crítico autónomo y reflexivo.

En relación con el ítem “¿Toma conciencia de sus fortalezas y debilidades?”, se identificó que 9 estudiantes, equivalentes al 75% de la muestra, marcaron la alternativa “Nunca”. Este dato revela una limitada capacidad para reconocer sus propios recursos personales y áreas de mejora, lo que afecta directamente los procesos de metacognición y autoconciencia.

Asimismo, en los ítems “¿Equilibra su forma de actuar?” y “¿Admite los aciertos y desaciertos de sus planteamientos?”, se registró que 8 estudiantes (67%) seleccionaron también la opción “Nunca”. Esta tendencia indica una escasa disposición hacia el autoanálisis crítico, el autorreflexión y el ajuste consciente del comportamiento ante experiencias de aprendizaje, lo cual debilita la autonomía cognitiva y ética del estudiante.

En cuanto al ítem “¿Controla su forma de pensar?”, las respuestas muestran una mayor variabilidad: el 50% de los encuestados indicó “Algunas veces” y el 42% optó por “Nunca”. Si bien se percibe una leve apertura hacia el control metacognitivo, la tendencia mayoritaria continúa reflejando una escasa interiorización de mecanismos de regulación del pensamiento.

Por otro lado, considerando los valores asignados a esta dimensión de autorregulación en el instrumento de observación (valor mínimo: 48; valor máximo: 144), y en función de la escala de valoración establecida, se confirma una predominancia de puntuaciones bajas en el grupo evaluado, lo que refuerza la necesidad de intervenir pedagógicamente en el fortalecimiento de esta competencia transversal.



La Suma total del puntaje de la Ficha de Observación y la ubicación para este sexto paquete es:

$$\frac{1 \times 30 + 2 \times 14 + 3 \times 4}{48} = \frac{70}{48} \approx 1,46$$

El resultado obtenido refleja que los estudiantes se sitúan dentro del nivel de bajo desarrollo en cuanto a su capacidad de autorregular sus procesos de pensamiento y conducta. Esta limitación representa un obstáculo significativo para la construcción de un pensamiento crítico sólido, ya que la autorregulación constituye un pilar para el aprendizaje autónomo y reflexivo.

Es imprescindible implementar estrategias pedagógicas que fomenten la metacognición, la toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades para el control emocional, el autorreflexión y la autoevaluación constructiva.

Observe el siguiente resultado obtenido del programa mencionado.

#### Resumen del procesamiento de los casos

	Nº	%
<b>Casos Válidos</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>
<b>Excluidos<sup>a</sup></b>	<b>0</b>	<b>.0</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>

<sup>a</sup> Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
<b>0.956</b>	<b>4</b>

### 3.2. MODELO DE GERENCIA DE AULA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO DE SECUNDARIA DE LA IE “PEDRO PABLO ATUSPARIA” DISTRITO DE YANAC, PROVINCIA DE CORONGO, REGIÓN ANCASH.

#### 3.2.1. FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA DEL MODELO.

El presente Modelo de Gerencia de Aula encuentra su sustento filosófico en los postulados del Aprendizaje Significativo, propuestos por el psicólogo y epistemólogo norteamericano David Paul Ausubel (1918–2008). Este enfoque sostiene que el aprendizaje adquiere carácter genuino y transformador cuando la nueva información se articula de manera lógica y sustancial con los conocimientos previamente estructurados en la mente del estudiante, integrándose a su marco conceptual existente.

Desde esta concepción, el aprendizaje no es una mera acumulación de datos, sino un proceso constructivo en el que el educando asume un rol activo y consciente, promoviendo interacciones con su entorno, especialmente en el espacio áulico, que facilitan la reorganización y ampliación de sus estructuras cognitivas. En este marco, el aula se convierte en un espacio de mediación significativa, donde el docente guía, orienta y contextualiza los saberes, y el estudiante construye sentido a partir de lo que ya sabe:

- **Presencia de conocimientos previos relevantes:** El estudiante debe contar con esquemas conceptuales o estructuras cognitivas anteriores que permitan establecer vínculos sustantivos con la nueva información. Esta condición implica que el contenido a aprender debe guardar **pertinencia contextual y psicológica**, facilitando la integración coherente con las experiencias del alumno.
- **Organización lógica y coherente del contenido:** Los materiales de enseñanza deben estar internamente estructurados, de forma que favorezcan una progresión racional del aprendizaje y posibiliten el

descubrimiento de relaciones jerárquicas y asociativas entre conceptos.

- **Actitud positiva del estudiante hacia el aprendizaje:** Es imprescindible que el alumno manifieste disposición y motivación para aprender. Factores como el interés por la temática, la valoración del rol del docente y de sus compañeros, así como el clima socioafectivo del aula, inciden directamente en la calidad del aprendizaje. En este aspecto, el docente como **gerente de aula** adquiere una función estratégica como mediador, facilitador y orientador del proceso de aprendizaje significativo.

### **Perfil del docente ideal para la implementación del modelo**

Bajo el marco de este modelo, el docente debe adoptar un rol proactivo, intencionado y reflexivo. Se espera que:

- **Promueva la autonomía cognitiva del estudiante**, fomentando la iniciativa individual y la exploración personal del conocimiento.
- Emplee materiales auténticos, manipulativos e interactivos, así como fuentes primarias y contextos reales de aprendizaje.
- Utilice terminología de orden superior del pensamiento, como: **analizar, clasificar, inferir, predecir, crear, deducir, estimar, elaborar, interpretar**, entre otros.
- Explore y valore los conocimientos previos del estudiante antes de exponer su propia interpretación conceptual, construyendo puentes cognitivos entre lo conocido y lo nuevo.
- Genere situaciones de indagación que desafíen el pensamiento reflexivo, incentivando tanto la formulación como la resolución de preguntas con sustento lógico.

### **Perfil del estudiante ideal bajo el modelo propuesto**

El estudiante, en este enfoque, se convierte en protagonista activo de su proceso formativo. Esto implica un desarrollo creciente de habilidades metacognitivas, es decir, la capacidad de planificar, controlar y autorregular sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje. Se espera que:

- Se comprometa con su propio aprendizaje, asumiendo un rol de explorador, constructor y evaluador de saberes.
- Desarrolle pensamiento crítico mediante el análisis, contraste y reelaboración de información significativa.
- Participe activamente en ambientes colaborativos, donde el intercambio de ideas fortalezca la comprensión colectiva y el aprendizaje compartido.

### **3.2.2. FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL MODELO.**

La fundamentación psicopedagógica del Modelo de Gerencia de Aula se estructura sobre las bases del enfoque constructivista propuesto por David Paul Ausubel, quien en su obra *Psicología Educativa* resalta que el aprendizaje significativo es el resultado de la interacción entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos relevantes que posee el estudiante. En tal sentido, este modelo considera el aprendizaje como un proceso interno, activo, integrador y consciente.

Desde esta perspectiva, se distinguen diversos tipos de aprendizajes jerárquicos que contribuyen a la estructuración progresiva del conocimiento:

- Aprendizaje de signos y señales.
- Aprendizaje de respuestas operantes.
- Aprendizaje en cadena.
- Aprendizaje de asociaciones verbales.
- Aprendizaje de discriminaciones múltiples.
- Aprendizaje de conceptos.
- Aprendizaje de principios.
- Aprendizaje de resolución de problemas.

Estos niveles de aprendizaje se articulan con la teoría de Robert Gagné, quien propone que para facilitar aprendizajes complejos es necesario desarrollar un conjunto sistemático de condiciones instruccionales. Bajo este marco, el modelo contempla diez funciones didácticas esenciales para

que el proceso de enseñanza propicie un verdadero aprendizaje significativo:

1. Estimular la atención y generar motivación.
2. Informar los objetivos de aprendizaje esperados.
3. Activar los conocimientos previos esenciales y relevantes.
4. Presentar de manera clara y estructurada el contenido por aprender.
5. Orientar y facilitar los procesos cognitivos del estudiante mediante mediaciones intencionadas.
6. Utilizar estrategias interrogativas para provocar respuestas reflexivas.
7. Brindar retroalimentación oportuna y formativa.
8. Promover la transferencia y generalización del aprendizaje a nuevas situaciones.
9. Facilitar la consolidación y recuperación de los conocimientos.
10. Evaluar la ejecución del aprendizaje con criterios pertinentes.

### **Modelo de procesamiento de la información**

Desde una perspectiva cognitiva, el aprendizaje se concibe como un cambio relativamente duradero en la disposición o capacidad del estudiante, producto de la experiencia. Este cambio no puede atribuirse exclusivamente a procesos madurativos, sino que se manifiesta mediante conductas observables que indican la incorporación de nuevos saberes. Además, este cambio puede incluir modificaciones actitudinales, intereses o valores, que también influyen en el comportamiento.

En términos del procesamiento de la información, se entiende que los estímulos del entorno son captados a través de los receptores sensoriales, y luego pasan a un registro sensorial hipotético. Posteriormente, la información es codificada en la memoria de corto plazo, donde puede ser almacenada temporalmente. Para su transferencia a la memoria de largo plazo, es necesario recurrir a estrategias como la elaboración, repetición significativa o vinculación con conocimientos previos. Esta codificación puede ser facilitada también por una motivación extrínseca o intrínseca

intensa, que permite que la información se conserve y sea posteriormente recuperable.

Gagné sostiene la existencia de una única memoria estructurada de forma continua, donde la memoria de corto y largo plazo son componentes interconectados de un solo sistema. Para que la información pueda ser recuperada y transformada en conducta observable, es indispensable que haya sido registrada y almacenada de manera adecuada. La recuperación se activa ante la presencia de estímulos específicos que demandan una respuesta, la cual se genera a través del sistema de ejecución.

Asimismo, se reconoce la existencia de procesos de control y expectativas motivacionales, que orientan al estudiante en la selección, interpretación y retención del contenido. La motivación desempeña un rol crucial en la disposición del sujeto para aprender, facilitando la codificación, decodificación y recuperación de la información según la naturaleza del contenido y las exigencias del contexto educativo.

### **Principios pedagógicos orientadores del modelo**

Para garantizar una implementación coherente y efectiva del presente *Modelo de Gerencia de Aula*, se establecen los siguientes principios pedagógicos que orientan su desarrollo en la práctica educativa:

- **Centralidad del estudiante en el proceso formativo**  
Se reconoce al educando como sujeto activo de su propio aprendizaje, portador de saberes previos, intereses particulares, motivaciones personales y contextos culturales específicos. Estos elementos deben ser considerados como el punto de partida para la construcción significativa del conocimiento, respetando su autonomía, ritmos y estilos de aprendizaje.
- **El docente como mediador cognitivo y gestor pedagógico**  
El rol del maestro trasciende la mera transmisión de contenidos. Su función esencial es la de facilitar experiencias de aprendizaje enriquecedoras, diseñar entornos educativos interactivos y generar situaciones que estimulen el pensamiento crítico, el trabajo

colaborativo y la reflexión permanente. En este sentido, el docente actúa como guía, orientador y acompañante del proceso cognitivo de sus estudiantes.

– **Flexibilidad y pertinencia del currículo**

El diseño curricular debe responder de forma contextualizada a las características socioculturales, lingüísticas y territoriales del estudiantado. Ello implica adoptar un enfoque flexible que promueva aprendizajes significativos y funcionales, centrados en el desarrollo de competencias clave y habilidades transferibles que favorezcan la resolución de problemas reales y la participación ciudadana activa.

– **La comunidad educativa como red de colaboración**

El aprendizaje se concibe como un proceso socio constructivo, en el que intervienen múltiples actores: docentes, estudiantes, familias, instituciones aliadas y miembros de la comunidad. Todos ellos participan en la creación colectiva de sentido, en la toma de decisiones pedagógicas y en el acompañamiento integral del proceso educativo, fortaleciendo así la vinculación entre escuela y entorno.

### **3.2.3. FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DEL MODELO.**

La fundamentación epistemológica del presente Modelo de Gerencia de Aula se sustenta en los principios del pragmatismo epistemológico, el cual privilegia la utilidad y aplicabilidad del conocimiento en contextos reales, reconociendo que la verdad no es absoluta ni inmutable, sino que emerge de la experiencia, la acción y la validación empírica. Bajo esta orientación, el conocimiento es valioso en la medida que resuelve problemas concretos, transforma realidades y mejora las prácticas educativas.

El pragmatismo, en su concepción clásica promovida por autores como Charles Peirce, William James y John Dewey, plantea que la verdad debe entenderse como resultado de la eficacia práctica y del consenso intersubjetivo, más que como una adecuación exacta a una realidad

objetiva. En este sentido, se promueve una actitud de apertura frente a distintas posturas teóricas, rechazando visiones dogmáticas o excluyentes, y favoreciendo un enfoque ecléctico, integrador y orientado a la solución de problemas.

Aplicado al ámbito educativo, el pragmatismo se traduce en una disposición a incorporar múltiples marcos teóricos, metodologías y estrategias, siempre que contribuyan de manera efectiva al desarrollo de aprendizajes significativos. Este modelo integra así diversas corrientes, tales como:

El constructivismo pedagógico, que considera al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje.

La teoría de sistemas, que permite concebir el aula como un sistema dinámico e interdependiente.

Los procesos conscientes del aprendizaje, que incorporan elementos metacognitivos, autor regulativos y reflexivos.

Desde el plano metodológico, el modelo se diseña y estructura mediante métodos teóricos cualitativos, tales como el dialéctico, el sistémico y el modelo de simulación conceptual, los cuales posibilitan una comprensión holística de los fenómenos educativos. A su vez, la validación empírica del modelo se efectúa empleando técnicas cuantitativas, recurriendo a instrumentos estructurados, análisis estadístico e interpretación de resultados a través de software especializado (como SPSS).

Este enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) no responde a una simple yuxtaposición de métodos, sino que obedece a una articulación epistemológicamente coherente, cuya base es netamente pragmática. Tal integración metodológica permite no solo el diagnóstico y la comprensión profunda del fenómeno educativo estudiado, sino también la intervención activa para transformarlo.

Finalmente, cabe señalar que el modelo asume una orientación transformadora del conocimiento, en la medida que proyecta su aplicabilidad hacia la resolución de problemas educativos específicos. En este caso, busca revertir una situación problemática concreta: el bajo desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del nivel secundario. Así,

el conocimiento generado deja de ser meramente contemplativo para convertirse en instrumental, operativo y propositivo, cualidades esenciales del paradigma pragmático.

### **3.2.4. FUNDAMENTO CIENTÍFICO.**

El Modelo de Gerencia de Aula para el desarrollo del pensamiento crítico encuentra su basamento científico en tres teorías fundamentales que integran y sustentan su estructura metodológica: la Teoría General de Sistemas, la Teoría de los Procesos Conscientes y el Enfoque Constructivista del Aprendizaje.

En primer lugar, la Teoría de Sistemas, desarrollada por Ludwig von Bertalanffy, otorga un marco organizacional coherente a la propuesta, estructurando la sesión de aprendizaje en cinco componentes esenciales e interdependientes:

1. Contexto (entorno y condiciones en las que se produce el acto educativo),
2. Entradas (conocimientos previos, motivaciones, recursos disponibles),
3. Procesos (acciones didácticas planificadas y mediadas por el docente),
4. Salidas (aprendizajes esperados) y
5. Retroalimentación (evaluación formativa, autorregulación y reajuste de la enseñanza).

Este enfoque sistémico permite una gestión eficiente del aula como unidad funcional dinámica y adaptable.

En segundo lugar, la Teoría de los Procesos Conscientes, aplicada al campo educativo, aporta claridad y estructura en la fase inicial de la sesión. Este modelo considera indispensable explicitar, desde la planificación, elementos tales como:

- el objeto de aprendizaje,
- los objetivos didácticos,
- los contenidos seleccionados,
- los materiales y recursos,
- la metodología y

- las estrategias de evaluación.

Todo ello constituye la base racional y organizada desde la cual se impulsa el proceso de aprendizaje significativo.

En tercer lugar, el enfoque constructivista del aprendizaje, particularmente desde la visión de autores como Ausubel, Piaget y Vygotsky, proporciona los fundamentos psicopedagógicos para el desarrollo efectivo del pensamiento crítico. Este enfoque concibe al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje, capaz de construir significados a partir de la interacción entre sus conocimientos previos y la nueva información, dentro de un ambiente de mediación pedagógica eficaz. En el proceso mismo del modelo, se implementan momentos reflexivos, dialógicos y colaborativos, en los cuales el pensamiento crítico se ejercita, se evalúa y se fortalece.

De este modo, el Modelo de Gerencia de Aula propuesto se configura como una propuesta de intervención educativa científicamente fundamentada, capaz de organizar los aprendizajes en clave sistémica, consciente y constructiva.

**3.2.5. TÍTULO:** MODELO DE GERENCIA DE AULA para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer año de secundaria de la IE “PEDRO PABLO ATUSPARIA”, distrito de YANAC, provincia de CORONGO, región ANCASH.

### 3.2.6. DATOS INFORMATIVOS.

<b>Aspecto</b>	<b>Descripción</b>
<b>Institución educativa</b>	IE “Pedro Pablo Atusparia”, distrito de Yanac, provincia de Corongo, región Áncash
<b>Población beneficiaria</b>	12 estudiantes del tercer grado de educación secundaria
<b>Ámbito de aplicación</b>	Aulas regulares de la institución educativa mencionada
<b>Periodo de ejecución</b>	Desde el 04 de marzo hasta el 25 de mayo del año 2013
<b>Responsable del modelo</b>	Lic. Maritza Consolación Huaromo
<b>Ejecutora de la propuesta</b>	Lic. Maritza Consolación Huaromo
<b>Docente colaborador</b>	Prof. Tito Walter Fajardo Eduardo

### **3.2.7. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA.**

La presente propuesta se justifica en la necesidad imperiosa de fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes del nivel secundario, en un contexto social caracterizado por la complejidad, la incertidumbre y la constante transformación. La educación contemporánea no puede limitarse a la transmisión de contenidos fragmentados y descontextualizados; requiere, en cambio, promover una formación integral que estimule en el educando habilidades intelectuales superiores, como la capacidad de analizar, reflexionar, discernir, argumentar y tomar decisiones fundamentadas.

El pensamiento crítico, en este sentido, no sólo constituye una competencia cognitiva, sino una actitud frente a la vida y al conocimiento. Se trata de una capacidad transversal que permite interpretar la realidad de forma autónoma, formular juicios valorativos con fundamentos sólidos y enfrentar los desafíos del mundo moderno con creatividad y razonamiento estratégico. En lugar de perpetuar esquemas educativos centrados en la memorización pasiva, la presente propuesta apuesta por una educación orientada a la construcción consciente del saber.

Desde un enfoque pedagógico transformador, el Modelo de Gerencia de Aula se propone como una respuesta estructurada a la necesidad de convertir el aula tradicional en un entorno dialógico, reflexivo y participativo. En esta perspectiva, el estudiante asume un rol protagónico en la construcción de sus aprendizajes, dejando atrás una postura pasiva para convertirse en agente activo, consciente y responsable de su propio desarrollo cognitivo.

Este modelo metodológico se fundamenta en los aportes del constructivismo pedagógico y en la teoría de los procesos conscientes, postulando que el aprendizaje genuino ocurre cuando el sujeto es capaz de regular, analizar y reconstruir su pensamiento de manera autónoma. La reorganización de las dinámicas convencionales de enseñanza-aprendizaje se orienta hacia la creación de experiencias significativas que

favorezcan la indagación, el juicio crítico y la autorregulación intelectual, todos ellos componentes esenciales de una formación integral.

La pertinencia de esta propuesta no solo se sostiene en su coherencia teórica, sino también en su respaldo por parte de la literatura académica contemporánea. En este sentido, Facione et al. (2007), mediante la Declaración de Consenso sobre el Pensamiento Crítico, conceptualizan esta competencia como “un juicio con propósito y autorregulado que conduce a la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia”. A ello se añade que el pensador crítico ideal posee características como la curiosidad intelectual, la imparcialidad, la apertura al cambio, y la disposición constante a revisar sus ideas frente a nuevas evidencias. Estas cualidades convierten al pensamiento crítico en un eje curricular indispensable, promovido por múltiples sistemas educativos a nivel global como pilar de una ciudadanía reflexiva y responsable.

En ese marco, el Modelo de Gerencia de Aula asume una proyección más allá de la mejora académica inmediata. Busca contribuir al desarrollo de habilidades para la vida, la consolidación de una ética del pensamiento y la formación de estudiantes capaces de tomar decisiones fundamentadas, resolver problemas con criterio y participar activamente en una sociedad democrática y plural. Para ello, la propuesta incorpora estrategias didácticas centradas en la motivación intrínseca, el análisis argumentativo, el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos, promoviendo ambientes donde se aprende a pensar, a dialogar y a convivir.

A nivel contextual, el modelo se implementa en la Institución Educativa “Pedro Pablo Atusparia”, ubicada en el distrito de Yanac, provincia de Corongo, región Áncash, donde se ha evidenciado un déficit significativo en el desarrollo de habilidades críticas entre los estudiantes del tercer grado de secundaria. La aplicación del modelo no solo tiene como propósito elevar los niveles de rendimiento escolar, sino también empoderar a los estudiantes para que ejerzan una ciudadanía activa, crítica y con conciencia social, en correspondencia con los desafíos del siglo XXI.

La originalidad de esta propuesta radica en su enfoque integrador e interdisciplinario, que articula elementos filosóficos, pedagógicos y metodológicos para gestionar el aula como un sistema abierto, flexible y adaptativo, orientado a la generación de aprendizajes auténticos. Esta visión considera a la enseñanza como un proceso intencional, ético y científico, que exige compromiso, planificación y diálogo constante con la realidad del estudiante.

Finalmente, el modelo se inscribe en las orientaciones de los organismos internacionales que guían las políticas educativas actuales. Tal es el caso de la UNESCO, con su planteamiento de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1996), así como de los siete saberes necesarios para la educación del futuro de Edgar Morin, quienes proponen una educación integral, crítica y comprometida con el desarrollo sostenible, la equidad y la inclusión.

### **3.2.8. ORGANIZACIÓN.**

La implementación del Modelo de Gerencia de Aula para el desarrollo del pensamiento crítico fue organizada considerando la participación de diversos actores institucionales y pedagógicos, así como la planificación del tiempo y los recursos necesarios para garantizar su ejecución efectiva.

#### **Personal Interviniente**

La implementación del Modelo de Gerencia de Aula fue posible gracias al compromiso activo de la comunidad educativa de la Institución Educativa “Pedro Pablo Atusparia”, situada en el distrito de Yanac, provincia de Corongo, región Áncash. La propuesta se desarrolló en un entorno colaborativo, donde diversos actores institucionales asumieron roles

estratégicos en las distintas fases del proceso de diseño, aplicación y evaluación del modelo pedagógico.

Los participantes involucrados fueron:

- Dirección institucional: A cargo del director de la institución educativa, quien brindó las autorizaciones correspondientes, garantizó el respaldo administrativo y generó las condiciones logísticas e institucionales necesarias para la ejecución del modelo. Su liderazgo fue fundamental para promover una cultura organizacional abierta a la innovación pedagógica.
- Coordinación y ejecución del programa: La responsabilidad técnica y pedagógica recayó en la Lic. Maritza Consolación Huaromo, quien lideró el diseño metodológico de la propuesta, gestionó su aplicación en el aula y realizó el seguimiento evaluativo del proceso. Su labor integró elementos de diagnóstico, planificación didáctica y sistematización de resultados.
- Población estudiantil beneficiaria: La intervención se aplicó a un grupo focal conformado por 12 estudiantes del tercer grado de educación secundaria, seleccionados intencionalmente por criterios de accesibilidad, disposición institucional y pertinencia del grado para los objetivos del modelo. Este grupo constituyó la muestra de análisis cualitativo y permitió validar el impacto pedagógico de la propuesta en un contexto real y situado.
- La articulación de estos actores permitió consolidar una experiencia educativa significativa, orientada al desarrollo del pensamiento crítico, la autorregulación cognitiva y la participación activa del estudiante en su proceso formativo.

### **Distribución Temporal y Horaria**

La implementación del Modelo de Gerencia de Aula se llevó a cabo en un período continuo y planificado, comprendido entre el 04 de marzo y el 25 de mayo del año 2013. Las actividades se desarrollaron en sesiones regulares distribuidas durante tres días por semana: lunes, miércoles y viernes, en el

horario de 4:00 p. m. a 6:00 p. m., lo cual permitió establecer una dinámica de trabajo sistemática y sostenida.

Cada jornada estuvo compuesta por dos horas pedagógicas efectivas, lo que facilitó el cumplimiento gradual de las fases diseñadas en la propuesta: desde el levantamiento del diagnóstico inicial, pasando por la ejecución de las estrategias metodológicas, hasta la evaluación final del impacto del modelo en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

La estructuración de este cronograma fue clave para garantizar la continuidad del proceso, permitiendo que los participantes se familiarizaran progresivamente con las actividades, interiorizaran los contenidos trabajados y aplicaran las habilidades desarrolladas en situaciones de aprendizaje cada vez más complejas. Esta planificación temporal también permitió una adecuada retroalimentación formativa y el seguimiento constante de los avances individuales y grupales.

### **3.2.9. MODELO DE GERENCIA DE AULA.**

**3.2.9.1. DIMENSIONES DEL MODELO DE GERENCIA DE AULA.** Las dimensiones de la propuesta son recogidas de la teoría de sistemas:

**3.2.9.1.1. CONTEXTO:** El Modelo de Gerencia de Aula orientado al desarrollo del pensamiento crítico se encuentra fundamentado en los principios organizativos de la Teoría General de Sistemas, la cual proporciona un marco estructural coherente para ordenar, relacionar y dinamizar los distintos componentes del proceso educativo. Desde esta perspectiva, se plantea una intervención pedagógica articulada, integrando elementos procedentes de la teoría de los procesos conscientes con una visión holística de la enseñanza-aprendizaje.

En dicho marco teórico, el contexto representa la primera dimensión estructural del modelo y cumple una función determinante como punto de partida para el diseño pedagógico. Esta dimensión no solo delimita el

entorno donde se implementa la propuesta, sino que visibiliza la necesidad educativa específica que justifica la intervención. En el caso particular del presente estudio, el contexto problematiza una situación concreta: el débil desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Pedro Pablo Atusparia”, ubicada en el distrito de Yanac, provincia de Corongo, región Áncash.

Asumiendo un enfoque pedagógico contextualizado, el modelo sostiene que toda propuesta de intervención debe emerger de un diagnóstico real, situado en el entorno educativo inmediato. Por tanto, el contexto no se limita a ser un escenario pasivo, sino que constituye un insumo activo para la toma de decisiones didácticas. Si el diagnóstico revela, por ejemplo, que los estudiantes presentan dificultades en dimensiones cognitivas superiores como la capacidad argumentativa, el análisis reflexivo o la evaluación crítica de información, el docente debe estructurar su planificación respondiendo directamente a esa necesidad formativa prioritaria.

Este posicionamiento implica que la planificación pedagógica no sea abstracta ni genérica, sino relevante, pertinente y ajustada al entorno. El docente deja de ser un ejecutor de programas estandarizados y se convierte en un agente reflexivo que adapta sus estrategias a las condiciones reales del aula, asumiendo el pensamiento crítico como eje transversal de la mejora educativa. Así, la dimensión “contexto” adquiere un valor funcional y orientador, al permitir que el modelo se implemente con base en evidencia situacional y con coherencia formativa, favoreciendo resultados sostenibles y con impacto en la autonomía cognitiva del estudiante.

#### **3.2.9.1.2. ENTRADA:**

La dimensión de entrada constituye el segundo componente estructural del Modelo de Gerencia de Aula y se refiere al conjunto de recursos pedagógicos, elementos didácticos y decisiones metodológicas que el

docente organiza de manera planificada y sistemática para potenciar el desarrollo efectivo de la sesión de aprendizaje. Esta dimensión representa el momento de preparación estratégica que permite orientar con claridad el proceso educativo, desde una perspectiva consciente, intencionada y funcional.

Los **contenidos** seleccionados deben alinearse al currículo oficial, pero adaptarse de forma tal que promuevan el pensamiento reflexivo, la argumentación y la toma de decisiones. Para ello, se recomienda aplicar estrategias como:

- Uso de preguntas detonantes o guías.
- Dinámicas de inicio como pruebas rápidas de cinco minutos.
- Recursos multimedia que capten la atención y generen controversia.
- Integración de los principios del pensamiento crítico durante el desarrollo de los temas.
- Estímulo de la interacción social, el reconocimiento mutuo y la escucha activa.
- Establecimiento de dinámicas participativas que involucren a todos los estudiantes.
- Aplicación del método socrático mediante preguntas estructuradas.
- Uso de aprendizaje en pirámide, trabajos colaborativos, debates, análisis de textos y autoevaluaciones progresivas.

Desde el enfoque sistémico, también se especifica la **forma** en que deben organizarse las actividades. Esta hace referencia a la distribución y dinámica de participación: se sugiere comenzar con trabajos individuales, continuar con actividades en pequeños grupos y culminar con puestas en común en plenario. Esta secuencia fomenta la reflexión progresiva y el intercambio argumentado.

Asimismo, los **medios y materiales** son esenciales para generar experiencias significativas. Estos deben facilitar la conexión entre teoría y práctica, y pueden incluir: cuentos, recortes de prensa, textos informativos, materiales gráficos, diccionarios, papelotes, videos, juegos verbales, y recursos tecnológicos. La selección de estos debe responder tanto al contenido como a las necesidades emocionales y motivacionales del grupo.

Finalmente, se define la **metodología**, es decir, el enfoque o estilo pedagógico que orienta la forma en que se desarrollan las actividades.

Algunas estrategias metodológicas recomendadas incluyen:

- Recitación de textos poéticos y trabalenguas.
- Escenificación teatral de situaciones cotidianas.
- Exposiciones individuales o grupales.
- Simulación de entrevistas y debates estructurados.
- Técnicas de escucha activa y narración oral colaborativa.
- Ejercicios de expresión corporal y uso del lenguaje no verbal.
- Prácticas que favorezcan la adquisición de nuevo vocabulario.
- Actividades que promuevan la argumentación y reflexión crítica.

En síntesis, esta dimensión exige del docente una planificación consciente y estratégica, que no solo considere el qué enseñar, sino el cómo, con qué, para qué y en qué condiciones hacerlo, articulando los elementos didácticos en función de una meta concreta: el desarrollo del pensamiento crítico desde una perspectiva integral, situada y reflexiva.

**3.2.9.1.3. EL PROCESO:** La dimensión Proceso del Modelo de Gerencia de Aula corresponde al núcleo dinámico del acto didáctico y se estructura a partir de los eslabones propuestos por el enfoque constructivista. Estos momentos no son rígidos ni lineales, sino secuenciales y adaptables a las particularidades del grupo, permitiendo el tránsito progresivo desde el conocimiento previo hacia el desarrollo del pensamiento crítico. Los componentes fundamentales de esta dimensión son:

**MOTIVACIÓN:** Este primer momento implica generar un clima de expectativa e interés genuino por el aprendizaje. El docente debe explicar la relevancia del tema a abordar, conectándolo con la realidad del estudiante, a fin de promover la formulación de metas personales respecto a la sesión. Para lograrlo, puede recurrir a preguntas generadoras, narrativas reflexivas, elementos visuales (fotografías, carteles, objetos reales), o experiencias cercanas, que permitan anclar el contenido en el mundo del estudiante.

**RECUPERACIÓN DE SABERES PREVIOS:** El conocimiento previo funciona como anclaje para la incorporación de nuevos aprendizajes, en concordancia con la teoría de Ausubel. Esta etapa busca activar los esquemas conceptuales existentes, permitiendo identificar ideas previas o concepciones alternativas. El docente debe indagar mediante interrogación estratégica, lluvia de ideas o mapas mentales, considerando que los estudiantes no son receptores pasivos, sino portadores de estructuras cognitivas dinámicas que interpretan y reestructuran la realidad.

**CONFLICTO COGNITIVO:** El docente promueve un estado de desequilibrio conceptual mediante la introducción de situaciones problemáticas que no pueden ser explicadas con los esquemas previos del estudiante. Esta ruptura intencional obliga a reorganizar su estructura cognitiva para avanzar hacia niveles de pensamiento más complejos. Se sugiere trabajar con dilemas, paradojas o fenómenos contradictorios vinculados al tema, que demanden análisis crítico, comparación, inferencia y toma de postura fundamentada.

**PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN:** Esta fase representa el momento en que el estudiante transforma, reorganiza y estructura la nueva información para integrarla significativamente. Para tal fin, el docente debe diseñar una secuencia lógica de actividades que estimulen funciones cognitivas superiores. Por ejemplo, si se busca que el estudiante adquiera la habilidad de comparar, las actividades pueden consistir en: observación analítica, recolección de evidencias, contrastación, identificación de similitudes y diferencias, síntesis e interpretación representacional.

**APLICACIÓN:** El conocimiento solo se valida cuando puede ser aplicado en contextos reales. Esta fase busca que el estudiante transfiera lo aprendido a la resolución de situaciones significativas, preferentemente de su entorno inmediato. Se valoran actividades como estudios de caso, resolución de problemas reales, elaboración de propuestas de mejora familiar o escolar, debates sobre dilemas éticos o proyectos sociales. El

propósito es que el estudiante reconozca la funcionalidad y pertinencia de lo aprendido, aumentando su autonomía y capacidad crítica.

**REFLEXIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE:** La reflexión constituye el metanivel del aprendizaje. En un primer momento, el estudiante debe analizar sus aciertos, dificultades y estrategias utilizadas durante la sesión. En un segundo momento, debe proyectar el uso del conocimiento adquirido en su vida cotidiana, manifestándolo a través de actuaciones concretas, decisiones personales o participación en proyectos interdisciplinarios. Esta etapa fortalece el aprendizaje autorregulado y la capacidad de transferencia.

**EVALUACIÓN:** La evaluación, entendida como proceso permanente, formativo y participativo, permite valorar tanto el logro de aprendizajes como la efectividad del proceso didáctico. Debe ser coherente con los objetivos y evidenciar el desarrollo de competencias a través de indicadores verificables. La evaluación debe involucrar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, a fin de promover la reflexión crítica del propio desempeño. Las herramientas sugeridas son rúbricas analíticas, listas de cotejo, registros anecdóticos y portafolios reflexivos.

**RETROALIMENTACIÓN:** La retroalimentación es continua y sustantiva en el modelo. Abarca no solo la corrección de errores sino la orientación personalizada que guía el desarrollo cognitivo y actitudinal del estudiante. Para ello, se sugiere el uso de diarios de campo, fichas de seguimiento, listas de control por competencias y comentarios formativos, tanto orales como escritos. La retroalimentación debe ser específica, oportuna y propositiva, constituyéndose en un recurso de mejora constante tanto para el estudiante como para el docente.

**3.2.9.1.4. SALIDA.** Dentro del marco sistémico que sustenta el Modelo de Gerencia de Aula, la dimensión Salida se concibe como la manifestación concreta de los resultados del proceso de aprendizaje. Esta etapa representa la evidencia observable del impacto del modelo en los

estudiantes, especialmente en relación con el desarrollo del pensamiento crítico.

La salida se vincula estrechamente con el propósito pedagógico que orienta el modelo: consolidar en los estudiantes del tercer año de educación secundaria una capacidad crítica sustentada en habilidades cognitivas superiores, tales como el análisis, la evaluación, la inferencia, la argumentación lógica y la toma de decisiones fundamentadas. Estos desempeños no son entendidos como respuestas memorísticas o reproductivas, sino como la expresión autónoma y reflexiva del pensamiento en situaciones educativas, sociales o personales.

La evaluación de la salida debe realizarse con base en indicadores previamente definidos y validados, los cuales deben reflejar cambios significativos en la estructura cognitiva, actitudinal y procedimental del estudiante. La salida se convierte así en el producto formativo del proceso integral gestionado por el docente, quien actúa como mediador y orientador consciente de cada una de las etapas.

**3.2.9.1.5. FEEDBACK O MONITOREO.** La dimensión de retroalimentación (feedback) constituye una categoría transversal e integradora del Modelo de Gerencia de Aula, cuya función principal es garantizar la mejora continua del proceso educativo. Se fundamenta en la premisa de que todo proceso formativo debe ser monitoreado sistemáticamente para identificar logros, vacíos o desajustes respecto a los objetivos previstos.

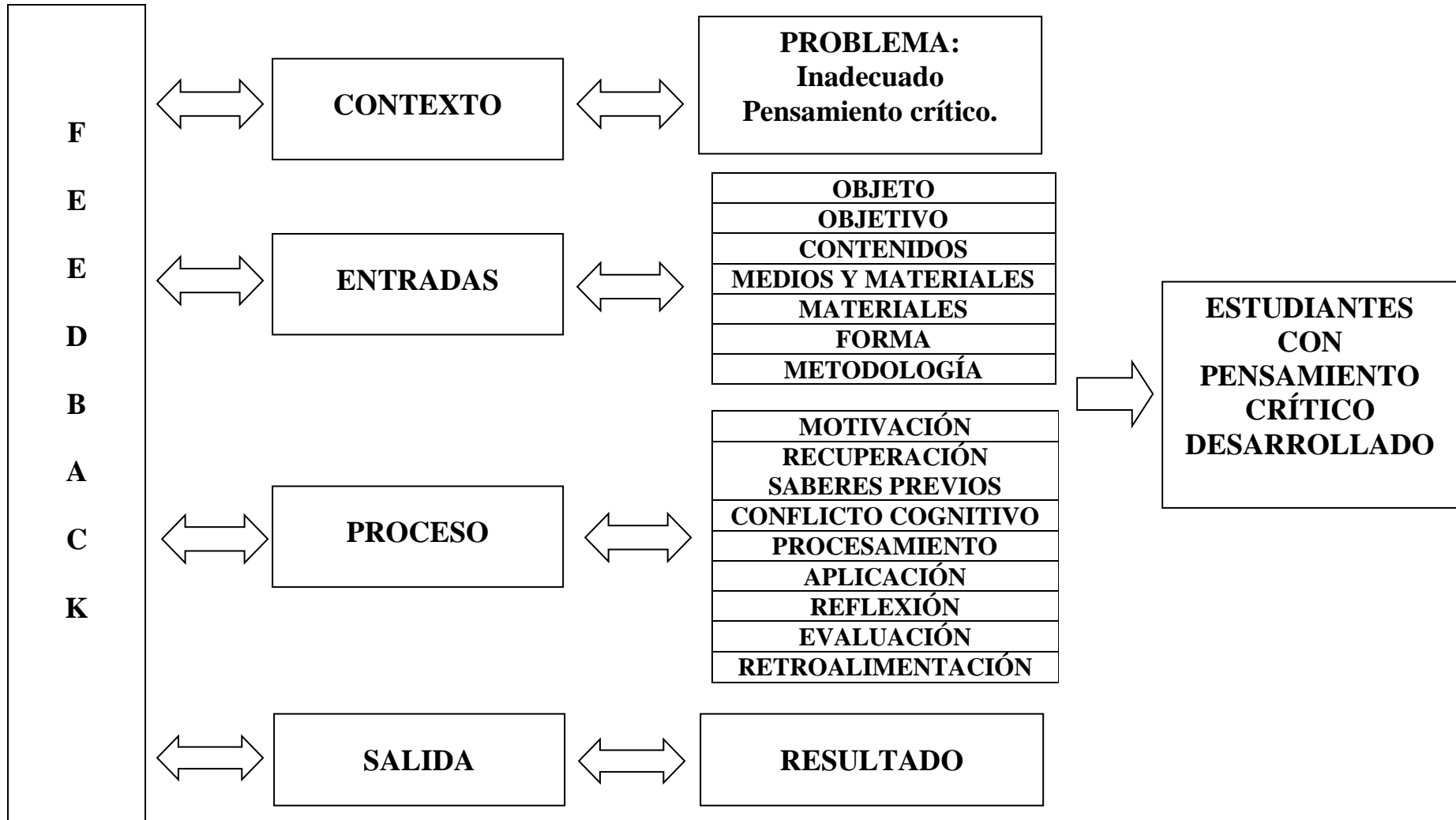
En este sentido, el monitoreo no se limita al momento final del proceso, sino que se activa en cada una de las dimensiones del modelo: contexto, entrada, proceso y salida. El docente, en su rol de gestor del aprendizaje, debe recolectar información a través de técnicas cualitativas (como la observación estructurada, entrevistas y registros anecdóticos) y cuantitativas (como listas de cotejo, rúbricas o escalas valorativas), a fin de realizar ajustes oportunos en las estrategias empleadas.

El feedback debe ser inmediato, específico y orientado al logro. Además, debe posibilitar la toma de decisiones pedagógicas pertinentes, como la incorporación de nuevas actividades, la reestructuración de contenidos o la

redefinición de objetivos. Asimismo, se recomienda que el monitoreo sea colaborativo, promoviendo la participación activa del estudiante en su propio proceso de mejora.

Esta dimensión refleja el principio de autorregulación didáctica, en el cual el docente no solo evalúa resultados, sino que interviene de forma formativa en el trayecto mismo del aprendizaje, asegurando la calidad del proceso educativo y la pertinencia de los resultados obtenidos.

**ESQUEMA SINTÉTICO DE LA PROPUESTA: MODELO DE GERENCIA DE AULA**



### 3.3. OBSERVACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE SECUNDARIA DE LA IE “PEDRO PABLO ATUSPARIA”, DISTRITO YANAC, PROVINCIA DE CORONGO, REGIÓN ANCASH, DESPUÉS DE APLICADA LA PROPUESTA.

**Tabla N° 3.7: Acerca de la Agudeza Perceptiva.**

En el salón de clases, el estudiante:

Ítems	1 NUNCA		2 ALGUNAS VECES		3 SIEMPRE	
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
¿Demuestra capacidad para identificar detalles relevantes y sutiles en la observación de un objeto, fenómeno o situación específica?	1	8	6	50	5	42
¿Asume una posición argumentada frente a las opiniones o planteamientos de los demás, expresando sus propios criterios con autonomía?	1	8	1	8	10	84
¿Reconoce y destaca las ideas centrales de un discurso, texto o situación comunicativa para sustentar adecuadamente sus puntos de vista?	1	8	6	50	5	42
¿Integra ejemplos, evidencias o datos pertinentes que fortalecen la coherencia y validez de sus argumentos?	1	8	6	50	5	42
¿Es capaz de transmitir un mensaje que combine tanto el significado literal (denotativo) como el simbólico o interpretativo (connotativo)?	1	8	6	50	5	42

Fuente: Observaciones realizadas por la autora entre los meses Junio–Agosto del 2013

Los datos obtenidos evidencian que la mayoría de estudiantes manifiestan un desarrollo intermedio a alto en su capacidad de agudeza perceptiva, la cual es fundamental en la activación del pensamiento crítico. A continuación, se detallan los hallazgos más relevantes:

#### **Observación de detalles mínimos**

El 50% de los estudiantes (6) logra identificar algunos detalles relevantes en un objeto o tema, mientras que el 42% (5) demuestra hacerlo de forma constante. Solo un 8% (1 estudiante) no evidencia esta habilidad. Estos resultados sugieren que la mayoría se encuentra en proceso de afinar su percepción detallada,

siendo necesaria una intervención que fortalezca esta competencia desde tareas de observación analítica y exploración guiada.

### **Toma de postura frente a los demás**

El 84% (10 estudiantes) expresa consistentemente una postura ante diversas situaciones, evidenciando una actitud crítica y posicionamiento personal, componentes esenciales del pensamiento autónomo. Esto revela un avance significativo en su capacidad de emitir juicios con base en criterios y no de manera conformista. Solo el 8% (1 estudiante) no muestra esta habilidad.

### **Identificación de ideas clave**

Se observa que el 50% (6 estudiantes) logra identificar algunas veces ideas fundamentales para reforzar sus argumentos, mientras que el 42% (5) lo hace de forma continua. Este indicador muestra una tendencia positiva en el reconocimiento de elementos centrales del discurso, aunque aún se debe trabajar en la precisión y profundidad del análisis textual.

### **Provisión de ejemplos o datos consistentes**

El 50% (6) ofrece ejemplos o datos en sus intervenciones de manera parcial y el 42% (5) lo hace con regularidad, lo que indica un uso progresivo de evidencias argumentativas. Sin embargo, se requiere fortalecer la búsqueda y aplicación de fuentes pertinentes que otorguen mayor solidez a sus planteamientos.

### **Presentación del mensaje denotativo y connotativo**

La mitad de los estudiantes (50%) logra identificar y utilizar a veces niveles literales y figurados del lenguaje, mientras que el 42% lo consigue de manera constante. Este resultado refleja un avance en la comprensión semántica y en la capacidad de interpretar múltiples sentidos, habilidades clave para el análisis crítico de discursos orales y escritos.

Los resultados reflejan un nivel predominantemente intermedio con tendencia hacia lo logrado en la dimensión de agudeza perceptiva. La mayoría de estudiantes manifiestan avances significativos en aspectos como la toma de postura, la identificación de ideas clave y el uso de ejemplos consistentes. No obstante, se sugiere fortalecer estrategias didácticas orientadas a afinar la observación detallada, promover el uso crítico del lenguaje y consolidar la capacidad de interpretación profunda como condiciones necesarias para el ejercicio del pensamiento crítico en contextos escolares.

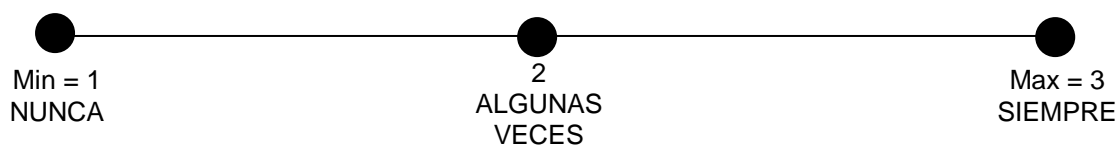
A partir del análisis realizado, se puede afirmar que los datos sintetizados en la Tabla N° 3.7, referida a la agudeza perceptiva en la etapa de post observación, evidencian una tendencia general de los estudiantes a ubicarse predominantemente entre los niveles de respuesta “algunas veces” y “siempre”. Este comportamiento sugiere una mejora parcial en la capacidad de los alumnos para observar con atención, identificar detalles relevantes y emitir juicios basados en una percepción fina de los elementos presentes en su entorno académico.

Sin embargo, al contrastar estos resultados con los valores de referencia establecidos en el instrumento de observación —puntaje mínimo de 60 y máximo de 180 para el conjunto de ítems asociados a esta dimensión—, y considerando la escala ordinal de valoración definida con tres niveles:

- 1 = Nunca,
- 2 = Algunas veces,
- 3 = Siempre,

se observa que, aunque existe un avance en la competencia evaluada, este no alcanza aún niveles óptimos de desempeño generalizado en toda la muestra.

En consecuencia, el análisis cuantitativo respalda la necesidad de seguir fortaleciendo estrategias pedagógicas que fomenten la atención focalizada, la observación analítica y la interpretación crítica de información sensorial o conceptual. La agudeza perceptiva, entendida como una habilidad asociada al pensamiento crítico, requiere una estimulación sistemática y contextualizada que favorezca su desarrollo sostenido.



La Suma total del puntaje de la Ficha de Observación para este primer paquete es:

$$\frac{1 \times 5 + 2 \times 25 + 3 \times 30}{60} = \frac{143}{60} = 2,42^2$$

La suma total del puntaje obtenido por los estudiantes en la ficha de observación, para este primer paquete de ítems vinculados a la agudeza perceptiva, indica una ubicación en el rango entre “algunas veces” y “siempre”, con una leve inclinación hacia “algunas veces”.

Este resultado es congruente con el análisis descriptivo-interpretativo previamente desarrollado, donde se destacó una tendencia intermedia en el desarrollo de la agudeza perceptiva, evidenciada por las respuestas mayoritarias situadas en el segundo nivel de frecuencia.

En ese sentido, se ha realizado un proceso de triangulación metodológica, integrando los resultados cuantitativos derivados de la aplicación del instrumento con el análisis cualitativo de las conductas observadas, lo cual permite obtener resultados coherentes y mutuamente validados, fortaleciendo la fiabilidad del análisis.

Observe el siguiente resultado obtenido del programa mencionado.

#### Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
<b>Casos Válidos</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>
<b>Excluidos<sup>a</sup></b>	<b>0</b>	<b>.0</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>

<sup>a</sup> Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
<b>0.972</b>	<b>5</b>

<sup>2</sup>Hernández Sampieri, R. y Otros. 2004. Metodología de la Investigación. México. Editorial McGrawHill. pp. 269

**Tabla N° 3.8: Acerca del Cuestionamiento Permanente.****Cuando el estudiante, se enfrenta a un tema:**

Ítems	1 NUNCA		2 ALGUNAS VECES		3 SIEMPRE	
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
¿Evidencia apertura y disposición crítica para emitir juicios fundamentados frente a diversas situaciones o problemas?	1	8	4	33	7	59
¿Manifiesta interés constante por comprender las causas o fundamentos de los hechos que observa o experimenta?	1	8	4	33	7	59
¿Busca activamente explicaciones mediante la indagación reflexiva, cuestionando conductas, argumentos o decisiones establecidas?	1	8	6	50	5	42
¿Supera actitudes de conformismo y adopta una postura activa orientada a la toma de decisiones y la transformación de la realidad?	1	8	6	50	5	42

Fuente: Observaciones realizadas por la autora entre los meses Junio–Agosto del 2013

Los datos presentados en la **Tabla N.º 3.8** permiten examinar el nivel de desarrollo del cuestionamiento permanente en los estudiantes tras la implementación del Modelo de Gerencia de Aula. Este constructo evalúa la capacidad del estudiante para formular interrogantes, cuestionar supuestos y generar explicaciones mediante la indagación reflexiva.

Los resultados evidencian que:

- El **59 % de los estudiantes** demuestran **disposición permanente** para enjuiciar diversas situaciones, así como para **buscar el porqué de los hechos**, lo que representa un avance importante en términos de pensamiento crítico activo.
- Un **50 %** manifiesta, además, que **cuestiona comportamientos** y abandona posturas conformistas, aunque todavía se observa un **42 %** que realiza estas prácticas **solo en ocasiones**.
- Por su parte, un **8 % de los estudiantes**, de forma constante, permanece en niveles bajos de desempeño, ubicándose en la categoría de “**nunca**”,

lo cual señala una zona de alerta que requiere reforzamiento pedagógico focalizado.

Desde un enfoque comparativo con el análisis anterior, estos datos reflejan una mejora progresiva, dado que el mayor porcentaje de respuestas se concentra en la categoría de “**siempre**”, lo cual sugiere que los estudiantes han empezado a desarrollar con mayor firmeza habilidades de cuestionamiento, lo que a su vez potencia su autonomía cognitiva.

Ahora bien, si se considera el rango establecido en el instrumento de observación **mínimo: 60 puntos, máximo: 180 puntos** para este paquete de ítems y se aplica la misma **escala de tres niveles (1 = Nunca, 2 = Algunas veces, 3 = Siempre)**, se obtiene como resultado general una tendencia hacia la **categoría superior**, aunque con un **ligero sesgo intermedio**, lo cual coincide con los hallazgos descriptivos previamente interpretados.

Por otro lado, la **consistencia interna del instrumento**, validada mediante el **coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha = 0.972$ )**, respalda la fiabilidad de los datos y permite afirmar que las inferencias realizadas son estadísticamente sólidas y metodológicamente justificadas.

En síntesis, el **cuestionamiento permanente** ha mostrado un avance significativo entre los estudiantes observados, evidenciando que el modelo aplicado ha tenido un efecto favorable en el desarrollo de esta dimensión del pensamiento crítico.

Por otro lado, al considerar los valores asignados para este paquete de ítems referidos al cuestionamiento permanente —con un mínimo de 48 puntos y un máximo de 144 puntos, según la estructura del instrumento de observación—, y de acuerdo con la escala de interpretación construida en tres niveles (1 = Nunca, 2 = Algunas veces, 3 = Siempre), se obtuvo una suma total de puntaje que ubica esta dimensión entre los niveles “algunas veces” y “siempre”, con una tendencia más cercana al nivel intermedio.



La Suma total del puntaje de la Ficha de Observación y la ubicación para este primer paquete es:

$$\frac{1 \times 4 + 2 \times 20 + 3 \times 24}{48} = \frac{116}{48} \approx 2,42$$

Este resultado confirma cuantitativamente lo evidenciado en el análisis descriptivo-interpretativo desarrollado en los párrafos precedentes, en los cuales se observó que una parte considerable de los estudiantes aún manifiesta ciertas limitaciones en el ejercicio constante del cuestionamiento crítico, aunque ya se aprecian avances progresivos hacia un pensamiento más reflexivo y autónomo.

Como se ha podido observar, se realizó un proceso de triangulación metodológica, contrastando los resultados cualitativos derivados de la observación directa con los datos cuantitativos provenientes del análisis estadístico de frecuencias. En ambos casos, se obtuvieron resultados congruentes, lo que fortalece la validez interna de las interpretaciones realizadas.

Asimismo, la confiabilidad del instrumento fue estimada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, empleando el software estadístico SPSS versión 19 en español, obteniéndose un valor de  $\alpha = 0.969$ , lo cual se interpreta como muy alta confiabilidad, dada su cercanía al valor máximo teórico (1.000). Este coeficiente respalda la consistencia interna del instrumento aplicado, y legitima la solidez metodológica de los resultados obtenidos en esta dimensión.

Observe el siguiente resultado obtenido del programa mencionado.

#### Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
<b>Casos Válidos</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>
<b>Excluidos<sup>a</sup></b>	<b>0</b>	<b>.0</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>

<sup>a</sup> Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

### Estadísticos de fiabilidad

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Nº de elementos</b>
<b>0.969</b>	<b>4</b>

**Tabla N° 3.9: Acerca de la Construcción y reconstrucción del saber.**

**Cuando el estudiante, se enfrenta a un tema:**

Ítems	1 NUNCA		2 ALGUNAS VECES		3 SIEMPRE	
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
¿Se mantiene en estado de atención activa y receptividad ante nuevos hallazgos, conocimientos o situaciones emergentes?	1	8	5	42	6	50
¿Demuestra capacidad para construir y reformular ideas, conceptos o temas dentro de su campo de comprensión?	1	8	3	25	8	67
¿Moviliza sus competencias cognitivas para establecer relaciones pertinentes entre los marcos teóricos abordados y situaciones prácticas concretas?	1	8	6	50	5	42
¿Aplica de forma efectiva los saberes adquiridos en acciones prácticas, demostrando transferencia del aprendizaje a contextos reales?	1	8	6	50	5	42
¿Manifiesta intencionalidad transformadora en su entorno familiar o social, a partir del uso reflexivo de sus conocimientos y habilidades?	1	8	4	33	7	59

Fuente: Observaciones realizadas por la autora entre los meses Junio–Agosto del 2013

Los datos presentados en la **Tabla N.º 3.9** evidencian el comportamiento de los estudiantes frente a procesos cognitivos complejos vinculados a la construcción activa del conocimiento. De acuerdo con la distribución porcentual de las respuestas, se observa una tendencia favorable hacia niveles de desempeño medio y alto:

- Los resultados obtenidos en la fase de post observación, correspondientes a la dimensión operativa del pensamiento crítico, reflejan un progreso significativo en el accionar reflexivo y la capacidad de aplicar conocimientos en contextos concretos.
- En el ítem “¿Se mantiene en estado de atención activa ante nuevos descubrimientos?”, el 50% de los estudiantes se ubica en el nivel de respuesta “siempre”, mientras que un 42% lo hace en “algunas veces”, y solo un 8% marca la opción “nunca”. Esta distribución sugiere una disposición positiva hacia la apertura cognitiva, valorada como una competencia clave en procesos de pensamiento crítico emergente.
- Respecto al ítem “¿Demuestra capacidad para construir y reformular temas dentro de su comprensión?”, un 67% de los estudiantes indica que lo realiza de manera permanente, lo que evidencia un posicionamiento activo frente al conocimiento, propio de un aprendizaje constructivo y con implicancia significativa.
- En los ítems relacionados con la transferencia del conocimiento, tales como “¿Relaciona teoría y práctica de forma efectiva?” y “¿Aplica sus aprendizajes en acciones concretas?”, se observa un patrón compartido: el 50% y 42% de los estudiantes, respectivamente, seleccionan la opción “algunas veces”, mientras que un 42% y 50% marcan “siempre”. Esta tendencia indica que, aunque hay avances importantes, aún persiste una porción del grupo que requiere afianzamiento en la articulación entre lo conceptual y lo contextualizado.
- Finalmente, el ítem “¿Manifiesta intención de transformar su entorno familiar o social a partir del conocimiento adquirido?” presenta una respuesta destacada: el 59% de los estudiantes opta por “siempre”, lo cual revela un nivel creciente de conciencia crítica y compromiso social, componentes fundamentales para una ciudadanía activa y transformadora.
- Estos resultados sugieren que la implementación del Modelo de Gerencia de Aula ha favorecido el desarrollo de habilidades críticas con proyección práctica, aunque se recomienda profundizar en estrategias que fortalezcan la constancia en la aplicación reflexiva del conocimiento,

especialmente en escenarios que exigen iniciativa, autonomía y responsabilidad ética.

Estos resultados permiten inferir que los estudiantes muestran **una disposición creciente hacia la aplicación contextualizada del conocimiento**, lo que coincide con principios clave del enfoque constructivista, en el que el aprendizaje se asume como un proceso activo, transformador y situado.

#### Valoración Cuantitativa de la Dimensión

Si consideramos que el **valor mínimo posible para este paquete de ítems es 60** y el **valor máximo es 180**, la **suma total del puntaje obtenido en la Ficha de Observación** ubica a esta dimensión **entre los niveles “algunas veces” y “siempre”**, con **una tendencia más pronunciada hacia el nivel superior**, lo que indica un avance positivo en la internalización de competencias cognitivas superiores.

Este resultado se corresponde plenamente con el análisis descriptivo previo, en el cual se señala que los estudiantes **empiezan a demostrar capacidad reflexiva, iniciativa para construir saberes relevantes y disposición para vincular el conocimiento con su entorno inmediato**.

#### Triangulación de Resultados

Tal como se ha procedido en dimensiones anteriores, se aplica una **triangulación metodológica**, confrontando el análisis cualitativo (observacional e interpretativo) con los datos estadísticos obtenidos. La **congruencia entre ambos enfoques** permite concluir que la dimensión *construcción y reconstrucción del saber* presenta **un nivel de desarrollo medio-alto**, reflejo de un proceso de aprendizaje en consolidación.

Asimismo, la **confiabilidad del instrumento**, validado mediante el **coeficiente Alfa de Cronbach**, es de **0.972**, valor que denota **muy alta consistencia interna**, consolidando la validez de los resultados obtenidos.

Considerando los valores establecidos para esta dimensión en el instrumento de observación con un mínimo de 60 puntos y un máximo de 180 puntos, y en función de la escala de interpretación del puntaje, la suma total obtenida en esta dimensión ubica a la variable "Construcción y reconstrucción del saber" en un rango medio-alto, es decir, entre los niveles “algunas veces” y “siempre”, sin alcanzar completamente el nivel superior, pero sí con una clara

tendencia hacia la consolidación de comportamientos cognitivos consistentes con esta competencia.



La Suma total del puntaje de la Ficha de Observación y la ubicación para este segundo paquete es:

$$\frac{1 \times 5 + 2 \times 24 + 3 \times 31}{60} = \frac{146}{60} \approx 2,43$$

Este puntaje confirma que los estudiantes evaluados manifiestan progresivamente habilidades para generar conocimiento, reconstruir saberes previos, aplicar teoría a la práctica y transformar su entorno inmediato con base en los aprendizajes construidos.

El resultado cuantitativo obtenido a través del procesamiento estadístico del instrumento es análogo al hallado en el análisis cualitativo e interpretativo realizado en párrafos anteriores. Ambos enfoques concluyen que la dimensión Construcción y reconstrucción del saber presenta un desarrollo que, aunque todavía perfectible, ya se perfila como una capacidad en expansión entre los estudiantes observados.

Esta triangulación metodológica que articula la interpretación observacional con la evidencia estadística permite validar con mayor consistencia los hallazgos de la presente investigación.

La confiabilidad del instrumento ha sido determinada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obtenido con el uso del software estadístico SPSS versión 19 en español, alcanzando un valor de 0,964. Este coeficiente indica un muy alto nivel de consistencia interna, lo que garantiza la validez estadística de los resultados y respalda la solidez metodológica de la evaluación realizada.

Observe el siguiente resultado obtenido del programa mencionado.

### Resumen del procesamiento de los casos

	Nº	%
<b>Casos Válidos</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>
<b>Excluidos<sup>a</sup></b>	<b>0</b>	<b>.0</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
<b>0.964</b>	<b>5</b>

**Tabla Nª 3.10: Acerca de Mente abierta.**

### Cuándo el estudiante, se enfrenta a un argumento:

Ítems	1 NUNCA		2 ALGUNAS VECES		3 SIEMPRE	
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
¿Manifiesta apertura y disposición positiva para considerar con atención las ideas expresadas por otras personas?	1	8	4	33	7	59
¿Reconoce que las perspectivas ajenas pueden ser válidas y que otros pueden tener argumentos acertados?	1	8	6	50	5	42
¿Valora activamente los aportes de sus compañeros, reconociendo su pertinencia y contribución al proceso de aprendizaje?	1	8	3	25	8	67
¿Está dispuesto a aceptar opiniones distintas a las propias, aun cuando estas desafíen sus creencias iniciales?	1	8	3	25	8	67

Fuente: Observaciones realizadas por la autora entre los meses Junio–Agosto del 2013

Los datos observados en la tabla evidencian que la mayoría de los estudiantes del tercer año de secundaria de la IE “Pedro Pablo Atusparia”, del

distrito de Yanac, provincia de Corongo, región Áncash, manifiestan con regularidad actitudes que reflejan una mente abierta frente a distintos argumentos en el proceso educativo.

En efecto, el ítem “¿Muestra disposición para aceptar las ideas de los demás?” obtuvo que el 59% de los estudiantes respondió “Siempre”, el 33% “Algunas veces” y solo el 8% “Nunca”, lo que demuestra una tendencia positiva hacia el respeto y valoración de las ideas ajenas.

En relación con “¿Reconoce que los demás pueden tener la razón?”, el 50% respondió “Algunas veces” y el 42% “Siempre”, mientras que únicamente un 8% indicó “Nunca”. Este dato revela que, aunque aún hay estudiantes que no han desarrollado completamente esta capacidad de autocrítica y aceptación, la mayoría sí demuestra una predisposición adecuada.

En cuanto al ítem “¿Se muestra de acuerdo con el valor de los aportes de los demás?”, el 67% lo hace “Siempre” y el 25% “Algunas veces”, lo que denota una alta valoración por los aportes de sus compañeros, elemento clave para el trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente, para el ítem “¿Está dispuesto a aceptar opiniones ajenas?”, se registra un comportamiento similar: 67% “Siempre”, 25% “Algunas veces” y solo el 8% “Nunca”.

Los resultados reflejan que la mayoría de los estudiantes presenta actitudes compatibles con una mente abierta, lo cual es una condición esencial para el desarrollo del pensamiento crítico. Esta disposición a aceptar ideas diferentes, valorar aportes externos y admitir que otros pueden tener la razón, permite enriquecer los procesos cognitivos individuales y colectivos en el aula.

Este análisis cualitativo guarda congruencia con el análisis cuantitativo previo, que ubica los puntajes de esta dimensión entre “Algunas veces” y “Siempre”, con un acercamiento predominante a la frecuencia “Siempre”. Dicha coherencia entre ambos enfoques valida la consistencia de los resultados obtenidos.

Según el cálculo del alfa de Cronbach realizado en el software estadístico SPSS versión 19 en español, el valor alcanzado es 0.958, lo que indica un nivel muy alto de confiabilidad, lo cual refuerza la validez de las interpretaciones y conclusiones obtenidas en esta dimensión del estudio.

Tomando en cuenta los valores asignados al presente paquete de ítems correspondientes a la dimensión *Mente Abierta* cuyo rango mínimo es 48 y máximo es 144 puntos según el instrumento de observación utilizado, se ha determinado que la suma total del puntaje obtenido en la ficha de observación para esta dimensión ubica a los estudiantes entre los niveles “algunas veces” y “siempre”, con una inclinación mayor hacia este último.

Dicho posicionamiento revela que los estudiantes evaluados presentan en su mayoría una disposición significativa a aceptar ideas ajenas, reconocer la validez de los argumentos de otros, y valorar los aportes colectivos en el contexto del aula. Esta actitud constituye una base sólida para la formación del pensamiento crítico, puesto que la apertura mental favorece el diálogo, la reflexión colectiva y el aprendizaje colaborativo, aspectos esenciales en la educación del siglo XXI.

Este resultado cuantitativo concuerda con los hallazgos del análisis cualitativo previo, lo cual permite afirmar la existencia de una coherencia metodológica entre las interpretaciones descriptivas y los datos estadísticos obtenidos. Esta triangulación metodológica fortalece la validez de los hallazgos, al corroborar que ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo) coinciden en que la actitud de mente abierta está presente de manera constante, aunque aún no plenamente consolidada, en los estudiantes observados.

La confiabilidad del instrumento, medida a través del coeficiente Alfa de Cronbach en el programa estadístico SPSS versión 19 en español, arrojó un valor de 0,939, lo cual indica una muy alta confiabilidad del instrumento aplicado. Este valor, al ser próximo a la unidad, garantiza que los ítems empleados para evaluar la dimensión “*Mente Abierta*” muestran consistencia interna, respaldando la fiabilidad de las inferencias realizadas a partir de estos datos.

Observe el siguiente resultado obtenido del programa mencionado.

#### Resumen del procesamiento de los casos

	Nº	%
<b>Casos Válidos</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>
<b>Excluidos<sup>a</sup></b>	<b>0</b>	<b>.0</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>

<sup>a</sup> Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

## Estadísticos de fiabilidad

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Nº de elementos</b>
<b>0.939</b>	<b>4</b>

Tabla Nº 3.11: Acerca del Coraje intelectual.

Quando se enfrenta a un contenido, el estudiante:

Ítems	1 NUNCA		2 ALGUNAS VECES		3 SIEMPRE	
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
¿Enfrenta con firmeza, seguridad y determinación los desafíos o situaciones complejas que surgen en el entorno académico o social?	1	8	3	25	8	67
¿Expone sus ideas y puntos de vista de manera clara, respetuosa y argumentada, demostrando madurez comunicativa?	1	8	6	50	5	42
¿Sostiene sus posturas con convicción cuando recibe observaciones o críticas, mostrando estabilidad emocional y claridad argumentativa?	1	8	6	50	5	42
¿Se mantiene íntegro y sereno frente a comentarios ofensivos o provocaciones, sin dejarse vencer por reacciones impulsivas?	1	8	3	25	8	67
¿Formula sus propuestas o planteamientos con objetividad, evitando juicios subjetivos o sesgos personales?	1	8	4	33	7	59

Fuente: Observaciones realizadas por la autora entre los meses Junio–Agosto del 2013

En base a los datos cuantitativos resumidos en la Tabla Nº 3.11, se observa que la mayoría de los estudiantes manifiestan comportamientos asociados al coraje intelectual con relativa frecuencia. Por ejemplo, un 67% de los estudiantes afronta con entereza y decisión las situaciones difíciles, mientras que un 59% manifiesta sus propuestas con objetividad, y otro 67% se muestra indoblegable

ante las injurias. Estos resultados reflejan una tendencia favorable hacia el desarrollo de esta dimensión del pensamiento crítico.

Asimismo, los porcentajes obtenidos en la categoría “siempre” (columna de valor 3) muestran una participación significativa, lo cual indica que un grupo importante de estudiantes no sólo comprende la importancia del coraje intelectual, sino que lo pone en práctica en entornos escolares que demandan reflexión, juicio crítico y fortaleza argumentativa.

No obstante, también es necesario observar que un sector menor del grupo evaluado se posiciona en los niveles intermedios (“algunas veces”), lo que evidencia que este rasgo aún no se encuentra totalmente consolidado en todos los estudiantes. Este aspecto sugiere la necesidad de reforzar estrategias pedagógicas que promuevan la argumentación con firmeza, la defensa respetuosa de posturas propias y la resistencia frente a las presiones externas durante el proceso de toma de decisiones o juicios críticos.

Tomando en cuenta los datos estadísticos consignados en la Tabla N° 3.11, se observa que los comportamientos vinculados al coraje intelectual se manifiestan con cierta regularidad en los estudiantes observados. Por ejemplo, un 67% afronta con entereza y decisión las situaciones difíciles, y un 59% manifiesta sus propuestas con objetividad, lo cual sugiere una disposición incipiente pero positiva hacia la afirmación crítica y la defensa respetuosa de sus ideas.



La Suma total del puntaje de la Ficha de Observación y la ubicación para este quinto paquete es:

$$\frac{1 \times 5 + 2 \times 22 + 3 \times 33}{60} = \frac{148}{60} \approx 2,47$$

Tomando en cuenta los valores asignados al bloque de ítems que evalúan la dimensión denominada coraje intelectual con un rango establecido entre 60 (mínimo) y 180 (máximo) puntos y considerando la escala de valoración utilizada en el instrumento de observación (1 = Nunca, 2 = Algunas veces, 3 = Siempre), se ha determinado que la suma total del puntaje alcanzado por los estudiantes se sitúa en un intervalo intermedio, entre los niveles de “algunas veces” y “siempre”. No obstante, el posicionamiento se inclina levemente hacia el nivel de “algunas veces”, lo cual evidencia que, si bien se han observado avances en el desarrollo de esta competencia crítica, su consolidación plena aún no se ha logrado de forma generalizada en el grupo evaluado.

Este resultado cuantitativo coincide con las evidencias obtenidas a través del análisis cualitativo, lo que permite establecer una triangulación metodológica sólida, al confluir distintas técnicas de recolección e interpretación de datos hacia una misma conclusión interpretativa. Dicha consistencia fortalece la validez interpretativa de los hallazgos y otorga rigor al proceso evaluativo.

Asimismo, en lo que respecta a la confiabilidad del instrumento aplicado, el análisis estadístico realizado mediante el software SPSS versión 19 (idioma español) reportó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,956, indicador que representa un nivel de consistencia interna muy alto. Al estar este valor cercano a la unidad, se infiere que los ítems presentan una fuerte correlación entre sí, lo cual respalda la solidez técnica del instrumento y justifica la fiabilidad de las inferencias realizadas a partir de los datos obtenidos en el proceso de observación.

Observe el siguiente resultado obtenido del programa mencionado.

#### Resumen del procesamiento de los casos

	Nº	%
<b>Casos Válidos</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>
<b>Excluidos<sup>a</sup></b>	<b>0</b>	<b>.0</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>

<sup>a</sup> Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

## Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0.956	5

Tabla Nª 3.12: Acerca de la Auto regulación.

En el salón de clases, el estudiante:

Ítems	1 NUNCA		2 ALGUNAS VECES		3 SIEMPRE	
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
¿Demuestra capacidad para gestionar de manera consciente sus propios procesos de pensamiento ante diversas situaciones de aprendizaje?	1	8	4	33	7	67
¿Mantiene equilibrio y control en su conducta al enfrentar retos académicos o sociales, evitando reacciones impulsivas?	1	8	4	33	7	67
¿Reconoce de manera reflexiva sus fortalezas cognitivas y las áreas en las que necesita mejorar?	1	8	6	50	5	42
¿Es capaz de identificar y aceptar tanto los aciertos como las limitaciones presentes en sus ideas, argumentos o juicios emitidos?	1	8	6	50	5	42

Fuente: Observaciones realizadas por la autora entre los meses Junio–Agosto del 2013

Los datos consignados en la Tabla N.º 3.12 reflejan que los estudiantes del tercer año de secundaria de la Institución Educativa “Pedro Pablo Atusparia” evidencian un nivel intermedio a alto en el desarrollo de la autorregulación, entendida esta como la habilidad para controlar, supervisar y reajustar de manera consciente los propios pensamientos, emociones y conductas en función de metas personales o colectivas.

Dentro de los comportamientos observados, destaca que un 67% de los estudiantes declara controlar siempre su forma de pensar y equilibrar su forma de actuar, lo cual indica un dominio inicial y progresivo de los mecanismos de autocontrol cognitivo y conductual. En cuanto a la conciencia de fortalezas y debilidades, un 50% de los estudiantes lo realiza ocasionalmente, mientras que

un 42% lo hace de forma constante, lo que permite inferir un nivel favorable de autoconciencia crítica en construcción.

Del mismo modo, el reconocimiento de los propios aciertos y errores mantiene una tendencia similar: 50% lo realiza algunas veces y 42% siempre, sugiriendo que los estudiantes están en proceso de internalizar una actitud reflexiva hacia sus propios razonamientos y actuaciones.

Si se considera el rango de puntuación establecido para esta dimensión (mínimo: 48, máximo: 144), junto con la escala de valoración ordinal empleada (1 = Nunca, 2 = Algunas veces, 3 = Siempre), se constata que la puntuación total obtenida ubica esta dimensión entre los niveles “algunas veces” y “siempre”, con clara inclinación hacia el nivel superior. Esto permite concluir que el grupo evaluado se encuentra en una fase de transición hacia una autorregulación más autónoma y consciente, aunque persisten aspectos que requieren consolidación pedagógica mediante el refuerzo de estrategias metacognitivas.

La validez de esta interpretación se ve reforzada mediante el procedimiento de triangulación metodológica, ya que tanto el análisis cualitativo como el cuantitativo coinciden en identificar la autorregulación como una de las dimensiones mejor posicionadas dentro del constructo del pensamiento crítico en este contexto escolar.

En cuanto a la confiabilidad del instrumento de observación, el análisis estadístico realizado con el software SPSS, versión 19 (en español) arrojó un índice Alfa de Cronbach de 0.972, lo que representa una consistencia interna muy elevada, al estar dicho valor cercano a 1. Este nivel de confiabilidad respalda la solidez técnica de los ítems incluidos en la dimensión de autorregulación, y garantiza la fiabilidad de las inferencias realizadas a partir de los datos recopilados.



La Suma total del puntaje de la Ficha de Observación y la ubicación para este sexto paquete es:

$$\frac{1 \times 4 + 2 \times 20 + 3 \times 24}{48} = \frac{116}{48} \approx 2,42$$

La suma total del puntaje de la Ficha de Observación para este sexto paquete de ítems ubica a la autorregulación dentro del rango intermedio, es decir, entre “algunas veces” y “siempre”, aunque con una leve inclinación hacia “algunas veces”.

Este resultado refleja que, si bien los estudiantes muestran signos evidentes de autorregulación como el control del pensamiento, la toma de conciencia de sus fortalezas y debilidades, y la aceptación de aciertos y errores, aún no han consolidado completamente estas prácticas autorreflexivas y metacognitivas, propias de un pensamiento crítico más autónomo y maduro.

El resultado cuantitativo obtenido guarda estrecha correspondencia con los hallazgos del análisis descriptivo-explicativo cualitativo, efectuado previamente, por lo que puede afirmarse que existe una convergencia interpretativa entre ambos enfoques. Esta triangulación metodológica refuerza la validez de la inferencia realizada sobre el nivel actual de autorregulación alcanzado por los estudiantes observados.

Finalmente, es relevante destacar que la confiabilidad del instrumento fue calculada mediante el software estadístico SPSS, versión 19 en español, arrojando un coeficiente alfa de Cronbach de 0,969, lo cual indica un muy alto nivel de consistencia interna en los ítems aplicados. Este resultado respalda la fiabilidad de las interpretaciones efectuadas sobre la base de la información recopilada.

Observe el siguiente resultado obtenido del programa mencionado.

#### Resumen del procesamiento de los casos

	Nº	%
<b>Casos Válidos</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>
<b>Excluidos<sup>a</sup></b>	<b>0</b>	<b>.0</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>

<sup>a</sup> Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
<b>0.969</b>	<b>4</b>

#### IV. CONCLUSIONES.

El diagnóstico inicial realizado al grupo experimental evidenció un nivel deficitario en el desarrollo del pensamiento crítico, con puntajes por debajo del promedio (1.50) en todas las dimensiones evaluadas: agudeza perceptiva, cuestionamiento permanente, construcción y reconstrucción del saber, apertura mental, coraje intelectual y autorregulación. Esta situación reveló una brecha formativa significativa y la necesidad urgente de una intervención pedagógica pertinente, estructurada y contextualizada.

El Modelo de Gerencia de Aula diseñado respondió a esta necesidad mediante una propuesta metodológica integral, basada en la teoría general de sistemas, la teoría de los procesos conscientes y los fundamentos constructivistas. Esta articulación teórica permitió estructurar la intervención en fases pedagógicas secuenciales que favorecieron la activación de procesos metacognitivos, reflexivos y participativos en los estudiantes.

La aplicación del Modelo de Gerencia de Aula tuvo un impacto positivo y claramente observable en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del tercer año de secundaria. Los resultados obtenidos en la evaluación postintervención revelan un incremento significativo en todas las dimensiones analizadas, lo que da cuenta de un proceso de mejora integral. En particular, la agudeza perceptiva pasó de 1.48 a 2.42, el cuestionamiento permanente de 1.44 a 2.42, la construcción y reconstrucción del saber de 1.47 a 2.43, la apertura mental de 1.50 a 2.50, el coraje intelectual de 1.50 a 2.47 y la autorregulación de 1.46 a 2.42. Estas variaciones no solo representan un progreso estadístico, sino que reflejan un fortalecimiento real de las competencias críticas en el estudiantado, al abarcar dimensiones cognitivas, actitudinales y procedimentales.

Se concluye que el Modelo de Gerencia de Aula representa una herramienta pedagógica eficaz, contextual y replicable, capaz de transformar las prácticas docentes tradicionales en procesos activos, significativos y centrados en el desarrollo del pensamiento crítico. Su implementación ha demostrado no solo

una mejora en el rendimiento académico, sino también un avance en la formación integral del estudiante como ciudadano reflexivo, autónomo y socialmente comprometido.

## V. RECOMENDACIONES.

A la luz de los resultados obtenidos, se recomienda que la Institución Educativa “Pedro Pablo Atusparia”, del distrito de Yanac, provincia de Corongo, región Áncash, impulse de manera decidida el desarrollo del pensamiento crítico como una competencia transversal en todos los niveles y áreas del currículo escolar. Este proceso debe entenderse no como una acción aislada, sino como una política institucional prioritaria que permita fortalecer la capacidad reflexiva, argumentativa y transformadora del estudiantado.

En ese sentido, se sugiere que la institución incorpore, dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el desarrollo del pensamiento crítico como un eje articulador de los procesos pedagógicos, de gestión y convivencia, reconociéndolo como un objetivo estratégico fundamental. Para lograrlo, se recomienda adoptar el Modelo de Gerencia de Aula propuesto en este estudio, el cual ha demostrado ser una alternativa metodológica eficiente, viable y contextualizada que promueve aprendizajes significativos y comprometidos con la realidad del estudiante.

Asimismo, se considera pertinente fomentar ambientes de aula propicios para el pensamiento crítico mediante estrategias que estimulen la participación activa del alumnado, la resolución de problemas contextualizados, el trabajo colaborativo y la autoevaluación constante. Estas acciones deben orientarse al desarrollo de proyectos personales y colectivos que permitan a los estudiantes alcanzar metas formativas con base en su propia motivación, intereses y capacidades.

Finalmente, se exhorta a los docentes a apropiarse del enfoque crítico en sus prácticas pedagógicas, promoviendo procesos de enseñanza que no solo transmitan contenidos, sino que también despierten la curiosidad, el cuestionamiento y la autonomía intelectual del estudiante. De este modo, se consolidará una comunidad educativa con visión transformadora, comprometida con la formación de ciudadanos críticos, propositivos y éticamente responsables.

## VI. BIBLIOGRAFIA.

Álvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica: La Escuela en la Vida*. Cuba: La Habana.

Álvarez de Zayas, C. (2004). *Diseño Curricular. 4ta. Edición*. CUBA: La Habana.

Álvarez de Zayas, C. (2009). *Metodología de la Investigación Científica*. La Paz: Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran".

Aznar Minguet, P. (2003). *Técnicas educativas para aprender a pensar*. En: [www](http://www). Visitado el 23 Julio, 2003.

Bernal T., C. (2006). *Metodología de la Investigación para Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales*. México: Editorial Pearson.

Bunge, M. (2000). *La Investigación Científica: Su estrategia y su filosofía*. Argentina: Siglo XXI.

Bunge, M. (2003). *La Ciencia: Su método y su filosofía*. Argentina: Siglo XXI.

Ceolin, N. (2005). *Pensamiento Crítico*. Argentina: Paidós.

Coriat, M. (1997). *Materiales, recursos y actividades: Un panorama*.

Díaz Barriga, F. (2000). *Aprendizaje Cooperativo y procesos de enseñanza*. En F. Díaz Barriga: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (Cap. 4)*. México. McGrawHill.

Díaz, F. (2001). *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato*. México: UNAM.

Edgen, P. & Kauchack, D. (1999). *Estrategias Docentes: Enseñanza de Contenidos Curriculares y Desarrollo de Métodos de Pensamiento*. México. D.F.: Editorial Plaza y Valdez.

Ennis, R. H. (2002). *Pensamiento Crítico*. México. D. F.: Editorial Trillas.

Escalante, M. (2003). *El Método Histórico Crítico y su influencia en la conducta crítica de los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico Nacional Arístides Merino Merino de Celendín Provincia del departamento de Cajamarca*. Lima: Tesis UNMSM.

Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI. México: XXI Editores.

Gallego Codes, J. (2001). *Las estrategias cognitivas en el aula*. España: Editorial Escuela Española, S.A.

Gasparin, J. (2004). *Una didáctica para la pedagogía histórico-crítica: un enfoque Vyigostquiano*. Lima: IPP Editores.

Giroux, H. (2002). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Argentina: Piados.

Hernández Rodríguez, M. y Hernández Darías, M. (2004). *El diseño curricular en la Universidad: Su enfoque en sistema*. Fondo Editorial FACHSE, Lambayeque-Perú.

Hernández, Sampiere y Otros, (2003). *Metodología de la Investigación Científica*. México: McGrawHill.

Horkheimer, M. (1973). *Teoría crítica*. España: Barral Editores.

- Johnson, D. y Johnson, R. T. (2003). *Joining Together and groups skills*. Minnesota: Interaction Bokk Company.
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- Kagan, S. (1990). *Cooperative learning. Resources for teachers*. California. ResourcesforTeachers.
- Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: EuskaEricoUnibersitatea.
- MacLaren, P. (1983). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Aique Editores.
- MIR, C. (Coord.) (2000). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Muñoz, A. (2006). *Fomento del pensamiento crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Obligatoria en Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Departamento de psicología Evolutiva y de la Educación.
- Piaget, J. (1986). *La epistemología genética*. Madrid: Debate. En (1986).
- Priestley, M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México. D. F.: Editorial Trillas.
- Puigross, Adriana. ( 1995). *Volver a educar*. Buenos Aires: A. T., N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscu: Editorial Progreso.

- Richard, P. & Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. EE.UU: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Shaw, J. (1997). *Cooperativeproblemsolving: using K-W-D-L as anorganizationaltechnique. Teachingchildrenmathematics*.
- Sterin, J. (1993). *Filosofía de la Cultura*. Madrid: Alianza Universidad.
- Villarini Jusino, A. R. (1984). *Usos y abusos del lenguaje: Introducción a la lógica informal*. , Puerto Rico: Proyecto de Educación Liberal-liberadora.
- Villarini Jusino, A. R. (1985). *Las causas de la Revolución Francesa. Introducción a la historia como modo de interpretar la realidad*. Puerto Rico: Proyecto de educación liberal-liberadora.
- Villarini Jusino, A. R. (1987). *Principios para la integración del currículo*. Puerto Rico: Departamento de Instrucción Pública.
- Villarini Jusino, A. R. (1991). *Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento*. Puerto Rico: Proyecto de educación liberal-liberadora.
- Villarini Jusino, A. R. (1992). *El pensamiento crítico y lo afectivo*. Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Critico
- Villarini Jusino, A. R. (1993). *La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento, según Eugenio María de Hostos*. Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.

# ANEXOS

## FICHA DE OBSERVACIÓN ESTUDIANTIL – PENSAMIENTO CRÍTICO

Grado:.....Sección: .....

Según lo observado, en la columna derecha de cada tabla, colocar el número de la opción que se elija.

1. NUNCA	2. ALGUNAS VECES	3. SIEMPRE
----------	------------------	------------

### 1. Acerca de la Agudeza Perceptiva.

#### 1.1. En el salón de clases, el estudiante:

¿Observa los más mínimos detalles de un objeto o tema?	
¿Toma una postura adecuada frente a los demás?	
¿Ubica las ideas claves para reforzar sus argumentos?	
¿Proporciona el ejemplo o dato que otorga consistencia a su planteamiento?	
¿Presenta el mensaje denotativo y connotativo?	

### 2. Acerca del Cuestionamiento Permanente.

#### 2.1. Cuándo se enfrenta a un tema, el estudiante:

¿Muestra disposición para enjuiciar diversas situaciones?	
¿Busca permanentemente el porqué de las cosas?	
¿Consigue explicaciones, indagando y poniendo en tela de juicio los comportamientos?	
¿Deja el conformismo para dar paso al actuar?	

### 3. Acerca de la Construcción y reconstrucción del saber.

#### 3.1. Cuando el estudiante se enfrenta a un tema:

¿Se muestra siempre en alerta frente a los nuevos descubrimientos?	
¿Construye y reconstruye temas a su alcance?	
¿Pone en juego sus habilidades para relacionar la teoría con la práctica?	
¿Aplica sus conocimientos en acciones concretas?	
¿Busca transformar el entorno familiar y social?	

**4. Acerca de Mente Abierta.**

**3.1. Cuando el estudiante se enfrenta a un argumento:**

¿Muestra disposición para aceptar las ideas de los demás?	
¿Reconoce que los demás pueden tener la razón?	
¿Se muestra de acuerdo con el valor de los aportes de los demás?	
¿Está dispuesto a aceptar opiniones ajenas?	

**5. Acerca del Coraje Intelectual.**

**5.1. Cuándo se enfrenta a un contenido, el estudiante:**

¿Afronta con entereza y decisión las situaciones difíciles?	
¿Expone con altura sus planteamientos?	
¿Se mantiene firme ante las críticas ajenas?	
¿Se muestra indoblegable ante las injurias?	
¿Manifiesta sus propuestas con objetividad?	

**6. Acerca de la Auto regulación.**

**6.1. En el salón de clases, el estudiante:**

¿Controla su forma de pensar?	
¿Equilibra su forma de actuar?	
¿Toma conciencia de sus fortalezas y debilidades?	
¿Admite los aciertos y desaciertos de sus planteamientos?	

**1.a. Matriz de recolección de datos. Tabla N° 3.1: Acerca de la Agudeza perceptiva.**

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5
Estudiante 1	1	1	1	1	1
Estudiante 2	3	3	3	3	3
Estudiante 3	1	2	1	1	1
Estudiante 4	2	2	1	2	2
Estudiante 5	1	2	1	1	1
Estudiante 6	1	1	1	1	1
Estudiante 7	2	2	2	2	2
Estudiante 8	1	2	1	1	1
Estudiante 9	2	2	2	2	2
Estudiante 10	1	2	1	1	1
Estudiante 11	1	2	1	1	1
Estudiante 12	1	1	1	1	1

**2.a. Matriz de recolección de datos. Tabla N° 3.2: Acerca del Cuestionamiento Permanente.**

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4
Estudiante 1	1	1	1	1
Estudiante 2	3	3	3	3
Estudiante 3	2	1	1	1
Estudiante 4	2	1	1	1
Estudiante 5	2	1	1	1
Estudiante 6	1	1	1	1
Estudiante 7	2	2	2	2
Estudiante 8	2	1	1	1
Estudiante 9	1	1	2	2
Estudiante 10	2	1	1	1

Estudiante 11	2	1	1	1
Estudiante 12	1	1	1	1

**3.a. Matriz de recolección de datos. Tabla N° 3.3: Acerca de la Construcción y reconstrucción del saber.**

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5
Estudiante 1	1	1	1	1	1
Estudiante 2	3	3	3	3	3
Estudiante 3	1	1	1	1	1
Estudiante 4	2	1	1	1	2
Estudiante 5	1	1	1	1	1
Estudiante 6	2	1	1	1	2
Estudiante 7	2	2	2	2	2
Estudiante 8	1	1	1	1	1
Estudiante 9	2	2	2	2	2
Estudiante 10	2	1	1	1	2
Estudiante 11	2	1	1	1	2
Estudiante 12	1	1	1	1	1

**4.a. Matriz de recolección de datos. Tabla N° 3.4: Acerca de Mente abierta.**

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4
Estudiante 1	1	1	1	1
Estudiante 2	3	3	3	3
Estudiante 3	1	1	1	1
Estudiante 4	2	1	1	2
Estudiante 5	2	1	1	2
Estudiante 6	1	1	1	1
Estudiante 7	2	2	2	2
Estudiante 8	1	1	1	1

Estudiante 9	2	2	2	2
Estudiante 10	2	1	1	2
Estudiante 11	2	1	1	2
Estudiante 12	1	1	1	1

**5.a. Matriz de recolección de datos. Tabla N° 3.5: Acerca del Coraje Intelectual.**

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5
Estudiante 1	1	1	1	1	1
Estudiante 2	2	1	1	1	1
Estudiante 3	3	3	3	3	3
Estudiante 4	1	1	1	1	1
Estudiante 5	2	2	1	2	1
Estudiante 6	2	1	1	1	1
Estudiante 7	2	2	2	2	2
Estudiante 8	1	1	1	1	1
Estudiante 9	2	2	2	2	2
Estudiante 10	1	1	1	1	1
Estudiante 11	2	2	2	2	2
Estudiante 12	1	1	1	1	1

**6.a. Matriz de recolección de datos. Tabla N° 3.6: Acerca de la Auto regulación.**

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4
Estudiante 1	1	1	1	1
Estudiante 2	2	1	1	1
Estudiante 3	3	3	3	3
Estudiante 4	2	1	1	1
Estudiante 5	2	1	1	1

Estudiante 6	1	1	1	1
Estudiante 7	2	2	2	2
Estudiante 8	1	1	1	1
Estudiante 9	2	2	1	2
Estudiante 10	1	1	1	1
Estudiante 11	2	2	2	2
Estudiante 12	1	1	1	1

**1.b. Matriz de recolección de datos. Tabla N° 3.7: Acerca de la Agudeza perceptiva.**

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5
Estudiante 1	2	2	2	2	2
Estudiante 2	3	3	3	3	3
Estudiante 3	2	3	2	2	2
Estudiante 4	3	3	3	3	3
Estudiante 5	1	1	1	1	1
Estudiante 6	2	3	2	2	2
Estudiante 7	3	3	3	3	3
Estudiante 8	2	3	2	2	2
Estudiante 9	3	3	3	3	3
Estudiante 10	2	3	2	2	2
Estudiante 11	3	3	3	3	3
Estudiante 12	2	3	2	2	2

**2.b. Matriz de recolección de datos. Tabla N° 3.8: Acerca del Cuestionamiento Permanente.**

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4
Estudiante 1	3	3	2	2
Estudiante 2	3	3	3	3

Estudiante 3	2	2	2	2
Estudiante 4	3	3	3	3
Estudiante 5	1	1	1	1
Estudiante 6	2	2	2	2
Estudiante 7	3	3	3	3
Estudiante 8	2	2	2	2
Estudiante 9	3	3	3	3
Estudiante 10	2	2	2	2
Estudiante 11	3	3	3	3
Estudiante 12	3	3	2	2

**3.b. Matriz de recolección de datos. Tabla N° 3.9: Acerca de la Construcción y reconstrucción del saber.**

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5
Estudiante 1	2	2	2	2	3
Estudiante 2	3	3	3	3	3
Estudiante 3	2	3	2	2	2
Estudiante 4	3	3	3	3	3
Estudiante 5	1	1	1	1	1
Estudiante 6	2	2	2	2	2
Estudiante 7	3	3	3	3	3
Estudiante 8	2	3	2	2	2
Estudiante 9	3	3	3	3	3
Estudiante 10	2	2	2	2	2
Estudiante 11	3	3	3	3	3
Estudiante 12	3	3	2	2	3

**4.b. Matriz de recolección de datos. Tabla N° 3.10: Acerca de Mente abierta.**

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4

Estudiante 1	3	2	2	2
Estudiante 2	3	3	3	3
Estudiante 3	2	2	3	3
Estudiante 4	3	3	3	3
Estudiante 5	1	1	1	1
Estudiante 6	2	2	2	2
Estudiante 7	3	3	3	3
Estudiante 8	2	2	3	3
Estudiante 9	3	3	3	3
Estudiante 10	2	2	2	2
Estudiante 11	3	3	3	3
Estudiante 12	3	2	3	3

**5.b. Matriz de recolección de datos. Tabla N° 3.11: Acerca del Coraje Intelectual.**

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5
Estudiante 1	2	2	2	2	3
Estudiante 2	3	3	3	3	3
Estudiante 3	3	2	2	3	2
Estudiante 4	3	3	3	3	3
Estudiante 5	1	1	1	1	1
Estudiante 6	2	2	2	2	2
Estudiante 7	3	3	3	3	3
Estudiante 8	3	2	2	3	2
Estudiante 9	3	3	3	3	3
Estudiante 10	2	2	2	2	2
Estudiante 11	3	3	3	3	3
Estudiante 12	3	2	2	3	3

**6.b. Matriz de recolección de datos. Tabla N° 3.12: Acerca de la Auto regulación.**

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4
Estudiante 1	3	3	2	2
Estudiante 2	3	3	3	3
Estudiante 3	2	2	2	2
Estudiante 4	3	3	3	3
Estudiante 5	1	1	1	1
Estudiante 6	2	2	2	2
Estudiante 7	3	3	3	3
Estudiante 8	2	2	2	2
Estudiante 9	3	3	3	3
Estudiante 10	2	2	2	2
Estudiante 11	3	3	3	3
Estudiante 12	3	3	2	2