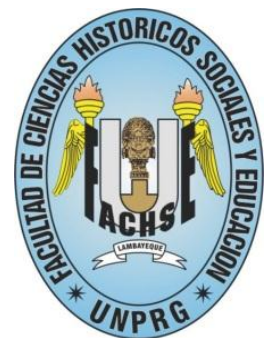




UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN



UNIDAD DE POSGRADO –

UNIDAD DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**“Propuesta de Enseñanza Problemática para desarrollar el
Pensamiento Crítico en los estudiantes de educación secundaria
de la I.E. “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, distrito de Olmos.
Región Lambayeque, 2016”**

TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA.**

Autora: Bach. Flor de María Bances Chiroque

Asesor: Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi

LAMBAYEQUE, 2018

“Propuesta de Enseñanza Problemática para desarrollar el Pensamiento Crítico en los estudiantes de educación secundaria de la I.E. “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, distrito de Olmos. Región Lambayeque, 2016”

PRESENTADA POR:

Bach. Bances Chiroque Flor De María
AUTORA

Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
ASESOR

APROBADO POR:

Dr. MANUEL BANCES ACOSTA
PRESIDENTE DEL JURADO

M.Sc. MARTHA RÍOS RODRÍGUEZ
SECRETARIA DEL JURADO

Dra. BELDAD FENCO PERICHE
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

A mis padres, pilares fundamentales en mi vida quienes me apoyaron todo el tiempo; en especial a mi padre quien hoy no está conmigo, por enseñarme el camino que debía seguir y que con su gran amor y apoyo moral me permitió continuar en mi realización personal y profesional y que desde el cielo sé que me colmará de bendiciones.

A mis hijos: Marumi, Yrina Y Jhony por ser el motor en la continuación de mi vida profesional.

A mi esposo, quien siempre estuvo alentándome para la culminación de mi tesis.

La autora

AGRADECIMIENTO

A Dios por, darme fuerzas para superar obstáculos y dificultades a lo largo de la realización de mi tesis.

A mis asesores por encaminarme en la realización de mi tesis y alcanzar mi meta propuesta.

A la Institución educativa “Julio Ponce Antúnez de Mayolo “- Olmos por proporcionarme los materiales pertinentes y necesarios para la investigación de mi tesis.

La autora

ÍNDICE

Pág.

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Ubicación del Objeto de estudio	14
1.2. Evolución Histórico tendencial del Objeto de estudio	16
1.3. Características del problema	21
1.4. Metodología de la Investigación	23
1.4.1. Diseño de la Investigación	23
1.4.2. Población y muestra	24

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Marco conceptual	25
2.1.1. Pensamiento crítico	25
2.1.1.1. Corrientes del pensamiento crítico en educación	27
2.1.2. Enseñanza Problemática	31
2.1.2.1. Fundamentación teórica de la Enseñanza Problemática	33
2.1.2.2. Funciones y principios de la enseñanza problemática	34
2.1.2.3. Clasificación de los métodos problemáticos	35

2.1.2.4. Tipos de situaciones problemáticas	39
2.2. Sustento teórico	40
2.2.1. Pedagogía de la Educación popular	40
2.2.2. Teoría del pensamiento complejo de Edgar Morín	46
2.2.3. Experiencias y modelos de desarrollo del pensamiento crítico	52

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

3.1. Análisis y discusión de resultados de la encuesta	57
3.2. Presentación de la propuesta	57
3.3. Modelo teórico de la propuesta	83

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

RESUMEN

El problema que aborda la presente investigación es el deficiente desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, distrito de Olmos. Región Lambayeque; debido que los docentes imparten una enseñanza robotizada, el cual consiste en seguir una secuencia de pasos memorísticos que requiere la solución de un problema, uso de estrategias metodológicas inadecuadas, desconocimiento de la importancia del aprendizaje; así mismo la mayoría de los profesores en el nivel secundario enseñan de una forma rutinaria, expositiva y tediosa; no aplican métodos, técnicas y estrategias de aprendizaje y aún siguen en el modelo tradicionalista, no se preocupan por su capacitación e innovación en sus formas de enseñar.

Por ello, esta investigación tuvo como objetivo diseñar una propuesta de enseñanza problémica para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, distrito de Olmos. Región Lambayeque.

La hipótesis asumida es: “Si se elabora una propuesta problémica basado en la Pedagogía en la educación popular y en la teoría del pensamiento complejo, entonces se desarrollará el pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, distrito de Olmos. Región Lambayeque”

El diseño del estudio fue crítico propositivo, como instrumento de recolección de datos se aplicó una prueba de evaluación del pensamiento crítico; de la cual se obtienen datos estadísticos que muestran que: cerca del 7% de estudiantes de la institución educativa presentan un buen nivel de pensamiento crítico. Es decir, más del 90% reconocen la importancia del pensamiento crítico como habilidad para construir conocimiento y aprendizajes con mayor nivel de autonomía pero carecen de estrategias para desarrollarla. Dentro de la elaboración de la propuesta con apoyo del marco teórico, se han planteado actividades que favorecerán el desarrollo del pensamiento crítico, los que se ha dividido en tres dimensiones: afectiva, procesamiento de información y construcción del conocimiento, y metacognitiva.

Palabras clave: Estrategias pedagógicas, pensamiento crítico.

ABSTRACT

The problem that this research addresses is the deficient development of critical thinking in high school students of the Educational Institution "Julio Ponce Antunez de Mayolo", district of Olmos. Lambayeque Region; because teachers teach robotic teaching, which consists of following a sequence of memory steps that requires the solution of a problem, use of inadequate methodological strategies, ignorance of the importance of learning; Likewise, most teachers at the secondary level teach in a routine, expository and tedious way; they do not apply methods, techniques and learning strategies and still follow the traditionalist model, they do not care about their training and innovation in their ways of teaching.

Therefore, this research aimed to design a problem teaching proposal to develop critical thinking in high school students of the Educational Institution "Julio Ponce Antunez de Mayolo", district of Olmos. Lambayeque Region.

The assumed hypothesis is: "If a problémica proposal is elaborated based on the Pedagogy in the popular education and in the theory of the complex thought, then the critical thought will be developed in the students of secondary education of the Educational Institution" Julio Ponce Antunez de Mayolo ", District of Olmos. Lambayeque Region"

The design of the study was critical, as a data collection instrument, an evaluation test of critical thinking was applied; from which statistical data are obtained that show that: about 7% of students of the educational institution present a good level of critical thinking. That is, more than 90% recognize the importance of critical thinking as an ability to build knowledge and learnings with a higher level of autonomy but lack strategies to develop it. Within the elaboration of the proposal with support of the theoretical framework, activities have been proposed that will favor the development of critical thinking, which has been divided into three dimensions: affective, information processing and knowledge construction, and metacognitive.

Keywords: Pedagogical strategies, critical thinking.

INTRODUCCIÓN

El perfeccionamiento de la enseñanza se ha convertido, desde hace algunos años, y en casi todas las latitudes, en centro de atención de didactas y pedagogos. Ello es el resultado de las nuevas y elevadas exigencias que la Revolución Científico-Técnica le plantea a la escuela contemporánea.

En la sociedad contemporánea se hace necesario en las I.E desarrollar el pensamiento crítico en la enseñanza, los estudiantes ya no son depósitos de conocimiento sin derecho a participar en el proceso de enseñanza aprendizaje, el sistema educativo debe preparar a los hombres que la sociedad necesita para cumplir sus tareas en todas la esferas de la vida; por lo cual se hace necesario un viraje radical en el trabajo de las instituciones educativas con vista a desarrollar las ramas fundamentales del conocimiento científico y elevar la calidad y efectividad de la enseñanza, así como el papel en la formación de las capacidades y habilidades de los estudiantes. Corresponde pues un papel relevante la utilización en el proceso pedagógico de los métodos de la Enseñanza problémica que permita el desarrollo de las capacidades creadoras de los hombres.

Los métodos problémicos educan el pensamiento crítico y la independencia cognoscitiva de los educandos, estimulando la enseñanza y la investigación científica. Lo más importante consiste en determinar la estructura organizativa del proceso de la actividad cognoscitiva. Con el método explicativo ilustrativo, el profesor explica al estudiante los conocimientos acabados; en la enseñanza problémica el profesor no comunica los conocimientos en forma acabada sino en forma dinámica y los estudiantes previamente motivados buscan las vías y medios para la solución de lo planteado.

La enseñanza problémica no excluye, sino se apoya en los principios de la didáctica tradicional, su particularidad radica en que se debe garantizar una nueva relación de la asimilación y que debe ser orientada por el profesor, para lograr los resultados esperados.

Kudriataev, T. plantea que “la enseñanza problémica es un proceso de enseñanza que modela el proceso del pensamiento y tiene carácter de búsqueda e investigación”.

Ilin T.A. señala que “es un enfoque especial de la organización de la enseñanza que se pone de manifiesto ante todo, el carácter de la organización de la actividad cognoscitiva”

Lo desconocido es el objetivo de acción y se presenta como el objetivo de acción del hombre. Sus productos fundamentalmente, los conocimientos, las ideas, los pensamientos, se presentan con las etapas iniciales del proceso del pensamiento como lo desconocido, que debe ser descubierto para explicar o comprender el fenómeno.

En esta investigación, el problema real se basa en la enseñanza tradicionalista como factor que limita el pensamiento crítico en los alumnos de educación secundaria, de la I. E. “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, distrito de Olmos. Región Lambayeque, caracterizado por su poca actitud en el desarrollo de las actividades a realizar, el estudiante no desarrolla su pensamiento crítico debido a la enseñanza impartida robotizada el cual consiste en seguir una secuencia de pasos memorísticos que requiere la solución de un problema, uso de estrategias metodológicas inadecuadas, desconocimiento de la importancia del aprendizaje; así mismo la mayoría de los profesores en el nivel secundario enseñan de una forma rutinaria, expositiva y tediosa; no aplican métodos, técnicas y estrategias de aprendizaje y aún siguen en el modelo tradicionalista, no se preocupan por su capacitación e innovación en sus formas de enseñar, todo esto repercute en el aprendizaje de los alumnos porque se observa que, un alto porcentaje tienen bajo nivel de aprendizaje.

La enseñanza problémica da una participación activa a los alumnos, en la elaboración misma de sus conocimientos a través de acciones o actividades que pueden ser internas o externas y también puede que sea individual o grupalmente, en la que requieran un esfuerzo personal de creación o búsqueda son ellos los que actúan los que realizan las acciones y en esas realizaciones los alumnos producen sus conocimientos, los organizan y los coordinan y posteriormente los expresan. Entonces en relación a todo lo ya afirmado, se deduce que permite el mejoramiento y aumento de la capacidad crítica y creativa el cual da importancia a la acción del alumno y la enseñanza de docente.

Por tanto esta problemática ha llevado a dirigir la atención hacia el proceso de aprendizaje y enseñanza. Este estudio es una alternativa de solución al problema mencionado en los párrafos anteriores que es la utilización de demostraciones sencillas en la educación secundaria, es de gran importancia pues mediante el mismo los estudiantes experimentan sus potencialidades, así mismo se pone énfasis en los procesos del pensamiento crítico, en los procesos de aprendizaje y los contenidos.

Por tanto, el objeto de la investigación consiste en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en los alumnos de educación secundaria de la I. E. “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, distrito de Olmos. Región Lambayeque”; cuyos objetivos son: objetivo general: diseñar una propuesta de enseñanza problémica para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, distrito de Olmos. Región Lambayeque; objetivos específicos: Determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, distrito de Olmos; elaborar una propuesta de enseñanza problémica basada en la Pedagogía de la educación popular y en la teoría del pensamiento complejo; y desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de dicha Institución.

Su campo de acción de esta investigación está dado por el pensamiento crítico de los alumnos de educación secundaria, de la I. E. “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, distrito de Olmos, la cual se plantea desarrollar, utilizando para ello la enseñanza problémica con la utilización de sus métodos. Toda esta investigación se basa en la siguiente hipótesis: “Si se elabora una propuesta problémica basado en la Pedagogía en la educación popular y en la teoría del pensamiento complejo, entonces se desarrollará el pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, distrito de Olmos. Región Lambayeque”.

La enseñanza que realizan los docentes, no se debe tratar de aplicar métodos de lo que se trata es que hay que saber aplicarlos para poder llegar al estudiante. La presente investigación fue de tipo descriptivo, explicativo y propositiva; como instrumento de recolección de datos se ha aplicado una prueba dirigida a los alumnos de Educación Secundaria de la I. E. “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, distrito de Olmos., para verificar si su nivel de desarrollo de pensamiento crítico.

Por lo tanto, para demostrar la hipótesis, la investigación realizada se estructura en tres capítulos, los que se describen a continuación:

En el primer capítulo se analiza al objeto de estudio; es decir, ubicándose en su contexto, caracterizar la institución educativa, la problemática general, el problema de investigación y la metodología empleada.

En el segundo capítulo, se analiza críticamente los enfoques teóricos y experiencias que se han desarrollado para potenciar el pensamiento crítico, la misma que sirve de base para comprender el problema de investigación para su posible solución.

En el tercer capítulo, se propone las estrategias pedagógicas: basadas en la enseñanza problémica la dimensión de afectividad y relaciones interpersonales; la dimensión de procesamiento de información y construcción de conocimiento; y, la dimensión de los procesos metacognitivos.

Finalmente encontramos las conclusiones, recomendaciones, la bibliografía empleada y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I:

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Lambayeque es uno de los veinticuatro departamentos. Su capital es Chiclayo. Esta región se encuentra ubicada al noroeste del país. Geográficamente limita por: el norte con Piura, al este con Cajamarca, al sur con La Libertad y al oeste con el océano Pacífico. Con 14 231 kilómetros cuadrados es el segundo departamento menos extenso, por delante de Tumbes; pero con 78,2 hab/km² llegando a ser el segundo más densamente poblado, por detrás de Lima.

Lambayeque se funda el 7 de enero de 1872, durante el gobierno del presidente José Balta proyectó la creación del departamento de Lambayeque por Decreto Supremo del 7 de enero de 1872. El 1 de diciembre de 1874, durante el gobierno de Manuel Pardo y Lavalle, se confirmó su creación por el dispositivo legal firmado por el Vicepresidente Manuel Costas; en su origen sus provincias fueron Chiclayo y Lambayeque y su capital la ciudad de Chiclayo, ambas provincias desmembradas del departamento de Trujillo. El 17 de febrero de 1951, por ley N° 11590, se creó la provincia de Ferreñafe, creación de la provincia de Lambayeque.

Los inciertos orígenes de la civilización de los lambayeques, admirados por su orfebrería, se remontan hasta el legendario rey Naylamp, quien llegó por mar y decretó la adoración de Yampallec. Quizá la cultura Lambayeque o Sicán aparece cuando colapsa la cultura Moche debido a la intrusión de un nuevo concepto social, ideológico y estilístico llamado Wari. Siglos después fueron incorporados al reino Chimú, distinguiéndose por sus extraordinarias obras hidráulicas como el canal de Raca Rumi, que unía Chongoyape con la costa. Finalmente, en las luchas que abarcaron cuatro décadas, los incas sometieron a los chimús apenas un siglo antes de la invasión española.

Por su parte, la zona serrana de Lambayeque habría estado ocupada por grupos quechuas quienes mantuvieron una estrecha relación con los reinos costeros basada en el intercambio entre productos de la costa (sal, ají o algodón) a cambio de las aguas de las quebradas que nacen en sierra.

En las acciones por la Independencia del Perú se distinguió el prócer Juan Manuel Iturregui. Los marinos peruanos Elías Aguirre Romero y Diego Ferré pelearon en el "Huáscar" y murieron en el Combate Naval de Angamos durante la guerra con Chile.

El territorio de Lambayeque fue recortado por disposición del Gobierno Revolucionario de las FF.AA. presidida por el gobierno del General E.P. Juan Velasco Alvarado, en el distrito de Olmos cediéndola a Piura restándole a Lambayeque 1059 km². Ya en 1996 el distrito de Olmos cambió su configuración y la sub región II Lambayeque que a su vez integraba la Región Nor Oriental del Marañón en una línea transversal que dividía Lambayeque de Piura. En el gobierno del presidente Alejandro Toledo eliminó las regiones y como estaban configuradas y se volvió al esquema departamentos y se tomó como partida la demarcación hecha por el Gral. E.P. Juan Velasco Alvarado. Lambayeque es la tercera ciudad más poblada.

Se divide en tres provincias: Chiclayo, Lambayeque y Ferreñafe.

Dentro de la provincia de Lambayeque, se encuentra el distrito de Olmos, su nombre proviene de la abundancia de árboles de la variedad palo blanco que existían en Lloró, primer pueblo fundado en aquellos tiempos y cuyos árboles eran muy parecidos a los olmos de España.

El distrito de Olmos, reconocido como el segundo desierto más extenso del Perú, tiene los siguientes límites por: el norte, los distritos de Catacaos, Matanza, Buenos Aires y Salitral pertenecientes a las provincias de Piura y Morropón respectivamente, en el departamento de Piura; el este, el distrito de Huarmaca, perteneciente a la provincia de Huancabamba, departamento de Piura, los distritos de Motupe y Jayanca; el sur, el distrito de Morrope y por el oeste, el océano Pacífico (Punta Cabo Verde) y la provincia de Sechura, departamento de Piura.

El distrito de Olmos se encuentra entre la transición de la región natural de Yunga y Chala, tiene un clima semitropical o seco tropical, debido a su alejamiento de la costa subtropical y desértica de origen. Las temperaturas diurnas alcanzan los 38 grados centígrados en verano, disminuyendo en los meses de invierno (junio a septiembre) a 23 y 24 grados centígrados y 15 grados durante las noches. La temperatura máxima

registrada fue durante el año 2001, donde esta se elevó sobre los 40 grados centígrados bajo sombra.

Es en este distrito de Olmos, donde se encuentra la Institución Educativa “Julio Ponce Antunez de Mayolo” que ofrece servicios escolarizado mixtos en el nivel secundario, en los turnos de mañana y tarde. Dicha Instrucción Educativa se encuentra a cargo del director Roque Carranza Fidel Valdemar.

Esta Institución Educativa, cuenta con 34 aulas distribuidas en pabellones, todas sus aulas están iluminadas y ventiladas

1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICO TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

La metodología de estudio y que el estudiante aprenda como estudiar siempre han sido preocupación continua dentro el sistema educativo. Sin embargo, la mayoría de Instituciones educativas se rigen en la pedagogía tradicional, donde el educando aprende de manera pasiva mientras que el docente enseña de manera activa, al solo ofrecer verdades acabada; con esto, se busca esencialmente la formación de un pensamiento empírico en los educandos El saber estudiar y la utilización de las técnicas de estudio es algo fundamental para el estudiante, pero cuando estas no se instruyen de manera adecuada o por la creencia de que no se deben enseñar sino que se desarrollarán independientemente a su madurar; llegará a generar que el estudiante no sepa cómo enfrentarse al trabajo intelectual, o hacerlo de una forma inapropiada resulta una tarea improductiva y muy proclive al abandono, desaliento y frustración.

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta, esto se debía porque dominaba una perspectiva conductista de la labor educativa; sin embargo, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia.

En la actualidad, la personalidad del hombre que se debe formar tiene que ser esencialmente crítica, por esto todas las soluciones se enmarcan en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Cuando se refiere a este último, se habla de la relación que busca integrar a los procesos intelectual – volitivo y emocional; al a analizar, entender o evaluar la forma en que se pueden organizar los conocimientos

adquiridos. Pero debemos tener en cuenta que, cuando a lo mencionado se le une la afectividad, logramos capacitar al educando obtenemos una experiencia enriquecedora. Para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el curriculum y el modo en que éste se produce; y el entorno social en el que se desarrolla el proceso educativo.

Lo anterior se desarrolla dentro de un marco psicoeducativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en la sala de clases y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los profesores descubran por sí mismos los métodos de enseñanza más eficaces, puesto que intentar descubrir métodos por "ensayo y error" es un procedimiento ciego y, por tanto innecesariamente difícil y antieconómico, Ausubel (1983).

Los conocimientos y las ideas, se presentan con las etapas iniciales del proceso del pensamiento crítico como lo desconocido, buscando las causas, consecuencias y relaciones de los fenómenos de acontecimientos estudiados. Las situaciones problemáticas surgen orgánicamente del contenido de las tareas educativas y cognoscitivas del material docente y del nivel de preparación de los estudiantes y del profesor.

Los procesos de reformas iniciados en casi todos los países de América Latina y los diversos estudios realizados por evaluadores de la UNESCO, revelan que sólo un 50% de los escolares obtienen buenos resultados en las áreas de Matemática y Lenguaje. El otro 50% está por debajo de los estándares considerados aceptables por los especialistas. Se ha podido establecer que los niños leen un texto pero no pueden comprenderlo y por lo tanto son incapaces de resolver problemas; es decir que su capacidad de analizar se encuentra en niveles muy bajos.

Esto, pone una voz de alarma a las autoridades educativas para proponer alternativas de mejoramiento de la calidad de la educación atendiendo a variables que no han sido consideradas en la elaboración de los currículos actuales. Con la sola excepción de Cuba, el resto de los países Latinoamericanos no ha logrado entregar a sus escolares más y mejores aprendizajes que les permitan superar el déficit de calidad de la

enseñanza y ofrecer perspectivas de real desarrollo personal y social para sus habitantes. UNESCO (1999). Si consideramos que en nuestro país se ha implementado una Reforma educativa y Curricular, los resultados esperables en este tipo de estudios supondrían mejores resultados de los ya señalados.

Al respecto, decimos que en los comienzos de este siglo estamos en presencia de un interés generalizado por que la educación, no se halle dirigida solamente a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a que tienda a la capacidad de producirlos y desarrollarlos. Por tal motivo, se pone cada vez más el acento en que sean los alumnos los hacedores del futuro, los protagonistas de los cambios y por ello es esencial que desde los ámbitos escolares se tienda de una manera responsable a no sólo la repetición de corpus teóricos por parte de alumnos y profesores, sino al entrenamiento en habilidades y procedimiento que permitan la construcción del pensamiento crítico.

El rol del profesor en estos tiempos ha cambiado, porque el rol del alumno también lo ha hecho. Los postulados constructivista aceptados por hoy conceden al alumno un papel activo en la elaboración de sus conocimientos y si en la vida cotidiana un individuo aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación, también en la vida académica, el alumno deberá aprender reinterpretando y reconstruyendo, y no solo asimilando la cultura "empaquetada" en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación (Valverde Berocoso. 1995). El lugar que ha de asumir el profesor por hoy entonces es el de mediador que ha de guiar el pensamiento de los alumnos hacia metas apropiadas. Esto permitirá al estudiante asumir progresivamente la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y le ayudará a relacionarse consigo mismo metacognitivamente cuando aprende favoreciéndose así que logre aprendizajes cada vez más significativos.

Existen diferencias en los procesos de aprendizaje que se producen en las aulas, y estas diferencias se refieren en primer lugar, al tipo de aprendizaje que realiza el estudiante; en segundo lugar, se relacionan con el tipo de estrategia o metodología de enseñanza que se utiliza. El aprendizaje está centrado en el estudiante que aprende, concebido básicamente como un ente procesador de información, capaz de dar

significación y sentido a lo aprendido. De aquí se desprende la noción de aprendizaje significativo.

Las secuelas que fueron dejando estos procesos de la enseñanza por parte de los profesores en los alumnos, cortan la raíz del auto estímulo y sustento para cultivar el pensamiento crítico y creativo, tienden a sentir rechazo, resistencia, temor, miedo, incapacidad, inseguridad por eso los alumnos se limitan por tradición de aprendizaje a tomar apuntes que después tratan de memorizar al estudiar para sus exámenes. Es por ello que el nivel de aprendizaje es cada vez más bajo y los alumnos de hoy no saben nada como menciona Andrada Carlos (1999) él hizo un diagnóstico a la mayoría de alumnos de todos los niveles educativos; el aprendizaje que transmiten los docentes son un conjunto de temas misteriosos, desconectados de la realidad que no se entienden porque el docente en cierta forma realiza una enseñanza dogmática.

En coherencia con esta afirmación, y como tercera implicación, aprender supone fundamentalmente desde esta perspectiva y de acuerdo con la noción de "aprendizaje significativo" propuesta por Ausubel y sus colaboradores establecer relaciones sustantivas de diverso tipo entre el conocimiento previo y los nuevos contenidos a aprender. Este proceso de puesta en relación permitirá una modificación de los esquemas de conocimiento iniciales y con ello una comprensión y apropiación personal de esos contenidos, necesariamente particular y propia para cada alumno y alumna. De ahí la importancia esencial para el aprendizaje escolar de lo que Ausubel y sus colaboradores denominan "significatividad psicológica", es decir, del hecho de que el alumno disponga de esquemas de conocimiento previo pertinentes y relacionables de manera sustantiva con el nuevo contenido, y de que proceda efectivamente a activar esos esquemas en el momento de aprender.

Por último, la noción de construcción supone que el resultado de esa puesta en relación es, al menos en ocasiones, una auténtica reestructuración y reorganización de las representaciones o esquemas de conocimiento previo, y no un mero enriquecimiento o cambio cuantitativo de los mismos algo que, por otro lado, confirma la complejidad y dificultad que puede llegar a suponer el aprendizaje, dada la resistencia al cambio y la modificación cualitativa que pueden mostrar, como ha

señalado reiteradamente la investigación sobre los procesos de cambio conceptual, los esquemas de conocimiento.

La noción de construcción, parece claro que el aprendizaje escolar solicita una intensa actividad mental por parte del alumno, actividad que no puede obviarse ni sustituirse por parte del profesor en el proceso de enseñanza, sino que, por el contrario, debe constituirse, necesariamente, en el eje en torno al cual estructurar la intervención educativa. Sólo esta actividad mental puede permitir la tarea de puesta en relación y modificación mutua entre el conocimiento previo y los nuevos contenidos a aprender, de apropiación personal de esos contenidos, y de reorganización y reestructuración de los propios esquemas de conocimiento que constituye la esencia misma del hecho de aprender.

Desconsiderar esa actividad o no tenerla en cuenta es tanto como imposibilitar a los alumnos y alumnas un aprendizaje que tenga al menos cierto grado de significatividad, y abocarlos a un aprendizaje esencialmente mecánico o repetitivo, en el que lo aprendido si es que se produce en realidad algún aprendizaje no se pone en relación con los esquemas de conocimiento inicialmente disponibles, no enriquece la estructura cognitiva ni la modifica, no recibe un significado, no puede emplearse como instrumento de representación y comprensión de la realidad, y finalmente se olvida sin llevar a beneficio cognitivo alguno si es que no acaba interfiriendo la realización potencial de otros aprendizajes. Inversamente, tener en cuenta esa "actividad mental constructiva" demanda entender la intervención educativa como un proceso constante de exploración, apelación, activación y cuestionamiento de los conocimientos previos de los alumnos, vengan éstos de donde vengan y sea cual sea su grado de validez, riqueza, articulación y relación mutua.

Desde esta perspectiva, la exploración o evaluación inicial de los conocimientos previos de los alumnos y alumnas, el ajuste de los contenidos y tareas a esos conocimientos previos, la adopción de criterios de secuenciación y organización de los contenidos más apoyados en su significatividad psicológica que en un análisis epistemológico o disciplinar ajeno a los alumnos que han de aprenderlos, el aprovechamiento de la experiencia no escolar de los alumnos y alumnas, el intento de establecer relaciones lo más explícitas y amplias posible entre los contenidos de las diversas áreas curriculares y ámbitos de contenido en cada área, el recurso a la

observación, la experimentación y el análisis de situaciones conocidas o familiares para los alumnos, la conceptualización y análisis de determinados errores como indicadores del nivel de comprensión alcanzado y del proceso de construcción en marcha, la evaluación apoyada en el contraste entre los esquemas de conocimiento de los alumnos antes y después de una secuencia de enseñanza y aprendizaje... deben pasar, necesariamente, a considerarse como algunas de las formas prioritarias de intervención del profesorado a lo largo de la etapa.

1.3. CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA

Desde hace muchos años, distintos indicadores señalan problemas de calidad en la educación básica en el Perú. Altos índices en los indicadores tradicionales de fracaso educativo como son la repetición, la extra edad o la deserción daban cuenta de que los objetivos educativos no estaban siendo alcanzados. Los índices de repetición en el primer grado de primaria por ejemplo eran altos y alarmantes. En tal forma esta realidad mencionada se refleja a varios sectores de la población Peruana, que también se ve acompañada de otros aspecto que muchas veces influye en el aspecto académico, que es la situación económica por la que se atraviesa actualmente en nuestro País.

En lo que se refiere a la población estudiantil de educación secundaria de la I.E “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, distrito de Olmos, presentan dificultades en las competencias de Matemática y Lectura; su aprendizaje, es deficiente; según el cual la realidad problemática se aprecia de manera tal que los alumnos no tienen interés por aprender o mejorar, hay desconocimiento de técnicas de estudio, escaso hábito de lectura y esto se refleja en su bajo rendimiento escolar. El problema muchas veces radica en las dificultades metodológicas del docente para enseñar esta área, tanto en el nivel y grado que cursa el estudiante.

El docente del área no emplea estrategias adecuadas para la estimulación del aprendizaje, cumplen con la misión de enseñar y desarrollar los contenidos diversificados del área, completando de esta manera una carga horaria de 24 horas. Cumplen con el desarrollo de sus documentos técnicos-pedagógicos que la I.E exige, sin comprometerse en la actualización de estos, continuando una educación tradicional, desfasada. Un problema fundamental en los docentes del área de Historia,

Geografía y Economía, es la capacitación, actualización e implementación en técnicas y estrategias para la enseñanza de esta área.

Es importante que la institución educativa ofrezca oportunidades de aprendizaje para la comprensión y valoración de los procesos; esto permitirá a los estudiantes saber de dónde vienen, dónde se sitúan y a dónde van, a través de la adquisición del sentido de cambio y permanencia, favoreciendo el desarrollo de capacidades de observación, análisis, síntesis, evaluación y comprensión. Ámbitos asociados con la economía, la política, la cultura, la ideología, el pensamiento, el conocimiento, el arte y la vida cotidiana mediante el análisis de diversas situaciones y la valoración de sus causas y consecuencias.

En cuanto al desarrollo de la sesión de aprendizaje no todos los docentes cumplen con las etapas y no evalúan las competencias, ello se debe al factor tiempo. El uso de los medios y materiales educativos, se elabora de acuerdo a cada tema que se va a desarrollar, tal como mapas, láminas, maquetas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas semánticos, impresos, entre otros.

En cuanto a la metodología se podría decir que sigue siendo tradicional, ya que se emplea técnicas expositivas, narrativas, donde la participación del estudiante se vuelve escasa, las dinámicas grupales generalmente son los trabajos y exposiciones que el alumno desarrolla. En la mayoría de los casos, la participación voluntaria es nula. Ante ello, los docentes en vez de motivarlos a participar, optan por obligarles e inducirles bajo la presión de una nota; y luego de la enseñanza impartida, concluyen con cuestionarios como tarea para la casa. La Evaluación que es formativa – sumativa, se manifiesta en las pruebas orales, escritas, trabajos de investigación, etc, dándoles oportunidades a los alumnos cuando lo requieren.

Frente a toda esta problemática se propone Estrategias Pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado del nivel secundario de la I. E. “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, distrito de Olmos, que constituye una alternativa metodológica. A su vez este proyecto surge de la necesidad de experimentar de manera controlada el método propuesto y así mismo comparar su efecto.

El alumno debe de captar el propósito de cada idea que se le presenta, debe de ver los beneficios personales que se derivan del logro del objetivo y pensar que el procedimiento que se le sugiere para lograr el objetivo es razonable.

Las conductas intrínsecamente motivadas, lejos de ser triviales y carentes de importancia animan al individuo a buscar novedades y enfrentarse a retos y, al hacerlo, satisfacer necesidades psicológicas importantes. La motivación intrínseca empuja al individuo a querer superar los retos del entorno y los logros de adquisición de dominio hacen que la persona sea más capaz de adaptarse a los retos y curiosidades del entorno (Reeve, 1994).

Dicho de otra manera, nos motivamos a hacer algo si creemos que al hacerlo producirá algún beneficio, ventaja, provecho, o recompensa o si tememos las consecuencias adversas de no hacerlo.

Se reconocen seis áreas en que las que los profesores toman decisiones que pueden influir en la motivación: la naturaleza de la tarea que se pide a los estudiantes que realicen, la autonomía que se permite a los estudiantes en el trabajo, la manera en que se reconocen los logros de los estudiantes, el trabajo en grupo, los procedimientos de evaluación y la programación del tiempo en el aula.

Podemos clasificar las tareas académicas por sus niveles de riesgo y ambigüedad: Algunas implican más o menos riesgo que otras, porque el fracaso es más o menos probable. Es necesario lograr cierto equilibrio, ya que las tareas de bajo riesgo pueden fomentar la motivación inmediata, pero reducir el desarrollo de la motivación y la persistencia a largo plazo, por el nivel de frustración que provocan. Igualmente las de un riesgo desmedido pueden paralizar a los estudiantes y hacerles sentirse fracasados antes de dar el primer paso hacia la meta.

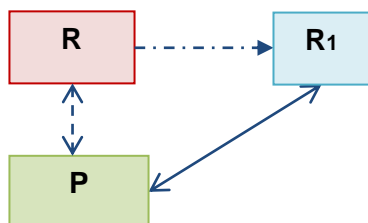
1.4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Diseño de la Investigación

En la presente Investigación, se utilizó el diseño de investigación crítico-propositiva. Ramos, Chiroque, Gómez, Fernández, (2007), consideran este diseño

como un proceso de búsqueda intencionada de conocimientos y de soluciones a problemas de carácter social y educativo.

El diseño gráficamente se representa así:



R: Deficiencias en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

P: Propuesta de enseñanza problémica

R₁: Desarrollo del pensamiento crítico que poseen los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I. E. “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, luego de aplicar las estrategias.

1.4.2. Población y muestra:

La población de la presente Investigación estuvo constituida por 30 alumnos del quinto grado de educación secundaria de la I. E. “Julio Ponce Antunez de Mayolo”

La muestra de investigación es no probabilística, porque la elección de los sujetos investigados no ha dependido de la probabilidad de ser elegidos (Hernández, Fernández, Baptista, 2006), sino que se ha tomado la decisión de evaluar a todos los estudiantes quinto grado de la sección B.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. MARCO CONCEPTUAL

2.1.1. Pensamiento crítico

Ennis (1985), citado por Boisvert (2004), define el pensamiento crítico como un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión sobre qué creer o hacer. El autor propone que el pensamiento crítico al ser un pensamiento razonado basado en la lógica y en los procesos de control tiene propósitos definidos de forma consciente.

Para Kurfiss (1988), citado por Boisvert (2004), el pensamiento crítico es una investigación cuyo propósito es explorar una situación o fenómeno, pregunta o problema para elaborar una hipótesis o llegar a una conclusión que integre toda la información disponible y que por tanto se justifique de manera convincente. La autora, en su definición establece como punto de partida del pensamiento crítico el fenómeno o situación problemática que integrando o haciendo uso de la información, su procesamiento pertinente le permite llegar a conclusiones que justifique o refute ideas propias y de otros.

Dewey (1989), se refiere al pensamiento crítico como pensamiento reflexivo, el cual supone un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en el cual se origina el pensamiento y un acto de busca, de caza, de investigación para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad. Dewey en su definición, plantea como necesario la reflexión y la duda para indagar el conocimiento pertinente y emitir razones lógicas y fundamentadas.

Priestley (1996), define el pensamiento crítico como un procedimiento que nos capacita para procesar información, en una secuencia de diversas etapas, comenzando por la percepción de un objeto o estímulos, para luego elevarse al nivel en el que el individuo es capaz de discernir si existe un problema, cuándo se presenta éste y proyectar su solución. Priestley enfoca su definición desde el procesamiento de la información como base para que se produzca el pensamiento crítico.

Por otro lado, Facione (2002), expresa que el pensamiento crítico es un pensamiento de calidad que involucra el accionar de procesos como: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación impulsada por el espíritu

crítico; es decir, el uso de la razón y el anhelo de la posición confiable del conocimiento. Facione, mejora la definición propuesta por Dewey al especificar los procesos o habilidades necesarios que debe desarrollar el buen pensador crítico en forma paralela con el espíritu crítico.

Paúl y Elder (2003), consideran que el pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales. Es decir, el pensador crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y auto-corregido que supone someter a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano.

La concepción de Paúl y Elder, presenta un enfoque más general que involucra al propósito, la disciplina, regulación y el uso del conocimiento de forma consciente cuyos resultados se observan cuando el pensador crítico formula preguntas con precisión, indaga sobre la información que le hace falta llegar a conclusiones probándolas con criterios y los comunica efectivamente.

De los diversos autores que definen el pensamiento crítico, manifiestan que para su realización requiere: a) La existencia de una situación o problema que requiere solución; b) el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos para procesar información; c) utilizar toda la información posible para tener una posición confiable del conocimiento; d) procesar la información con rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. e) emisión de juicio crítico razonado y reflexivo; f) práctica de habilidades sociales.

En consecuencia, en la presente investigación se asume que el pensamiento crítico puede ser definido como proceso y como producto. El pensamiento crítico definido como proceso significa el dominio y aplicación de los conocimientos en relación con los procesos cognitivos y metacognitivos mediante el procesamiento de información para emitir juicios de valor argumentados y lógicos. El pensamiento crítico definido como producto, significa la emisión de juicios de valor argumentado, lógico que se

expresa en forma oral o escrita en la solución de problemas o al plantear un punto de vista.

En este sentido, el pensamiento crítico tiene lugar bajo una serie de procesos mentales, socio-afectivos, metacognitivos con la base del conocimiento que se posee para evaluar información, fenómenos naturales y sociales a fin de emitir juicios de valor razonados y lógicos con argumentos que tiene una base empírica o como producto de deducciones teóricas para expresarla en forma de idea a través del lenguaje. Dicho proceso es motivado por un propósito previamente establecido que ha conllevado al individuo a dinamizar su espíritu crítico. Por lo tanto, involucra: la parte afectiva, el procesamiento de información para la construcción del conocimiento, y, la metacognición. Estas tres dimensiones a su vez están condicionadas por el contexto social, el propósito definido y la cultura predominante del individuo.

2.1.1.1. Corrientes del pensamiento crítico en educación

El pensamiento crítico no se limita a las operaciones del pensamiento o la toma de decisiones. Además, tiene un carácter evaluativo porque implica un análisis objetivo de cualquier afirmación, situación o problema para verificar su validez o valor de veracidad haciendo uso de la razón. En este sentido, considerando a Boisvert (2004), señala cinco corrientes de pensamiento crítico en educación fundamentando en los aportes de Ennis, Lipman, McPeck, Paul y Siegel.

El pensamiento crítico, conjunto de capacidades y actitudes interdependientes orientadas hacia la valoración de ideas y acciones

Corriente propuesta Ennis en 1985, define el pensamiento crítico como “un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer”. La explicación dada por el mismo autor al explicar su concepción determina que el concepto “pensamiento razonado” se refiere a un pensamiento que se basa en razones aceptables para llegar a conclusiones lógicas en las creencias o acciones; con respecto al pensamiento reflexivo, señala que debe hacerse uso de la conciencia en la búsqueda y utilización de razones admisibles. La palabra “orientado” indica el propósito que debe poseer el pensamiento para lograr un

objetivo, y la expresión conceptual “a una decisión de qué creer o hacer”, destaca la evaluación de los enunciados y las acciones que se pueden utilizar o llevar.

Según Ennis, el pensador crítico debe desarrollar capacidades y actitudes para tener autonomía y tomar decisiones. Estas capacidades y actitudes en el momento de ser puesto en práctica son interdependientes el cual debe de desarrollarse como elementos básicos en un programa escolar o curso particular.

El pensamiento crítico como elaboración de juicios basados en criterios

Es propuesto por Lipman en 1991 al definir el pensamiento crítico como un pensamiento que facilite el juicio al confiar en el criterio, sea autocorrectivo y sea sensible al contexto. Los juicios que son resultados del pensamiento crítico son producto de un razonamiento que permite llegar a ideas, como producto de procesos de inducción o de deducción.

En esta corriente de pensamiento crítico, un importante aporte es el establecimiento de criterios en las que se basa para llegar a los juicios. Los criterios como las normas, principios, ideales, reglas, etc. que pueden clasificarse en metacriterios, como la coherencia, la fuerza y la conveniencia; y los megacriterios, como lo verdadero, lo falso, lo justo, lo bueno, lo bello que pertenecen a un nivel de generalidad muy elevado.

Además, el pensador crítico es capaz de corregirse en la forma de pensar, permite detectar las debilidades para rectificarlas considerando para ello las circunstancias particulares en el momento de aplicación a casos concretos. Esta sensibilidad ante el contexto implica sobre todo reconocer las circunstancias de excepción o las irregularidades, las limitaciones especiales y las configuraciones globales.

El pensamiento crítico es un proceso en la que se usa diferentes habilidades del pensamiento considerando criterios y el contexto de su aplicación que condicionan los razonamientos, las conclusiones o juicios para actuar o creer de una determina forma. En consecuencia, el desarrollo del pensamiento crítico requiere de un estudiante que domine un amplio abanico de habilidades cognitivas relacionadas a los procesos de búsqueda, almacenamiento, recuperación y de transmisión de información.

El pensamiento crítico como habilidad y propensión a comprometerse en una actividad de escepticismo reflexivo en un marco específico

Esta corriente es propuesta por McPeck en 1981 al considerar que el pensamiento crítico como una habilidad y la propensión a comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo. El escepticismo reflexivo indica el establecer las razones para creer o hacer de una diversidad de información. Estas razones dependen de normas epistemológicas y lógicas de un área científica determinada. Por este motivo, McPeck consideró que el pensamiento crítico varía necesariamente de un área a otra y no constituye un conjunto de habilidades generales transferibles.

Lo que expone McPeck al sostener que las habilidades de pensamiento general no existen, porque el pensamiento se produce dentro de un marco de normas epistemológicas y lógicas de un área particular de conocimiento es cuestionada en la actualidad, las posiciones pedagógicas dadas por Shardakov (1968), Raths y otros (1971), Román y Gallego (1994), Román y Díez (1994), Beltrán (1998), UNESCO (2002), Fe y Alegría (2004), consideran la necesidad de enseñar capacidades generales y específicas en diferentes áreas curriculares para desarrollar el pensamiento. Por ejemplo, la habilidad de analizar es posible aplicarla en el área de Ciencias Sociales; Matemática; Comunicación; Ciencia, Tecnología y Ambiente; lo que varía sería el conocimiento y el contexto de aplicación del conocimiento y los fundamentos epistemológicos de cada área. Por este motivo, es posible la enseñanza de habilidades generales para desarrollar el pensamiento crítico.

El pensamiento crítico como pensamiento perfecto adecuado para un área de pensamiento y reforzado por el carácter

Es propuesta por Richard W. Paul en 1992 al señalar que el pensamiento crítico es disciplinado y autodirigido que ejemplifica las perfecciones del pensar adecuado ante un modo o área particulares de mentalidad. Esta corriente considera que la perfección del pensamiento crítico es establecida por criterios, como la claridad, la precisión, conveniencia, lógica, profundidad y pertinencia de los objetivos presentes sin importar la disciplina.

En el pensamiento crítico es posible encontrar los siguientes elementos: el problema o la pregunta de que se trate, la función o el objetivo del pensamiento, el marco de referencia o los puntos de vista, los supuestos formulados, las interpretaciones y las afirmaciones expresadas, la inferencia, el razonamiento, las implicaciones y las consecuencias que se derivan. Estos elementos son los que sirven para emitir juicios de valor.

Las áreas de pensamiento considera que es posible aplicar a un campo disciplinario o a un área de pensamiento en la que interviene los rasgos de carácter de forma interdependiente, como: la humildad intelectual, en la que se considera las limitaciones de los conocimientos; el valor intelectual, que predispone a examinar y evaluar de manera equitativa las ideas, creencias o puntos de vista que no se comparten del todo; la solidaridad intelectual, que consiste en ponernos en el lugar de los demás para comprender la realidad; la integridad intelectual, gracias a la cual admitimos la necesidad de ser fieles al pensamiento propio; la perseverancia intelectual, que es la voluntad de investigar para profundizar en el conocimiento a pesar de los obstáculos; la fe en la razón, consiste en que los individuos lleguen a sus propias conclusiones gracias al desarrollo de sus propias facultades racionales; y, sentido intelectual de la justicia, que es considerar todos los puntos de vista con comprensión y evaluarlos a partir de los mismos criterios intelectuales sin que participen los sentimientos propios o intereses.

Esta corriente establece que el pensamiento crítico es posible desarrollarla de manera general y la variación sería en el manejo del conocimiento, que corresponde a un área específica. En este sentido, el pensador crítico debe utilizar las habilidades cognitivas, a dominar el conocimiento, el desarrollo de ciertos rasgos de carácter que integrados facilite emitir juicios.

El pensamiento crítico como capacidad y disposición a actuar y a juzgar con base a razones

Es propuesto por Harvey Siegel en 1988, al considerar que el pensamiento crítico como capacidad para pensar y actuar de manera coherente con base a razones. En este sentido, Siegel considera que el pensar crítico es aquel que acepta la

importancia de enunciar razones y evaluarlas sobre todo respecto de su fuerza de convicción; es decir, busca razones en las cuales evalúa sus juicios.

En esta corriente, se plantea el desarrollo del espíritu crítico como segundo elemento del pensamiento crítico. El espíritu crítico indica que la persona posea actitudes, disposiciones, hábitos de pensamiento y rasgos de carácter que es necesario que se aplique al pensar críticamente.

Las cinco corrientes expuestas, exponen que el pensamiento crítico es un juicio elaborado, discernido mediante procesos de razonamiento en la que intervienen rasgos de carácter y sobre todo, el manejo del conocimiento y de las habilidades.

2.1.2. ENSEÑANZA PROBLEMICA

Se entiende por Enseñanza Problémica aquella donde los alumnos son situados sistemáticamente ante problemas cuya resolución debe realizarse con su activa participación, y en la que el objetivo no es sólo la obtención del resultado, sino además su capacitación independiente para la resolución de problemas en general. Sobre la base de su teoría general, introducida creadoramente en la escuela cubana por M. Martínez, este autor delineó la estructuración problémica de la enseñanza. P. Torres explica cómo, a partir de la concreción de las categorías de la Enseñanza Problémica en el proceso de enseñanza de la Matemática, se puede elevar el grado de actividad mental de los alumnos y desarrollar su pensamiento creador.

Sobresalen, en ese sentido, el logro de la motivación en los alumnos por el contenido escolar, mediante la creación de situaciones problémicas, y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas matemáticos sobre la base de la utilización de procedimientos heurísticos (según las recomendaciones generales de G. Polya al respecto). El término de "problema" es utilizado aquí en un sentido genérico, que permite considerar como tal, tanto la definición de un concepto como la obtención de un teorema, y no sólo el estrecho marco de resolución de un ejercicio con texto o de una demostración.

La Enseñanza Problémica ha sido definida en un gran número de publicaciones de carácter pedagógico de la manera siguiente:

M. I. Majmutov (1983), la define como “la actividad del maestro encaminada a la creación de un sistema de situaciones problemáticas, a la exposición del material docente y a su explicación (total o parcial) y a la dirección de la actividad de los alumnos en lo que respecta a la asimilación de conocimientos nuevos, tanto en forma de conclusiones ya preparadas como en forma de proposiciones, mediante el planteamiento independiente de problemas docentes y su solución”.

Según M. A. Danilov y M. N. Skatkin (1985), la enseñanza por medio de problemas consiste en que “Los alumnos guiados por el profesor se introducen en el proceso de búsqueda de la solución de problemas nuevos para ellos, gracias a lo cual, aprenden a adquirir independientemente los conocimientos, a emplear los antes asimilados, y a dominar la experiencia de la actividad creadora”. Marta Martínez Llantada (1987), señala que la Enseñanza Problemática es “la dialéctica en el proceso de enseñanza”.

Sin embargo, Paúl Torres Fernández (1996), plantea que “la Enseñanza Problemática es aquella donde los alumnos son situados sistemáticamente ante problemas cuya solución debe realizarse con su activa participación y en la que el objetivo no es sólo la obtención del resultado, sino además, su capacitación independiente para la resolución de problemas en general”.

Por su parte, Adania Guanche Martínez (1997), la considera como: “Una concepción del proceso docente educativo en la cual el contenido de enseñanza se plantea en forma de contradicciones a los alumnos y estos, bajo la acción de situaciones problemáticas, buscan y hallan el conocimiento de forma creadora, a través de la realización de tareas cognoscitivas igualmente problemáticas”. También, Jorge Hernández Mujica (1997), la define como: “La enseñanza por contradicciones o contrariedades”.

Por lo expresado por estos autores, independientemente de que consideren La Enseñanza Problemática como un sistema de situaciones problemáticas, una regularidad o una concepción del proceso docente-educativo, el autor entiende que su esencia radica en el enfrentamiento de los estudiantes a contradicciones que deben resolver con activa participación de forma independiente, a fin de lograr el más real y provechoso aprendizaje que se traduzca en tres elementos integradores de su personalidad: Aprender a aprender, Aprender a ser y Aprender a hacer.

2.1.2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA

La fundamentación teórica de la Enseñanza Problemática descansa en sus bases metodológicas, psicológicas y pedagógicas.

BASE METODOLÓGICA

Su base metodológica radica en la teoría del conocimiento, lo que se fundamenta en las contradicciones que los estudiantes deben resolver, como fuerzas motrices en el aprendizaje. La fuente interna del aprendizaje es la contradicción entre la tarea que surge y el nivel alcanzado por los conocimientos. En esencia, la solución de cada tarea docente es un acto del conocimiento. Para que la contradicción se torne fuerza motriz de la enseñanza, debe tener sentido ante los estudiantes, sólo así se hace consciente y necesaria por parte de ellos, debe estar equiparada con el potencial cognoscitivo de los alumnos. Además de la categoría contradicción, es de vital importancia en la comprensión del proceso interno de asimilación de conocimientos, el estudio de la categoría reflejo, lo cual se relaciona fundamentalmente con la naturaleza del conocimiento directo (sensorial) o indirecto (lógico). La esencia del reflejo humano es su carácter creador y este debe considerarlo el profesor para aprovechar, en todas las etapas del proceso cognoscitivo, las potencialidades que al respecto le brinda la Enseñanza Problemática.

BASE PSICOLÓGICA

Su base psicológica se fundamenta en la concepción sobre la naturaleza social de la actividad del hombre y en los procesos productivos del pensamiento creador. El pensamiento productivo, a diferencia del pensamiento reproductivo, se caracteriza por la capacidad del hombre para apropiarse de lo nuevo, de lo desconocido, por esta razón, desarrollar este tipo de pensamiento implica lograr un aprendizaje basado en la búsqueda, en la solución de problemas, y no en la simple asimilación de los conocimientos ya elaborados por el profesor, por lo tanto, si el núcleo básico de todos los procesos del desarrollo psíquico de la

personalidad, lo constituyen los procesos productivos, estos son los considerados elementos rectores de la Enseñanza Problemática.

BASE PEDAGÓGICA

Su base pedagógica, está fundamentada en la enseñanza desarrolladora, cuya esencia radica en la necesidad de desarrollar las capacidades cognoscitivas de los estudiantes. Lograr una enseñanza desarrolladora, presupone no solamente una sólida asimilación de los conocimientos, sino que a su vez produzca el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos, por ser este un objetivo fundamental de la Enseñanza Problemática y constituir a la vez un principio de la pedagogía marxista. Teniendo en cuenta la concepción que se tiene entre la enseñanza y el desarrollo, la enseñanza constituye un verdadero motor impulsor del desarrollo, lo cual confiere una gran responsabilidad al "otro", como puede ser el profesor que dirige el proceso docente - educativo, el que debe organizar de manera activa y creadora las actividades del alumno para producir desarrollo.

2.1.2.2. FUNCIONES Y PRINCIPIOS DE LA ENSEÑANZA PROBLEMÁTICA

Para comprender la teoría de la Enseñanza Problemática, es necesario detenernos en las funciones y los principios de este tipo de enseñanza. Entre las funciones y principios que cumple, según Marta Martínez Llantada (1998), se encuentran las siguientes:

FUNCIONES

- Propiciar la asimilación de conocimientos a nivel de su aplicación creadora.
- Enseñar a los estudiantes a aprender, al pertrecharlos de los métodos del conocimiento y del pensamiento científico.
- Contribuir a capacitar a los estudiantes para el trabajo independiente al adiestrarlos en la revelación y la solución de las contradicciones que se presentan en el proceso cognoscitivo.
- Dar cumplimiento a estas funciones es de vital importancia en la formación de las nuevas generaciones, porque la escuela no puede propiciar a los estudiantes el cúmulo de conocimientos que la humanidad va acopiando,

como el resultado del desarrollo de la Revolución Científico Técnico; en cambio, sí puede pertrecharlos de métodos que les permitan aprender por sí mismos.

Con el cumplimiento de estas funciones de la Enseñanza Problemática, se contribuye a desarrollar en los estudiantes la inteligencia y la creatividad.

PRINCIPIOS

No se debe dejar de señalar los principios que según Marta Martínez Llantada (1998) están presentes en la Enseñanza Problemática y que son:

- El nivel de desarrollo de habilidades en los estudiantes.
- El establecimiento de la unidad de la lógica de la ciencia con la lógica del proceso docente-educativo.
- La relación del contenido de la ciencia con su método de enseñanza.

El último alude fundamentalmente a la categoría método a la que muchos autores han dedicado obras a su definición, así como a brindar una clasificación de ellos. Todos y cada uno de estos autores con una concepción determinada por una intención y finalidad, a tenor con sus presupuestos psicopedagógicos y filosóficos. Cada una respetable y susceptible de ser considerada o no.

R. Descartes (1596-1650) fue quien por primera vez dijo que el método era para la ciencia el principal instrumento del hombre, que permite perfeccionar ciertas capacidades humanas en relación con el objeto de su acción.

2.1.2.3. CLASIFICACIÓN DE LOS MÉTODOS PROBLÉMICOS

Según Marta Martínez Llantada (1987) podemos considerar, desde el punto de vista filosófico, el método como “la forma de asimilación teórica y práctica de la realidad que parte de las regularidades del movimiento del objeto estudiado”.

Desde el punto de vista de la psicopedagogía, tampoco se escapa el concepto método de concepciones de toda índole, según las interpretaciones que le den ya psicólogos, ya pedagogos y sus respectivas escuelas y tendencias.

Las didácticas especiales y las tendencias y presupuestos de muchos metodólogos y autores, que hacen énfasis en sus asignaturas, propician la diversidad de clasificaciones de métodos.

El profesor, al planificar su clase, debe tener en cuenta el método, es decir, cómo va a enseñar, acción que debe partir del objetivo de la actividad docente como componente esencial del proceso docente–educativo. Es el método el que precisa el modo de proceder. Al determinar el método, el docente debe ser muy preciso y seleccionar aquel, que en verdad, coadyuve al logro del objetivo.

No es que se rechacen irracionalmente los que tengan carácter reproductivo o memorístico, por considerarlos nocivos para el proceso docente–educativo, sino que considerados en su justo medio, tomen parte en dicho proceso, como base de aquellos que propicien la independencia en la búsqueda y apropiación de conocimientos. De estos los hay que requieren ser reproducidos para verificar su aprendizaje; hay otros que deben ser memorizados, tal es el caso de fórmulas, nombres y símbolos de elementos, por citar algunos.

Entre los métodos que estimulan la actividad productiva, es decir, la reflexión, la creación, la independencia, la búsqueda de nuevos conocimientos y propenden el desarrollo intelectual y de valores, se encuentran los problémicos, que según César Sáenz de Castro su esencia está en la contradicción dialéctica, en el carácter contradictorio del conocimiento.

En la literatura científica consultada aparecen reportadas diferentes formas de clasificación de los métodos problémicos, de los cuales se hará una breve reseña que tendrá en consideración dos grupos:

- Concepción general de métodos de enseñanza
- Concepción de la asignatura que se imparte, según el criterio de Paúl Torres Fernández (1996).

En el primer grupo se encuentran: M. I. Majmutov (1983), Danilov, M. A (1978), y I. Ya Lerner.(1978)

A M. I. Majmutov, se le concede un gran valor teórico, pues concibe el carácter bilateral del proceso docente–educativo, pero desde el punto de vista práctico tiene una contrariedad, entremezcla diez métodos binarios, seis métodos generales y numerosos procedimientos de enseñanza.

Danilov y Lerner, aunque parten de puntos de vista diferentes, al final convergen racional y lógicamente en su clasificación.

Se comparte el criterio de Paúl Torres Fernández (1996), cuando plantea que se elimine del segundo método de estos, el término alternativo heurístico, pues todos los métodos problémicos son heurísticos.

En el segundo grupo considera a Marta Martínez Llantada (1987), pero es necesario incluir, según el autor de este informe a, Yuri Surín (1981) y Paúl Torres Fernández (1996). Pues aunque, los tres parten de distintos puntos de vista de acuerdo con sus ciencias particulares, (Filosofía, Química, Matemática, respectivamente), coinciden en algunos métodos y divergen en otros, como es el caso, de la conversación heurística que según Paúl Torres Fernández (1996) es un procedimiento del método de Búsqueda Parcial, en la clasificación de Martha Martínez Llantada (1987).

Si se hace extensivo el criterio de Paúl Torres Fernández (1996), a la clasificación de Yuri Surín (1981), se hace necesario eliminar la conversación heurística como método, reduciendo la cantidad de métodos a dos, aunque pudiéramos estar frente a un criterio de nomenclatura asumido por Yuri Surín (1981), en el que ve la conversación heurística como una búsqueda parcial.

En el caso de Paúl Torres Fernández (1996), se considera una limitante que restrinja la exposición problémica a un “diálogo mental” eliminando de este método algo tan fructífero como lo es el intercambio vivo entre las partes interactuantes cuestión que consideró Majmutov, al brindar dos posibilidades de realización: la exposición monologada y dialogada.

Sobre la base de todos estos razonamientos se ha asumido por nuestra parte la siguiente nomenclatura de clasificación de métodos problémicos:

- El método exposición problémica participativa.
- El método de búsqueda parcial.
- El método investigativo.

EXPOSICION PROBLÉMICA PARTICIPATIVA

El método exposición problémica participativa consiste en que el profesor comunica el conocimiento a sus estudiantes partiendo de un problema cuya solución se logra mediante la interacción de las partes actuantes (profesor-estudiante) que puede estar basada en una conversación monologada o dialogada. De esta forma se exponen los procedimientos necesarios para resolver el problema, ya que los estudiantes no han adquirido aún la habilidad necesaria para encontrar la solución por sí solos.

BÚSQUEDA PARCIAL

Otro método es la búsqueda parcial, en la que se parte del problema, se organiza la búsqueda de la solución, se exponen los elementos contradictorios por parte del profesor, pero no los resuelve. Los estudiantes para encontrar la solución se apoyan en una guía que es entregada por el profesor, por lo que requiere de una búsqueda independiente. Cuando se emplea este método, son los estudiantes quienes presentan los elementos probatorios bajo la dirección del docente. El empleo de este método depende no sólo del contenido del tema, sino del nivel de preparación y capacidad de trabajo de los estudiantes.

MÉTODO INVESTIGATIVO

La esencia del método investigativo, radica en la organización de la actividad de búsqueda creadora de los estudiantes, tendiente a solucionar problemas nuevos para ellos. Los alumnos resuelven problemas ya resueltos por la ciencia. Este método, integra los resultados del trabajo independiente y de las experiencias acumuladas. Se caracteriza por un alto nivel de actividad creadora y de independencia cognoscitiva de los estudiantes.

Para aplicar el método investigativo, debe haberse entrenado antes a los estudiantes con los restantes métodos problémicos y, además, cumplir con las etapas fundamentales del proceso de investigación, como son: elaboración y estudio de los hechos y los fenómenos, esclarecimiento de los fenómenos no claros, elaboración de hipótesis, confección del plan de investigación, ejecución del plan, formulación de la solución, comprobación.

2.1.2.4. TIPOS DE SITUACIONES PROBLÉMICAS

Según el ruso T. V. Kudriávsev algunos de los tipos declarados por él son los siguientes:

1. Las situaciones problémicas que surgen cuando se descubre la falta de correspondencia entre los sistemas de conocimientos que ya tienen los alumnos y los requisitos que se les plantean a la hora de resolver nuevas tareas docentes. Esta no correspondencia surge entre los conocimientos asimilados por los alumnos y los nuevos hechos que se descubren durante la solución de las tareas docentes. conocimientos de un mismo carácter, pero de un nivel más alto o más bajo los conocimientos científicos y los conocimientos pre científicos, cotidianos, prácticos.
2. Las situaciones problémicas surgen tanto cuando son incompletos los datos para resolver un problema como cuando existe un exceso de datos. En el primer caso el alumno tiene que obtener independientemente el nuevo conocimiento (deducir los datos necesarios a partir de la información suministrada), en el segundo, tiene que situarse ante el problema de seleccionar y evaluar los conocimientos, lo que intensifica, por lo tanto, la actividad de búsqueda.
3. Las situaciones problémicas surgen frecuentemente cuando los alumnos se encuentran en condiciones prácticas nuevas para utilizar los conocimientos que ya tienen.

Las situaciones problémicas surgen cuando existe la contradicción entre la vía teóricamente posible para resolver la tarea y la imposibilidad práctica del procedimiento seleccionado, el resultado práctico alcanzado en el cumplimiento

de la tarea y la falta de su fundamentación teórica. El conocer los tipos de situaciones problemáticas brinda la posibilidad de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno al planteamiento de tareas docentes que la generen permitiendo así una activación del proceso de asimilación de los conocimientos y habilidades en los estudiantes.

2.2. SUSTENTO TEÓRICO

2.2.1. Pedagogía de la Educación popular

Este organismo opta por una Pedagogía de la Educación Popular, que parte de una lectura crítica de la realidad; como movimiento, al considerar el impacto de una realidad hiriente: la miseria y la marginalidad como consecuencia de la ignorancia, y el objetivo final de lograr la transformación de la sociedad por medio de una educación liberadora; por ello, considera que es necesario desarrollar habilidades con conocimientos y valores en los marginados y hacerlos agentes de su propio desarrollo.

Además, busca la formación de personas libres y solidarias, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que les rodea, abiertos a la trascendencia, protagonistas de su propio desarrollo y agentes de cambio en constante búsqueda de un mundo más humana, y para lograr sus objetivos establece la Pedagogía de la Educación Popular en la que parte estableciendo qué personas y qué sociedad son necesarios formar para que a partir de allí establezca una Pedagogía necesariamente crítica y propositiva que ayude a transformar las prácticas transmisivas, autoritarias y dogmáticas que crean conformismo en los estudiantes.

El sentido de la Pedagogía de la Educación Popular es la transformación y no a la domesticación, se pretende formar integralmente a la persona de modo que puedan desarrollar todas sus capacidades y valores para una vida mucho más digna. Entonces, la Pedagogía de la Educación Popular, es educar el corazón, la mente y las manos para que los educandos aprendan a vivir y convivir en este mundo y sean capaces de transformarlo, desde el conocimiento de la realidad, la valoración de su cultura y otras culturas mediante el desarrollo de habilidades y actitudes para ser personas con un bienestar consigo mismo y con los otros.

Siendo el objeto de la Pedagogía el proceso formativo (Hashimoto, 2003; Álvarez, 2005;) tiene que establecer el proceso formativo en relación íntima con la sociedad de su tiempo para formar personas plenas, ciudadanos responsables, productivos y cristianos comprometidos, que participen activamente en la búsqueda y construcción de una nueva sociedad aquí y ahora, demostrando capacidades democráticas. Es en este sentido, que la Pedagogía de la Educación Popular trata de comprender el fenómeno de la educación en un mundo globalizado donde la participación de la gente pobre económica y culturalmente no tienen posibilidades de realización.

La Pedagogía de la Educación Popular no es aquella que “domestica” o establece “dogmas”, sino que está orientada a desarrollar las diferentes dimensiones de la persona. En la educación tradicional, lo importante es el educador, el texto y los programas. Muy raramente lo son los educandos. Todo está organizado para transmitir conocimientos en masa. Aunque se habla de una “educación para la vida”, muy pocas veces se toma en cuenta la vida de los educandos y ciertamente los centros educativos no son lugares de vida, en los que se aprende a vivir y a convivir. De ahí la necesidad de una pedagogía que repiensa y analiza los hechos a la luz de la teoría que los sustenta, para transformar la cultura tradicional de los centros y las prácticas educativas para que realmente contribuyan a la formación integral de las personas, de modo que se comprometan en su propio desarrollo y el de los demás (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003).

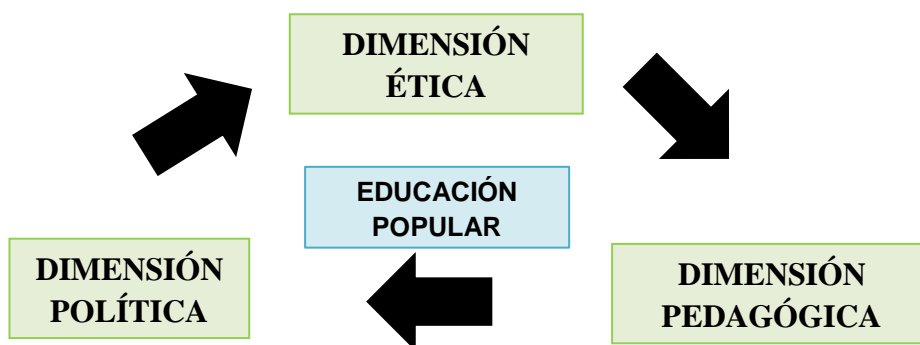
Por este motivo, establece el desarrollo de las habilidades con conocimientos y valores para poder ser agentes que desarrollen altos niveles de pensamiento crítico que le permita discernir y tomar decisiones pertinentes en su vida.

La Pedagogía de la Educación Popular es un proceso de toma de conciencia y su puesta en práctica del colectivo docente que enmarca su acción educativa en base a tres afirmaciones básicas, que Mejía (2001), propone: La primera: Desde la perspectiva de la educación popular, la pedagogía nos habla de una praxis educativa que es recontextualizada por actores diversos con horizontes culturales diversos. Por lo tanto, lo pedagógico no puede reducirse a un simple proceso metodológico.

La segunda, la educación popular nos ubica en una praxis humana que coloca en relación prácticas sociales de educadores y educandos en un escenario social en el cual los sujetos se convierten simultáneamente en productores y en destinatarios de la práctica educativa, desde su realidad para transformar su vida. La tercera, la educación popular permite la recontextualización de saberes, conocimientos y prácticas. Esto se da por vía de la acción y teniendo como especificidad el interés por el empoderamiento de los excluidos. En este sentido, se persiste en la búsqueda de las redes y de las relaciones de poder presentes en las dinámicas de la exclusión y la dominación, con la intención de transformarlas. Desde este punto de vista, hablamos de una pedagogía para la praxis.

En definitiva, Fe y Alegría concibe y asume la Pedagogía de la Educación Popular como una propuesta ética, política y pedagógica para transformar la sociedad, de modo que los pobres y excluidos se conviertan en sujetos de poder y actores de su vida y de un proyecto humanizador de sociedad y de nación (Pérez, 2003).

Gráfico N° 1: Dimensiones de la Educación Popular



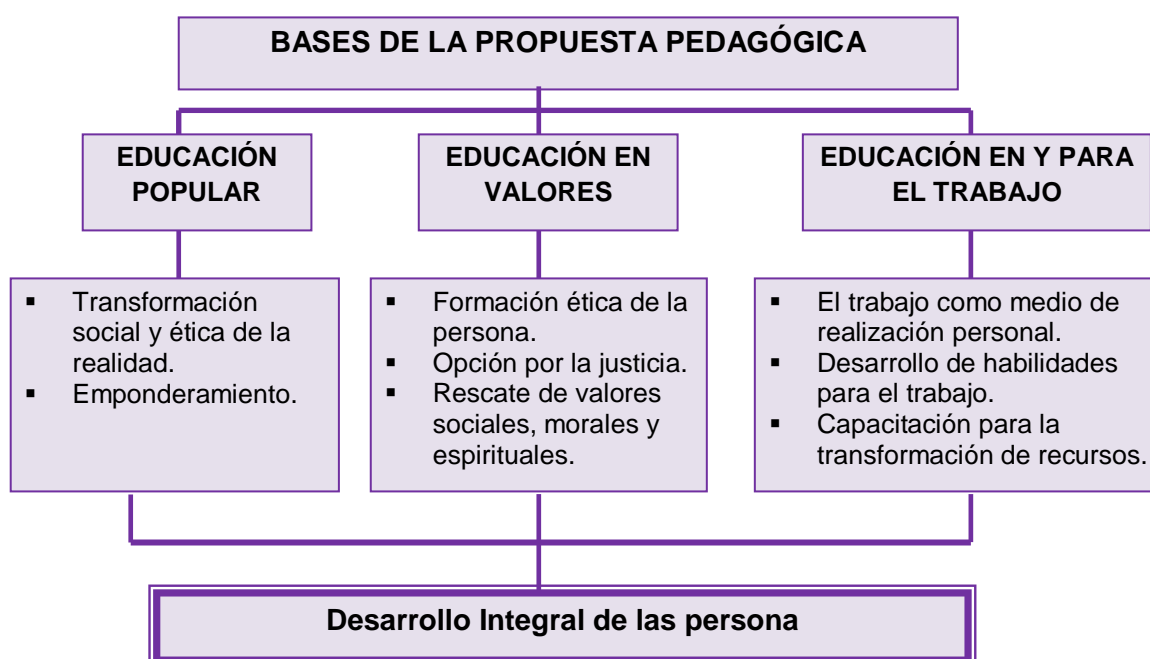
Fuente: Fe y Alegría del Perú, 2005.

En este sentido, el desarrollo del pensamiento crítico es una de las habilidades que propone Fe y Alegría en su propuesta pedagógica que le permita alcanzar el fin formativo. El pensamiento crítico como habilidad desarrollada en los estudiantes le permite discernir la realidad para comprenderla y transformarla; además, el pensar críticamente le hace ser un agente con altos niveles de conocimiento y de desarrollo intelectual, disciplinado y autorregulado para ser un agente que lee la realidad y no acepta dogmas para seguir viviendo en la pobreza, sino que deben ser capaces de enfrentar la vida social y transformarla para el bienestar de todos.

La educación popular para Fe y Alegría se dimensiona en: lo pedagógico, lo político y ética, tal como se describe a continuación:

La dimensión ética: corresponde al compromiso por la transformación de las situaciones de injusticia y la búsqueda del bien común, de una vida digna para todos en una sociedad basada en valores universales como: la verdad, la solidaridad y la equidad. Implica ser consciente de la responsabilidad de uno mismo, del otro, del entorno, para comprometerse con esta transformación.

Gráfico N° 2: Bases de la propuesta pedagógica



Fuente: Fe y Alegría del Perú, 2005.

La dimensión política: porque busca que los estudiantes se formen en el ejercicio del poder y liderazgo para el servicio de los demás y que debe manifestar en el tejido social (familia, escuela, relaciones de género, como autoridad, etc.) y no para el poder político tradicional. Esta dimensión política se entiende como la acción educadora para el compromiso por la formación de ciudadanos con responsabilidad, capaces de construir y vivir en democracia, con sentido de igualdad y equidad con pleno respeto de los derechos humanos cumpliendo sus deberes.

La dimensión pedagógica: es la opción por una pedagogía y una metodología que fomente el espíritu crítico, creativo e innovador. Una pedagogía que valora y potencia el saber y la cultura del entorno y de los miembros de la comunidad, respetando y aprendiendo de las diferencias; donde los educandos son agentes de sus propios aprendizajes, con una autoestima que les permite aportar, en un ambiente donde se sienten escuchados y donde se toman en cuenta sus saberes previos, opciones y sugerencias.

La pedagogía de la educación popular favorece en los estudiantes el desarrollo de habilidades, conocimientos, valores-actitudes que les haga posible conocer, comprender, interpretar y actuar positivamente en su realidad; con herramientas para seguir aprendiendo siempre; lograr las metas personales e involucrarse eficiente y solidariamente en proyectos comunitarios. Por ello, la Pedagogía de la Educación Popular se dimensiona y articula con la finalidad de lograr sus objetivos de construir una sociedad más justa y educar en todas las dimensiones de la persona.

La propuesta pedagógica de Fe y Alegría promueve la formación integral de las personas, de modo que puedan desarrollar todas sus posibilidades, capacidades y se constituyan en los protagonistas de su vida y de la transformación de la sociedad. Con la educación, Fe y Alegría pretende formar hombres y mujeres nuevos, que contribuyan a la creación de una sociedad nueva, sustentada sobre la justicia, el amor y la libertad (Pérez, 2003).

Educación Popular

La educación Popular es practicar la pedagogía para la transformación, no para la adaptación. Es una educación de calidad dirigida a aquellos que reclaman con justicia la transformación de la sociedad, porque viven situaciones de marginación y exclusión; no como aquella educación “pobre” para los pobres, sino una educación que favorezca el desarrollo integral del ser humano para una realización plena. La educación popular hace que el estudiante tenga confianza, sea protagonista de su propio porvenir pero sin agredir a nadie sino que comparta con los demás y promueva el desarrollo de su comuna y para su concretización de la

Educación Popular se desarrolla en tres dimensiones: ética, política y pedagógica (Fe y Alegría, 2005).

La práctica de la Educación Popular requiere: primero que los docentes y personal directivo de la institución educativa sean personas altamente calificadas y comprometidas con la identidad de Fe y Alegría. En la actualidad, se considera que formar adecuadamente al docente supone un cambio radical para transformarlo de consumidor de cursos y talleres, y repetidor de conocimientos y teorías, en productor de conocimientos y de soluciones a los problemas o situaciones problemáticas que le plantea la práctica. Hay que convertir al docente en el sujeto de su formación-transformación, si en verdad queremos incidir en la calidad de la educación y de las escuelas; y segundo; personal docente y directivo altamente competente y comprometido con los ideales de la educación popular practicarán en la gestión pedagógica del aula sea también de calidad y formar en el estudiantes las diversas habilidades, conocimientos, valores –actitudes para la realización plena como ser humano y como ser integrante de la sociedad.

Educación en valores

La Educación en Valores como base de la propuesta pedagógica de Fe y Alegría es fundamental. No es posible concebir una educación integral sin el desarrollo de la conciencia moral.

El desarrollo de la conciencia moral permite lograr la capacidad de sentirse y valorarse como persona con dignidad, mediante la práctica constante de la libre opción por los grandes principios que orientan y dan sentido a la vida (Fe y Alegría, 2005). El actuar diario de la persona está regido por los valores sociales que ha asimilado. Por este motivo, Fe y Alegría tiene como objetivo la formación de hombres y mujeres al servicio de la sociedad peruana, necesita del trabajo responsable y comprometido de los docentes y directivos de la institución bajo un clima de armonía donde se evidencia la práctica de valores humanos.

Educación en y para el trabajo

Fe y Alegría entiende que una auténtica educación integral es aquella que permita el desarrollo multidimensional del ser humano que le permita ser educado para la

vida. En este sentido, el trabajo se asume como una forma de realización personal y de promoción del desarrollo social. Fe y Alegría propone estimular a los alumnos una actitud positiva frente al trabajo que le permitan desarrollar sus habilidades cognitivas, afectivas que le permitan integrarse al mundo laboral.

2.2.2. Teoría del pensamiento complejo de Edgar Morín

Edgar Morín (2003), plantea el desarrollo del pensamiento complejo como una estrategia para interpretar y comprender los diversos fenómenos sociales, políticos, económicos, culturales que ocurren en el mundo como consecuencia de los avances de la ciencia y la tecnología.

En este sentido, complejidad para Morín (2003), significa tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituye el mundo fenoménico. La complejidad no es complicación. La complejidad recupera al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley eterna o de concebir un orden absoluto. El pensamiento complejo es entonces la capacidad del individuo para comprender las cosas y fenómenos considerando una serie de elementos que se interaccionan y retroaccionan que caracterizan a los fenómenos y su relación con otros fenómenos.

Pensar de forma compleja permite al individuo ser capaz de considerar la incertidumbre de los hechos y fenómenos, no considera el conocimiento como absoluto sino que es perfectible a medida que el individuo sea capaz de comprender los diferentes estados de los fenómenos. La realidad que percibe el ser humano, la comprensión de su propia existencia, los conflictos sociales, las relaciones comerciales, los sistemas de producción, son procesos complejos que requiere que el individuo piense globalmente para actuar localmente.

La humanidad está experimentando la necesidad de saber pensar y actuar, y Morín destaca que el individuo desarrolle el pensamiento de la complejidad para que esté preparado para afrontar un bienestar, la evolución y la productividad. Por tanto, demanda al futuro individuo alta capacidad para interpretar y comprender los diversos fenómenos de la naturaleza, los fenómenos sociales de forma global, para ello requiere básicamente un pensamiento crítico como estrategia para tomar

decisiones mucho más pertinentes a la realidad contextual para su desarrollo y el buen vivir.

A) Pensamiento complejo para comprender los acontecimientos humanos

El planteamiento de Morín (2004), relacionado con la necesidad de desarrollar en los seres humanos un pensamiento de la complejidad para razonar en las complicaciones, las incertidumbres y en las contradicciones de los diferentes fenómenos para considerar tanto los elementos constitutivos así como el todo que le permita hacer frente al azar, se fundamenta que estamos viviendo una era mucho más planetaria debido al progreso científico e industrial que ha generado desarrollo y a la vez deterioro de la biosfera, y se amplía el círculo vicioso entre crecimiento y degradación ecológica. Morín (2003), manifiesta que el avance de la ciencia, la técnica, la industria, la economía que actualmente propulsa la nave espacial Tierra no son regulados ni por la política ni por la ética.

Éste autor manifiesta que el desarrollo del pensamiento complejo en el ser humano le permitirá tomar conciencia de la multidimensionalidad del fenómeno para poder actuar. El aumento de los niveles de diversidad cultural y la influencia de los diversos fenómenos sociales y mundiales que aceleran y degradan la vida en el planeta hace que la humanidad no afronte sus problemas más vitales, el de la supervivencia, debido a la educación. La educación en el ciudadano no ha desarrollado los niveles de conciencia planetaria sino que ha generado los diversos males sociales y ecológicos que afectan a toda la humanidad.

La educación como medio, permite que los ciudadanos alcancen determinadas competencias y asume un rol fundamental en la formación de cualidades que le permita comprender los problemas sociales, ecológicos y que tenga actitudes para el bien-vivir en la sociedad compleja y cambiante. Por ello, es muy importante que en la escuela se enseñe a leer y comprender este mundo que nos ha tocado vivir, requiere que el sistema educativo peruano y la de los demás países reformen sus sistemas educativos en función a objetivos basados en el desarrollo integral de las personas y en el desarrollo de la sociedad en su conjunto en relación a la sociedad planetaria.

La I.E. “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, tiene como visión: *Pensar desde la complejidad, va más allá de observar lo aparente, es pensar tanto los elementos constitutivos como el todo para interpretar y comprender más allá de la capacidad registral que se obtiene de los órganos sensoriales, articular diversos conocimientos provenientes de las diferentes ciencias con la reflexión que le permita al individuo actuar buscando el bien – vivir para todos, y para lograr este objetivo educativo, el pensamiento crítico se constituye en una herramienta que debe ser promovida y ser lograda como una cualidad en los ciudadanos en el presente.*

El pensamiento complejo trata de integrar en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, precisión en el conocimiento y rechaza las consecuencias rutilantes, reduccionistas y unidimensionales que ciegan las visiones globales y contextuales. Pues, como se conoce, el mundo está en constante evolución que es necesario comprender las múltiples relaciones entre las personas, sociedades, culturas y el mundo físico; Morín (2004), propone un tetragrama que es un principio de explicación: orden-desorden-interacciones-organización. Por lo tanto, todo acto de intelección jamás podrá encontrar un principio último.

El estudiante de educación secundaria al desarrollar el pensamiento crítico con una visión compleja realizan dos procesos: el análisis y la síntesis para comprender cualquier objeto del mundo. Morín (2004), enfatiza que la simplicidad y la complejidad están unidas, en la que los procesos de la primera (selección, jerarquización, separación y reducción) se unen con los contraprocesos de la segunda que implican la comunicación y la articulación de lo que se presenta disociado, que de acuerdo con el principio de Pascal manifiesta que tengo por imposible concebir las partes al margen del conocimiento del todo, tanto como conocer el todo sin conocer particularmente las partes.

Esto remite la importancia que en el proceso del pensamiento crítico es necesario interrelacionar el todo y las partes, pues conocer las partes permite conocer el todo y el conocimiento del todo permite conocer las partes. Este proceso llevado a cabo indica que el conocimiento tiene un punto de partida cuando se pone en

movimiento, pero no tiene término, y es en el proceso de enseñanza-aprendizaje el medio apropiado para desarrollar el pensamiento.

B) Saberes necesarios para educación del futuro y el pensamiento crítico

La educación secundaria está orientada a desarrollar capacidades que le permitan afrontar los cambios culturales que se producen en la vida social, en los perfiles profesionales, laborales y en la propia organización y distribución social del conocimiento. Todos estos cambios conforman una nueva cultura del aprendizaje que requiere nuevas formas de aprender y usar el conocimiento. Morín (1999), plantea la necesidad de desarrollar en los estudiantes cualidades para una vida incierta y variada. Por ello, en la sociedad del conocimiento, las instituciones educativas fijan como metas el desarrollo de capacidades –Diseño Curricular Nacional- que le permitan ir aprendiendo a lo largo de toda su vida y utilizarlo para vivir y convivir con los demás mejorando el entorno que le rodea.

Edgar Morín (1999), plantea que un saber necesario para la educación del futuro es evitar las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. Morín manifiesta que la educación debe mostrar que los conocimientos en algún grado, está amenazado por el error y la ilusión. Plantea que el conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior. El conocimiento obtenido en forma de palabra, ideas, teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento.

El conociente introduce el riesgo del error al tener una visión personal del mundo, de sus principios de conocimientos a pesar de los controles racionales, aunque menciona que no hay un estado superior de la razón que domine la emoción, sino un bucle intellect ↔ affect. Tanto la inteligencia como los procesos emocionales equilibran el establecimiento de comportamientos racionales.

El estudiante debe comprender que en la búsqueda de la verdad debe evitar idealismos y la racionalización. Por lo tanto, las posibilidades de error y de ilusión son múltiples y permanentes: las que vienen del exterior cultural y social que inhiben la autonomía del pensamiento y prohíben la búsqueda de la verdad; y por

otro lado aquellas que vienen del mundo interior, hacen que los pensamientos se equivoquen entre ellos y sobre sí mismos. Entonces, el pensamiento crítico, se convierte en el filtro para llegar al conocimiento menos contaminado por el error y la ilusión.

Morín (1999), establece que el estudiante debe tener un conocimiento pertinente. La educación debe promover una inteligencia general apta para referirse de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global del fenómeno. Por lo tanto, para que el conocimiento sea pertinente, la educación deberá evidenciar:

- a) Ubicar la información y sus elementos en un contexto para que adquiera sentido.
- b) Comprender el sentido de la información proveniente de un problema o situación en función a lo global.
- c) Relacionar el conocimiento con otras dimensiones porque afecta o están en constante inter-retroacción.
- d) El conocimiento pertinente es aquello que es capaz de ubicarse en un tejido interdependiente, interactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas y para ello requiere del pensamiento crítico como herramienta para un mayor conocimiento pertinente.

En este sentido, la práctica del pensamiento crítico, no debe ser un proceso mental aislado, sino que se debe realizar en función a una realidad concreta y buscando elementos interdependientes que conforma fenómenos para solucionar problemas.

C) Características del pensamiento complejo

El pensamiento complejo para Morín (2003), es la capacidad que todo individuo debe poseer para contrarrestar los esquemas simplificadores y reductores en el conocimiento de los sistemas humanos y planetarios. Por lo tanto, Morín (2003) plantea las siguientes características del pensamiento complejo en el estudio de los sistemas dinámicos. El estatuto semántico y epistemológico del término complejidad no se ha concretado aún.

El pensamiento complejo se crea y recrea en el mismo caminar. Es decir, el pensamiento complejo se hace pertinente como alternativa al paradigma simplificador, pero no la excluye sino que la reubica, y postula a la dialógica, la recursividad, la hologramaticidad, como sus principios más pertinentes. Es dialógico porque ayuda a pensar en un mismo espacio mental lógico que se complementan y se excluyen, es una asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de instancias necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo del fenómeno. Es recursivo porque los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo. Es hologramático, porque considera que cada parte contiene la totalidad de la información del objeto representado.

El pensamiento complejo sabe que la certidumbre generalizada es un mito y que es necesario un pensamiento que reconoce la vaguedad y la impresión. Es decir, el conocimiento no es absoluto, sino que muchos conocimientos que se están descubriendo complementan, rechaza o contradice los anteriores.

El pensamiento complejo nunca es un pensamiento completo. El pensamiento complejo es producto de comprender las diferentes articulaciones que se manifiestan entre un fenómeno y la relación de éste con otros fenómenos. Por lo tanto, el pensamiento complejo aspira a un conocimiento multidimensional y poiético, y asume la imposibilidad de una omnisciencia.

El pensamiento complejo sabe que existen dos tipos de ignorancia: la del que no sabe y quiere aprender y la ignorancia de quien cree que el conocimiento es un proceso lineal, acumulativo. Por ello, el pensamiento complejo impulsa al individuo a reaprender a aprender con la plena conciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo y de forma ineliminable la marca de la incertidumbre. No se trata del todo vale, sino que se trata de hacer frente al dogmatismo y al absolutismo disfrazado de verdadero saber.

El pensamiento complejo no desprecia lo simple, critica la simplificación. En este sentido, la búsqueda de la complejidad debe tomar los caminos de la simplificación, integrando los procesos de disyunción–necesarios para distinguir y analizar-, de abstracción - es decir, de traducción de lo real en lo ideal- que debe

ser puestos en juego con sus respectivos antídotos (disyunción - conjunción; abstracción-realidad). Así el pensamiento complejo es un pensamiento rotativo, en espiral; además, debe realizar la rotación de la parte al todo y del todo a la parte.

Por lo tanto, el pensamiento complejo es lógico pero también es consciente del movimiento irremediable del pensar y la imaginación que rebasan el horizonte lógico, que usando macroconceptos (asociaciones de conceptos separados y a veces que se contradicen) que críticamente asociados, produce una comprensión de la realidad mucho más interesante y comprensiva que por separado. En consecuencia, el pensamiento crítico en la investigación se enfoca como una habilidad general para comprender la realidad circundante, compleja e incierta.

2.2.3. Experiencias y modelos de desarrollo del pensamiento crítico

Ratts y otros (1971), sostienen que es necesario desarrollar las operaciones del pensamiento porque generan cambios en la conducta de los niños. Estos cambios se producen cuando a los niños se les enseña a pensar correctamente. Los autores proponen desarrollar las habilidades de comparar, resumir, observar, clasificar, interpretar, formular críticas, búsqueda de suposiciones, imaginar, reunir y organizar datos, formular hipótesis, aplicar hechos y principios a nuevas situaciones, toma de decisiones, diseñar proyectos o hacer investigaciones, codificar.

Aunque ambos autores explican la necesidad del desarrollo del pensamiento y detallan las operaciones, no explican o concretizan las formas o modos de aplicación durante los procesos formativos del estudiante si puede ser dentro del área de desarrollo curricular o como un programa psicopedagógico.

Priestley (1996), propone su modelo de pensamiento crítico basado en la teoría del procesamiento de la información en tres grandes momentos: de entrada, elaboración y de salida. Priestley (1996), considera que el pensamiento crítico se desarrolla si se ejercitan las habilidades para cada uno de los momentos.

Kabalen y Amestoy (1998), proponen un programa denominado: “La lectura analítico – crítico con un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información como medio para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes

del nivel superior, expresan que la habilidad lectora mejorará en la medida que estudiante mejora el pensamiento crítico. El programa que presenta está organizado en función de cuatro unidades y 27 lecciones.

En la primera unidad propone desarrollar estrategias cognitivas que ayudan a desarrollar el pensamiento que facilitan el aprendizaje del nivel literal. En la segunda unidad propone lecciones para desarrollar los niveles inferencial-crítico e interpretativo-críticos. La tercera unidad, las lecciones están orientadas a que el estudiante desarrolle el nivel analógico-crítico e interpretativo-crítico, y, la cuarta unidad, las lecciones tratan sobre el proceso de análisis e investigación de fuentes de información.

Las autoras, en las cuatro unidades desarrollan el método de lectura analítico-crítico, en los que desarrolla tres tipos de procesamiento de información: nivel literal, inferencial e interpretativo y el nivel analógico como condición necesaria para que el estudiante pueda argumentar y desarrollar amplios niveles de razonamiento lógicos en la búsqueda de una posible solución al relacionar causas-efectos ante un problema planteado.

Amestoy (2002), propone un modelo que parte de la idea en el que el sujeto puede ser dueño de su propio aprendizaje y puede desarrollar la facultad de aprender y desaprender a partir de sus conocimientos, experiencias y de su interacción con el medio, es decir, puede alcanzar los conocimientos y habilidades para interactuar con el mundo, resolver los problemas y tomar decisiones más apropiadas de acuerdo al caso. Plantea un modelo sistémico e integral que abarque los niveles componencial, experiencial y práctico del desarrollo intelectual y aprendizaje para lograr la estructuración cognitiva que permita a la personas utilizar la mente con amplitud, eficiencia y efectividad.

Boisvert (2004), plantea el modelo global de la enseñanza del pensamiento crítico basándose en el enfoque de infusión y la metacognición. El enfoque de infusión considera la enseñanza de capacidades y disposiciones del pensamiento crítico sin relacionarlos con alguna materia escolar determinada. Además, el enfoque de infusión denominado también enfoque de impregnación, consiste en la enseñanza profunda de un tema, en el que se motive a los alumnos a pensar de forma crítica

y en el que se hagan explícitos los principios generales en los cuales se basan las actitudes y capacidades propias del pensamiento crítico.

Boisvert (2004), también considera que en la enseñanza del pensamiento crítico desarrollo los procesos metacognitivos, porque el pensamiento crítico se orienta hacia un objetivo, se motivan y exigen un compromiso y un esfuerzo durante un lapso prolongado. Esta situación determina la necesidad de descubrir que los procesos cognitivos sean conscientes y por lo tanto determina el desarrollo de los procesos metacognitivos al pensar críticamente.

El estudio cualitativo realizado por Aguilera, Zubizarreta y Castillo (2005), con el objetivo de proponer una estrategia pedagógica que conduzca a fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes del tercer año de enfermería de las facultades del Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana; al analizar los factores que favorecen o limitan su desarrollo, utiliza una muestra intencional y aplicando una entrevista semiestructurada, concluyen que los estudiantes en un 85% no tienen interés por el estudio.

Elas proponen que el desarrollo del pensamiento crítico es favorecido cuando existe una formación vocacional y una reafirmación profesional; el enfoque del pensamiento crítico en el diseño curricular de la carrera de enfermería; aplicación sistémica del proceso de atención de Enfermería; preparación de los profesores en el desarrollo del pensamiento crítico; la realización de actividades que promuevan la independencia, la creatividad y la responsabilidad, así como la capacidad de resolver problemas. Considera que la enseñanza problémica es uno de los métodos que ayudan al desarrollo del pensamiento crítico.

Pensamiento crítico en los estudiantes del nivel secundario

El pensamiento en general es un proceso mental que ha sido estudiado desde la antigüedad en el ámbito de la filosofía; en la actualidad, es estudiado desde el punto de vista de la psicología cognitiva con mucha relación con el conocimiento, el aprendizaje (Saiz, 2002). El pensamiento es una actividad de orden superior que moviliza una serie de conocimientos adquiridos o modelos mentales que forman

parte de la capacidad cognoscitiva del ser humano en el hecho de explicar, interpretar y transformar el entorno social.

El pensamiento y el conocimiento están relacionados; el pensamiento, genera conocimiento y el conocimiento facilita el pensamiento. El conocimiento es la materia prima del pensamiento y el pensamiento genera más conocimiento. El medio que favorece el conocimiento y el pensamiento son los procesos cognitivos. Ambos, tanto el pensamiento como el conocimiento facilitan la capacidad cognitiva y cognoscitiva del ser humano y por ende incrementa el potencial de inteligencia.

El comportamiento o los desempeños que muestra el ser humano están condicionados por el pensamiento, el conocimiento, los procesos cognitivos, metacognitivos y las actitudes que permiten la interpretación, la construcción y la actuación en los ámbitos de desenvolvimiento del ser humano.

El pensamiento expresado mediante el lenguaje manifiesta el resultado lo que se aprende, crea, confirma o modifica los conocimientos o modelos mentales del individuo a partir de los que ya existen, y por lo tanto, es esencial en la vida humana. Como seres vivos padecemos determinadas carencias o necesidades que debemos satisfacer a medida que evolucionamos o se alcance los niveles de desarrollo tanto físico, psicológico, moral, social, afectivo, cognitivo. A medida que el ser humano alcanza niveles de desarrollo es consciente de más necesidades y tiende a satisfacerlas haciendo uso de los niveles de pensamiento. En este sentido, la educación formal es un medio que produce el desarrollo del pensamiento.

El pensamiento es posible cuando el individuo se cuestiona, reflexiona, al tratar de resolver un problema siempre orientado por un propósito. Entonces el pensar es un acto propositivo porque se piensa cuando se tiene una intención definida y se pone en funcionamiento toda la capacidad cognitiva y cognoscitiva en el individuo condicionado por el nivel de desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral. Los científicos del desarrollo hablan por separado acerca del desarrollo físico, el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo psicosocial. A pesar de eso, esos

dominios están entrelazados. A lo largo de la vida cada uno afecta a los otros y cada dominio es importante durante toda la vida (Papalia, 2005).

Sin embargo, el dinamismo de la sociedad actual demanda la necesidad de pensar en forma compleja, es decir, el individuo tiene que tener la capacidad de determinar las características y elementos que se interrelacionan en un determinado fenómeno para buscar soluciones. Los problemas actuales no son aislados sino que se relacionan mutuamente en una interacción recíproca. Por lo tanto, el mundo actual, que es de gran complejidad, demanda de un pensamiento de alta calidad (Fëdorov, 2005).

Se trata entonces, de enseñar a pensar críticamente, porque le permite al estudiante el desarrollo del pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir con las visiones parciales de la realidad, busca por el contrario, los nexos que conectan y otro punto, uno y otro problema (Freire, 1969).

En la actualidad, el dinamismo del mundo plantea la necesidad del desarrollo del pensamiento crítico conforme lo expresa Jacques Delors (1996), al plantear el reto particular que enfrenta la educación: “el de potenciar la comprensión, despertar la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico y adquirir al mismo tiempo autonomía de juicio”.

Por lo tanto, enseñar a pensar críticamente le permite al estudiante del nivel secundario:

- El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, es decir, el estudiante es capaz de prescindir de los maestros para proseguir por sí mismos en adquirir nuevos conocimientos.
- Desarrollar el espíritu crítico, es decir la actitud para observar las cosas con detenimiento haciendo uso de la lógica y el razonamiento.
- Flexibilidad para considerar visiones divergentes del mundo (Fascione, 2002).
- Analizar e interpretar información variada desde diversos enfoques para crear juicios razonados.

CAPÍTULO III
RESULTADOS Y PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

3.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA ENCUESTRA

En un primer momento, se aplicó como instrumento de recolección de datos la prueba de evaluación del pensamiento a los estudiantes de quinto grado B de educación secundaria de la I.E. “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, distrito de Olmos de la Región de Lambayeque. La muestra estuvo conformado por 32 estudiantes.

Luego de aplicar el instrumento, se obtuvieron los siguientes datos:

Gráfico N° 7:

NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO	
BUEN	6.67
REGULAR	60
BAJO	33.33

Fuente: Encuestas aplicadas a los estudiantes de la I.E. “Julio Ponce Antunez de Mayolo”

Se puede deducir con los resultados de la evaluación que, el 60% de los estudiantes tienen regular nivel de pensamiento crítico, el 33.33% tienen bajo nivel pensamiento crítico y el 6,67 %, que corresponde a 2 estudiantes se ubican de acuerdo con la escala en buen nivel de desarrollo del pensamiento crítico. Es decir, el 93,33 % conocen la importancia del pensamiento crítico como habilidad para construir conocimiento y aprendizajes con mayor nivel de autonomía pero que carecen de estrategias para desarrollarla.

3.2. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

A. Denominación

“Propuesta de Enseñanza Problemática para desarrollar el Pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la I.E. “Julio Ponce Antunez de Mayolo”, distrito de Olmos. Región Lambayeque”

B. Finalidad

La finalidad del diseño de las estrategias pedagógicas es elevar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes del quinto grado “B” de educación secundaria, en tres dimensiones: dimensión afectiva; dimensión de procesamiento de información y de construcción del conocimiento; y la dimensión metacognitiva para que su aprendizaje y la práctica del pensamiento crítico le permita al estudiante aprender a aprender autónomamente y consciente, el desarrollo de su estima personal, y emocional para obtener altos niveles de rendimiento académico bases para el desarrollo intelectual y para discernir situaciones conflictivas que requieran solución para tomar decisiones en su vida personal y social.

C. Objetivo general

Desarrollar pensamiento crítico a través del desarrollo de las dimensiones: afectiva y relaciones interpersonales; dimensión de procesamiento de información y de construcción del conocimiento; y la dimensión metacognitiva, en los estudiantes del quinto grado “B” de educación secundaria de menores de la Institución Educativa “Julio Ponce Antunez de Mayolo”.

D. Fundamentación de la propuesta

Las estrategias pedagógicas se estructura en tres dimensiones: dimensión afectiva; dimensión de procesamiento de información y de construcción del conocimiento; y la dimensión metacognitiva. Se plantea con la finalidad de elevar el nivel de desarrollo de pensamiento crítico en 30 estudiantes del quinto grado “B” del Nivel Secundaria de la Institución Educativa “Julio Ponce Antunez de Mayolo”.

Fundamento teórico

La dimensión afectiva, orienta a las estrategias pedagógicas a potenciar en los estudiantes la capacidad para comunicarse asertivamente, desarrollar la capacidad de escucha y la empatía para expresar los juicios de valor como producto de altos niveles de procesamiento de información. En esta dimensión, el estudiante va a ser capaz de practicar las habilidades de interacción social para expresar sus ideas de tal forma que no ofenda ni agreda verbalmente a sus pares.

La dimensión de procesamiento de información y construcción de conocimiento, buscará que el estudiante aprenda a utilizar estrategias para procesar información y construir conocimiento que le permitan emitir juicios de valor argumentados y lógicos. Para ello, el estudiante se ejercitará en: estrategias de aprendizaje y potenciar los procesos cognitivos de: identificar, describir, secuenciar, inferir, comparar, contrastar, categorizar, clasificar, explicar, analizar, interpretar datos, sintetizar y resumir para el tratamiento de la información que le permita construir el conocimiento.

La dimensión metacognitiva, permite que las estrategias pedagógicas abarquen actividades de planificación, supervisión y evaluación de los procesos de conocimiento permitiendo al estudiante diagnosticar sus fortalezas y debilidades personales para replantear sus procesos de aprendizaje en función a sus metas. Esta dimensión desarrollada le permite al estudiante aprender a aprender con autonomía, ser autoreflexivo, desarrollar la conciencia de lo que aprende y su rol como estudiante.

Pedagogía de la educación popular

Esta es propuesta por Fe y Alegría; para desarrollar las habilidades establece los siguientes principios pedagógicos:

La persona, protagonista de sus aprendizajes. La labor educativa en Fe y Alegría busca que alumnos y alumnas se descubran y se valoren como personas y que sean conscientes del valor de la vida. Aprendizaje como proceso de construcción, reconstrucción y reconstrucción de saberes. Para Fe y Alegría, la experiencia de aprender debe ser en sí misma una experiencia de construcción propia de la personalidad. El saber por saber no tiene sentido si ese conocimiento no ayuda a conocerse y conocer, a comprenderse y comprender, a construirse y construir, a uno mismo y al mundo que le rodea.

Aprendizajes que preparen para la vida. Aprender para la vida requiere que el estudiante sea capaz de aprender permanentemente del contexto. Implica también, desarrollar el pensamiento crítico, curiosidad, el deseo de conocerse, de investigar y de una lectura y cuestionamiento constante de la realidad, para responder de manera creativa a los retos de la inserción y transformación del planeta.

Participación democrática. Fe y Alegría entiende la democracia como una cultura, un modo de ser y de actuar, que se traduce en relaciones participativas, cooperativas y solidarias en todos los ámbitos de la vida. Por este motivo el programa desarrolla la dimensión de la capacidad afectiva y de relaciones interpersonales.

Teoría del pensamiento complejo de Edgar Morín

Edgar Morín en la teoría del pensamiento complejo establece que:

Los avances de la ciencia y tecnología originan profundos cambios en la sociedad que no son regulados ni por la política ni por la ética que es necesario el desarrollo del pensamiento complejo para entender el fenómeno globalmente. El aumento de los niveles de diversidad cultural y la influencia de los diversos fenómenos sociales y mundiales que aceleran y degradan la vida en el planeta hace que la humanidad no afronte sus problemas más vitales, el de la supervivencia, debido a la educación que forma mentes dogmáticas.

Edgar Morín plantea que la educación del futuro debe evitar las cegueras del conocimiento influenciado por el error y la ilusión, los principios del conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión, la ética del género humano. El pensamiento crítico desarrollado desde las dimensiones: afectiva y relaciones interpersonales; de procesamiento de información y construcción de conocimiento; y los procesos metacognitivos, le permite al estudiante pensar críticamente considerando el problema en forma global, emite juicios de valor argumentado con datos objetivos, comprender los estados emocionales de sus semejantes para comunicar asertivamente los juicios críticos de tal manera que no dañe afectivamente. Además le permite ser un estudiante que reflexiona de sus procesos metacognitivos para no dejarse influenciar por el error y la ilusión.

E. Metodología

La aplicación del programa psicopedagógico está conformado por cuatro módulos. El módulo I, está diseñado para desarrollar en el estudiante la capacidad metacognitiva, por lo tanto se plantea actividades teórico-prácticas de

planificación, supervisión y evaluación del pensamiento crítico. En el módulo II se establecen actividades teórico-prácticas para desarrollar la capacidad afectiva y las relaciones interpersonales de los estudiantes. El aprendizaje del módulo le permite al estudiante comunicar asertivamente el juicio crítico considerando las emociones y sentimientos de los demás para no promover las rivalidades personales que pudieran ocasionar cuando el estudiante debate críticamente un tema o una situación problemática.

El tercer módulo se subdivide en dos submódulos. El módulo IIIA, está diseñado para desarrollar en el estudiante la capacidad de utilizar estrategias de aprendizaje para comprender textos de todo tipo. Pues se plantea que el pensador crítico comprende y maneja a cabalidad conocimientos teóricos y datos objetivos que le permite emitir el pensamiento crítico de forma argumentada y lógica. El módulo IIIB, está diseñado para que el estudiante desarrolle sus capacidades cognitivas. El pensador crítico debe desarrollar las habilidades cognitivas de percepción, la habilidad de identificación, de secuenciación, inferencia, comparación y contrastación, categorización y clasificación, descripción y explicación, causa-efecto, interpretar datos, y la habilidad de síntesis y de resumen. El módulo IV, está diseñado para aplicar el pensamiento crítico en la vida escolar, desarrollando actividades teórico prácticas.

F. Cronograma de la propuesta

Módulo	Nº de sesiones	Horas efectivas	Sesiones por semana	Duración
I	5 sesiones	10 horas pedag.	3 sesiones por semana	2 semanas
II	9 sesiones	32 horas pedag.	3 sesiones por semana	3 semanas
III A	14 sesiones	39 horas pedag.	3 sesiones por semana	5 semanas
III B	12 sesiones	34 horas pedag.	2 sesiones por semana	6 semanas
IV	4 sesiones	48 horas pedag.		6 semanas
Total	44 sesiones	163 horas pedag.		22 semanas

G. Estructura de las estrategias pedagógicas. (Anexos)

Módulo I	Módulo II	Módulo III A	Módulo III B	Módulo IV
<p>La metacognición.</p> <p>La planificación del proceso de aprendizaje del pensamiento crítico.</p> <p>La supervisión del desarrollo del pensamiento crítico.</p> <p>La evaluación del pensamiento crítico.</p>	<p>Las relaciones humanas y las habilidades de interacción social.</p> <p>Comunicación asertiva.</p> <p>Empatía.</p> <p>La amistad.</p> <p>Principios básicos para la convivencia social.</p> <p>La humildad intelectual.</p> <p>Educación del control de emociones.</p> <p>La autovaloración.</p>	<p>Los textos: Estructura.</p> <p>Tipos de textos.</p> <p>La comprensión lectora.</p> <p>La comprensión lectora: Tipos y niveles de comprensión lectora.</p> <p>La comprensión lectora crítica.</p> <p>La comprensión lectora en el nivel crítico.</p> <p>Técnica del subrayado.</p> <p>La cruz de análisis estructural de palabras clave.</p> <p>El mapa conceptual.</p> <p>El mapa mental.</p> <p>El mapa semántico.</p> <p>El cuadro sinóptico.</p> <p>La red conceptual.</p> <p>Fichas de estudio analítico –crítico.</p>	<p>La observación.</p> <p>La habilidad de identificación.</p> <p>La habilidad de secuenciar.</p> <p>La habilidad de inferencia.</p> <p>La habilidad de comparación.</p> <p>La habilidad de descripción.</p> <p>La habilidad de clasificación.</p> <p>La habilidad de causa-efecto.</p> <p>La habilidad de interpretar datos.</p> <p>La habilidad de análisis de problemas.</p> <p>La habilidad de síntesis y de resumen.</p> <p>La habilidad de evaluación – argumentación.</p>	<p>Redacción: El ensayo.</p> <p>La solución de problemas.</p> <p>La exposición.</p>

H. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Momento inicial: Calidad intrínseca del programa

Contenido del programa

Los contenidos planteados para el desarrollo del programa abordan una serie de temáticas agrupadas en tres dimensiones: los procesos metacognitivos, la capacidad afectiva y las relaciones interpersonales en el ámbito del aula; y, dimensión de procesamiento de información y construcción de conocimiento. El desarrollo de las dimensiones del programa tiene una estructura que se viabiliza mediante las habilidades específicas, contenidos temáticos, el título de la actividad, estrategias, indicadores, recursos y tiempo que permite plasmar el diseño del programa en actividades de aprendizaje.

Calidad técnica del programa

El diseño del programa estipula el objetivo general, habilidades, subhabilidades y las subsubhabilidades, los conocimientos, estrategias, medios y materiales educativos, indicadores y el tiempo aproximado del desarrollo de cada actividad. Considerando la evaluación realizada con el test de pensamiento crítico que lo evalúa en dimensiones: procesos metacognitivos, capacidad afectiva y relaciones interpersonales en el ámbito del aula, dimensión de procesamiento de información y construcción de conocimiento, se plantean para ellos las habilidades, subhabilidades y subsubhabilidades que permiten potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes.

Evaluabilidad

En el programa se explicita los indicadores de evaluación. Indicadores formulados en cada una de las actividades que permiten evaluar las actividades de forma clara y objetiva. Por ello, se considera que el programa desarrolla las habilidades con los conocimientos necesarios para comprender y aplicarlas en sus estudios. Los contenidos propuestos para el programa tienen una secuencia lógica y psicológica, es decir, los temas son de menor complejidad a mayor complejidad, considerando la inerrelación entre los contenidos según su dimensión. Por ello, se puede mencionar

que la información que dispone el programa se expresa en forma clara y precisa sobre los aspectos metodológicos y de contenidos.

Segundo momento: Proceso de diseño del programa

Diseño del programa

La revisión teórica favoreció dimensionar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Por este motivo, el diseño del programa tiene como base los resultados obtenidos al aplicar el Instrumento de evaluación del pensamiento crítico y según las dimensiones evaluadas, se han diseñado las actividades. En cada una de las sesiones se ha considerado una diversidad de estrategias que promuevan la interrelación entre los educandos y los mediadores, de tal manera que la participación de los educandos sea dinámica y motivante para el logro del objetivo propuesto del programa y de las habilidades en cada actividad.

Las actividades están ordenadas en relación a las dimensiones que evalúa el instrumento. Las actividades están ordenadas por dimensiones en la que cada una de ellas tiene una duración variable porque incluye tanto la parte teórica como la práctica dividido en tres grandes momentos: momento de inicio, construcción y aplicación. Dichas sesiones deberán aplicarse en un horario extraescolar.

Marco de aplicación del programa

La aplicación del programa exige la coordinación previa entre el personal directivo y docentes. Para ello, la subdirección debe elaborar un cronograma de trabajo que determine el éxito del programa. Además, el cronograma permite el orden, la puntualidad, el trabajo cooperativo, el respeto a las normas. Además, debe crear un clima de confianza mutua entre estudiantes y mediadores.

Tercer momento: Evaluación final del programa

Medidas y logros

Para evaluar la diferencia en los niveles de pensamiento crítico se utilizó el Instrumento de evaluación del pensamiento crítico de los estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa “Julio Ponce Antunez de Mayolo”. Test que es

válido y confiable para medir los niveles de pensamiento crítico para la muestra de estudio. El test es elaborado por el tesista como producto de la investigación. De los resultados de la evaluación nos ha permitido: Identificar los niveles de los procesos metacognitivos, la capacidad afectiva y las relaciones interpersonales en el ámbito del aula, dimensión de procesamiento de información y construcción de conocimiento; e identificar los niveles de pensamiento crítico de los estudiantes.

Luego de identificar los niveles por dimensiones y luego el pensamiento crítico es posible describir las características de los estudiantes en relación al pensamiento crítico para diseñar el programa psicopedagógico. Los logros alcanzados por el mediador se pueden anotar en el aspecto cognitivo: Sistematizar las teorías que enfocan el pensamiento crítico, diagnosticar e identificar niveles de desarrollo del pensamiento crítico, diseñar, ejecutar y evaluar programas de intervención psicopedagógica en pensamiento crítico, tener una visión más amplia del proceso formativo del educando, lo que implica cambios en el quehacer pedagógico.

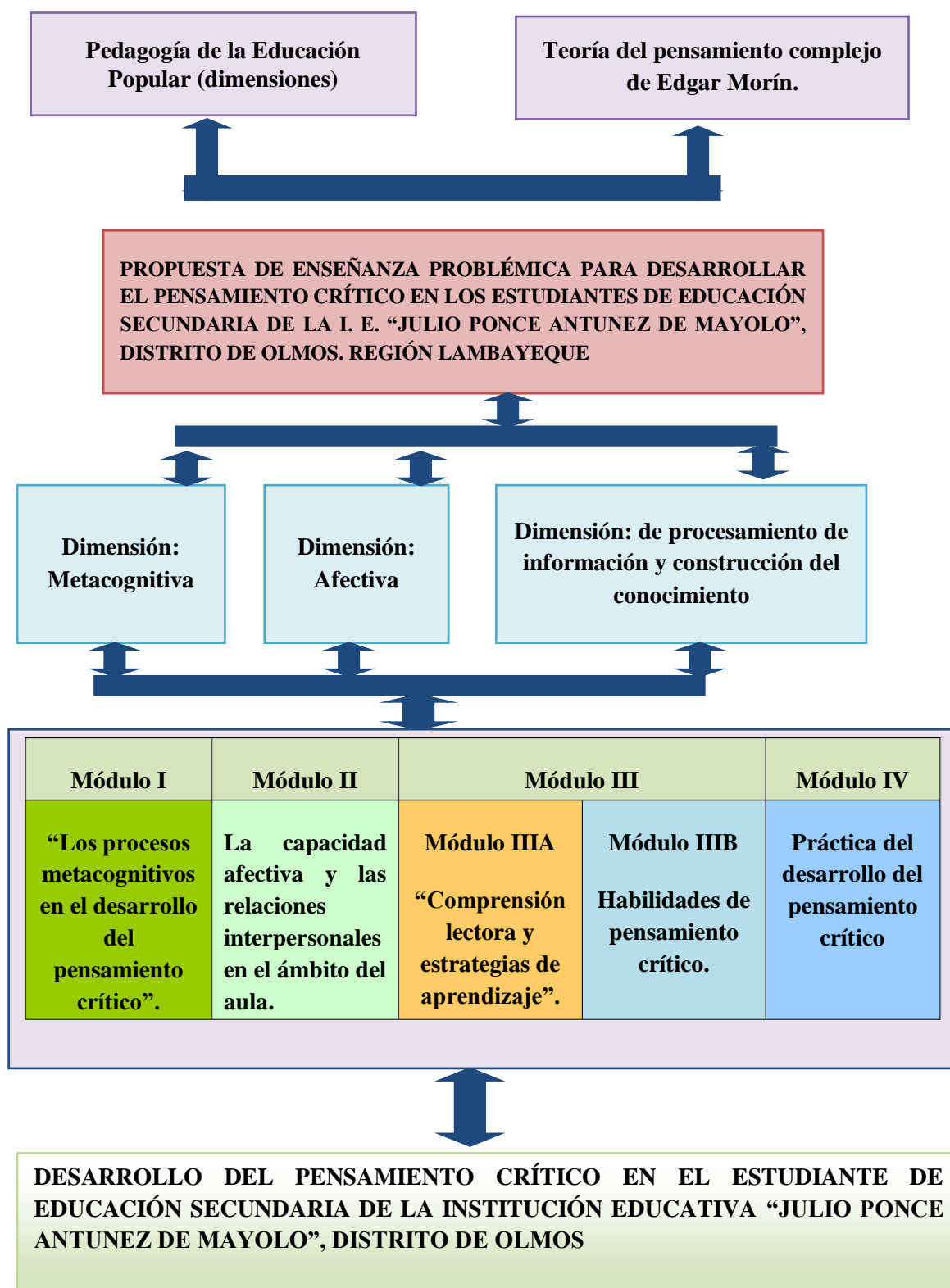
Valoración

El test considera cuatro niveles de pensamiento crítico que se determina en función a tres dimensiones: Dimensión afectiva y de relaciones interpersonales; dimensión de procesamiento y construcción del conocimiento; y la dimensión de los procesos metacognitivos. El cuadro que se establece a continuación muestra la relación entre el puntaje obtenido por el estudiante según el test y las cualidades que muestra el estudiante en el nivel.

Continuidad

Como investigador responsable de la propuesta es necesario que el desarrollo del programa psicopedagógico en la institución educativa se formalice como parte del currículo escolar. Además, es necesario seguir validando el instrumento de evaluación del pensamiento crítico en muestras mayores. Para ello, es necesario aplicar el instrumento en diferentes instituciones educativas para poder validar el instrumento.

3.3. MODELO TEÓRICO DE LA PROPUESTA



CONCLUSIONES

1. Los resultados obtenidos de test de evaluación del pensamiento crítico, indican que el 6,67% de los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico; es decir, de los 30 alumnos que fueron evaluados, sólo 2 tienen un buen nivel de desarrollo del pensamiento crítico. El 60% se ubica en el nivel regular que corresponde a 18 estudiantes y el 33,33 % que corresponde a 10 alumnos se ubican en un bajo nivel de desarrollo del pensamiento crítico.
2. La propuesta plantea actividades de enseñanza problémica para el desarrollo del pensamiento crítico considerando la pedagogía de la educación popular y la del pensamiento complejo para los estudiantes, se estructura en tres dimensiones: procesos metacognitivos; procesamiento de información y construcción de conocimiento; y afectividad y de relaciones sociales.
3. El módulo I desarrolla esta dimensión y estructurado en cinco actividades; las actividades en este módulo tienen como finalidad establecer el proceso de la metacognición en la realización de tareas académicas. Módulo II y constituido por nueve actividades que desarrollan la capacidad de relacionarse con los demás, la comunicación asertiva, la capacidad de escucha, la empatía y el dominio de sus emociones. El módulo IIIA, desarrolla la capacidad de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje básicas en el desarrollo del pensamiento crítico, conformado por catorce actividades. El módulo IIIB, conformado por actividades que desarrolla las habilidades básicas del pensamiento crítico: la observación, identificación, secuenciación, inferencia, comparación, descripción, clasificación, causa-efecto, interpretación de datos, análisis de diagramas de relaciones, síntesis-resumen, evaluación-argumentación. el módulo IV, capacidad de escribir y de expresar el pensamiento crítico en situaciones reales de aprendizaje escolar.
4. Las estrategias pedagógicas se han estructurado en tres momentos. Momento de inicio, que a su vez está constituido por los procesos de motivación, exploración y problematización; el momento de construcción que está constituido por los procesos de observación reflexiva, relaciones y conceptualización; y, el momento de aplicación que está constituido por el proceso de transferencia.

RECOMENDACIONES

1. Aplicar el programa psicopedagógico a los estudiantes de quinto grado “B” de la institución educativa para lograr en ellos la cualidad de pensar críticamente, porque los resultados obtenidos a nivel diagnóstico indican que se ubican en el nivel regular de pensamiento crítico, considerando las especificaciones técnicas que se indican en cada módulo.
2. El instrumento de evaluación del pensamiento crítico deberá someterse a juicios de expertos y a aplicarse a una muestra mayor de estudiantes para establecer la validez y confiabilidad con una muestra mayor a la calculada en la presente investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, Y.; Zubizarreta, M.; Castillo, J. (2005). Estrategias para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de licenciatura en enfermería, presentado al Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana.
- Álvarez, C. (2005). Pedagogía: un modelo de formación del hombre. Lambayeque: FACHSE.
- Amestoy, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. Revista Electrónica de Investigación Educativa 4, (1). Consultado el día 14 de septiembre de 2006. <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>.
- Arboleda, J. (2005). Estrategias para la comprensión significativa: Didácticas cognoscitivas y socioafectivas. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Beltrán, J. (1998). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. España: Síntesis S.A.
- Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica. México: Fondo de cultura económica. 234 p.
- Brunner, J. (2000). Educación, escenarios de futuro: Nuevas tecnologías y sociedad de la información.
- Castañeda, Axayácatl. Taller de habilidades de pensamiento crítico. En: http://www.uaslp.mx/PDF/2228_300.pdf. Visitado el 12 de mayo de 2007.
- Coll. C. y col. (2000). El constructivismo en el aula. España: GRAÓ.
- Díaz, F., Hernández, G. (2000). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Colombia: Mc Graw Hill.
- Fe y Alegría (2002). La Educación Popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales. Guatemala.
- Federación Internacional de Fe y Alegría. (2003). La pedagogía de la Educación Popular. Caracas – Venezuela.
- Gardner, H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Barcelona: Paidós.
- Hanushek, E., Wößmann, L. (2007). Calidad de la educación y crecimiento económico. Chile: San Marino.

La Cruz, Miguel. Educación y nuevas tecnologías ante el siglo XXI.

Da Dalt, Elizabeth (2006). Promoción del pensamiento crítico y las habilidades sociales desde la lógica informal o aplicada. Un estilo de aprendizaje abierto e integrador de contextos”. En: <http...>

Dávila, D. (2005). Estrategias de análisis e interpretación para la construcción del pensamiento crítico de la Historia Republicana del Perú. Cajamarca – 2004. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia superior e Investigación Educativa. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque.

Díaz, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. Rev. Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 6. Nº 13. septiembre – diciembre. pp 525-554.

Delors, J. (1996). La Educación Encierra un tesoro. España: Edit. Santillana.

Drucker, P. (1994). La sociedad postcapitalista. Colombia: Norma S.A.

Paúl, R. y Elder, L. (2003). La Mini-guía para el pensamiento crítico: Concepto y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico.

Escalante, C. (2003). El método histórico-crítico y su influencia en la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico Arístides Merino Merino de Cajamarca. Unidad de Postgrado. Facultad de Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

Facione, P. (2002) “Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?” Revista Académica Digital. En: <http://www.ucentral.cl/Sitio%20web%202003/htm%20mr/mrpensamiento%20critico.htm>. Visitado el 24 de junio de 2008.

Fedorov, N. (2005). Siglo XXI, la Universidad, el Pensamiento Crítico y el Foro Virtual. Revista Digital UMBRAL 2000 – No. 17. <http://www.reduc.cl>.

Freire, Paulo (1969). Pedagogía del oprimido. Ediciones San Santiago. S.R.L.

Hashimoto. E. (2003). Una lectura diferente de la pedagogía. Lambayeque: Odar Editores E.I.R.L.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

- Kabalén, D., Amestoy, M. (1998). La lectura analítico-crítica: un enfoque cognoscitivo y aplicado al análisis de la información. México: Trillas.
- La República (2003). Atlas del departamento del Perú. Lima: Quebecor World Perú. S.A.
- Marciales, P. (2003). Pensamiento crítico, diferencias en estudiantes universitarios, en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Tesis para optar el grado de Doctor en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes de la educación del futuro. Colombia.
- Morín, E. (2003). Educar en la era planetaria. Editorial Gedisa. S.A. Primera edición. Barcelona. 140 Pág.
- Papalia, D. y otros. (2004). Desarrollo Humano. México: Mc Graw Hill.
- Pinzás, J. (2003). Metacognición y lectura. Lima: Gráfica Delvi S.R.L.
- Pérez, A. (2003). La educación popular y su pedagogía. Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría. 84 p.
- Priestley, M. (1996). Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México: Trillas.
- Saiz, (2002). Pensamiento e instrucción. Madrid: Siglo XXI.
- Tapia, J. (2002). Motivación y aprendizaje en el aula. España. Santillana.
- Ramos, M.; Chiroque, S.; Gómez, J.; Fernández, E. (2007). Investigación Educativa: el proyecto de tesis. Lambayeque: FACHSE.
- Raths, L. y otros (1971). Como enseñar a pensar. Buenos Aires: Paidós.
- Román, J., Gallego, S. (1994). ACRA, Escala de Estrategias de Aprendizaje. Madrid: TEA.
- Román, M.; Díez, E. (1994). Currículum y Aprendizaje. España. Edit. EOS.
- Shardakov, M. (1968). Desarrollo del pensamiento en el escolar. México: Grijalbo S.A.
- UNESCO (2002). ¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?. Chile: Andros Ltda.

ANEXOS

Instrumento de evaluación del pensamiento crítico de los estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa “Julio Ponce Antunez de Mayolo”

Alumn@:

La calidad de formación de los estudiantes de la educación básica regular es importante para la institución educativa. Diagnosticar el nivel que se alcanza, las fortalezas y debilidades permite mejorar la práctica docente y el currículo. Por tal motivo, el presente cuestionario tiene como finalidad valorar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Julio Ponce Antunez de Mayolo”.

El cuestionario es anónimo y confidencial para que puedas expresar lo que conoces, piensas y sientes. Los resultados se darán a conocer únicamente de forma tabulada e impersonal.

Por favor, conteste el cuestionario señalando con una “x” el casillero de su preferencia. Te solicito responder a la totalidad del instrumento. En este cuestionario no hay respuestas correctas ni incorrectas, se trata de obtener tu opinión sincera y responsable para establecer un programa psicopedagógico que permita mejorar la calidad de la enseñanza y de formación del estudiante.

¡Muchas gracias por tu participación!

INSTRUCCIONES

1. El cuestionario está estructurado en tres secciones:
 - La primera parte se consulta sobre las formas y los modos como expresas tus ideas frente a tus compañeros (as).
 - La segunda parte se consulta en relación a cómo aprendes y estructuras el conocimiento.
 - La tercera parte se consulta en relación a los procesos personales de aprendizaje.
2. Para cada sección, sigue atentamente las instrucciones.

En esta primera sección del instrumento se te solicita que respondas el grado de realización o el comportamiento que optas cuando expresas tus ideas frente a tus compañeros(as) en el aula. Para ello, debes marcar con una “x” en el casillero según la opción que optes como producto del conocimiento, pensamiento o actitud. La escala de valoración es la siguiente:

Escala de valoración

No sé/no lo realizo.	A
Lo realizo pocas veces.	B
Lo realizo muchas veces.	C
Lo realizo siempre.	d

Nº	Ítems	a	b	c	d
1	Emito ideas u opiniones al grupo tratando de comunicarme asertivamente (no herir a los demás afectivamente).				
2	En el debate de un tema o situación problemática y alguien se dirige con términos que me ofende respondo de la misma forma.				
3	Cuando un compañero(a) expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.				
4	En el debate de un tema o situación problemática y alguien se dirige con términos que ofende verbalmente hacia mi persona respondo pero no trato de herir los sentimientos o afectos de la persona que me ofende.				
5	Soy imparcial al emitir una idea u opinión personal cuando se debate algún tema o la solución de un problema.				
6	Al emitir una opinión o idea considero el nivel de conocimientos y la madurez intelectual de los demás.				
7	Es una cualidad mía la de estar concentrado a la explicación o disertación del profesor o de mis compañeros.				
8	Solicito participar levantando la mano o pidiendo el permiso respectivo a quien dirige el debate o discusión.				
9	Me distraigo fácilmente.				
10	Los puntos de vista o ideas de otros que no están de acuerdo con los míos lo tomo como un conflicto personal.				
11	Me intereso lo que digan mis compañeros cuando se debate un tema o se intenta solucionar un problema aunque los puntos de vista sean distintos a los míos.				
12	Juzgo las ideas de mis compañeros(as) en función de mis intereses.				
13	Emito una idea u opinión considerando el grupo de compañeros y compañeras.				
14	Trato de imponer una idea u opinión aunque no tenga razones suficientes para defenderla.				
15	Juzgo las ideas de mis compañeros(as) en función del grupo, buscando el beneficio de todos.				
16	Las ideas, opiniones o juicios que emito se basan en la amistad, es decir, estoy de acuerdo con lo que dicen mis compañeros aunque me doy cuenta de que no tengan razón.				

Por favor continúa con la sección II

SECCIÓN II

En esta sección del instrumento se te solicita que respondas el grado de realización o el comportamiento que optas para procesar información y estructurar conocimiento en forma personal y colectiva. Para ello, debes marcar con una “x” en el casillero según la opción que optes como producto del conocimiento, pensamiento o actitud. La escala de valoración es la siguiente:

Escala de valoración

No sé, por lo tanto, no lo realizo para procesar y construir conocimiento	a
Lo realizo pocas veces para procesar y construir conocimiento.	b
Lo realiza muchas veces para procesar y construir conocimiento.	c
Lo realizo siempre para procesar y construir conocimiento.	d

Nº	Ítems	a	b	c	d
17	Al leer un texto identifico las ideas principales y secundarias.				
18	Si en una lectura identifico palabras que no entiendo su significado, me intereso por descifrar su significado para poder entender el tema.				
19	Aplico las técnicas de comprensión lectora (mapas conceptuales, esquemas, etc.) para identificar las ideas principales, secundarias que permiten realizar un resumen.				
20	Identifico con facilidad el mensaje de las disertaciones de los docentes o de mis compañeros.				
21	Secuencio lógicamente las ideas de un texto.				
22	Las ideas de una disertación (discurso, explicación) por parte del profesor o de mis compañeros las organizo en función de un criterio dado.				
23	Trato de contextualizar las ideas con la realidad.				
24	Al identificar los puntos de vista personales con las de los demás puedo hacer conclusiones.				
25	Realizo deducciones lógicas de las ideas de un texto o de la información que comprendo.				
26	Extraigo el mensaje de una disertación (discurso, explicación).				
27	Analizo diferentes lecturas que abordan un mismo tema.				
28	Establezco semejanzas y diferencias de las lecturas que abordan un determinado tema para llegar a conclusiones.				
29	Establezco semejanzas y diferencias de las disertaciones que abordan un determinado tema y llego a conclusiones.				
30	Trato de relacionar ideas desde puntos de vista distintos para una mejor solución.				
31	Busco razones contrarias a la tesis (idea principal) que se plantea en discusiones entre mis compañeros(as).				
32	Sólo leo una lectura con respecto al tema.				
33	Organizo la información haciendo uso de organizadores cognitivos (mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.) para comprender la relación entre los diferentes conceptos del tema.				
34	Organizo la información ordenando jerárquicamente hechos, datos, personajes, clases sociales, importancia, causa-efecto.				
35	Esquematizo la información que leo en función a un determinado				

	criterio.				
36	Cuando observo o me informo soy capaz de describir imágenes, hechos, caracterizando sus cualidades o características del objeto de estudio.				
37	Identifico las características del objeto de estudio (tema o situación problemática) y las describo en función a la totalidad del objeto.				
38	Expongo un tema organizando la información utilizando estrategias cognoscitivas esquemáticas.				
39	Explico las causas y consecuencias del problema que se aborda.				
40	Desarrollo un punto de vista personal del tema que leo o entiendo.				
41	Analizo el significado de las ideas principales y secundarias de un texto.				
42	La estructuración de las ideas me facilita comprender el texto o el mensaje de una disertación.				
43	En el análisis de un texto puedo identificar la posición del autor; el por qué, el cómo, el cuándo y el dónde del hecho.				
44	Establezco preguntas que me permiten analizar mejor la información.				
45	Emito juicio crítico (razones) estableciendo las causas y consecuencias del problema que se aborda.				
46	Llego a conclusiones y soluciones probándolas con razones o argumentos.				
47	Considero que los datos tabulados (cuadros estadísticos) de encuestas son necesarios para interpretar los hechos.				
48	Sintetizo información para comprender mejor un texto.				
49	Realizo resúmenes del texto o del mensaje con mis propias palabras que me facilita entender el tema con mejor autonomía.				

Por favor continua con la sección III

SECCIÓN III

En esta sección del instrumento se te solicita que respondas a los procesos personales del qué, cómo y para qué de los procesos de aprendizaje. Para ello, debes marcar con una “x” en el casillero según la opción que optes como producto del conocimiento, pensamiento o actitud. La escala de valoración es la siguiente:

Escala de valoración

No sé, por lo tanto, no lo realizo en el proceso de aprendizaje.	a
Lo realizo pocas veces en el proceso de aprendizaje.	b
Lo realiza muchas veces en el proceso de aprendizaje.	c
Lo realizo siempre en el proceso de aprendizaje.	d

Nº	Ítems	a	b	c	d
50	Establezco el propósito de mi aprendizaje; es decir, sé lo que quiero aprender.				
51	Planifico mi propio proceso de aprendizaje (por ejemplo tengo un rol de lecturas por semana).				
52	Es un habito planificar el aprendizaje de diferentes temáticas en función a lecturas.				
53	Identifico los materiales de lectura (libros, revistas, separatas, información de Internet, etc.) que abordan el tema que deseo aprender con anticipación.				
54	Tengo un horario de estudio definido por día o por semana en función a lo que planifico para aprender.				
55	Es una cualidad mía la de aprender permanentemente en función a objetivos personales de superación.				
56	Soy disciplinado al desarrollar los procesos de aprendizaje que he planificado y lo voy modificando en función a los logros que obtengo.				
57	Reflexiono sobre mis limitaciones de conocimiento cuando debato un tema o se analice un problema y busco información para comprender un tema.				
58	Reflexiono sobre las habilidades mentales (atención, concentración, memoria, etc.) que se aplica cuando se lee un texto o cuando se analiza un problema.				
59	Regulo mi pensamiento en función al propósito de aprendizaje que he establecido.				
60	Reflexiono sobre la aplicación de las estrategias de comprensión de lectura.				
61	Reflexiono sobre las estrategias para estructurar la información (mapas mentales, mapas conceptuales, etc.).				
62	Busco información cuando conozco las limitaciones y necesito comprender un tema.				
63	Cuando leo un texto y al darme cuenta que no lo comprendí vuelvo a leerlo de nuevo hasta su total comprensión.				
64	Reflexiono acerca de mi propio aprendizaje y determino si lo he aprendido.				

65	Reflexiono si la estrategia para estructurar información es la más adecuada para aprender.				
66	Evalúo la calidad de la(s) fuentes(s) de información que leo.				
67	Evalúo la credibilidad de los datos o mensajes de las fuentes de información.				
68	Evalúo que las ideas u opiniones estén siempre orientadas a lo que considero justo, correcto y equitativo.				
69	Evalúo el nivel de aprendizaje que logro.				
70	Evalúo el qué aprendo, cómo aprendo y para qué aprendo permanentemente.				

Gracias por tu participación

Hoja de respuestas

Sección I					Sección II					Sección II					Sección III				
Íte	Respues-tas				Íte	Respues-tas				Íte	Respues-tas				íte	Respues-tas			
	a	b	c	d		a	b	c	d		a	b	c	d		a	b	c	d
1					17					33					50				
2					18					34					51				
3					19					35					52				
4					20					36					53				
5					21					37					54				
6					22					38					55				
7					23					39					56				
8					24					40					57				
9					25					41					58				
10					26					42					59				
11					27					43					60				
12					28					44					61				
13					29					45					62				
14					30					46					63				
15					31					47					64				
16					32					48					65				
										49					66				
															67				
															68				
															69				
															70				

VALORACIÓN DEL TEST DE PENSAMIENTO CRÍTICO

El test considera cuatro niveles de pensamiento crítico que se determina en función a tres dimensiones: Dimensión afectiva y de relaciones interpersonales; dimensión de procesamiento y construcción del conocimiento; y los procesos metacognitivos. El cuadro que se establece a continuación muestra la relación entre el puntaje obtenido por el estudiante según el test y las cualidades que muestra el estudiante en el nivel.

Valores	Niveles	Cualidades
70 – 122	Muy bajo nivel de pensamiento crítico.	<p>El estudiante no comprende el valor del pensamiento crítico como habilidad para construir conocimiento y aprendizajes autónomos.</p> <p>En la dimensión afectiva, el estudiante no es consciente de la importancia de la comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de escucha, cuando expresa sus ideas en debates o discusiones académicas por lo que puede lastimar los sentimientos de sus pares cuando trata de argumentar la tesis que se plantea.</p> <p>En la dimensión del procesamiento de la información y de la construcción del conocimiento no conoce estrategias de aprendizaje y no entiende los procesos que tiene que aplicar para aprender en forma autónoma. Memoriza la información en forma mecánica y repetitiva.</p> <p>En la dimensión de los procesos metacognitivos no es capaz de reflexionar sobre para qué, cómo y qué aprende.</p> <p>Su aprendizaje en general es mecánico – repetitivo y emite mayormente ideas basados en la experiencia sin fundamentos teóricos por lo que no puede argumentar la tesis que se plantea.</p>
123 – 176	Bajo nivel de pensamiento crítico.	<p>El estudiante no comprende el valor del pensamiento crítico como habilidad para construir conocimiento y aprendizajes autónomos.</p> <p>En la dimensión afectiva no es consciente de la importancia de la comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de escucha cuando opina por lo que puede afectar los sentimientos de sus pares.</p> <p>En la dimensión del procesamiento de la información y de la construcción del conocimiento en algunas ocasiones aplica estrategias de aprendizaje y no entiende los procesos que tiene que aplicar para aprender en forma autónoma.</p> <p>En la dimensión de los procesos metacognitivos en poquísimas ocasiones reflexiona sobre para qué, cómo y qué aprende cuando el docente orienta el proceso metacognitivo.</p> <p>El aprendizaje en general es mecánico – repetitivo, en algunas veces construye conocimiento que le permite emitir juicio crítico pero con pocos fundamentos teóricos o empíricos. Las ideas se basan mayormente en la experiencia.</p>
177 – 230	Regular nivel de pensamiento crítico.	<p>El estudiante comprende el valor del pensamiento crítico como habilidad para construir conocimiento y aprendizajes con mayor nivel de autonomía.</p> <p>En la dimensión afectiva no es muy consciente de la importancia de la comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de escucha cuando opina, por lo que en ocasiones puede afectar los sentimientos de sus pares.</p> <p>En la dimensión del procesamiento de la información y de la construcción del conocimiento en ocasiones aplica estrategias de</p>

		<p>aprendizaje y no entiende los procesos que tiene que aplicar para aprender en forma autónoma.</p> <p>En la dimensión de los procesos metacognitivos en ocasiones reflexiona sobre para qué, cómo y qué aprende con orientación del docente.</p> <p>El aprendizaje en general es un proceso mecánico – repetitivo y constructivo que le permite construir conocimiento con mayor consistencia que le permite emitir ideas con fundamentos teóricos o empíricos.</p>
231 – 280	Buen nivel de pensamiento crítico.	<p>El estudiante comprende el valor del pensamiento crítico como habilidad para construir conocimiento y aprendizajes con mayor nivel de autonomía.</p> <p>En la dimensión afectiva es consciente que tiene que comunicarse asertivamente, practicar la empatía y la capacidad de escucha que le permite relacionarse con los demás sin afectar los sentimientos de sus pares. Sabe expresar las ideas.</p> <p>En la dimensión del procesamiento de la información y de la construcción del conocimiento aplica estrategias de aprendizaje y es capaz de aplicar técnicamente los procesos para aprender autónomamente.</p> <p>En la dimensión de los procesos metacognitivos reflexiona siempre sobre para qué, cómo y qué aprende para replantear su proceso de aprendizaje debido al régimen de estudios que se plantea en forma personal.</p> <p>El aprendizaje en general es constructivo y autónomo; es decir, sistematiza la información para tomar un punto de vista que le permite emitir un pensamiento crítico con mayor consistencia teórica y empírica debido a los procesos autoreflexivos constantes que realiza.</p>

VALORACIÓN DEL TEST DE PENSAMIENTO CRÍTICO POR DIMENSIONES

A) DIMENSIÓN AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES.

Valores	Niveles	Cualidades
16 - 26	Muy bajo nivel de desarrollo de la afectividad y las relaciones interpersonales.	En la dimensión afectiva y las relaciones interpersonales, el estudiante no es consciente de la importancia de la práctica de las habilidades de las relaciones interpersonales de: comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de escucha, cuando expresa sus ideas en debates o discusiones académicas por lo que puede lastimar los sentimientos de sus pares cuando trata de argumentar la tesis que plantea con frecuencia.
27 - 39	Bajo nivel de desarrollo de la afectividad y las relaciones interpersonales.	En la dimensión afectiva y las relaciones interpersonales, el estudiante es poco consciente de la importancia de la práctica de las habilidades de las relaciones interpersonales de: comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de escucha, cuando expresa sus ideas en debates o discusiones académicas por lo que puede lastimar los sentimientos de sus pares cuando trata de argumentar la tesis que plantea en muchas ocasiones.
40 - 52	Regular nivel de desarrollo de la afectividad y las relaciones	En la dimensión afectiva y las relaciones interpersonales, el estudiante es consciente de la importancia de la práctica de las habilidades de las relaciones interpersonales de: comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de escucha, cuando expresa sus ideas en debates o

	interpersonales.	discusiones académicas. Este desarrollo es producto de la práctica empírica. Sólo en algunas ocasiones puede lastimar los sentimientos de sus pares cuando trata de argumentar la tesis que plantea.
53 - 64	Buen nivel de desarrollo de la afectividad y las relaciones interpersonales.	En la dimensión afectiva y las relaciones interpersonales, el estudiante es consciente de la importancia de la práctica de las habilidades de las relaciones interpersonales de: comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de escucha, cuando expresa sus ideas en debates o discusiones académicas, por lo que argumenta sus ideas practicando habilidades de relaciones interpersonales. Este desarrollo que presenta el estudiante es producto de estudio de las relaciones interpersonales.

B) DIMENSIÓN DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.

Valores	Niveles	Cualidades
33 - 65	Muy bajo nivel de procesamiento de información y construcción del conocimiento.	En la dimensión del procesamiento de la información y de la construcción del conocimiento no conoce estrategias de aprendizaje y no entiende los procesos que tiene que aplicar para aprender en forma autónoma. El aprendizaje es mecánico y repetitivo, y los juicios de valor que emite están basados en la experiencia.
66 - 98	Bajo nivel de procesamiento de información y construcción del conocimiento.	En la dimensión del procesamiento de la información y de la construcción del conocimiento aplica algunas estrategias de aprendizaje que le permite construir conocimiento, pero mayormente su aprendizaje es mecánico – repetitivo lo que no le permite emitir juicios de valor con mayor consistencia y objetividad, por lo tanto, la mayoría de los juicios que emite están basados en la experiencia personal.
99 - 131	Regular nivel de procesamiento de información y construcción del conocimiento.	En la dimensión del procesamiento de la información y de la construcción del conocimiento aplica estrategias de aprendizaje con frecuencia que lo ha aprendido en el trabajo escolar al observar a sus docentes, por lo tanto aplica estrategias de aprendizaje en forma empírica porque encuentra sentido en su aprendizaje que le permite emitir juicios de valor más objetivos y lógicos.
132 - 165	Buen nivel de procesamiento de información y construcción del conocimiento.	En la dimensión del procesamiento de la información y de la construcción del conocimiento aplica estrategias de aprendizaje permanentemente que lo ha aprendido por la enseñanza, por lo tanto, aplica estrategias de aprendizaje en forma técnica porque encuentra sentido en su aprendizaje que le permite emitir juicios de valor objetivos, lógicos y razonables al sustentar la tesis que defiende.

C) DIMENSIÓN DE LOS PROCESOS METACOGNITIVOS.

Valores	Niveles	Cualidades
21 - 40	Muy bajo nivel de procesos metacognitivos.	En la dimensión de los procesos metacognitivos el estudiante no reflexiona sobre el para qué, cómo y qué aprende.
41 – 61	Bajo nivel de procesos metacognitivos.	En la dimensión de los procesos metacognitivos en poquísimas ocasiones reflexiona sobre para qué, cómo y qué aprende. Sólo lo realiza cuando el docente orienta el proceso metacognitivo.
62 – 83	Regular nivel de procesos metacognitivos.	En la dimensión de los procesos metacognitivos en ocasiones reflexiona sobre para qué, cómo y qué aprende con orientación del docente. Encuentra sentido reflexionar sobre su aprendizaje. Lo ha aprendido por la práctica. Es flexible en su proceso de razonamiento.
84 - 105	Buen nivel de procesos metacognitivos.	En la dimensión de los procesos metacognitivos reflexiona siempre sobre para qué, cómo y qué aprende para replantear su proceso de aprendizaje debido al régimen de estudios que se plantea en forma personal. Los procesos metacognitivos lo ha aprendido por la enseñanza lo que le permite ser flexible en los procesos de razonamiento y replantea su aprendizaje para obtener razonamientos con mayor consistencia lógica y objetiva.

ANEXO N° 2

Panel de habilidades de desarrollo del pensamiento crítico

HABILIDADES	SUBHABILIDADES	SUBSUBHABILIDADES
Expresión oral	Fluidez	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expone sus ideas con coherencia. ✓ No usa “muletillas” ni hesitaciones.
	Con apoyo gestual y otros	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Usa gestos de apoyo: expresión facial, manos, control del cuerpo. ✓ Usa y maneja materiales de apoyo en sus exposiciones: pizarra, papelógrafos, transparencias, micrófono, equipo multimedia.
	Con estructuración adecuada del mensaje.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expone en forma oral siguiendo el proceso: construye esquemas previos, reúne información, la organiza, elige recursos de apoyo.
Expresión escrita	Redacción	<p>Manejo de estructuras formales externas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Usa adecuadamente, en sus escritos, recursos formales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Títulos, subtítulos, numeración, viñetas. ▪ Márgenes y sangría. ▪ Citas textuales y pie de página. ▪ Esquemas, gráficos, etc. ✓ Maneja estructuras básicas de: ensayo, exposición. <p>Producción de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Usa criterios de orden en la exposición de las ideas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Secuencia temática. ▪ Causalidad. ▪ Argumentación. ✓ Produce textos siguiendo el siguiente proceso: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planifica la redacción del texto argumentativo. ▪ Esquematiza la estructura del texto. ▪ Escribe el borrador. <p>Revisa, corrige estilo, ortografía y redacción.</p>

HABILIDADES	SUBHABILIDADES	SUBSUBHABILIDADES
Comprensión lectora	Lectura comprensiva	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce los diversos tipos de textos. ✓ Maneja material escrito como fuente de información: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Selecciona y organiza la información leída mediante apuntes, resúmenes, cuadros sinópticos, etc. ▪ Sintetiza el significado del texto utilizando fichas de estudio analítico-crítico. ✓ Conoce y aplica técnicas de lectura: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico. ▪ Subrayado. ▪ Resaltado. ✓ Identifica y extrae de las lecturas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos explícitos: nombres, lugares, fechas, palabras claves. ▪ Datos implícitos: del contexto, del modo de ser de los personajes, de la época del texto o de la historia, etc. ▪ Organización del texto: partes, secuencia temporal, estructura interna. ✓ Diferencia: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ideas principales, secundarias. ▪ Datos, hechos, opiniones y argumentos. ✓ Maneja los diversos niveles de interpretación lectora. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Referencial: hace análisis de textos. ▪ Inferencial: Hace deducciones, saca conclusiones. ▪ Crítica: emite opiniones asociadas a la realidad, refuta ideas con datos objetivos y teóricos. ▪ Valorativa: valora y asume posición crítica sobre los mensajes de los textos, identifica valores y antivalores, utilidad de la información, aportes a sus conocimientos y aprendizaje, define y asume posición personal.

HABILIDADES	SUBHABILIDADES	SUBSUBHABILIDADES
Interpretación de la información.	Procesa información.	<p>Observación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica características de hechos y fenómenos. <p>Identifica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica datos, ideas o hechos. <p>Secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Secuencia datos, hechos, ideas de acuerdo a un criterio. <p>Inferencia:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce y formula inferencias (inducciones, deducciones, conclusiones, premisas). <p>Interpreta</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpreta datos y gráficos. <p>Comparación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce y establece relaciones específicas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Semejanzas – diferencias. ▪ Causa – efecto. <p>Descripción -explicación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Representa a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias. <p>Clasificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce y establece relaciones específicas de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establece relaciones de categorización de conceptos, hechos, datos, etc utilizando: organizadores gráficos, tablas de comparación etc. en función a una o más categorías. <p>Análisis</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce y establece relaciones entre situaciones con criterio propio. <p>Síntesis-Resumen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formula ideas fuerza o centrales. ✓ Realiza resúmenes y/o esquematiza. ✓ Saca conclusiones. <p>Evalúa - argumenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Confronta opiniones divergentes. ✓ Elige la solución pertinente. <p>Fundamenta juicios de valor sobre un hecho, situación o realidad, tomando posición razonada.</p>
--	--	--

HABILIDADES	SUBHABILIDADES	SUBSUBHABILIDADES
HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES.	Interpersonales	✓ Demuestra: actitudes de respeto, solidaridad, a las diferencias, cuidado a la integridad del otro.
	Comunicación asertiva.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunica información: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Con coherencia. ▪ Con objetividad.
	Escucha atenta.	✓ Respeta normas dialógicas de escuchar: guardar silencio, esperar su turno, pone atención, actúa con cortesía, respeta opiniones distintas a las suyas.
	Empatía	✓ Reconoce e identifica los estados emocionales de sus pares.
	Conocimiento y aceptación de sí mismo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demuestra: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Amistad. ▪ Seguridad y confianza en sus posibilidades. ▪ Reconoce y acepta: aciertos y errores. ▪ Capacidad en el control de sus emociones. ▪ Capacidad de autovaloración.

HABILIDADES	SUBHABILIDADES	SUBSUBHABILIDADES
Metacognición	Conocimiento de la cognición.	<p>Variable de la persona</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocimiento sobre su propio conocimiento, capacidades, limitaciones como aprendiz de distintos temas o habilidades: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué conozco? ¿Qué capacidades tengo? ¿Qué limitaciones poseo? <p>Variable de tarea</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocimiento de la información para realizar la tarea: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué información necesito? ¿Dónde puedo hallar la información? ✓ Conocimiento de las demandas implicadas en la realización de las tareas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuál es el propósito de la realización de la tarea? ¿Qué utilidad tiene? ¿Cuál es su característica o estructura de la tarea? <p>Variable de estrategia</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocimiento, formas de aplicación y eficacia de las estrategias y técnicas de realización de tareas y aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué tipo de estrategia y técnica me es útil para realizar la tarea? ¿Cómo aplicar la estrategia y técnica en la realización de la tarea?
	Regulación del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planifica los procesos de aprendizaje o realización de tareas. ✓ Monitorea y supervisa la realización de las actividades planificadas en los procesos de aprendizaje o en su realización de tareas. ✓ Evalúa los procesos y logros obtenidos en su aprendizaje o realización de la tarea.

Estructura de las estrategias pedagógicas por dimensiones: **Los procesos metacognitivos en el desarrollo del pensamiento crítico”.**

HABILIDAD/SUBHABILIDAD/ SUBSUBHABILIDAD	CONOCIMIENTOS	TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS
METACOGNICIÓN Conocimiento de la cognición. Variable de la persona Conocimiento sobre su propio conocimiento, capacidades, limitaciones como aprendiz de distintos temas o habilidades: ¿Qué conozco? ¿Qué capacidades tengo? ¿Qué limitaciones poseo?	La metacognición	“La metacognición regula el proceso de aprendizaje”	Motivación. Lectura analítica – crítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Explica la importancia de la metacognición en el aprendizaje y en el pensamiento crítico.	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.
METACOGNICIÓN Conocimiento de la cognición. Variable de tarea Conocimiento de la información para realizar la tarea: ¿Qué información necesito? ¿Dónde puedo hallar la información? Conocimiento de las demandas implicadas en la realización de las tareas: ¿Cuál es el propósito de la realización de la tarea? ¿Qué utilidad tiene? ¿Cuál es su característica o estructura de la tarea? Variable de estrategia Conocimiento, formas de aplicación y eficacia de las estrategias y técnicas de realización de tareas y aprendizaje: ¿Qué tipo de estrategia y técnica me es útil para realizar la tarea? ¿Cómo aplicar la estrategia y técnica en la realización de la tarea?	Variables de tarea. Variables de estrategias	“El aprendizaje requiere de un proceso de planificación, el conocimiento de la tarea y el uso de estrategias”.	Motivación. Lectura analítica – crítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Planifica actividades de aprendizaje en forma semanal	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.

HABILIDAD/SUBHABILIDAD/ SUBSUBHABILIDAD	CONOCIMIENTOS	TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
METACOGNICIÓN Regulación del conocimiento Planifica los procesos de aprendizaje o realización de tareas.	La planificación del proceso de aprendizaje del pensamiento crítico.	“La planificación de actividades académicas me permite ser ordenado”.	Motivación. Lectura analítica – crítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Planifica la redacción de ensayos con una temática de su preferencia.	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	
METACOGNICIÓN Regulación del conocimiento Monitorea y supervisa la realización de las actividades planificadas en los procesos de aprendizaje o en su realización de tareas.	La supervisión del desarrollo del pensamiento crítico.	La supervisión regula el logro del propósito que se establece para pensar críticamente.	Motivación. Lectura analítica – crítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Practica la supervisión en el desarrollo del pensamiento crítico.	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	
METACOGNICIÓN Regulación del conocimiento Evalúa los procesos y logros obtenidos en su aprendizaje o realización de la tarea.	La evaluación del pensamiento crítico.	La evaluación del desarrollo del pensamiento crítico es una herramienta para determinar el nivel alcanzado.	Motivación. Lectura analítica – crítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Evalúa el nivel de desarrollo del pensamiento crítico.	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	

Dimensión: la capacidad afectiva y las relaciones interpersonales en el ámbito del aula

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES Interpersonales Demuestra: actitudes de respeto, solidaridad, a las diferencias, cuidado a la integridad del otro.	Las relaciones humanas y las habilidades de interacción social.	Motivación. Explicación de la actividad y de su importancia. Lectura crítica de documentos. Comentario de la lectura. Reflexión sobre la importancia de las habilidades de interacción social en la relación humana. Evaluación de la actividad.	Elabora comparaciones entre la cortesía y la violencia. Elabora compromisos de normas de cortesía para la convivencia en el aula.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	
HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES Comunicación asertiva Comunica información: Con coherencia. Con objetividad.	La comunicación asertiva	Motivación. Explicación de la actividad y de su importancia. Lectura crítica de documentos. Comentario de la lectura. Reflexión sobre la importancia de las habilidades de interacción social en la relación humana. Evaluación de la actividad.	Elabora comparaciones entre la cortesía y la violencia. Elabora compromisos de normas de cortesía para la convivencia en el aula.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	4 h

HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES Escucha atenta Respeto normas de escuchar: guardar silencio, esperar su turno, pone atención, actúa con cortesía, respeta opiniones distintas a las suyas.	La capacidad de escucha.	Motivación. Explicación de habilidad e importancia. Lectura analítica de textos Modelado de la habilidad. Simulación de la habilidad por equipos. Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Explica la importancia de la capacidad de escucha en el proceso de comunicación.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	4 h
--	--------------------------	---	--	--	-----

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES Empatía Reconoce e identifica los estados emocionales de sus pares.	La empatía	Explicación de la actividad y de su importancia. Lectura crítica de documentos de trabajo. Comentario de la lectura. Reflexión sobre la importancia de comunicarse asertivamente. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de	Explica la importancia de la práctica de la empatía para las buenas relaciones interpersonales.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	

		la actividad.			
HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES Conocimiento y aceptación de sí mismo. Demuestra: Amistad.	La amistad	Motivación. Explicación de la actividad y de su importancia. Lectura crítica de documentos de trabajo. Comentario de la lectura. Reflexión sobre la importancia de la amistad en las relaciones interpersonales. Evaluación de la actividad.	Explica el sentido de la amistad como elemento fundamental para la convivencia democrática.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	4 h
HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES Conocimiento y aceptación de sí mismo Demuestra: Seguridad y confianza en sus posibilidades	Principio básico para la convivencia social: el talento.	Motivación. Lectura analítica de textos. Simulación de la habilidad por equipos. Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Explica la importancia de demostrar nuestros talentos en la convivencia social.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	2 h

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES Conocimiento y aceptación de sí mismo Demuestra: Reconoce y acepta: aciertos y errores.	La humildad intelectual.	Motivación. Explicación de la habilidad y de su importancia. Lectura analítica de textos Modelado de la habilidad. Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Comprende la importancia de la practicar la humildad intelectual en las relaciones interpersonales.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	4h
HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES Conocimiento y aceptación de sí mismo Demuestra: Capacidad en el control de sus emociones.	Educación del control de las emociones.	Motivación. Lectura analítica de textos Modelado de la habilidad. Simulación de la habilidad por equipos. Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Comprende la importancia de la práctica del control de las emociones en las relaciones interpersonales.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	4h

HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES Conocimiento y aceptación de sí mismo Demuestra: Capacidad de autovaloración.	La autovaloración	Motivación. Explicación de la habilidad y de su importancia. Lectura analítica de textos Modelado de la habilidad. Simulación de la habilidad por equipos. Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Explica la práctica de las relaciones interpersonales en el desarrollo del pensamiento crítico y tener competencia social con pares y adultos.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	4h
---	-------------------	--	--	--	----

Dimensión de procesamiento de información y construcción de conocimiento

A) Comprensión lectora y estrategias de aprendizaje

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
COMPRENSIÓN LECTORA Lectura comprensiva Reconoce los diversos tipos de textos.	Los textos. Estructura	Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Identifica el tipo de texto correctamente. Establece la estructura del texto según el tipo.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	2h
COMPRENSIÓN LECTORA Lectura comprensiva Reconoce los diversos tipos de textos. Organización del texto: partes, secuencia temporal, estructura interna.	Los tipos de textos	Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Identifica el tipo de texto según su estructura interna.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	6h

COMPRENSIÓN LECTORA Lectura comprensiva Maneja material escrito como fuente de información: Sintetiza el significado del texto a través de diversas formas: resúmenes, organizadores visuales diferentes.	La comprensión lectora	Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Explica la importancia de la comprensión lectora crítica para el desarrollo del pensamiento crítico.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	2h
---	------------------------	---	--	--	----

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
COMPRENSIÓN LECTORA Lectura comprensiva Maneja material escrito como fuente de información: Sintetiza el significado del texto a través de diversas formas: resúmenes, organizadores visuales diferentes.	La comprensión lectora: Tipos y niveles de comprensión lectora.	Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Explica la importancia de la comprensión lectora crítica para el desarrollo del pensamiento crítico.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	2h
COMPRENSIÓN LECTORA Lectura comprensiva Maneja material escrito como fuente de información: Sintetiza el significado del texto a través de diversas formas: resúmenes, organizadores visuales diferentes.	La comprensión lectora crítica	Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Realiza la comprensión lectora de nivel crítico aplicando un proceso metodológico.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	2h
COMPRENSIÓN LECTORA Lectura comprensiva Conoce y aplica técnicas de lectura: Estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico	La comprensión lectora en el nivel crítico.	Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Explica la importancia de la comprensión lectora crítica para el desarrollo del pensamiento crítico.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	2h

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
COMPRENSIÓN LECTORA Lectura comprensiva Conoce y aplica técnicas de lectura: Subrayado: tipos.	La técnica del subrayado.	Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Identifica las ideas principales y secundarias del texto aplicando la técnica del subrayado.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	2h
COMPRENSIÓN LECTORA Lectura comprensiva Identifica y extrae de las lecturas: Palabras claves.	La cruz de análisis estructural de palabras clave.	Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Analiza palabras claves aplicando la técnica considerando las instrucciones.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	2h
COMPRENSIÓN LECTORA Lectura comprensiva Maneja material escrito como fuente de información: Selecciona y organiza la información leída mediante mapas conceptuales.	El mapa conceptual.	Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Esquematiza la información utilizando la técnica del mapa conceptual.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	2h

COMPRENSIÓN LECTORA Lectura comprensiva Maneja material escrito como fuente de información: Selecciona y organiza la información leída mediante mapas mentales.	El mapa mental.	Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Esquematiza la información utilizando la técnica del mapa mental.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	3h
--	-----------------	---	---	--	----

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
COMPRENSIÓN LECTORA Lectura comprensiva Maneja material escrito como fuente de información: Selecciona y organiza la información leída mediante mapas semánticos.	El mapa semántico.	Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Esquematiza la información utilizando la técnica del mapa semántico.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	3h
COMPRENSIÓN LECTORA Lectura comprensiva Maneja material escrito como fuente de información: Selecciona y organiza la información leída mediante cuadros sinópticos.	El cuadro sinóptico.	Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Esquematiza la información utilizando la técnica del cuadro sinóptico.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	3h
COMPRENSIÓN LECTORA Lectura comprensiva Maneja material escrito como fuente de información: Selecciona y organiza la información leída mediante la red conceptual.	La red conceptual.	Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Esquematiza la información utilizando la técnica de la red conceptual.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	4h
COMPRENSIÓN LECTORA Lectura comprensiva Maneja material escrito como fuente de información: Sintetiza el significado del texto utilizando fichas de estudio analítico-crítico.	La fichas de estudio analítico-crítico.	Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Utiliza la ficha de estudio analítico – crítico al leer textos argumentativos.	Humanos: Equipo responsable. Alumnos. Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	4 h

B) Las habilidades del pensamiento crítico

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Procesa información. Identifica: Identifica características de hechos y fenómenos	La observación	Motivación. Explicación de la habilidad de percepción. Lectura analítica de textos. Simulación de la habilidad por equipos. Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Identifica las características, datos, hechos de un fenómeno o acontecimiento social.	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	3 h
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Procesa información. Identifica: Identifica datos, ideas o hechos.	La habilidad de identificación	Motivación y explicación de la habilidad de identificación. Lectura analítica de textos. Simulación de la habilidad. Reflexión sobre el desarrollo de la habilidad. Desarrollo de la ficha de autoevaluación.	Identifica datos, hechos de un objeto, fenómeno o acontecimiento social. Explica el proceso para identificar datos, hechos, o acontecimientos.	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	3h
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Procesa información. Secuencia: Secuencia datos, hechos, ideas de acuerdo a un criterio.	La habilidad de secuenciar	Motivación Explicación de la habilidad de secuenciación. Lectura analítica de textos Simulación de la habilidad por equipos. Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. Desarrollo de la ficha de autoevaluación.	Establece secuencias de objetos y de marcos teóricos proponiendo sus criterios.	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	3h

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	RECURSOS	TIEMPO
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Procesa información. Inferencia: Reconoce y formula inferencias (inducciones, deducciones, conclusiones, premisas).	La habilidad de inferencia	Motivación Explicación de la habilidad de secuenciación. Lectura analítica de textos Simulación de la habilidad por equipos. Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. Desarrollo de la ficha de autoevaluación.	Realiza inferencia a partir de hechos reales. Realiza inferencia a partir de marcos teóricos y científicos	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	3h
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Procesa información. Comparación: Reconoce y establece relaciones específicas: semejanzas – diferencias.	La habilidad de comparación.	Motivación Explicación de la habilidad de secuenciación. Lectura analítica de textos Simulación de la habilidad por equipos. Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. Desarrollo de la ficha de autoevaluación.	Realiza comparaciones partir de hechos reales. Contrasta diferentes teorías que enfocan un fenómeno social estableciendo semejanzas y diferencias.	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	2h
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Procesa información. Representa a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias.	La habilidad de descripción.	Motivación Explicación de la habilidad de secuenciación. Lectura analítica de textos Simulación de la habilidad por equipos. Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. Desarrollo de la ficha de autoevaluación.	Describe objetos o situaciones det. sus características principales. Explica objetos o situaciones con argumentos objetivos y con coherencia utilizando la técnica de relaciones.	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	3 h

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	RECURSOS	TIEMPO
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Procesa información. Reconoce y establece relaciones específicas de: Establece relaciones de categorización de conceptos, hechos, datos, etc., utilizando: organizadores gráficos, tablas de comparación etc. en función a una o más categorías.	La habilidad de clasificación.	Motivación Explicación de la habilidad de secuenciación. Lectura analítica de textos Simulación de la habilidad por equipos. Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. Desarrollo de la ficha de autoevaluación.	Categoriza objetos e información en función a criterios. Clasifica objetos e información en función a ciertos criterios.	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	3 h
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Procesa información. Comparación: Causa-efecto.	La habilidad de analizar causa – efecto.	Motivación Explicación de la habilidad de secuenciación. Lectura analítica de textos Simulación de la habilidad por equipos. Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. Desarrollo de la ficha de autoevaluación.	Analiza situaciones problemáticas de causa y efecto a través de la espina de Ishikawa.	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	3h

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	RECURSOS	TIEMPO
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Procesa información. Evalua-argumenta: Confronta opiniones divergentes. Elige la solución pertinente. Fundamenta juicios de valor sobre un hecho, situación o realidad, tomando posición razonada.	La evaluación. La argumentación.	Motivación. Explicación de la habilidad de comparar y contrastar. Lectura analítica – crítica de textos. Simulación de la habilidad por equipos. Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. Desarrollo de la ficha de autoevaluación.	Evalúa información proveniente de textos utilizando argumentos que sustentan la aceptación o definición de la tesis que plantea.	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	3h

Práctica del desarrollo del pensamiento crítico

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	RECURSOS	TIEMPO
EXPRESIÓN ESCRITA Redacción. Manejo de estructuras formales: Usa adecuadamente, en sus escritos, recursos formales: Títulos, subtítulos, numeración, viñetas. Márgenes y sangría. Citas textuales y pie de página. Esquemas, gráficos, etc. Maneja estructuras básicas de: ensayo.	Redacción: El ensayo.	Motivación. Explicación de la redacción del ensayo científico y de su estructura. Lectura analítica de textos. Planificación de la redacción del ensayo por equipos. Redacción del ensayo. Desarrollo de la ficha de autoevaluación.	Redacta ensayos utilizando la estructura y con especificaciones técnicas de un tema de su preferencia.	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	2 horas
EXPRESIÓN ESCRITA Redacción. Producción de textos. Usa criterios de orden en la exposición de las ideas: Secuencia temática. Causalidad. Argumentación. Produce textos siguiendo el siguiente proceso: Planifica la redacción del texto argumentativo. Esquematiza la estructura del texto. Escribe el borrador. Revisa, corrige estilo, ortografía y redacción.	Redacción: El ensayo.	Motivación. Explicación de la redacción del ensayo científico y de su estructura. Lectura analítica de textos. Planificación de la redacción del ensayo por equipos. Redacción del ensayo. Desarrollo de la ficha de autoevaluación.	Redacta ensayos utilizando la estructura y con especificaciones técnicas de un tema de su preferencia.	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	20 horas

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	RECURSOS	TIEMPO
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Procesa información Analiza. Interpreta. Infiere. Compara. Síntesis-resumen. Evalúa-argumenta. EXPRESIÓN ORAL Con estructuración adecuada del mensaje. Expone en forma oral siguiendo el proceso: construye esquemas previos, reúne información, la organiza, elige recursos de apoyo. EXPRESIÓN ESCRITA Redacción Producción de textos. Usa criterios de orden en la exposición de las ideas: Secuencia temática. HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES. Conocimiento y aceptación de sí mismo. Seguridad y confianza en sus posibilidades.	La solución de problemas.	Motivación. Explicación de la redacción del ensayo científico y de su estructura. Lectura analítica de textos. Planificación de la redacción del ensayo por equipos. Redacción del ensayo. Desarrollo de la ficha de autoevaluación.	Redacta ensayos utilizando la estructura y con especificaciones técnicas de un tema de su preferencia.	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	6 horas

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	RECURSOS	TIEMPO
. EXPRESIÓN ORAL Fluidez Expone sus ideas con coherencia. No usa “muletillas” ni hesitaciones. Con apoyo y gestual otros. Usa gestos de apoyo: expresión facial, manos, control del cuerpo. Usa y maneja materiales de apoyo en sus exposiciones: pizarra, papelógrafos, transparencias, micrófono, equipo multimedia. Con estructuración adecuada al mensaje. Expone en forma oral siguiendo el proceso: construye esquemas previos, reúne información, la organiza, elige recursos de apoyo.	La exposición oral.	Motivación. Explicación de la exposición oral haciendo uso del pensamiento crítico. Lectura analítica de textos. Organización de las exposiciones. Exposición de los temas desarrollados por los estudiantes. Desarrollo de la ficha de autoevaluación.	Expone sus ideas de un tema considerando las especificaciones técnicas.	Materiales Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura.	20 h

RESEÑA HISTORICA

Por la necesidad de contar con una institución educativa , debido al crecimiento de la población de adolescentes y jóvenes y, la distancia existente para llegar a las instituciones educativas de la capital Departamental; un grupo de notables ciudadanos de Olmos , presididos por el alcalde de esa época señor Juan Ubillus San Martín , después de una serie de gestiones en Lambayeque, Chiclayo y Lima lograron la creación del Instituto Nacional de Educación Secundaria Técnica N° 48 “San Domingo”, con R. M. N° 15747 de fecha 23 de agosto de 1961 , iniciando sus actividades académicas el 18 de setiembre de 1961 , con 49 alumnos y alumnas ; fecha que quedo establecida como aniversario de la institución hasta la fecha. El primer Director fue el Dr. Manuel German Deza Aldana y, el local donde empezó a funcionar estuvo ubicado en la calle San Martín s/n.

El 22 de febrero de 1964 con R.S. N°000556 se fusionan ambos colegios, recibiendo la denominación de Colegio Nacional Mixto mixto de Olmos. Posteriormente se da a los colegios fusionados la denominación de Centro de Base III del NEC número 05 de Olmos, mediante R.D.Z. N° 1555 de fecha 05 de noviembre de 1979, finalmente con R.D. R. N° 00026 de fecha 26 de febrero de 1981 se le da el nombre de Colegio estatal secundario de menores “JULIO PONCE ANTÚNEZ DE MAYOLO”, para después incrementarse la educación primaria y secundaria, de adultos (nocturna), con R.D. D. N° 0107 del 27 de febrero de 1985 y con R. D: N°0964 del 4 de setiembre de 1985 se incrementa áreas Técnicas con las opciones ocupacionales de Agropecuaria ,Carpintería, Mecánica de producción y costura.

DOCENTES QUE HAN DIRIGIDO LA INSTITUCION EDUCATIVA.

La Institución Educativa ha sido dirigida desde su creación hasta la actualidad por 14 profesores:

- Dr. Manuel German Deza Aldana.
- Prof. Mario García Garabito.
- Prof. Rodolfo Salazar Chávez.
- Prof. Julio Proaño legua.
- Prof. Luciano Asmat Azaguanche.
- Prof. Clara Meoño H. De Guerrero.
- Prof. Jacoba E. Arce Muro.
- Prof. José M. Llontop Siesquen.
- Prof. Hugo Enrique Santín Cornejo.
- Prof. Roberto Sánchez Becerra.

- Prof. Néstor Miranda Talledo.
- Prof. Francisco García Lezama.
- Prof. Mg. Fidel Valdemar Roque Carranza. (Actual Director)

En la actualidad, esta institución educativa ocupa los primeros lugares en diversos concursos pedagógicos, culturales y deportivos.

En la comunidad julioponcina: maestros estudiantes y padres de familia, trabajan con dedicación y entrega para sacar adelante y con éxito a esta prestigiosa institución educativa.

1.2. DATOS INFORMATIVOS:

A. DENOMINACIÓN:

Institución educativa “JULIO PONCE ANTÚNEZ DE MAYOLO” Código modular: 452664

B. DOCUMENTO LEGAL DE CREACION

Fundada como instituto nacional de educación secundaria técnica n° 48 en virtud a la resolución ministerial n° 15747 de fecha 23 de agosto de 1961, inicia su funcionamiento el 18 de septiembre de 1961.

Fecha de celebración de aniversario.

C. NIVELES Y MODALIDADES QUE ATIENDA

Secundaria de menores: 34 secciones.

D. TURNOS:

Mañana: secundaria de menores – mujeres (ciencias y humanidades 9

Tarde: secundaria de menores –varones (técnica)

E. JURISDICION EDUCATIVA:

Dirección Regional De Educación: Lambayeque.

Unidad De Gestión Educativa Local (Ugel): Lambayeque

1.3. CARACTERISTICAS DEL LOCAL.

A. UBICACIÓN GEOGRAFICA:

La I.E. “Julio Ponce Antúnez De Mayolo” está ubicada en la parte Nor este de la ciudad de Olmos, a 105 km. De la ciudad de Chiclayo; capital del departamento.

- Departamento: Lambayeque
- Provincia: Lambayeque
- Distrito: Olmos
- Dirección: av. Santo Domingo n° 112
- Área total: 7500 m²

B. INFRAESTRUCTURA

- Aulas
- Talleres de áreas técnicas
- Laboratorio de CC. NN.
- Aula de innovaciones pedagógicas.
- Aula de tutoría y auxiliares
- Sala de cómputo
- Dirección, sub dirección, secretaria, sala de profesores
- Biblioteca
- Patios
- Mini coliseo
- Proscenio
- Almacén
- Departamento de impresiones
- Departamento de educación física
- Auditorium
- Baterías de servicios higiénicos

- Áreas verdes

C. EQUIPAMIENTO

- COMPUTADORAS (10 INOPERATIVAS)
- TELEVISOR
- V.h.s.
- Equipo de amplificación
- Módulos de libros para bibliotecas
- Módulo de laboratorio
- Modulo para áreas técnicas
- Torno
- Maquinaria y herramientas de carpintería
- Maquinaria de zapateria
- Módulo de electricidad
- Máquinas de costura
- Módulo de herramientas para agropecuaria

1.4. POTENCIAL HUMANO

MATRICULA TOTAL POR GRADO SEGÚN SECCION

SECCION	GRADO DE ESTUDIO					
	TOTAL	1°	2°	3°	4°	5°
TOTAL	952	249	200	154	173	176
A		30	27	26	26	26
B		30	26	26	25	24
C		28	27	26	27	25
D		26	26	28	26	39
E		36	31	26	25	35

F		36	32	25	27	29
G		32	32		22	
H		36				

FUENTE: DATOS ESTADISTICOS DE ALA I. E. AÑO 2016

SECCIONES POR FGRADO SEGÚN TURNO

TURNO	TOTAL	GRADO DE ESTUDIO				
	SECCIONES	1°	2°	3°	4°	5°
TOTAL	34	08	0007	06	07	06
MAÑANA	17	04	04	03	03	03
TARDE	17	04	03	03	04	03

FUENTE: DATOS ESTADISTICOS DE LA I. E. AÑO 2016

1.4.2. TRABAJADORES DE LA INSTITUCION EDUCATIVA

NUMERO TOTAL DE DOCENTES SEGÚN CONDICION LABORAL Y FUNCION

CONDICIÓN LABORAL	FUNCIÓN							
	TOTAL	DIRECTOR	SUB DIRECTOR	JEFES COORD. ASESORES	DOC. AULA O POR HORAS SIN CARGO DIRECTIVO U OTRO	COMPUTACIÓN	AULA DE INNOVACIONES	AUXILIARES
TOTAL	66	01	02	02	55		02	04
NOMBRADO O CONTRATADO A PLAZO INDETERMINADO.	56	01	02	02	46		02	03
CONTRATO A PLAZO FIJO POR UN AÑO O MÁS.								
CONTRATO A PLAZO FIJO MENOS DE UN AÑO.	05				04			01

FUENTE: DATOS ESTADISTICOS DE LA I.E. AÑO 2016.

NUMERO DE DOCENTES NOMBRADOS SEGÚN NIVEL MAGISTERIAL O CATEGORIA Y FUNCION

NIVEL MAGISTERIAL O CATEGORIA	FUNCION							
	TOTAL	DIRECTOR	SUB DIRECTOR	JEFES DE COORD. ASESORES	DOC.AULA O POR HORAAS SIN CARGO DIRECTIVO U OTRO	DOCENTES ESPECIALES		AUXIALES
						COMPU TACION	AULA DE INNOVACIONES	
TOTAL	53	01	02	02	43		02	04
ESCALA I								
ESCALA II								
ESCALA III								
ESCALA IV								
ESCALA V								

FUENTE: DATOS ESTADISTICOS DE LA I.E. AÑO 2016.

PERSONAL DOCENTE CON HORAS DE CLASE Y TÍTULO PEDAGÓGICO POR

ESPECIALIDAD DEL TITULO OPTADO	SEXO	
	H	M
TOTAL	30	25
EDUCACION PRIMARIA		
EDUCACION FISICA		
EDUCACION ARTISTICA		
E.S.LENGUA Y LITERATURA		
E.S. COMUNICACIÓN		
E.S.MATEMATICA FISISCA		
E.S.MATEMATICA		
E.S.CC.SSY FILOSOFIA		
E.S.CIENCIAS NATURALES		
E.S.BIOLOGIA Y QUIMICA		
E.S.HISORIA GEOGRAFIA		
E.S.CC.HHH.SOCIALES		
E.S.IDIOMA INGLES		
E.S.EDUCACION RELIGIOSA		
E.T. CARPINTERIA/ EBANISTERIA		
E.T. ELECTRICIDAD		

SEXO, SEGÚN ESPECIALIDAD DEL TÍTULO OPTADO

FUENTE: DATOS ESTADISICOS DE LA I.E. AÑO 2016

CONDICIÓN LABORAL	TOTAL	FUNCIÓN		
		AUXILIAR DE BIBLIOTECA	AUXILIAR DE LABORATORIO	OTRO PERSONAL NO PROFESIONAL
TOTAL	05	01	01	03
NOMBRADO O CONTRATADO A PLAZO INDETERMINADO.	05	01	01	03
CONTRATO A PLAZO FIJO POR UN AÑO O MÁS.				
CONTRATO A PLAZO FIJO MENOS DE UN AÑO.				

PERSONAL ADMINISTRATIVO POR FUNCION Y CONDICON LABORAL

FUENTE: DATOS ESTADISTICOS DE LA I.E. AÑO 2016

1.5. VISIÓN

En el 2020 la institución Educativa “Julio Ponce Antúnez de Mayolo” brinda una educación de calidad para la vida , basada en propuestas curriculares innovadoras, tecnificadas que forma personas con sólidas bases morales, conciencia ambiental, espíritu emprendedor, generador de empresa , investigador, desempeñándose como líderes íntegros y creativos en el desarrollo de la sociedad.

1.6. MISIÓN

La institución educativa. “JULIO PONCE ANTÚNEZ DE MAOLO” , brinda una educación integral, de calidad y para la vida haciendo uso de estrategias metodológicas innovadoras, potenciando al máximo sus capacidades, valorándose a sí mismo, al prójimo, su entorno natural, orígenes y su cultura , en un clima de respeto afecto, donde prime la participación democrática y humanística de todos los miembros de nuestra institución educativa, para el logro de las competencias y se desarrollen como personas cmpetitivas y sean un real aporte a la sociedad.

DIAGNÓSTICO INTERNO

ASPECTOS	FORTALEZAS	DEBILIDADES
INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura adecuada que atiende adecuadamente al crecimiento poblacional estudiantil. • Estudiantes organizados como integrantes del municipio escolar, defensorías escolares, brigadas ecológicas. • Padres de familia organizados en la APAFA y los comités de aula y en su mayoría confían en la institución. • Jornadas de reflexión con todos los docentes nombradas y contratados para reajustar el plan Anual de trabajo. • La institución está afiliada al sistema especializado contra la violencia escolar- Siseve. • Se cuenta con un comité de tutoría y orientación educativa, cuerpo de brigadieres y policía escolar. • Docentes nombrados con título pedagógico y título técnico ubicados de acuerdo a su especialidad y comprometidos con el aprendizaje de todos los estudiantes. • Directivos capacitados para monitoreo y acompañamiento pedagógicos de docentes de formación general y formación técnica que acompañe y monitorea el uso de las rutas de aprendizajes en las sesiones y actividades de aprendizaje. • Docentes preparados y 	<ul style="list-style-type: none"> • Padres de familia y autoridades que no se identifican ni comprometen con la educación de sus hijos. • No se gestionan capacitaciones y/o actualizaciones para los docentes. • Desconocimiento del reglamento interno que precise las normas de convivencia entre los integrantes de la comunidad educativa. • Conflictos familiares de los estudiantes se evidencian en las aulas. • Falta de compromiso y desconocimiento de las normas y reglamento actuales de la función docente. • Algunos docentes son intolerantes, que ponen el interés personal por encima del interés común. • Parcialmente se cumple lo establecido en el reglamento interno de la institución educativa. • Falta de material y recursos educativos en la institución. Falta de iniciativa y estrategias para el uso de materiales

	<p>comprometidos para aplicar variedades de estrategias en mejora de los aprendizajes. Acompañándolos en el desarrollo de competencias y que brindan motivación desde el lado afectivo y emocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipo directivo, Docentes coordinadores de TOE y auxiliares de educación preocupados por el buen trato la disciplina escolar, prevención del embarazo precoz, estudiantes que trabajan y en extra edad. • Área técnica que capacitan, motivan y expiden certificados de formación técnica en las cuatro especialidades carpintería, mecánica, electricidad y agropecuaria. • Compromiso del 90% de los integrantes de la comunidad educativa de la institución para el cumplimiento de las actividades planificadas y su asistencia y permanencia en la institución. • El 90% de los docentes programan sus sesiones de aprendizaje con actividades pedagógicas de alta demanda cognitiva, de acuerdo a las rutas de aprendizaje, la naturaleza de su área en el tiempo adecuado y respetando los momentos indispensables del proceso de enseñanza aprendizaje. • El 80% de docentes que hacen uso de los materiales, recursos y equipos en el desarrollo de las sesiones y actividades 	<p>y recursos educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de coordinación y trabajo en equipo para elaborar la programación con rutas de aprendizaje, diseñar las estrategias de enseñanza aprendizaje e instrumentos de evaluación. • Laboratorio de ciencias cómputo y aula de Innovación Tecnológica. Que no atiende al 100% la demanda de los estudiantes. • Falta de textos, recursos y materiales en todas las aulas. El área técnica no cuenta con suficiente material didáctico, equipos, materiales específicos e infraestructuras. • Medios de comunicación y sociedad civil poco contribuyen al aprendizaje de los estudiantes. • Desinformación de los padres de familia al no diferenciar el proceso de matrícula gratuita y la cuota voluntaria de APAFA, que cancelan como asociados, en apoyo a la educación de sus hijos. • Deficiencia por parte de administración en la cobertura de información,
--	--	---

	<p>pedagógicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posicionamiento y liderazgo de la I.E. a nivel local, cuenta con estudiantes de diferentes caseríos del distrito. • Estilo de gestión horizontal y de consenso. • Reuniones ordinarias de personal permanentes. • Estructura orgánica centrada en el desarrollo integral del estudiante con sólido fundamento axiológico. • Alianza estratégica con la fiscalía de la localidad para proteger la integridad física y moral de nuestros estudiantes. 	<p>al personal de todas las áreas de la institución.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pasivo monitoreo y asesoría pedagógica al personal docente, Dirección y subdirección. • Falta fomentar en el personal la práctica sistémica de un estilo de vida saludable.
--	---	---

DIAGNÓSTICO EXTERNO

ASPECTOS	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
ECONÓMICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto hidroenergético Olmos. • Empresas agras industriales del limón y maracuyá. • Desarrollo de actividades económicas : ganadería , agricultura,, comercio, transporte. • Pymes. • Empresas prestadoras de servicios básicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poco interés de las instituciones públicas y privadas para contribuir en beneficio de la institución educativa. • Desastres naturales (sequías e inundaciones por el fenómeno del niño) • Elevado índice de desocupación. • Tala indiscriminada de árboles.
POLITICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de la Municipalización de la Gestión educativa. • Nuevas propuestas pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo político de la educación. • Falta de un Plan estratégico para la educación.