UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO" - LAMBAYEQUE

ESCUELA DE POST GRADO

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

"ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA MEJORAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA "PRESCOTT", URBANIZACIÓN "SAN VICENTE DE PAÚL", CIUDAD DE PUNO; REGIÓN PUNO; 2015.

2.-PERSONAL INVESTIGADOR

AUTORA: Lic. ELSA MARLENE ZAPANA JALLO

ASESOR: Dr. DANTE ALFREDO GUEVARA SERVIGON

PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.

PUNO- PERÚ

2017

TESIS

“ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA MEJORAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA, EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA “PRESCOTT”, URBANIZACIÓN “SAN VICENTE DE PAÚL”, CIUDAD DE PUNO; REGIÓN PUNO; 2015.

PRESENTADA POR:

----------	**----------**
Lic. Elsa Marlene Zapana Jallo	**Dr.** Dante A. Guevara Servigón
AUTORA	**ASESOR**

TESIS PRESENTADA A LA ESCUELA DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.

APROBADO POR:

----------	----------
PRESIDENTE	**SECRETARIA**

VOCAL

DEDICATORIA

A mi amada madre Alejandrina por quien soy lo que soy.

A mi hermano Hugo Wilfredo que me encauzó en el camino del saber.

AGRADECIMIENTO

A mis hijos, Jazmín y Joel, que son el quid de mi superación personal.

A mi esposo, Juan, por su apoyo incondicional en el logro de mis objetivos.

INDICE

RESUMEN _____ *6*

ABSTRACT _____ *7*

INTRODUCCIÓN _____ *8*

CAPÍTULO I _____ *12*

1.1. Antecedentes históricos de la provincia de Puno. _____ 12

1.2. Surgimiento del pensamiento crítico en el aula _____ 17

1.3. Manifestaciones y características del pensamiento crítico en el aula. __ 21

1.4. Metodología de la investigación. _____ 23

CAPITULO II _____ *28*

2.1. Fundamento epistemológico del pensamiento crítico. _____ 28

2.2. Fundamentos pedagógicos del pensamiento crítico. _____ 31

2.3. Teorías relacionadas con el pensamiento crítico _____ 33

2.4. Bases conceptuales. _____ 46

CAPÍTULO III _____ *63*

3.1.- Resultado de la investigación _____ 63

3.2.- Propuesta de la estrategia metodológica. _____ 67

3.3.- El modelado de la propuesta. _____ 74

CONCLUSIONES _____ *76*

RECOMENDACIONES _____ *77*

BIBLIOGRAFÍA _____ *78*

ANEXOS _____ *83*

RESUMEN

El pensamiento crítico es una herramienta útil para combatir opiniones no fundamentadas (pensamiento no crítico) y acciones irreflexivas. En otras palabras, la posibilidad de establecer una posición crítica protege a los individuos contra la enajenación que tiene lugar cuando una persona A procura influenciar a una persona B, o cuando no se le da ocasión de participar en una búsqueda personal. M. Lipman (1991) afirma que el pensamiento crítico "nos protege contra el hecho de creer de manera forzosa lo que nos dicen los demás, sin que tengamos la oportunidad de investigar por nosotros mismos. Ayuda, así, a las personas a pensar mejor y a elaborar mejores juicios. Para Lipman (1991) el pensamiento crítico presupone habilidades y actitudes que se desarrollan según cuatro categorías: la conceptuación u organización de la información, el razonamiento, la traducción y la investigación. El presente trabajo de investigación se realizó en los 32 estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada “Prescott”, Urbanización “San Vicente de Paul” ciudad de Puno; el mismo se sustenta en el modelo del análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal de Richard Paul y L. Elder; y, el modelo de pensamiento dialógico crítico de Mattew Lipman.

Palabras clave: Estrategias metodológicas, pensamiento crítico, expresión verbal, capacidades.

ABSTRACT

Critical thinking is a useful tool for combating unsubstantiated opinions (non-critical thinking) and unreflective actions. In other words, the possibility of establishing a critical position protects individuals against the alienation that occurs when a person seeks to influence a person B, or when he is not given the opportunity to participate in a personal search. M. Lipman (1991) argues that critical thinking "protects us from forcibly believing what others tell us, without our having the opportunity to investigate for ourselves." Thus helping people to think better And to develop better judgments.For Lipman (1991) critical thinking presupposes skills and attitudes that are developed according to four categories: the conceptualization or organization of information, reasoning, translation and research. 32 students from the fourth year of high school of the Prescott Private Educational Institution, San Vicente de Paul Urbanization, city of Puno, based on the analysis and critical thinking model for the verbal expression of Richard Paul and L. Elder , And Mattew Lipman's model of critical dialogic thinking.

Key words: Methodological strategies, critical thinking, verbal expression, abilities.

INTRODUCCIÓN

En estos tiempos posmodernos en los que el relativismo gana espacios, en los que indudablemente los valores universales están siendo mellados por los medios de comunicación, en los que la aldea global interconecta todo incluso el crimen y la delincuencia; es indispensable dotar a los estudiantes de estrategias que les faciliten la reflexión y la toma de decisiones ya que en ellos, los futuros ciudadanos, recae la tarea de seguir construyendo el país en el marco de un desarrollo humano equitativo para todos que de paso a “un mundo más pacífico, más próspero y más justo”, tal como señala el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2000, p.1). Hasta hace unas décadas nadie hubiera dudado en proyectar un futuro promisorio para aquellos estudiantes que académicamente destacaban por su gran bagaje de conocimientos, el indicador de éxito estaba ligado al saber; por tanto, la tarea del maestro consistía en asegurar aprendizajes declarativos y quien sabe procedimentales.

Sin embargo, a la luz de los resultados de diversas investigaciones de corte pedagógico y psicológico principalmente, se sabe que no basta desarrollar el saber y el hacer, sino también el ser y el saber convivir; son estos saberes los cuatro pilares que la comisión para la educación del siglo XXI nos planteaba en el “Informe Delors” (UNESCO, 1996) y que en la literatura especializada se conocen como habilidades para la vida. Las habilidades para la vida se constituyen hoy en día en la principal vía que conduce al desarrollo del ser humano, entonces queda claro que desde la educación formal tenemos que entregarle a los niños y adolescentes herramientas que le permitan desenvolverse eficazmente en el aspecto emocional, cognitivo y social en su vida diaria. Por ello es de vital importancia que los maestros se comprometan en la tarea de investigar, conocer y poner en práctica métodos y técnicas que desarrollen habilidades de orden superior como es el caso del pensamiento crítico variable de estudio en esta investigación.

Son muchos los autores que coinciden en la necesidad de abordar la enseñanza del pensamiento crítico en la etapa escolar, al respecto Marciales (2003) hace una recopilación de diversos investigadores entre ellos a Dewey, principal filósofo de la educación del siglo XXI, quien apuesta por la reflexión como vía para el logro de un pensamiento elevado, a Feuerstein, Hoffman y Miller quienes sugieren dotar a los estudiantes de instrumentos mentales que enriquezcan su pensar, y a Santiuste quien en concordancia con los planteamientos de Lipman, atribuye valor a la filosofía como método para desarrollar el pensamiento. Asimismo, tenemos a Elder y Richard Paul (2003) que sugieren enseñar a pensar partiendo de los elementos del pensamiento y el cultivo de estándares y virtudes intelectuales.

Para el desarrollo de la presente investigación se asumió como fuentes conceptuales el modelo del análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal de Richard Paul y L. Elder; y, el modelo de pensamiento dialógico crítico de Mattew Lipman. En base a las fuentes mencionadas se asumió que el pensamiento crítico es la capacidad de orden superior, cuyo proceso mental permite al sujeto analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas de solución y argumentar posición; habilidades cuyo dominio da lugar a un pensamiento de calidad capaz de procesar y generar ideas sobre cualquier problemática.

Cabe señalar que el pensamiento crítico es un tema poco estudiado dentro de la comunidad educativa local y regional por lo que la información consignada en el marco teórico servirá de sustento para los docentes que deseen asumir el reto de enseñar a pensar críticamente a sus alumnos. Tarea que urge ya que es responsabilidad de la escuela entregar a la sociedad personas capaces de analizar, juzgar, cuestionar, decidir respecto del desenvolvimiento de la vida política económica y social del país.

Al respecto Boisvert (2004) sostiene que las razones para mejorar el pensamiento crítico no se limitan a las exigencias escolares del

momento, sino que tienen que ver también con las demandas relacionadas con diversas tareas cognitivas que los alumnos tendrán que asumir más tarde.

En esta perspectiva, el presente trabajo de investigación denominado: Estrategias metodológicas para mejorar el pensamiento crítico en el aula, en el área de comunicación, en los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott", Urbanización "San Vicente de Paul" ciudad de Puno, región Puno; se plantea como **objetivo general**: Diseñar estrategias metodológicas sustentadas en modelo del análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal de Richard Paul y L. Elder; y, el modelo de pensamiento dialógico crítico de Mattew Lipman para mejorar el pensamiento crítico en el aula, en el área de comunicación, en los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott", Urbanización "San Vicente de Paul" ciudad de Puno, región Puno. Siendo sus **objetivos específicos** los siguientes:

- Conocer el nivel de la capacidad de analizar información de los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott" de la Urbanización "San Vicente de Paul" de la ciudad de Puno**.**
- Precisar el nivel de la capacidad de inferir los contenidos e implicancias de un texto de los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott" de la Urbanización "San Vicente de Paul" de la ciudad de Puno**.**
- Determinar el nivel de la capacidad de proponer alternativas de solución de los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott" de la Urbanización "San Vicente de Paul" de la ciudad de Puno**.**
- Determinar el nivel de la capacidad de argumentar posición de los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott" de la Urbanización "San Vicente de Paul" de la ciudad de Puno**.**

• Proponer estrategias metodológicas que contribuyan a mejorar el nivel de pensamiento crítico en el aula de los estudiantes que cursan el cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada “Prescott” de la Urbanización “San Vicente de Paul” de la ciudad de Puno

El **objeto de estudio** es proceso de enseñanza-aprendizaje en relación al pensamiento crítico en el aula en el nivel secundario. El **campo de acción** es: Diseñar estrategias metodológicas en los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada “Prescott”, Urbanización “San Vicente de Paul” ciudad de Puno, región Puno. La **hipótesis** a defender es: Si se diseñan estrategias metodológicas sustentadas en modelo del análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal de Richard Paul y L. Elder; y, el modelo de pensamiento dialógico crítico de Mattew Lipman entonces es posible mejorar el pensamiento crítico en el aula, en el área de comunicación, en los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada “Prescott”, Urbanización “San Vicente de Paul” ciudad de Puno, región Puno.

El presente informe está organizado en tres **capítulos**: En el primer capítulo se presenta el diagnóstico de la realidad de la ciudad de Puno y se presentan las principales características del problema de investigación. Además, se presenta un resumen de la metodología utilizada en la investigación. En el segundo capítulo se presentan los fundamentos teóricos utilizados relacionados con el problema de investigación. En el tercer capítulo se presenta la propuesta, sus fundamentos, su modelo teórico y operativo. Finalmente presentamos las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y los anexos correspondientes.

La autora

CAPÍTULO I

DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL, DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA EN EL NIVEL SECUNDARIO

En este primer capítulo se propone una descripción de la ciudad de Puno en sus aspectos socio-históricos, climáticos, socio-económicos, para lo cual se ha tomado como referencias la página web: www. Turismo Puno y el INEI**.** También se describe el problema de investigación. En otra parte del capítulo se presenta una descripción de la metodología utilizada en el desarrollo de la investigación.

1.1. Antecedentes históricos de la provincia de Puno.

En el Siglo XVI el sur de Puno, estuvo bajo el gobierno de los Lupacas cuyo desarrollo alcanzó grandes avances en la agricultura, ganadería, organización social y cultura. Por otro lado, la parte norte a partir de lo que hoy es Juliaca, se encontraba en poder de los Kollas, cuyo dominio se proyectaba desde los linderos del actual Puno, hasta las riberas del Río Ramis en el lado sur – oriental del Lago Titikaka. La ciudad de Puno era un modesto poblado de indios hasta que el Virrey Conde de Lemos la convirtió en capital de la provincia de Paucarcolla, el 4 de noviembre de 1668. Paralelamente cambió su antiguo nombre de San Juan Bautista de Puno por el de San Carlos de Puno.El periodo de paz había terminado en 1781 cuando las revoluciones indias lucharon por su independencia como el dirigido por Tupac Katari. En la guerra de la independencia al principio del siglo XIX Puno se convirtió en una ciudad importante de conexión entre el Perú y Río de La Plata en Argentina.

Después de la independencia en 1821 Puno fue la escena de la batalla entre Perú y Bolivia, ocupando estos últimos los territorios peruanos hasta Tacna y Moquegua, hasta la firma de la convención de 1847. El puerto de Puno cuenta con vapores que datan de inicios de la república, los que fueron transportados desde Arica (Chile) hasta el Lago Titikaka

para el transporte del minerales y pasajeros desde Bolivia, los mismos que se conservan el día de hoy, así mismo se construyó un ferrocarril que interconecta los departamentos de Cuzco y Arequipa que igualmente siguen en servicio

A segunda mitad del siglo XVII (1657) el Virrey Conde de Lemos (Pedro Fernández de Castro) traslada el puerto de San Luís de Alba, hacia lo que hoy es Puno y funda la villa de las Inmaculada Concepción y San Carlos de Puno el 9 de noviembre de 1663 y el 4 de noviembre de ese año, lo declara capital de la provincia de Paucarcolla (fecha que se celebra cada año). Luego de haber sofocado un enfrentamiento entre españoles por las famosas minas de Laykacota, las mismas que fueron enterradas y ejecutados los hermanos José y Gaspar Salcedo.

A. Contexto sociocultural de la provincia de Puno

La provincia de Puno fue creada por un decreto del 2 de mayo de 1854 y es capital del departamento hoy Región Puno.

Puno es un departamento del Perú situado en el sureste del país. Ocupa 67 mil km² de territorio conformado por la mitad occidental de la Meseta del Collao, al oeste del lago Titicaca, y las yungas amazónicas al norte. Limita al este con territorio boliviano, al suroeste con los departamentos de Tacna, Moquegua y Arequipa, al oeste con el del Cuzco y al norte con Madre de Dios.

Su Festividad Virgen de la Candelaria fue declarada Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la Unesco el 27 de noviembre de 2014. La ciudad de Puno según el Instituto Nacional de Estadística e Informática es la vigésima ciudad más poblada del Perú y albergaba en el año 2007 una población de 125.663 habitantes. El clima de Puno se halla frío y seco, al ubicarse a orillas del lago el clima es temperado por la influencia del lago. Las precipitaciones pluviales son anuales y duran generalmente entre los meses de diciembre a abril, aunque suelen variar

en ciclos anuales, originando inundaciones y sequías, también se originan raras y esporádicas caídas de nieve y aguanieve, generalmente las precipitaciones son menores a 700 mm. La temperatura es muy digna, con marcadas diferencias entre los meses de junio y noviembre y con oscilaciones entre una temperatura promedio máxima de 21 °C y una mínima de -22 °C.

La ciudad de Puno, según el XI censo de población del año 2007, albergaba una población de 229 236 habitantes. En la provincia de Puno el 60% de la población es urbana y el 40% es rural. La población urbana está establecida principalmente en la ciudad de Puno; estos datos muestran que la provincia de Puno continuará con el proceso de desarrollo urbano. La ciudad de Puno es un polo de desarrollo económico. Las actividades económicas que se desenvuelven en la ciudad son: comercio, transporte, servicios, hoteles y restaurantes, industria; entre otras.

Dentro del desenvolvimiento turístico nacional, la ciudad de Puno ha desarrollado una importante industria del turismo convirtiéndola en la cuarta ciudad que recibe el mayor flujo de turistas extranjeros después de Cuzco, Lima y Arequipa. Además, dentro de la ciudad se cuenta con zonas y lugares turísticos de gran atractivo por la infraestructura que presenta y servicios que ofrece, entre otros. A poca distancia también hay zonas turísticas como las chullpas de Sillustani, la isla flotante de los Uros, Chucuito, etc.

Cabe destacar que la mayor festividad en Puno es la Fiesta de la Virgen Candelaria, declarada el 27 de noviembre de 2014 por la UNESCO "Patrimonio cultural e inmaterial de la humanidad”. Esta fiesta se celebra cada año y se ha convertido en la más grande fiesta patronal de todo el Perú, en homenaje a la Virgen de la Candelaria, Patrona de Puno. Se trata de una manifestación de sincretismo religioso que vincula la fe

católica y la religiosidad andina. El festejo a la virgen se asocia al festejo a la pachamama o "madre tierra"

La fiesta se desarrolla día tras día durante las dos primeras semanas del mes de febrero. En esa fiesta más de 40.000 danzarines y 9.000 músicos de todo el departamento. Participan Danzas con trajes de luces y Danzas nativas o autóctonas del Perú. Cada una de ellas en diferentes fechas y llevadas a concurso para lo cual se esmeran los participantes por ensayar
con mucha anterioridad. Este espectáculo sin par se podría considerar como una singular muestra de la riqueza cultural de los Andes sudamericanos.

También tiene relevancia la Pandilla Puneña, que tiene lugar en cada carnaval. Esta danza nos muestra como el puneño galantea con la "cholita puneña", enamorando y jugando en una especie de danza juvenil a espaldas de los padres que prohibían esta clase de galantería en esas fechas, en la actualidad todos los puneños de todas las edades la practican, existen escuelas en donde se fomenta más un propio estilo con su melodía propia de la danza.

Referente al deporte tiene gran cabida el fútbol, al igual que en el resto del país. Los equipos más históricos y populares para la afición puneña son Club Deportivo Alfonso Ugarte y el Club Deportivo Unión Carolina, quienes disputan el Clásico de la ciudad de Puno.

El principal recinto deportivo para la práctica del Futbol es el Estadio Enrique Torres Belón, ubicado a pocos metros del lago Titicaca, a 3.829 m.s.n.m es uno de los más altos del mundo, ubicado en la ciudad de San Carlos de Puno en el Departamento de Puno es uno de los escenarios considerado único en el mundo, construido de piedra en su totalidad. Y cuenta con una capacidad para 25.000 espectadores.

B. Urbanización San Vicente de Paúl.

La Urbanización San Vicente de Pául se encuentra ubicado en el barrio Victoria, cercado de Puno. El barrio Victoria fue creado en mayo de 1982.

La Institución Educativa Privada Prescott fue creada en 18 de junio del año 1992, bajo la Dirección de la Señora Vilma Enríquez Palma, Actual Directora del mencionado Colegio. La Educación que pone en práctica es netamente personalizada, por ello el número de estudiantes por cada sección es de 10 a 20 estudiantes máximo. Cuenta con una sola sección en cada grado. Funciona en un solo turno (mañana) tanto primaria como secundaria. Como Empresa Privada, el presente año cumplirá 25 años al servicio de la Educación, tanto en el nivel Primaria como Secundaria.

C. Institución educativa Privada "Prescott"

La Institución Educativa Privada "PRESCOTT" se encuentra ubicado en la Urbanización "San Vicente de Paúl", Lote 29, Barrio Victoria, Puno Perú; cerca a la clínica Puno. Sus límites son: Norte: Jr. Carabaya; Sur Jr. Ricardo Palma; Este Colegio Inmaculada; Oeste Jr. Ramón Castilla. El Colegio "Prescott" tiene como su patrono al Señor de los Milagros que es venerado el 28 de octubre de cada año.

D. Plana docente

La plana Docente (primaria y secundaria), incluida la plana administrativa y de servicio asciende a 30 personas aproximadamente cada año. El personal Docente se selecciona y contrata anualmente.

E. Estudiantes

La Institución Educativa Privada Prescott alberga 160 estudiantes actualmente. En el nivel primaria tiene 90 estudiantes y en secundaria cuenta con 70 estudiantes. Ambos niveles pertenecen a la Educación Básica Regular.

F. Infraestructura:

Número de plantas: La infraestructura es propia. Tiene 4 pisos, dos patios pequeños. Aulas: Suficiente para el número de estudiantes ya que guarda coherencia con su lema “La educación no va con la masificación”. Las carpetas son cómodas, algunas son personales y otras bi-personales, y se encuentran en buen estado. No cuenta con laboratorio de ciencias.

Actualmente cuenta con La sala de videos, en donde se encuentra un televisor y un proyector data display, los mismos que se encuentran en buen estado.

G. Misión

Somos una Institución Privada que brinda una educación basada en el placer por el conocimiento, gusto por el arte y el deporte orientados a desarrollar en nuestros estudiantes capacidades mentales y morales, con una filosofía de la razón sobre la existencia de las cosas para hacer frente a las situaciones del entorno.

H. Visión

Ser una Institución Educativa Privada reconocida por la sociedad y líder en la región sur que imparta conocimientos científicos, humanísticos, artísticos y tecnológicos pionera en formar personas con capacidad creativa, crítica, reflexiva y propositiva con valores ético-morales que respondan a los vertiginosos cambios de la ciencia y la tecnología.

1.2. Surgimiento del pensamiento crítico en el aula

En las dos últimas décadas previas al inicio del siglo XXI las investigaciones educativas destacan que a pesar de los propósitos de la educación formal, la modificación de los planes de estudio hacia una orientación al desarrollo de competencias; las políticas de la enseñanza

actual siguen los parámetros convencionales o tradicionales; es decir, la enseñanza se sigue apoyando en un enfoque pedagógico orientado esencialmente hacia la adquisición de conocimientos, por medio de la enseñanza de asignaturas escolares básicas. Se piensa que un buen dominio de la lengua hablada y escrita, el aprendizaje de nociones matemáticas, la adquisición de conocimientos en historia, en geografía, entre otras disciplinas, garantizarían el desarrollo intelectual potencial de los alumnos.

Como dice Gabriela López Aymes (2013:41) la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino, ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual. Esto se puede lograr atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico. López Aymes (2013:42) agrega que su progreso va más allá del entrenamiento de habilidades cognitivas; se distingue, además, por desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes para la vida académica y personal de los estudiantes. Al respecto, Nickerson (1988), manifiesta que, aunque el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento, esto no garantiza el desarrollo de un pensamiento crítico.

Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo especialmente en los años ochenta por Glaser (1984), Perkins (1985), y Whimbey (1985) en lo relativo al impacto de la escolarización sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento, señalaban la mínima influencia real de la escuela en este tema. Por lo que parece necesaria la enseñanza explícita de ciertas habilidades y su práctica a partir de actividades cotidianas para lograr su transferencia.

En ese sentido, dicen Saiz y Rivas, (2008); y Guzmán y Escobedo, (2006), la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino, ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual. A su vez, Halpern

(1998) señala que lo que se pretende es estimular el pensamiento de orden superior en el aula, entendiendo por éste, “un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio... cuyos rasgos pueden entenderse como aquellas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar y no como aquellas de las que nunca se desvía”

De otra parte, Lipman, (1998:62) sostiene que el pensamiento de orden superior es una fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo y que estos se apoyan y refuerzan mutuamente; a su vez, se trata de un pensamiento ingenioso y flexible.

En lo concerniente al concepto de pensamiento crítico esta no escapa a la controversia o confusión propias de cualquier campo de conocimiento. Al respecto, Vetrano y Kreklau, (1995), asumen que son muchas las personas, entre ellas los profesores y los propios alumnos, que tienen algunas nociones de lo que es el pensamiento crítico; algunos piensan que es algo negativo, como hacer un juicio, o la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal, sea o no fundamentado, o bien una actitud contestataria y de oposición sistemática. Por su parte, Monroy, (1998) y Díaz Barriga, (1998) sostienen que las personas por lo general tienen la noción vaga de que hablar de pensamiento crítico se refiere a un “pensamiento lógico” o un “buen pensamiento”; sin embargo, no logran captar el sentido de lo que tales ideales alcanzan.

Paul y Elder, (2005) en esa misma perspectiva, manifiestan que para algunos profesores también les puede parecer tan solo una lista atómica de destrezas y no saben cómo integrarlas u orquestarlas en su quehacer diario. A su vez, Díaz Barriga (2001) indica que, en muchos syllabus, programas educativos y en las metas o planes de trabajo de los profesores, suelen encontrarse afirmaciones tales como: que lo que se busca con el estudio de alguna disciplina -por ejemplo- la historia, el civismo, la educación en valores, es la formación de alumnos críticos, que tomen conciencia o cuestionen su realidad social e histórica y participen en su papel de actores sociales como principales metas. Sin

embargo, estos agentes educativos tienen poco claro qué es pensar críticamente o cómo pueden intervenir pedagógicamente para fomentar dicha habilidad.

De acuerdo con Paul (1995) y Díaz Barriga (2001), el pensamiento crítico no puede quedarse en la sumatoria de habilidades puntuales aisladas de un contexto y contenido determinado. El pensamiento crítico dice, Fancione, (1990) ha sido definido por múltiples autores que constituyen un movimiento innovador que pone en tela de juicio los conceptos tradicionales del aprendizaje y del desarrollo de habilidades de pensamiento en la escuela.

En un estudio realizado por Furedy y Furedy (1985) donde se revisó la manera en que los investigadores educativos operacionalizaban el pensamiento crítico, encontraron que la habilidad de pensar críticamente supone destrezas relacionadas con diferentes capacidades cómo por ejemplo: La capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones.

Por otra parte, entre los teóricos más influyentes que se han propuesto definir el pensamiento crítico, se encuentra Robert Ennis (1985). Para Ennis, el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer. Es decir, por un lado, constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional. Asimismo, el pensamiento crítico es una actividad reflexiva; porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. Hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones.

Robert Ennis (1985, 2011) ha destacado como nadie que el pensamiento crítico está compuesto por habilidades (vertiente cognitiva) y disposiciones (vertiente afectiva). Sin embargo, para Kuhn y Weinstock (2002), más allá de las competencias cognitivas o disposiciones, lo fundamental para desarrollar el pensamiento crítico son las competencias meta-cognitivas y la evaluación epistemológica (pensar sobre lo que se piensa), lo cual tiene implicaciones para la enseñanza (Nieves y Saiz, 2011)

Como podemos inferir, en la mayoría de las aportaciones teóricas y conceptuales, se asocian pensamiento crítico y racionalidad. Coinciden en señalar que el pensamiento crítico se caracteriza por manejar, dominar las ideas. Su principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etcétera). Por lo tanto, el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo. El pensamiento crítico está formado tanto de habilidades como de disposiciones, tal como lo han demostrado autores como Ennis (2011) y Halone (1986), de conocimiento relevantes como lo propone McPeck (1990), y competencias meta-cognitivas (Kuhn y Weinstock, 2002).

1.3. Manifestaciones y características del pensamiento crítico en el aula.

A nivel de las diversas políticas educativas implementadas en el Perú, el interés en desarrollar el paradigma del pensamiento crítico ha sido hasta cierto punto incierto e inconstante. Los Diseños Curriculares Básicos (DCN) tanto del 2005 como del 2009, incluyeron entre sus contenidos las capacidades superiores como son el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, así como la solución de problemas y toma de decisiones. El Diseño Curricular Nacional (2009) también hace referencia al pensamiento crítico dentro de los objetivos de la Educación Básica Regular al 2021, evidenciándose la intención del Ministerio de Educación por orientar la práctica pedagógica hacia el desarrollo de

estas capacidades. Por otra parte, se tiene la Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico elaborada por un equipo de expertos del Ministerio de Educación (nov. 2008, MINEDU). En ella se abordan conceptos como la definición del pensamiento crítico, sus características, sus fases o niveles, los métodos para fomentarlo, entre otros temas de interés.

Sin embargo, dice Milagros Milla Virhuée, (2012) a pesar de que el Estado ha impulsado implementaciones, estas no han permitido que los maestros renueven sus estrategias de enseñanza, por lo que en muchos casos se sigue desarrollando el proceso educativo de manera tradicional, es decir dándole preponderancia a los contenidos y no a las capacidades, trayendo como consecuencia, tal como la practica pedagógica lo hace saber, que los alumnos egresen de la EBR con un nivel pobre de análisis, síntesis, argumentación y emisión de juicios valorativos.

Hay que iniciar y desarrollar en los estudiantes un proceso de planteamiento de preguntas (método de indagación), enseñar una metodología, en la que ellos busquen información, discriminen lo útil y relevante para responder con propiedad a las preguntas.

En el estudio realizado por Mendiola y Casas (UNMSM, 2010) en relación a los métodos de enseñanza–aprendizaje en varios centros educativos de tres distritos de Lima Metropolitana (Independencia, Villa El Salvador, San Juan de Lurigancho) asumen que no se fomenta entre los estudiantes del nivel secundario un pensamiento crítico ni creativo. Los estudiantes carecen de herramientas necesarias para analizar y sintetizar situaciones de la vida cotidiana, igualmente, no asumen posición respecto de la realidad nacional. No se considera que la etapa escolar secundaria es aquella en la que el alumno debe sentar las bases para el desarrollo de un pensamiento crítico.

De acuerdo a las opiniones de la socióloga, Teresa Tovar, vicepresidenta del Foro Educativo, (Lima, 2014), para la aplicación del pensamiento crítico a nivel nacional es necesario iniciar un proceso

sostenido de cambio (hacia el pensamiento crítico y dejando la enseñanza memorística). Manifiesta que debería montarse como parte del proceso de descentralización y mediante las gerencias de desarrollo social de los gobiernos regionales.

Todos los docentes deberían apostar por el pensamiento crítico, ya que no ofrece ninguna desventaja. El camino al éxito va por el cambio del paradigma. Por su parte, el sociólogo y educador Edmundo Murrugarra Florián, coordinador de la Comisión de Educación Básica y Desarrollo Magisterial del Consejo Nacional de Educación, destaca además que los estudiantes por su incipiente acumulación de experiencias vitales necesitan que los acompañe el ejercicio del pensamiento crítico en el proceso de socialización.

Es importante trabajar con los estudiantes el pensamiento crítico, porque entre los objetivos de la socialización que producen los procesos educativos está facilitar la convivencia de la diversidad de culturas y de civilizaciones que hemos creado los seres humanos y la diversidad en que aparece la vida.

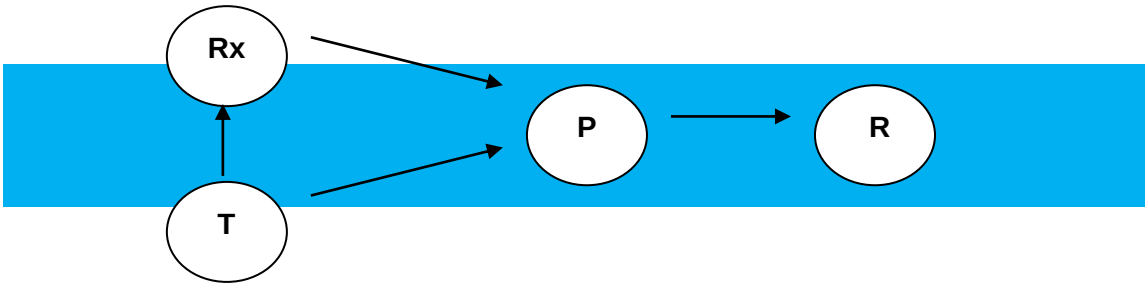
Respecto a lo observado en los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada “Prescott”, de la Urbanización “San Vicente de Paúl” de la ciudad de Puno, encontramos que los estudiantes no analizan ni infieren la información dada como tarea en aula; no saben proponer alternativas y argumentar posición frente a un problema dado; se aprecia cierta superficialidad, incoherencia y carencia de argumentación en sus intervenciones orales, exposiciones, debates, exámenes, trabajos como ensayos y columnas de opinión.

1.4. Metodología de la investigación.

1.4.1. Diseño de la investigación.

El presente trabajo de investigación contribuye a desarrollar el Pensamiento Crítico, en los estudiantes del cuarto año de secundaria de

la Institución Educativa Privada “Prescott”, Urbanización “San Vicente de Paul”, ciudad y región de Puno. Así mismo se propone una estrategia metodológica para mejorar el Pensamiento Crítico. La investigación se plantea desde la perspectiva propositiva.



Leyenda:

Rx: Estrategias metodológicas

T: Modelos teóricos.

P: Pensamiento crítico en el aula

R: Realidad transformada propuesta

1.4.2. Población y muestra.

Población:

La población la conforman 32 alumnos del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada “Prescott”, Urbanización “San Vicente de Paul”, ciudad y región de Puno. **(N)**

Muestra:

La muestra estará conformada por un total de 32 alumnos del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada “Prescott”, Urbanización “San Vicente de Paul”, ciudad y región de Puno. **(n=N)**

1.4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Técnicas:

Técnicas de enseñanza aprendizaje para desarrollar el pensamiento crítico.

La investigación asume la concepción cognitiva del aprendizaje por tanto considera al alumno protagonista del proceso educativo, quien será guiado por el maestro que dentro del marco constructivista actúa como el orientador del aprendizaje. Según Tardif (2004) "el maestro desempeña una función importante, la de mediador entre el conocimiento y los alumnos sobre todo al explicar las estrategias cognitivas y meta-cognitivas que necesitan para realizar adecuadamente una tarea" Asimismo Louis en Boisvert (2004) dice que los maestros deben estimular el pensar asumiendo un rol de orientador y guía del aprendizaje.

Organizadores gráficos.

Los organizadores constituyen una técnica válida para procesar información. A decir de Campos (2005) "comunican la estructura conceptual de un dominio (tema) al incluir las ideas fundamentales y sus respectivas interrelaciones". El procesamiento de la información es un paso previo para alcanzar el pensamiento crítico pues siempre se piensa en función de algún conocimiento, tal como se sostiene en el enfoque de la infusión del pensamiento.

<u>Tipos de organizadores gráficos:</u>

- Estructura de comparación: Sobre esta estrategia Campos (2005) manifiesta que "permite representar conocimientos que lleven implícitas comparaciones, además de sintetizar información de diferentes factores según ciertos criterios".

- Organizador para determinar la confiabilidad de una fuente de información: propuesto por Swartz y Parks citados por Beas y otros (1995) quien sostiene que esta estrategia puede ser de utilidad para analizar la credibilidad de la fuente misma y del contenido que presenta.

- Lectura crítica. Sin duda existe una gran diferencia entre leer y leer críticamente, este último es el que propicia el pensamiento crítico porque está basado no solo en la decodificación de las grafías, sino que además comprende la interpretación de lo leído. Kurland en Eduteka (2009) dice que la lectura crítica parecería anteceder al pensamiento crítico, y es que solamente cuando se ha entendido completamente un texto se puede evaluar con precisión aquello que afirma, lo que evidencia un uso adecuado del pensamiento crítico

- Técnica del debate: Esta técnica está relacionada íntimamente con la elaboración de fundamentos, la toma de posición frente a un tema, y la comunicación de los mismos. Mediante esta actividad el profesor pone al alumno frente a la posibilidad de dar a conocer sus ideas, sus planteamientos y principalmente la defensa de estos basado en argumentos. El aprendiz puede participar del debate en forma personal o grupal dependiendo de la naturaleza y objetivos de la sesión de aprendizaje, lo importante es que sea el protagonista de la clase y que todas sus opiniones e ideas tengan un sustento racional.

Instrumentos de recolección de datos.

Los instrumentos son los medios empleados para recabar y sistematizar la información.
Entre los instrumentos a utilizar tenemos:

Ficha de observación. Instrumento que nos va a permitir registrar y sistematizar información.

Cuestionario: que es el instrumento que va a permitir obtener la información relevante en las encuestas

1.4.4. Métodos y procedimientos para la recolección de datos.

Revisión de investigaciones realizadas en el Perú y el extranjero y documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación y el Gobierno Regional de Puno para establecer la definición conceptual y construir la definición operacional de la variable de investigación.

- Elaboración de la prueba para pensamiento crítico en base a las cuatro dimensiones y sus respectivos indicadores establecidos en la definición operacional de la variable de investigación.

- Aplicación de cuestionario en un total de 38 alumnos que cursan cuarto año de secundaria.

1.4.5. Análisis estadísticos de los datos.

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

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

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

CAPITULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA ESTUDIAR LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y SUS IMPLICANCIAS EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA

En esta parte se presentan los fundamentos teóricos utilizados en la investigación. La presentación considera como fundamento epistemológico la teoría sociocultural; como aportes teóricos relacionados con las estrategias metodológicas y el pensamiento crítico en el aula el modelo del análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal de Richard Paul y L. Elder; y, el modelo de pensamiento dialógico crítico de Mattew Lipman.

2.1. Fundamento epistemológico del pensamiento crítico.

En el mundo de la “doxa”, es decir, del lenguaje común, pensar críticamente es un tipo de razonamiento que podría ser definido de múltiples maneras, donde la mayoría tiene alguna relación con el acto de cuestionar o valorar, lo que resulta en el origen de la palabra crítica, cuya etimología procede del vocablo griego κρίσις (kri), o sea, implica establecer un juicio o tomar una decisión. Por tal razón, cuando se habla de pensamiento crítico, en términos generales, se hace referencia a ejercicios de cuestionamiento y de valoración, que nos permitan finalmente emitir un juicio o tomar una posición con respecto a un hecho, a un fenómeno o a una idea. (Luis Carlos Morales Zúñiga. 2014:2-3)

Sobre el pensamiento crítico hay distintas posiciones. Así tenemos a aquellas posiciones, cuyas valoraciones son positivas sobre el pensamiento crítico las cuales la consideran como una herramienta que es necesaria y que debe ser estimulada desde la educación y aplicada en la vida. Por otra parte, se tienen concepciones contrarias que la establecen como pensamiento que solo ve los aspectos negativos de un fenómeno, de una situación, un individuo o una acción (Morales,

2012:3). En el campo intelectual, el término 'crítica' ha tenido una importancia notable en diversas disciplinas, pero son la Filosofía y las Ciencias Sociales dos espacios donde el pensamiento crítico ha encontrado un terreno fértil, y también donde los debates y cuestionamientos acerca de la función del pensamiento han sido más elaborados y recurrentes. En el sentido filosófico moderno, la noción de crítica se le debe a Immanuel Kant (1724 –1804), considerado el fundador del pensamiento crítico en el razonamiento filosófico con tres de sus más importantes obras: Crítica de la razón pura (2002), Crítica de la razón práctica (2001) y Crítica del juicio (2000).

La importancia del sistema y del aporte filosófico de Kant se encuentra en el ámbito de la epistemología, ya que el introduce una noción nueva, la idea de evaluar las condiciones de validez del conocimiento que se construye; por ello, su papel es considerado revolucionario en la historia del pensamiento, tanto que Arthur Schopenhauer (1960) se refiere a la obra de Kant como la causa de un verdadero renacimiento intelectual.

Kuno Fischer (2002:56) menciona la distinción entre la filosofía de Kant y la filosofía anterior: La filosofía pre–kantiana, sin pensar realmente en las condiciones del conocimiento, juzgaba sin recelo alguno la existencia de Dios, del mundo y de todas las cosas posibles; por eso era dogmática. En oposición a esta filosofía establece Kant la suya, que es crítica. La dogmática supone lo que debía ser investigado: la posibilidad de conocimiento; la crítica explica esta posibilidad.

La importancia de la filosofía kantiana está en que, por primera vez, se hace una evaluación epistemológica de las condiciones de validez del conocimiento, sin cuestionar la existencia o no de los fenómenos metafísicos, o de las impresiones sensibles o suprasensibles, o la utilidad de la experiencia. A diferencia de los filósofos anteriores, el objeto de estudio en Kant no es el conocimiento de los fenómenos, sino el proceso mismo de la razón. Su crítica es epistemológica, porque cuestiona no el conocimiento, sino los límites de la razón y del

entendimiento, no se cuestiona sobre los objetos, más bien cuestiona los límites, las condiciones y el nivel en que la razón puede acercarse a los objetos. Kant ve en la crítica de la razón el único medio por el cual el pensamiento y el conocimiento pueden refinarse y avanzar. La crítica de la razón, en palabras de Kant, es un tribunal ante el cual todo ha de someterse (200282).

Es así como el pensamiento crítico nace siendo una crítica epistemológica, un examen de la razón y de sus métodos. Como crítica epistemológica indaga también las condiciones de validez en que el conocimiento es construido y, por lo tanto, la validez del conocimiento mismo. Después de Kant, vamos a encontrar una gran cantidad de tratados sobre crítica de la razón. Dentro de las elaboraciones posteriores una de las obras más destacadas del pensamiento crítico es la de Karl Marx (1818–1883). El trabajo de Marx coincide, además, con una época en la que las Ciencias Sociales ya se han distanciado, aunque no por completo, de la Filosofía y de la Filosofía Social, buscando ser reconocidas como ciencias en el ambiente académico e intelectual del siglo XIX. El marxismo es un esfuerzo intelectual por explicar el devenir de la sociedad tomando como punto de partida el materialismo y los distintos modos de producción y, además, el antagonismo de clase. Pero este esfuerzo intelectual no es solo un intento cientificista, sino que tiene aspiraciones prácticas. Estas aspiraciones están centradas en la idea de transformar el orden social. El pensamiento de Marx es pensamiento crítico por dos razones: primero, es una forma de cuestionamiento de las maneras de proceder de la ciencia económica de su época, sobre todo de la economía política clásica desarrollada particularmente por autores británicos como David Ricardo (1772-1823) y Adam Smith (1723–1790). Segundo, el marxismo es pensamiento crítico, pues además de evaluar las condiciones de validez de la razón económica de su época, se convierte, también, en crítica social, en la medida en que denuncia y cuestiona realidades como la desigualdad social, la explotación de una clase sobre otra, la

enajenación y alienación, así como el dominio ideológico que no es sino otra manifestación de la dominación de clase.

El trabajo de Marx es una forma de pensamiento crítico que además de ser epistémico, es social, pues no solo es una evaluación de las formas de conocimiento, y de los procedimientos de la razón en los terrenos de la Filosofía, la Economía, la Historia, el Derecho y la sociedad, sino que incluye una crítica y una visión de cambio sobre las condiciones sociales, sobre todo de aquellas condiciones de explotación y dominación, de forma que se convierte en crítica social.

En consecuencia, el pensamiento crítico que tome en cuenta la cuestión social, debe ser no solo crítica desde el sentido común, sino que debe ser científico social, con el fin de que sea efectivo. Al decir científico social, Bourdieu plantea que el conocimiento se debe desarrollar en el marco de la problematización teórica y la confrontación empírica, solo el conocimiento que cumpla con estas dos condiciones podría ser considerado como pensamiento crítico. Además, P. Bourdieu (2000) dirá que antes de pensar cómo nos gustaría que fuese la realidad, debemos primero comprender cómo es, hasta ese momento estaremos facultados para pensar en otras posibilidades. En este punto podemos entonces definir el pensamiento crítico como una forma de razonamiento que combina el análisis epistemológico y científico social, con la finalidad de comprender la realidad y, además, cuestionar nuestra forma de comprenderla, nuestro aparato teórico y metodológico que nos sirve para el análisis de la realidad social, para finalmente pensar en posibilidades de acción sobre la realidad estudiada. (Morales, 2012).

2.2. Fundamentos pedagógicos del pensamiento crítico.

Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación dice Roberto Ramírez Bravo (2008:109) es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se

desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos. De igual manera, asumir este paradigma constituye un punto de partida que conduce a que la escuela interiorice el marco político de la educación, es decir, este paradigma es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social.

Según Bachelard, (1984), el maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y trasforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura. Considera a la ciencia como la opción de rejuvenecimiento espiritual, como mutación brusca que contradice el pasado para reconfigurar el presente. En esta perspectiva, dice Roberto Ramírez Bravo (2008:110), el maestro interpreta las prácticas educativas en los marcos político y social: en lo político, por cuanto que recupera el análisis del comportamiento intelectual que desarrolla el sujeto frente a unas condiciones culturales de existencia; y en lo social, dado que interpreta una opción pragmática y aplicada del saber reconstruido en la escuela. Normalmente, la educación se ha establecido como una construcción cimentada en los reglamentos y en las políticas de gobierno del momento, en los que se pregona el conocimiento puramente instrumental, el conocimiento como una salida a un problema económico inmediato.

Desde otro ángulo, la pedagogía crítica toma el conocimiento como fuente de liberación (Freire, 1989). Desarrolla la construcción del conocimiento en función de la construcción de los significados que subyacen a las teorías y discursos tradicionales. Lleva al sujeto hacia la lectura de la realidad, especialmente en función de detectar los

problemas culturales e inconsistencias sociales (educación repetitiva, corrupción política, delincuencia, etc.); en la perspectiva de revelar los nuevos niveles de cinismo y de tranquilidad con la que se los acepta y se los integra a la cotidianidad. Roberto Ramírez Bravo (2008:110)

Como dice Chomsky (1974), los intelectuales éticos tienen la responsabilidad de insistir en la verdad y, al unísono, tienen la obligación de contemplar los acontecimientos en su perspectiva histórica. En esta dirección, dice Gadamer, (1997), se entiende la educación como un proceso de negociación que facilita la comprensión de los significados y de los sentidos subyacentes en los fenómenos de la realidad; como un proceso que crea espacios de interpretación en función de la posición de sentido al servicio de la voluntad de poder Se establece como un camino hacia la transformación social en beneficio de los más débiles. Supone compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes. Fortalece la autonomía y la autogestión con miras a la construcción del pensamiento propio. (Tomado de Roberto Ramírez Bravo (2008:111)

2.3. Teorías relacionadas con el pensamiento crítico

2.3.1. Modelo de pensamiento dialógico crítico de Mattew Lipman

La definición del pensamiento crítico de Matthew Lipman es una de las cinco más importantes que se han elaborado desde los años ochenta (Johnson, 1992), junto a las de Siegel (1988), Paul (1993), Ennis (1993) y McPeck (1991). Para Lipman (1991), los individuos utilizan, en un contexto dado, procesos críticos de pensamiento que les permiten distinguir la información más relevante de la menos relevante en relación con sus metas. Así, el pensamiento crítico es una herramienta útil para combatir opiniones no fundamentadas (pensamiento no crítico) y acciones irreflexivas. En otras palabras, la posibilidad de establecer una posición crítica protege a los individuos contra la enajenación que tiene

lugar cuando una persona A procura influenciar a una persona B, o cuando no se le da ocasión de participar en una búsqueda personal.

Lipman afirma que el pensamiento crítico "nos protege contra el hecho de creer de manera forzosa lo que nos dicen los demás, sin que tengamos la oportunidad de investigar por nosotros mismos" (1991:144). Ayuda, así, a las personas a pensar mejor y a elaborar mejores juicios. La definición propuesta por Matthew Lipman es pragmatista, en la medida en que para él, el pensamiento crítico es un proceso complejo, integrado en un diseño utilitario que busca el mejoramiento de la experiencia personal y social.

Para Lipman (1991, 1995), el pensamiento crítico presupone habilidades y actitudes que se desarrollan según cuatro categorías: la conceptuación u organización de la información, el razonamiento, la traducción y la investigación. De acuerdo con Lipman, el pensamiento crítico se basa en:

1) Uso de criterios determinados: los individuos, cuyas conductas cognoscitivas se pueden asociar a una forma de pensamiento crítico, utilizan criterios determinados para evaluar los términos de sus afirmaciones.

2) Auto-corrección: los individuos pueden involucrarse en una búsqueda activa de sus propios errores, pensando en la auto-corrección.

3) Sensibilidad al contexto: los individuos pueden desarrollar un pensamiento flexible que permita reconocer que diversos contextos requieren diversas aplicaciones de reglas y de principios. 4) Su resultado es el buen juicio.

Además, Lipman, distingue entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo que no son más que dos formas de señalar diferentes modos de organización de los mismos componentes; ambos dan como resultado el pensamiento complejo. Recientemente, Lipman reformuló su teoría según los términos siguientes: el pensamiento complejo se convierte en

un pensamiento multidimensional, e incluye la interacción de tres modos de pensamiento; el crítico, el creativo y el cuidadoso o valorativo.

En este punto encontramos oportuno comparar los criterios de Lipman sobre el pensamiento crítico con la realidad de los alumnos cuando hacen FPN. Creemos que la "realidad" de los intercambios filosóficos entre alumnos es una base significativa e interesante y que debería clarificar la definición de Lipman sobre el pensamiento crítico con respecto a su aplicación a los alumnos.

Los elementos constitutivos del cuadro

El cuadro descriptivo está constituido por cuatro modos de pensamiento que no se ordenan en ninguna jerarquía (el lógico, el creativo, el responsable y el meta-cognitivo) y por cuatro niveles epistemológicos (el egocentrismo, el relativismo, la intersubjetividad orientada hacia el significado y la intersubjetividad orientada hacia el conocimiento) que se ordenan en una jerarquía. A continuación, presentamos cómo fueron utilizadas las cuatro modalidades cognoscitivas por los grupos de alumnos que participaron en nuestro proyecto de investigación:

Cuadro N° 03

Desarrollo declarativo del proceso dialógico crítico del pensamiento-contenido

Niveles Epistemológicos	Lógico	Creativo	Responsable	Meta-cognitivo
1.- Egocentrismo (Monismo)	Afirmación basada en la observación sensorial de un hecho personal o específico	Afirmación que le da un significado a su propio punto de vista	Respuesta relacionada con el comportamiento de uno mismo	Afirmación relacionada con el punto de vista, la tarea, la habilidad, etc. de uno mismo.
2.- Relativismo	Afirmación basada en una generalización que proviene de los sentidos y del razonamiento	Afirmación que le da un significado al punto de vista de otro	Respuesta relacionada con el comportamiento determinado de las partes.	Afirmación relacionada con un punto de vista, una tarea o habilidad, o estrategia de los pares.

3. Intersubjetividad (Orientada hacia el significado)	Afirmación basada en un razonamiento simple	Afirmación que trae un significado divergente	Respuesta relacionada con reglas morales.	Afirmación que expresa un cambio de perspectiva.
4.- Intersubjetividad (Orientada hacia el conocimiento construido)	Afirmación basada en un razonamiento complejo y abierto	Afirmación que ofrece o relaciona varios significados	Respuesta relacionada con un principio ético	Afirmación que reconoce un enriquecimiento de la perspectiva por medio de la discusión del grupo.

Fuente: Marie-France Daniel, María Teresa de la Garza y Otros; 2003; ¿Qué es el pensamiento dialógico crítico? Perfiles educativos; vol. 25; n° 102; México.

Según Marie-France Daniel (2003) el pensamiento lógico no significa lógica formal tradicional (una disciplina que estudia solamente la forma, con el propósito de determinar qué formas de razonamiento son correctas y cuáles no lo son, mientras que deja a un lado la materia del pensamiento, es decir, el objeto a que se refiere.) El pensamiento lógico aquí se refiere más bien al razonamiento informal, que presupone coherencia entre lenguaje y acción. Los alumnos manifiestan un pensamiento lógico cuando buscan criterios, dan buenas razones, deducen, juzgan, sintetizan, explican, definen, razonan, etc.

El pensamiento creativo encuentra sus raíces en la construcción del significado; se manifiesta en la producción de lazos entre unidades pre-existentes que enriquecen la discusión, en la creación del contexto, en la transformación del significado, etc. Las manifestaciones más frecuentes que observamos son: dar un ejemplo, dar un contraejemplo, preguntar, proponer una solución, crear nuevas relaciones, inventar un problema, proporcionar un contexto, etc. Al nivel del contenido, según Marie-France Daniel (2003), su complejidad se manifiesta principalmente con la expresión de ejemplos para ilustrar sus propios puntos de vista; después, se utilizan para ilustrar los puntos de vista de otros, y finalmente, el pensamiento creativo se manifiesta con la divergencia y la originalidad de los puntos de vista. No observamos a ningún alumno que haya propuesto más de un significado.

El pensamiento responsable comienza con una duda y conduce a la exploración, la reflexión y el mejoramiento de las acciones. Implica una

responsabilidad personal hacia las consecuencias de las propias acciones, así como un cierto compromiso. Significa reciprocidad. Con respecto al contenido, Marie-France Daniel (2003) manifiesta que éste se hace más complejo, dado que progresa desde una respuesta relacionada al comportamiento de uno mismo, hasta una respuesta que tome en consideración las reglas morales, pasando por una respuesta relacionada al comportamiento particular de los pares.

Pensar de manera meta-cognitiva quiere decir reflexionar sobre los pensamientos propios (de uno mismo u otros), en vez de simplemente participar en la discusión. Significa ejercer el control de las propias perspectivas y creencias. En el diálogo, según Marie-France Daniel (2003) el pensamiento meta-cognitivo aparece cuando los alumnos mencionan explícitamente una contribución de sus pares o son conscientes de las habilidades de pensamiento de los mismos o utilizan las perspectivas de sus pares para modificar la suya, etc. El contenido aumenta en complejidad, empezando con una focalización en el punto de vista del propio alumno para luego pasar a la comprensión de los puntos de vista de los demás (lo que puede conducir a una corrección, y, finalmente, a reconocer el enriquecimiento de la perspectiva por medio de la discusión en grupo).

Niveles epistemológicos:

a.- La perspectiva egocéntrica: parece ser la más espontánea para los alumnos; sus creencias, opiniones e intereses se basan en la observación concreta, o en las opiniones de los adultos que los rodean (padres, profesores, medios de comunicación, etcétera). Por el momento, los alumnos no son conscientes de que pueden formular sus propios juicios y actuar en consecuencia. Creen espontáneamente que hay una sola manera de mirar el mundo —la que les enseñaron y que dominan—, y que la evidencia es tan plausible que no es necesario justificarla. El egocentrismo se manifiesta en intercambios de tipo anecdótico y monológico.

b.- La perspectiva relativista: Se ilustra en un diálogo no crítico o semi-crítico, cuando los alumnos expresan juicios bien construidos con respecto al problema que se debe solucionar, pero no dudan de lo que han aprendido ni cuestionan la validez de las declaraciones de sus pares; presentan sus declaraciones como conclusiones cerradas. El intercambio muestra descentramiento, tanto en relación al objeto de la discusión, como en relación a uno mismo; las creencias ya no se expresan en forma singular, sino en forma plural. La "verdad" es modificable según el contexto; cada persona tiene un punto de vista propio. Los alumnos no consideran la justificación de lo que afirman como absolutamente necesario; ésta no es espontánea, sino generalmente inducida por el docente. Las justificaciones suponen una capacidad para conectar las observaciones concretas de los sentidos con abstracciones en forma de razonamientos.

c.- La perspectiva de la intersubjetividad: Orientada hacia el significado es la preocupación por el intercambio y la negociación entre pares que genera un diálogo crítico. A este nivel, los alumnos han integrado la conceptuación, la transformación, la categorización y la corrección. Además, han integrado los principios de la "comunidad de investigación". Son capaces de una evaluación (de sí mismos, de la comunidad de investigación, de la sociedad y de la humanidad), teniendo como finalidad una mejora. Las justificaciones que proporcionan se originan en el razonamiento y en la reflexión. Sus participaciones se manifiestan más a menudo como hipótesis que como conclusiones; así, el conocimiento individual parece incierto y, como tal, se desarrolla desde los puntos de vista diversificados del grupo. La crítica es frecuente y se manifiesta de diversas maneras (con matices, contraejemplos, preguntas, oposiciones); la crítica no es destructiva, sino que parece ser elaborada para contribuir al enriquecimiento de la comunidad de investigación. Los alumnos parecen ser conscientes de que su punto de vista es temporal y de que el diálogo es un proceso abierto.

2.3.2. Modelo del análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal de Richard Paul y L. Elder

El presente modelo tiene como objetivo guiar al lector en el desarrollo del pensamiento crítico que servirá como base para la lectura crítica, escritura y expresión verbal. El método de análisis crítico que Richard Paul (1992, 2008), propone se enfoca en diferentes grados de abstracción y complejidad que se ubican en tres niveles de análisis y pensamiento crítico: El nivel literal, el nivel interpretativo y argumentativo, así como el nivel analógico y dialógico. El nivel analógico y dialógico permite trasladar las relaciones extraídas de la lectura de un ámbito a otro. En este nivel, se precisa la interpretación crítica de los temas presentados en dos o más textos para luego establecer relaciones analógicas entre diferentes variables de análisis

Con base en lo anterior, el lector será capaz de plantear juicios de valor acerca de las ideas expresadas por los autores de los textos investigados. El propósito clave de este tipo de análisis es fomentar el pensamiento dialógico que, según Richard Paul (1992, 2008), implica un diálogo entre la perspectiva del lector-investigador y las miradas expresadas por diferentes autores. Entonces, además de poder relacionar de forma crítica las ideas presentadas por otros, desarrollarás la capacidad de argumentar tus propias conclusiones fundamentadas que representan un punto de vista o visión crítica más amplia, pero a la vez precisa.

El pensamiento crítico como competencia para el análisis textual se inicia con una discusión sobre el concepto de pensamiento crítico desde la perspectiva de varios teóricos especializados en el tema. Además, se reflexionará sobre el pensamiento crítico y su aplicación en el ámbito de la lectura. Las preguntas que pueden guiar esta discusión son las siguientes:

¿Qué es el pensamiento crítico?

¿De qué manera se puede concebir el pensamiento como un acto de creatividad?
¿De qué manera nos puede servir el pensamiento crítico en el ámbito de la expresión verbal?
¿Cuál es la relación entre el pensamiento crítico y el desarrollo de estudiantes responsables y preocupados por el entorno que los rodea?

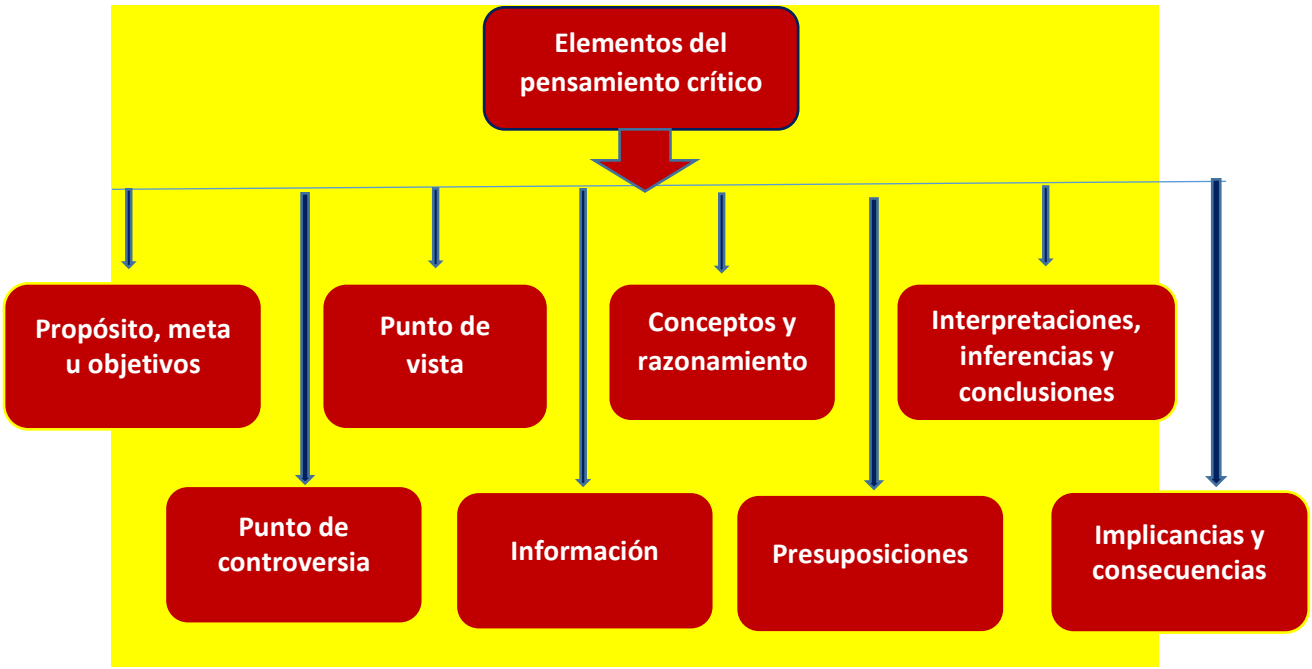
2.3.2.1. Concepto de pensamiento crítico según Richard Paul y L. Elder

Es importante notar la relevancia de lograr un tipo de pensamiento que va más allá de una visión personal regida por el egocentrismo, el socio-centrismo y etnocentrismo; es decir, el mundo globalizado, demanda, exige, las aportaciones de estudiantes comprometidos con la solución de problemas que nos rodean: la violencia, la pobreza, la inequidad social, por mencionar algunos. Se tiene que conocer varias definiciones de diversos autores.

Para cambiar los esquemas que rigen nuestro tipo de pensamiento natural es necesario trabajar hacia un proceso de aprendizaje sistemático y deliberado orientado hacia el desarrollo de habilidades de razonamiento y el estímulo de la reflexión y la autocrítica. Al respecto, Richard Paul (1992) explica que es propio de la mente humana pensar de forma espontánea o natural y dejarse llevar por los sentimientos y las necesidades sociales; es decir, no es común que la mente sea disciplinada y capaz de auto dirigirse y de crear sus propios elementos de autocontrol para evitar el egocentrismo.

2.3.2.2.- Elementos básicos del pensamiento crítico:

A continuación, se trabaja sobre los ocho elementos básicos que subyacen el pensamiento crítico.



Fuente: Análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal; Editorial digital; Tecnológico de Monterrey; México

Cierre del tema

Para concluir, reflexiona sobre el papel que tiene la lectura en tu propia vida, comparándote con el personaje (el obrero, el granjero, el "viejo", etc.). Usa las siguientes preguntas como guía.

• "El viejo...se preguntaba si verdaderamente valía la pena saber leer...".

• ¿Cuál sería tu respuesta a esta pregunta? • ¿Qué es saber leer para ti? Considera los ocho elementos del pensamiento planteado por Richard Paul y Elder para luego explicar la relación entre el proceso de lectura y algunos de los elementos.

2.3.2.3. Estrategias para el análisis y pensamiento crítico de la expresión verbal.

2.3.2.3.1. La observación:

El pensamiento crítico se puede definir con base en ocho elementos: propósito, punto de controversia, información, interpretación e inferencia, conceptos, suposiciones, implicaciones, consecuencias y puntos de vista.

En el nivel literal de análisis nos interesa abordar la información expresada de manera explícita en el texto. Por lo tanto, se enfatizará la identificación de las características propias del texto, es decir, su estructura, así como los conceptos literales y variables del texto.

Ejemplos de dos diagramas de acuerdo con los patrones de organización:

Descriptivo: Variable Característica

--- ---

--- ---

--- ---

Secuencial: **Suceso inicial**

Suceso 1

Suceso 2

Suceso 3

Suceso 4

Resultado final

El proceso de observación consiste en:

- Fijar la atención en un objeto, situación o texto para identificar sus características. Una característica es un rasgo propio de dicho objeto, situación o texto.

-A cada característica corresponde una variable

- Las variables utilizadas para el análisis dependen del propósito de la observación.

Ejemplo: Aplicación de la estrategia de observación: Observamos un fragmento de la película “Al filo de la navaja”, la cual está basada en la novela publicada, en 1944, por el escritor inglés, W. Somerset Maugham. La novela relata las experiencias de Larry Darrell y Gray Maturin primero en Chicago, Illinois y luego, al inicio de la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Otros personajes son: Isabel (la novia de Larry), Sophie MacDonald (casada con Bob MacDonald).

Una vez revisado el título y el fragmento de la película realiza la actividad de repaso del tema, la cual encontrarás en la barra lateral derecha. Cierre de la actividad Una vez realizada la actividad reflexiona sobre…

• ¿Qué utilidad tiene la estrategia de observación para el análisis de textos?

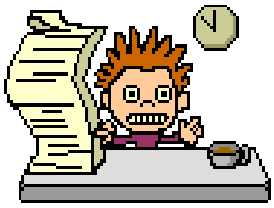
• ¿Cuáles son los elementos del pensamiento crítico que empleaste para el análisis del fragmento de la película?

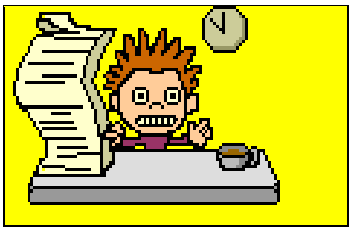
• ¿Qué utilidad tiene formular preguntas antes de observar un texto o, en este caso, una película?

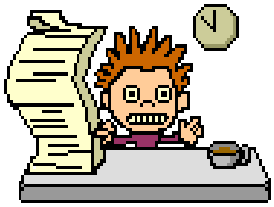
Observar implica la identificación de características. El proceso de observación será utilizado como una estrategia para el análisis de textos.

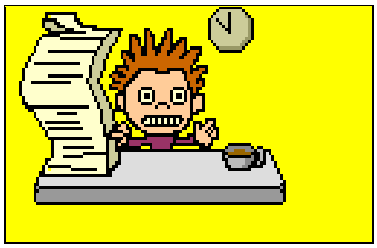
VARIABLE	PERSONAJE 1	PERSONAJE 2

Por ejemplo:









Si analizamos las siguientes fotos se pueden observar las siguientes características:

2 marcos; 2 sin marcos; 2 marcos rectangulares; 2 marcos rectangulares amarillos; 2 sin marcos y sin color amarillo alrededor.

A cada observación le corresponde una variable o tipo de característica. Las variables pueden ser definidas como magnitudes, por lo cual pueden tomar valores cualitativos o cuantitativos. Por ejemplo:

• Número de marcos (cuantitativo)

• Color de marco (cualitativo)

• Forma de marco (cualitativo)

• Forma o diseño interior del marco (cualitativo)

Los cuatro ejemplos son variables que nos permiten organizar la información que hemos observado directamente en la imagen anterior.

<u>Ejercicio:</u> Organiza las variables y características que observaste en la foto utilizando el siguiente diagrama.

Descriptivo:	**Variable**	**Característica**
	----------	----------
	----------	----------
	----------	----------

Para el nivel literal de análisis textual es importante no confundir la observación directa con la experiencia previa y con la inferencia.

En este ejemplo se enfatiza en la importancia de la observación como una estrategia básica para acercarnos a un texto. Vemos cómo el nivel literal se enfoca en la observación directa y no interpretativa; es decir, nos interesa la información que se presenta de manera explícita en el texto o gráfica. Al entrar en la tarea de análisis textual es importante orientar nuestro pensamiento hacia propósitos específicos. El pensamiento propositivo permitirá un razonamiento más eficaz. Entonces, la lectura crítica debería estar orientada al propósito de indagar los significados de un texto, es decir, su estructura, su lógica, su punto de vista.

2.3.2.3.2.- Estrategias para el proceso de análisis crítico.

a.- La estructura del párrafo: En el ejemplo anterior se trabajó con la observación de un fragmento de la película “Al filo de la navaja”. La lectura de este texto cinematográfico requiere de la capacidad de utilizar habilidades para la alfabetización visual, es decir, “las habilidades que el individuo necesita para reconocer y entender ideas presentadas a través de acciones e imágenes visuales, pero también la capacidad de transmitir ideas y mensajes a través de imágenes”.

Sin embargo, a pesar de nuestro contacto con tantos estímulos visuales, la base de nuestro proceso educativo es el texto escrito. El análisis de cualquier tipo de texto implica en primera instancia entender ideas principales y secundarias que están organizadas en párrafos.

A continuación, presentamos las características del párrafo que normalmente se encuentran en un texto expositivo:

• Es un bloque de información integrado por un conjunto de oraciones que tratan de un mismo tópico o tema.

• Está compuesto por una aseveración clave o principal que expresa la idea central del párrafo, el tema a tratar.
• Para complementar la oración principal, un párrafo incluye un número variable de oraciones de soporte que apoyan, aclaran o amplifican con mayor detalle el tema señalado en la oración principal.
• Las oraciones de soporte del párrafo apoyan la idea principal a través de diversos procesos, como son: la definición, la ejemplificación, la enumeración, la descripción, la comparación y el contraste, la clasificación, el cambio, y la relación de causa-efecto y transformaciones.

2.4. Bases conceptuales.

2.4.1. Dimensiones del pensamiento crítico.

Al ensayar una definición sobre pensamiento crítico ya se había señalado que dicha capacidad incluye a una serie de sub habilidades. Los teóricos del pensamiento crítico coinciden en señalar que estas habilidades involucran no solo aspectos cognitivos sino también afectivos. Así por ejemplo para Dewey en Campos (2007) el pensamiento crítico comprende dos dimensiones que actúan de manera interrelacionada haciendo uso de una serie de sub habilidades. Al respecto Cambers, Carter-Wells, Bagwell, y Thomson (2006:5) sostienen que el desarrollo del pensamiento crítico es: Un proceso que tiene dos componentes: la necesidad del estudiante de desarrollar habilidades cognitivas de pensamiento crítico, tales como análisis, evaluación, inferencia, y autorregulación y la motivación de los estudiantes para desarrollar una disposición crítica que implica estar abierto a enfoques múltiples. Ellos definen el pensamiento crítico como un proceso sofisticado que incluye habilidades, disposiciones y meta-cognición.

Asimismo, desde la perspectiva de Siegel (1990), dos elementos importantes definen el pensamiento crítico que son principalmente la

racionalidad o la razón y las disposiciones cuyo fundamento particular reside en los principios.

Siegel (1990), sostiene que pensar críticamente es tener la habilidad de enunciar razones y de evaluarlas con base en las convicciones propias sustentando de esta manera los juicios personales y las acciones. Incluso, el mismo pensador crítico debe tener la voluntad de conformar sus juicios y sus acciones con referencia en principios generales y específicos.

Su principal tarea es la curiosidad de conocer con profundidad la realidad con la correspondiente humildad que implica aceptar sus posibles equivocaciones al tener confianza en sí mismo y ser emocionalmente estable.

Para este efecto, este tipo de pensamiento se caracteriza por ser coherente con ciertos valores o criterios como la no arbitrariedad, la justicia, la imparcialidad, la objetividad y las evidencias.

Al lado de la racionalidad como un componente del pensamiento crítico de Siegel (1990), un segundo elemento se refiere a la disposición, una serie hábitos mentales o simplemente una actitud en términos de la propensión para la búsqueda de las razones con las correspondientes valoraciones. En fin, Siegel (1990) agrega un nuevo componente del pensamiento crítico que es la disposición o la actitud

Del mismo modo Elder (2002:8) hace referencia por un lado a una dimensión afectiva que está íntimamente relacionada con la disposición o actitud y por otro lado una dimensión cognitiva que tiene que ver con el desarrollo de destrezas intelectuales. La investigadora clasifica la segunda dimensión en macro-capacidades y micro-habilidades, las mismas que incluyen una lista considerable de procesos mentales. A continuación, se muestra la relación de Macro-capacidades:

- Refinando las generalizaciones y evitando las simplificaciones
- Comparando situaciones análogas: transfiriendo las percepciones interiores a nuevos contextos
- Desarrollando la perspectiva personal: creando o explorando creencias, argumentos o teorías
- Aclarando situaciones, conclusiones o creencias
- Aclarando y analizando el significado de palabras o frases
- Desarrollando el criterio para la evaluación: aclarando valores y estándares
- Evaluando la credibilidad de las fuentes de información
- Cuestionamiento profundo: surgimiento y búsqueda de la raíz de preguntas significativas que analizan o evalúan argumentos, interpretaciones, creencias o teorías que generan o evalúan soluciones.
- Analizando o evaluando acciones o políticas
- Leyendo críticamente: aclarando o examinando críticamente los textos
- Escuchando críticamente: el arte del diálogo en silencio
- Haciendo conexiones interdisciplinarias
- Practicando discusiones Socráticas: aclarando y cuestionando creencias, teorías o perspectivas
- Razonando a manera de diálogo: comparando perspectivas, interpretaciones, o teorías
- Razonando de manera dialéctica: evaluando las perspectivas, interpretaciones o teorías.

2.4.1.1. Componente afectivo.

En cuanto al componente afectivo, este está ligado a la disposición y motivación intrínseca que debe mostrar el pensador crítico. Así, Glaser en Campos, (2007:38) sostiene que “uno de los elementos del pensamiento crítico es una actitud de estar dispuesto a considerar, con mentalidad abierta, los problemas y temas que afectan la experiencia personal”. Al respecto Elder y Paúl (2003) establecen destrezas o

virtudes cognitivas necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico que están vinculadas con el aspecto actitudinal más que con el cognitivo.

- Humildad intelectual: Estar consciente de los límites del propio conocimiento, la humildad intelectual radica en reconocer que uno no debe pretender que sabe más de lo que realmente sabe.
- Coraje o entereza intelectual: Ser conscientes de la necesidad de enfrentar y atender con justicia ideas, creencias o puntos de vista hacia los que tenemos emociones negativas fuertes a las que no hemos prestado seria atención.
- Empatía intelectual: Estar consciente de la necesidad de situarse imaginariamente en el lugar de otros para poder entenderlos. Se relaciona con la habilidad de reconstruir con precisión los puntos de vista y el razonamiento de otros y poder razonar a partir de premisas, supuestos e ideas diferentes a las nuestras.
- Autonomía intelectual: Lo ideal es aprender a pensar por sí mismo, a dominar su proceso mental de razonamiento. Implica analizar y evaluar las creencias tomando como punto de partida la razón y la evidencia. Significa cuestionar cuando la razón dice que hay que cuestionar, creer cuando la razón dice que hay que creer y conformarse cuando así lo determine la razón.
- Integridad intelectual: Ser honesto con su propio pensamiento. Practicar con otros lo que se predica y admitir con honestidad las inconsistencias de pensamiento y acción en las que uno incurre.
- Perseverancia intelectual: Ser consciente de la necesidad de emplear la perspicacia intelectual y la verdad aun cuando se tenga que enfrentar a dificultades, obstáculos y frustraciones, para hacer de las preguntas no resueltas y de la confusión un insumo para la comprensión.
- Confianza en la razón: Fomentar que la gente llegue a sus propias conclusiones desarrollando sus facultades para razonar; teniendo fe en que si dejamos actuar a la razón los problemas de la humanidad estarán mejor atendidos.

2.4.2. Habilidades básicas del pensamiento crítico.

La primera clasificación fue realizada por Bloom (1956) denominada Taxonomía de los objetivos educativos, cuya aportación más influyente fue la propuesta de jerarquización de las habilidades, donde la memoria ocuparía el primer peldaño, mientras que la comprensión, el análisis, síntesis y evaluación ascienden hasta la cúspide de la pirámide, lo cual conformaría el pensamiento crítico. Por su lado, Piette (1998) sugiere agrupar las habilidades en tres grandes categorías.

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

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

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

Por otro lado, existe una clasificación que va más allá del componente cognitivo del pensamiento, elaborada por Ennis (2011), que establece una diferencia entre dos clases principales de actividades de pensamiento crítico:

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

b.- Las capacidades. Hacen referencia a las capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico, como centrarse, analizar y juzgar

En palabras de Ennis, algunas de las sub-habilidades se adecuan a cualquier tipo de pensamiento, ya sea crítico o creativo, mientras que otras, como la de emitir juicios de valor, parecen menos importantes para resolver problemas de física, por ejemplo.

Ennis (2011) describe quince capacidades del pensamiento crítico (ver Tabla 1):

Tabla 1.

Capacidades del pensamiento crítico

N°	CAPACIDADES
01	Centrarse en la pregunta
02	Analizar los argumentos
03	Formular las preguntas de clarificación y responderlas
04	Juzgar la credibilidad de una fuente
05	Observar y juzgar los informes derivados de la observación
06	Deducir y juzgar las deducciones
07	Inducir y juzgar las inducciones
08	Emitir juicios de valor
09	Definir los términos y juzgar las definiciones
10	Identificar los supuestos
11	Decidir una acción a seguir e Interactuar con los demás
12	Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión.
	Habilidades auxiliares
13	Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación
14	Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros
15	Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita)

Fuente: López Aymes; Gabriela; 2012; Pensamiento crítico en el aula; Universidad Autónoma de Morelos; N° 22; págs. 41-60.

Desde otra perspectiva, el pensamiento crítico podría describirse a través de habilidades más generales tal como sugieren diversos autores como Halpern, (1998); Swartz y Perkins, (1990) y otros; (Citados por Gabriela López Aymes (2012); como son el conocimiento, la describen a continuación:

a) Conocimiento. Es un elemento esencial para el pensamiento, puesto que se utiliza para pensar y se genera a partir de lo que se piensa. El conocimiento nos ayuda porque facilita la organización de la información que nos llega (Perkins, 1987). Se trata de ver qué tipo de conocimiento es el más rico y con mayor potencial y transfer para resolver problemas.

b) Inferencia. Consiste en establecer una conexión entre dos o más unidades de conocimiento o hechos no relacionados aparentemente, lo cual ayuda a comprender una situación de manera más profunda y significativa. Si todas las actividades mentales implican alguna clase de juicio, habría que estimular en el aula que se formulen éstos para que los alumnos los comparen entre sí y descubran cuáles son los criterios que permiten diferenciar los mejores de los peores juicios y den buenas razones de las presuposiciones que emiten como fruto de una inferencia (Lipman, 1998). La inferencia puede ser deductiva (proceso por el que se llega a conclusiones específicas a partir de la información dada), o inductiva (proceso por el que se llega a conclusiones generales a partir de una información dada o tal vez inferida)

c) Evaluación. Se refiere a sub-habilidades relacionadas como analizar, juzgar, sopesar y emitir juicios de valor (Swartz y Perkins, 1990). Se argumenta que la evaluación crítica que hace una persona sobre algo en particular está influenciada por su experiencia, comprensión, perspectiva cognitiva y sus valores. El componente de conocimiento que se derivará de esto, será añadido, reinterpretado y evaluado desde diferentes perspectivas.

d) Meta-cognición. Se acepta la definición de que es el pensamiento sobre el pensamiento, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano, sin ser equivalente al pensamiento crítico en sí. La meta-cognición ejerce el papel regulador del resto del sistema cognitivo, incrementando la conciencia y el control del individuo sobre su propio pensamiento (Justicia, 1996). Incluye la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos para llevar a cabo tareas intelectualmente exigentes, además de las habilidades de predicción, verificación y la comprobación de la realidad. Según Flavell (1977) la sustancia del conocimiento meta-cognitivo, viene definido por tres tipos de variables y sus interacciones: las variables personales, las variables de la tarea y las variables de la estrategia. Asimismo, este autor señala que el conocimiento meta-cognitivo es susceptible de acceso intencionado o automático, puede ser más o menos preciso y puede influir consciente o inconscientemente.

Los trabajos más destacados sobre meta-cognición se encaminan a hacer que los individuos conozcan mejor sus propias capacidades y limitaciones, además, para el proceso de pensamiento crítico es esencial ya que permite supervisar si la información en que se basan las opiniones es adecuada y si son razonables las inferencias (Bruning 1999; Kuhn y Weinstock, 2002).

2.4.3. Características del pensador crítico.

El pensador crítico ideal según Gabriela López Aymes (2012); se caracteriza además de sus habilidades cognitivas, también por su disposición y la manera en que se enfrenta a los retos de la vida. El pensamiento crítico va más allá de las aulas escolares. Según Fancione (1990) lo que caracteriza al pensamiento crítico en la vida cotidiana incluye los siguientes rasgos:

• Curiosidad por un amplio rango de asuntos

• Preocupación por estar y permanecer bien informado

• Estar alerta para usar el pensamiento crítico
• Confianza en el proceso de indagación razonada
• Confianza en las propias habilidades para razonar
• Mente abierta para considerar puntos de vista divergentes al propio
• Flexibilidad para considerar alternativas y opiniones
• Comprensión de las opiniones de otra gente
• Justa imparcialidad en valorar razonamientos
• Honestidad para encarar los propios prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas o socio-céntricas

2.4.4. La importancia de la indagación

La indagación de acuerdo a Gabriela López Aymes (2012); es parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque permite a los participantes (estudiantes y profesores) establecer un punto de partida para registrar los conocimientos que se tienen en determinado dominio y para desarrollar nuevas ideas. También provee una estructura para examinar diferentes nociones y nueva información**.** La indagación, por otra parte, ayuda a impulsar el pensamiento reflexivo y meta-cognitivo.

Requiere que los estudiantes y profesores reflexionen sobre su comprensión y con ello puedan introducir cambios y mejoras en su aprendizaje, en su pensamiento y en la enseñanza. Por lo tanto, se puede decir que el proceso de indagación o interrogación ayuda para:

• Ampliar destrezas de pensamiento
• Clarificar la comprensión
• Proveer de herramientas para corregir estrategias
• Crear lazos entre diferentes ideas
• Fomentar la curiosidad
•Proporcionar retos

Los alumnos pueden aprender mejor en un ambiente de clase donde sus contribuciones sean valoradas. Tanto el tipo de preguntas que se realicen, como la manera en que se formulen las preguntas y las respuestas dadas afectan la autoestima y la participación del estudiante. Por eso, los profesores deben proporcionar experiencias que permitan a todos sus alumnos desarrollar estrategias de indagación y solución de problemas de forma experta, en un clima de seguridad que permita perfeccionar el pensamiento complejo. Para ello, es necesario conocer los elementos requeridos para realizar buenas preguntas, y reconocer los diferentes tipos de preguntas que se pueden elaborar. (Richard Paul, 1992, 1993).

Tabla 2.

Clasificación de preguntas

Richard Paul (1993)

TIPO	PREGUNTAS
01: Clarificación	¿Qué quieres decir con eso? ¿Podrías darme un ejemplo?
02: Explora suposiciones y fuentes	¿Cuál es el supuesto? ¿Por qué alguien diría eso?
03: Investiga las implicaciones y consecuencias	¿Qué razones tienes para decir eso? ¿En qué criterios basas ese argumento?
04: Investiga las implicaciones y consecuencias	¿Cuáles serían las consecuencias de ese comportamiento? ¿No crees que estarías sacando conclusiones precipitadas?
05.- Acerca de puntos de vista o perspectiva	¿Qué otra forma habría para decir eso? ¿En qué se diferencian las ideas de María y las de Pedro?
06: Sobre preguntas	¿De qué manera nos puede ayudar esa pregunta? ¿Podrías pensar en cualquier otra pregunta que pueda ser útil?

Fuente: López Aymes; Gabriela; 2012; Pensamiento crítico en el aula; Universidad Autónoma de Morelos; N° 22; págs. 41-60.

Las buenas preguntas ayudan a mejorar y ampliar el aprendizaje por lo que es conveniente conocer qué tipo de preguntas son las adecuadas para cada tipo de ambiente de aprendizaje, de tal manera que permitan a los estudiantes relacionar sus conocimientos previos y experiencias, formular sus propias preguntas, e incluirlo en la planificación de su propio aprendizaje.

2.4.5. Técnicas de enseñanza aprendizaje para desarrollar el pensamiento crítico.

La concepción cognitiva del aprendizaje considera al alumno protagonista del proceso educativo, quien será guiado por el maestro dentro del marco constructivista como el orientador del aprendizaje. Tal como recomienda López (2000:25) cuando dice que "el rol del educador es ayudar a aprender, no enseñar". Según Tardif (2004:92) "el maestro desempeña una función importante, la de mediador entre el conocimiento y los alumnos sobre todo al explicar las estrategias cognitivas y meta-cognitivas que necesitan para realizar adecuadamente una tarea."

Así mismo, Louis (2004) dice que los maestros deben estimular el pensar asumiendo un rol de orientador y guía del aprendizaje. Beyer, Brand y Costa (2004) sostienen que enseñar a pensar implica que los profesores creen las condiciones propicias para la reflexión. Este objetivo supone el empleo de estrategias y técnicas de aprendizaje que para el caso del pensamiento crítico aborden sus distintas sub-habilidades tanto cognitivas como afectivas. A continuación, se presenta una selección de técnicas y estrategias que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico.

Organizadores gráficos:

Los organizadores constituyen una técnica válida para procesar información. A decir de Campos (2005:9) "comunican la estructura conceptual de un dominio (tema) al incluir las ideas fundamentales y sus

respectivas interrelaciones". El procesamiento de la información es un paso previo para alcanzar el pensamiento crítico pues siempre se piensa en función de algún conocimiento, tal como se sostiene en el enfoque de la infusión del pensamiento. Existe una gama amplia de organizadores gráficos de la información, sin embargo, para el caso del pensamiento crítico se cree conveniente emplear aquellos que permitan evaluar la confiabilidad de las fuentes de información, comparar información, argumentar información.

Los siguientes podrían ayudar en este sentido

- Estructura de comparación: Sobre esta estrategia Campos (2005:107) manifiesta que "permite representar conocimientos que lleven implícitas comparaciones, además de sintetizar información de diferentes factores según ciertos criterios".
- Organizador para determinar la confiabilidad de una fuente de información: propuesto por Swartz y Parks (1995) quien sostiene que esta estrategia puede ser de utilidad para analizar la credibilidad de la fuente misma y del contenido que presenta.
- Espiga de Ishikawa: según Tejeda y Melgarejo (2006) esta técnica es útil para hacer comparaciones, ayuda a seleccionar los aspectos positivos y negativos, las virtudes y defectos, las fortalezas y debilidades de algún tema en cuestión.
- Diagrama de arco: Mencionado y explicado por Campos (2007) muestra una conclusión y los argumentos de apoyo en que se sostiene así como la tesis inicial.
- Mapa del argumento: Campos (2007:95) lo define como la representación visual para ilustrar el razonamiento y el pensamiento crítico.

Lectura crítica.

Sin duda existe una gran diferencia entre leer y leer críticamente, este último es el que propicia el pensamiento crítico porque está basado no solo en la decodificación de las grafías, sino que además comprende la

interpretación de lo leído. Kurland (2009) dice que la lectura crítica parecería anteceder al pensamiento crítico, y es que solamente cuando se ha entendido completamente un texto se puede evaluar con precisión aquello que afirma, lo que evidencia un uso adecuado del pensamiento crítico.

Kabalen (2004) sostiene que los sujetos deben entrenarse en los tres niveles de la comprensión lectora para consolidarse como lectores críticos. Siendo así queda claro que solo podemos opinar respecto de un texto si antes lo hemos entendido; por tanto, la lectura crítica es uno de los vehículos que conduce hacia el pensamiento crítico.

Técnica del debate.

Mediante esta actividad el profesor pone al alumno frente a la posibilidad de dar a conocer sus ideas, sus planteamientos y principalmente la defensa de estos basado en argumentos. Esta técnica está relacionada íntimamente con la elaboración de fundamentos, la toma de posición frente a un tema, y la comunicación de los mismos. El aprendiz puede participar del debate en forma personal o grupal dependiendo de la naturaleza y objetivos de la sesión de aprendizaje, lo importante es que sea el protagonista de la clase y que todas sus opiniones e ideas tengan un sustento racional.

Es también esta, una oportunidad para poner en práctica las virtudes del pensamiento crítico propuestas por Elder y Paúl (2003) tales como humildad intelectual, pensamiento independiente o autónomo y valentía intelectual. Tejeda y Melgarejo (2006) sostienen que el debate es un método donde el alumno defiende un punto de vista de manera grupal, en pro o en contra respecto a un tema controversial mediante la discusión. En relación a este punto Rhats, Wasserman y otros (1999:348) dicen que “el respeto por los alumnos y sus esfuerzos por pensar son acrecentados con la discusión, estos necesitan oportunidades de discutir con el maestro y entre si sus pensamientos, sus opiniones y sus intentos de análisis”

Técnica del trabajo cooperativo.

El aprendizaje cooperativo es una técnica que favorece y enriquece la elaboración de argumentos puesto que el alumno puede contrastar sus ideas con los integrantes de su equipo, en ocasiones tendrá que persuadirlos y en otras aceptar la debilidad de sus planteamientos.

Gabriela López (2000:33) piensa que "los grupos de aprendizaje cooperativo producen más logros, incrementan el pensamiento crítico, mejoran la comprensión del tema, generan menor agotamiento y una mayor autoestima". Tejeda y Melgarejo (2006) expresan que es una opción para que los estudiantes organizados intenten realizar su mejor esfuerzo por servir y ayudar, lo que refuerza el compromiso con la meta común y afianza los lazos de confianza entre los miembros del equipo.

Técnica de analogías.

Según Santrock (2002:324) "una analogía es un tipo de razonamiento formal". El objetivo de esta técnica es que el alumno descubra racionalmente la relación entre dos términos, que sirven de modelo, y aplique esta regla a otros dos términos, que sirven de ejercicio. Ello implica que el estudiante ponga a prueba procesos mentales de inferencia y formalización, los cuales forman parte de la capacidad de pensamiento crítico.

Rhats, Wassermann y otros (1999) señalan que es conveniente que el profesor oriente al alumno a determinar hasta qué punto su analogía es adecuada. Mientras que Espindola y Espindola (2005:124) sostienen que "el uso de analogías ayuda a expandir y enriquece el lenguaje porque implica habilidades mentales para analizar contextos y examinar hipótesis".

Técnica del ensayo.

Según refieren Guajardo y Serrano (2001) el ensayo es una redacción que constituye un trabajo discursivo respecto de un tópico en particular, por lo cual su lenguaje no es coloquial sino académico. Para Gamboa (2002:1) “el ensayo es un tipo de prosa que brevemente analiza, interpreta o evalúa un tema”. En función a lo anterior, lo enriquecedor del uso del ensayo en las sesiones de aprendizaje radica en el hecho de ser una invitación especial a poner en juego, por un lado, el manejo conceptual en torno a lo que se escribe y por otro nuestra capacidad argumentativa.

El ensayo debe poseer unidad argumentativa para lo cual es necesario aportar pruebas para aquello que se afirma o niega en el escrito. Es importante señalar que esta técnica no es valiosa por la postura que asume el alumno sino por la pertinencia y coherencia con que se presentan los argumentos. Al respecto Guajardo y Serrano (2001:1) sostienen lo siguiente:

El ensayo pretende ofrecer un conjunto de «pruebas» relevantes a favor de la tesis o posición que se pretende defender en él. Estrictamente, un argumento consiste en un conjunto de enunciados que dan apoyo (o fundamento o justificación) a otro enunciado, llamado conclusión, el cual expresa la tesis principal que se pretende defender en el ensayo. Muchas veces los enunciados que apoyan a la tesis principal necesitan (por su complejidad, importancia o carácter disputable) ser defendidos por otros enunciados, de modo que en el ensayo tiene que haber lugar para el argumento principal y para otros secundarios, que, en conjunto, contribuyen a que el argumento principal sea racionalmente persuasivo.

Boisvert (2004:177) afirmó que “el ensayo critico es un excelente medio para desarrollar la capacidad de pensar, es ideal para ser usado en el marco de un curso específico porque favorece la transferencia de conocimientos y la meta-cognición”. Boisvert (2004:179) menciona seis

elementos básicos que se debe tener en cuenta cuando se redacta un ensayo, estos son:

- Tener en cuenta a un público en particular
- Enunciar la idea principal u opinión
- Aportar aclaraciones al respecto
- Presentar las razones en las que se apoya la opinión usando fuentes
- Considerar otras posibilidades sobre el tema en cuestión
- Hacer un resumen a manera de conclusión"

2.4.6. Condiciones de una clase para el desarrollo del pensamiento crítico.

Broks y Broks (1993) sostienen que las escuelas dedican muy poco tiempo a enseñar a los alumnos a pensar de forma crítica, por el contrario, dedican mucho tiempo a hacer que los alumnos den respuestas de manera imitativa trayendo como consecuencia que los alumnos se conviertan en pensadores superficiales que no expanden sus ideas ni su mente. Frente a esa realidad Boisvert (2004:324) señala que "es importante crear una cultura del pensamiento en el desarrollo de la clase. Se debe tomar en cuenta las interacciones que se producen entre el profesor y el alumno, las mismas que deben orientarse hacia la horizontalidad, tratando de que sean explicitas y tendientes en lo posible hacia la reflexión de los temas tratados".

Santrock (2002) sostiene que los maestros pueden propiciar el pensamiento crítico durante las sesiones de aprendizaje, cuestionando a los estudiantes respecto del porqué de sus afirmaciones, es decir incentivándolos a elaborar argumentos que respalden lo que sostienen. Esta práctica contribuirá a que el maestro supere el papel de simple transmisor de información transformándolo en un orientador del pensamiento.

Esta idea es reforzada por Boisvert (2004) cuando señala que el maestro debe actuar como mediador del acto de pensar durante la clase

seleccionando contenidos en función de habilidades de pensamiento; para activar en los alumnos procesos intelectuales, para lo cual recomienda hacer uso constante de los debates y el trabajo en equipo. Nickerson, Perkins y Smith (1985) manifiestan que debe mantenerse una atmósfera en la que todos puedan expresarse sin temor al ridículo. Al respecto Santrock (2002:483) “sostiene que los estudiantes en aulas autoritarias tienden a ser aprendices pasivos y tienen habilidades deficientes de comunicación”.

Por ello es conveniente que las sesiones de clase se desarrollen en un clima armónico y democrático, que algunos autores llaman clima asertivo; el autor señala que este estilo permite que los estudiantes expresen sus ideas abiertamente. López (2000) da a conocer pautas para el desarrollo del pensamiento crítico durante una sesión de clase. Las más relevantes tienen que ver con hablar menos, alrededor del 20% del total de una clase, incentivar a participar a los estudiantes que con frecuencia permanecen pasivos, optar por dividir la clase en equipos de trabajo asignándoles trabajos específicos a cada grupo y explicar claramente lo que se espera de los estudiantes al finalizar la clase, así como sentar las razones por las que se empleará una estrategia en particular.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA MEJORAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA "PRESCOTT", URBANIZACIÓN "SAN VICENTE DE PAÚL", CIUDAD DE PUNO; REGIÓN PUNO.

En este capítulo se presenta la propuesta de la estrategia metodológica; se presenta la descripción de la propuesta, su fundamentación, la representación del modelo teórico y del modelado operativo.

3.1.- Resultado de la investigación

CUADRO N° 01

Analizan, infieren la información dada como tarea en aula

N°	INDICADORES		
		N°	%
1	Siempre	06	19
2	Casi siempre	07	22
3	A veces	07	22
4	Nunca	12	37
	Total	**32**	**100**

Fuente: Elaborado por la autora

INTERPRETACIÓN:

El 37% de los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott", de la Urbanización "San Vicente de Paúl" de la ciudad de Puno encuestados manifiesta que no analizan, infieren la información dada como tarea en aula.

CUADRO N° 02

Proponen alternativas y argumentan su posición frente a un problema dado

N°	INDICADORES		
		N°	%
1	Si	08	25
2	No	17	53
3	No sabe/No opina	07	22
	Total	**32**	**100**

Fuente: Elaborado por la autora

INTERPRETACIÓN

Del total de estudiantes encuestados; el 53% manifiesta no saber, no opinar acerca de la proposición de alternativas y argumentación de su posición frente a un problema dado

CUADRO N° 03

Sus intervenciones orales son superficiales, incoherentes y carentes de argumentación

N°	INDICADORES		
		N°	%
1	Siempre	05	16
2	Casi siempre	05	16
3	A veces	08	25
4	Nunca	14	43
	Total	**32**	**100**

Fuente: Elaborado por la autora

INTERPRETACIÓN

Del total de estudiantes encuestados; el 43% considera que sus intervenciones orales no son superficiales, incoherentes y carentes de argumentación

CUADRO N° 04

Sus exposiciones y su participación en los debates son superficiales, incoherentes y carentes de argumentación

N°	INDICADORES		
		N°	%
1	Siempre	04	12
2	Casi siempre	07	22
3	A veces	06	19
4	Nunca	15	47
	Total	**32**	**100**

Fuente: Elaborado por la autora.

INTERPRETACIÓN

El 47% de los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott", de la Urbanización "San Vicente de Paúl" de la ciudad de Puno, consideran que sus exposiciones y su participación en los debates no son superficiales, incoherentes y carentes de argumentación.

CUADRO N° 05

Sus exámenes, trabajos como ensayos y columnas de opinión son superficiales, incoherentes y carentes de argumentación

N°	INDICADORES		
		N°	%
1	Si	20	62
2	No	09	28
3	No sabe/No opina	03	09
	Total	**32**	**100**

Fuente: Elaborado por la autora

INTERPRETACIÓN

El 62% de los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott", de la Urbanización "San Vicente de Paúl" de la ciudad de Puno, considera que sus exámenes, trabajos como ensayos y columnas de opinión si son superficiales, incoherentes y carentes de argumentación

CUADRO N° 06

¿Consideras que se practica el pensamiento crítico en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en el aula?

N°	INDICADORES		
		N°	%
1	No se le da importancia	**09**	**28**
2	No se conoce mucho sobre ese pensamiento	06	19
3	Se considera análogo al criticar, decir lo negativo de las cosas y hechos.	07	22
4	No se conoce mucho sobre los métodos, técnicas y formas de evaluar el pensamiento crítico	**10**	**31**
	Total	**32**	**100**

Fuente: Elaborado por la autora.

INTERPRETACIÓN:

Encontramos que el 31% de los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott", de la Urbanización "San Vicente de Paúl" de la ciudad de Puno no conoce mucho sobre los métodos, técnicas y formas de evaluar el pensamiento crítico; así mismo, el 28% de los estudiantes manifiesta que en el desarrollo de las clases no se le da importancia al pensamiento crítico.

3.2.- Propuesta de la estrategia metodológica.

a. Descripción de la propuesta.

La propuesta del presente trabajo de investigación está dirigida a los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott" de la Urbanización "San Vicente de Paul" de la ciudad de Puno.

Después de haber realizado un diagnóstico, se evidenció que los estudiantes no analizan ni infieren la información dada como tarea en aula; no saben proponer alternativas y argumentar posición frente a un problema dado; se aprecia cierta superficialidad, incoherencia y carencia de argumentación en sus intervenciones orales, exposiciones, debates, exámenes, trabajos como ensayos y columnas de opinión.

b. Objetivos

Objetivo general.

Diseñar estrategias metodológicas para mejorar el nivel de pensamiento crítico en el aula de los estudiantes que cursan el cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott" de la Urbanización "San Vicente de Paul" de la ciudad de Puno**.**

Objetivos específicos.

- Conocer el nivel de la capacidad de analizar información de los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott" de la Urbanización "San Vicente de Paul" de la ciudad de Puno**.**
- Precisar el nivel de la capacidad de inferir los contenidos e implicancias de un texto de los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott" de la Urbanización "San Vicente de Paul" de la ciudad de Puno**.**
- Determinar el nivel de la capacidad de proponer alternativas de solución de los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott" de la Urbanización "San Vicente de Paul" de la ciudad de Puno**.**
- Determinar el nivel de la capacidad de argumentar posición de los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott" de la Urbanización "San Vicente de Paul" de la ciudad de Puno**.**
- Proponer estrategias metodológicas que contribuyan a mejorar el nivel de pensamiento crítico en el aula de los estudiantes que cursan el cuarto

año de secundaria de la Institución Educativa Privada “Prescott” de la Urbanización “San Vicente de Paul” de la ciudad de Puno

c. Método

Tipo y diseño de investigación

La investigación ha sido realizada con la finalidad de establecer una línea base del nivel de pensamiento crítico de los estudiantes que cursan el cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada “Prescott” de la Urbanización “San Vicente de Paul” de la ciudad de Puno. Por tanto, el tipo de investigación corresponde a un estudio descriptivo- propositivo,

Formalización:

O _____ PC

RT

Dónde:

O = Observación

PC = Pensamiento crítico

RT = Realidad transformada

d. Variable

Definición conceptual.

Para elaborar la definición conceptual de la variable pensamiento crítico se adoptó el modelo del análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal de Richard Paul y L. Elder; (2003) y, el modelo de pensamiento dialógico crítico de Mattew Lipman

En base a las fuentes mencionadas se elaboró la definición que se muestra en el cuadro siguiente:

Definición conceptual de pensamiento crítico

Variable	Definición conceptual
Pensamiento crítico	Capacidad de orden superior, cuyo proceso mental permite al sujeto analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas de solución y argumentar posición; habilidades cuyo dominio da lugar a un pensamiento de calidad, capaz de procesar y generar ideas sobre cualquier problemática.

Fuente: Elder y Paul (2003)

Definición operacional.

La variable pensamiento crítico ha sido definida operacionalmente para esta investigación en cuatro dimensiones que a nombrar son: analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas de solución y argumentar opinión. Para observar el comportamiento de cada una de ellas se establecieron indicadores, los cuales son mostrados en el siguiente cuadro.

Definición operacional de pensamiento crítico

Dimensión	Indicadores
Analizar información	-Identificar ideas principales en un texto -Identificar la situación problemática de un caso -Reconocer en un caso los sujetos involucrados y sus acciones -Determinar las causas y consecuencias de una situación problemática.
Inferir Implicancias	-Deducir implicancias. -Establecer correspondencia entre implicancias y sujetos involucrados en el problema. -Plantear implicancias y/o consecuencias en relación con la información analizada.

Proponer alternativas de solución	-Establecer coherencia entre alternativas y problema -Crear alternativas posibles de realizar -Involucrar a su entorno cercano en las alternativas
Argumentar posición	-Asumir postura a favor o en contra en relación al tema. -Exponer las razones de la postura asumida. -Sustentar ideas y conclusiones expuestas.

Participantes

La población total la conformaron estudiantes que cursan el cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada "Prescott" de la Urbanización "San Vicente de Paul" de la ciudad de Puno; los mismos que suman 32 estudiantes. El tipo de muestra que se empleó fue el muestreo al azar, debido a que la población era homogénea.

e. Ficha técnica de la prueba para pensamiento crítico.

A continuación, se presenta la ficha técnica del instrumento denominado prueba para pensamiento crítico, el mismo que puede ser empleado en estudiantes que cursen entre el primer y quinto año de secundaria.

Prueba para pensamiento crítico

Nombre: Prueba para pensamiento crítico

Autora: Lic. Elsa Marlene Zapana Jallo

Propósito: Medir la capacidad de pensamiento crítico, expresada en dimensiones específicas

Descripción: La prueba contiene 13 ítems:

4 para analizar información,

3 para inferir implicancias,

3 para proponer alternativas de solución y

3 para argumentar posición.

Ítems para analizar información	1,2,5,8
Ítems para inferir implicancias	3,6,10
Ítems para proponer alternativas	4,9,7
Ítems para argumentar posición	11,12,13

Usuarios: Sujetos entre 14 y 19 años que cursan educación secundaria

Tiempo de aplicación: 60 minutos, lo que incluye el periodo de instrucción (15 minutos)

Matriz de la prueba para pensamiento crítico.

Dimensión	Indicadores	Ítems
Analizar información	Identificar ideas principales en un texto	**1**)La idea principal del texto es: (Pregunta de opción múltiple)
	Identificar la situación problemática de un caso	**2)** La situación problemática en este caso es: (Pregunta de opción múltiple)
	Reconocer en un caso los sujetos involucrados y sus acciones	**5)** En el siguiente cuadro se mencionan los principales hechos del problema, coloca en la columna de la derecha los sujetos involucrados con cada una de las acciones.
	Determinar las causas y consecuencias del problema planteado en un caso	**8)** Identifica las principales causas y consecuencias de la situación problemática narrada en la lectura anterior.
Inferir implicancias	Deducir implicancias	**3)** ¿Qué pasaría si el Estado invierte más dinero en la protección del Lago Titicaca? Menciona 1 efecto.

	Establecer correspondencia entre implicancias y sujetos involucrados	**6)** ¿Qué pasaría con las especies presentes en la Bahía de Paracas si las autoridades no toman medidas para frenar el impacto negativo de los sujetos involucrados en el problema? Menciona 1 efecto
	Plantear implicancias y/o consecuencias en relación con la información analizada	**10)** Si las autoridades no hacen nada por controlar la emisión de ruidos en la ciudad de Puno y otras ciudades ¿Qué puede ocurrir? Menciona un efecto
Proponer alternativas de solución	Establecer coherencia entre alternativas y problema	**4)** Si tú vivieras alrededor del Lago Titicaca ¿Qué harías para protegerlo? Menciona 1 acción
	Crear alternativas posibles de realizar	**9)** Como señala la lectura Lima es una de las ciudades en las que el nivel de contaminación acústica supera los decibeles recomendados por la OMS. Desde tu rol de estudiante ¿Qué propones para superar el problema?
	Involucrar a su entorno cercano en las alternativas	**7)** ¿Qué puedes hacer para evitar que los turistas dañen el ecosistema? Menciona 1 acción
Argumentar posición	Asumir postura a favor o en contra, en relación al tema	**11)** ¿Es necesario una ley contra el ruido en nuestro país? ¿Por qué?
	Exponer las razones de la postura asumida	**12)** Menciona 4 razones por las que asumiste una posición positiva o negativa, según sea el caso.
	Sustentar ideas y conclusiones expuestas	**13)** ¿En qué te basaste para dar las respuestas anteriores?

f. Procedimientos de recolección de datos

- Revisión de investigaciones realizadas en el Perú y el extranjero y documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación y el Gobierno Regional de Puno para establecer la definición conceptual y construir la definición operacional de la variable de investigación.

- Elaboración de la prueba para pensamiento crítico en base a las cuatro dimensiones y sus respectivos indicadores establecidos en la definición operacional de la variable de investigación.

- Presentación de los resultados, se emplearon tablas para mostrar los resultados y luego se procedió a interpretar los resultados, en base a los cuales se realizó la discusión de los mismos, así como las conclusiones y las sugerencias. Para ello fue necesario retomar a los diversos teóricos considerados en el marco referencial de la investigación.

3.3.- El modelado de la propuesta.

3.3.1.- Representación gráfica del modelado teórico de la propuesta.

Como conclusión en este capítulo consideramos que el diseño de la estrategia puede contribuir eficazmente en mejorar el nivel del pensamiento crítico en los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada “Prescott”, de la Urbanización “San Vicente de Paúl” de la ciudad de Puno.

CONCLUSIONES

1. El diagnóstico situacional reflejó que los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada “Prescott”, de la Urbanización “San Vicente de Paúl” de la ciudad de Puno, no analizan ni infieren la información dada como tarea en aula; no saben proponer alternativas y argumentar posición frente a un problema dado; se aprecia cierta superficialidad, incoherencia y carencia de argumentación en sus intervenciones orales, exposiciones, debates, exámenes, trabajos como ensayos y columnas de opinión.

2. El pensamiento crítico es un pensamiento lógico motivado por el análisis de conceptos, basado en el razonamiento y apoyado por justificaciones espontáneas; es un pensamiento creativo y responsable que trata de distanciarse de una búsqueda de significados de primer grado, y que tiende hacia la creación de significados divergentes; por lo tanto, es un pensamiento que se declara, pero sobre todo que duda y cuestiona.

3. La estrategia metodológica sustentada en el modelo del análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal de Richard Paul y L. Elder; y, en el modelo de pensamiento dialógico crítico de Mattew Lipman contribuye a mejorar la capacidad de análisis de la información, la de inferir, la de proponer alternativas de solución, así como la capacidad de argumentar posición de los estudiantes.

4. La estructura de la estrategia metodológica comprende la definición operacional de pensamiento crítico; la ficha técnica de la prueba para pensamiento crítico y la matriz de la prueba para el pensamiento crítico.

RECOMENDACIONES

1.-El presente trabajo de investigación lo consideramos importante porque permite contribuir a entender y por tanto a fomentar la importancia que tienen el pensamiento crítico en el aula, que más allá de la concepción tradicional que se tiene de ella como obstruccionista, opositora, es por el contrario, un pensamiento lógico que analiza los conceptos; que basado en el razonamiento y por justificaciones espontáneas, se constituye en un pensamiento creativo y responsable que se distancia de la superficialidad de significados y tiende hacia la creación de significados divergentes.

2.- La estrategia metodológica desarrollada en el presente trabajo, la consideramos importante, porque a través de la matriz de la prueba para pensamiento crítico se pretende contribuir a la mejora de varias capacidades de los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Privada “Prescott”, de la Urbanización “San Vicente de Paúl” de la ciudad de Puno; como: La capacidad de análisis de la información, la de inferir y proponer alternativas de solución, así como la capacidad de argumentar su posición cognitiva y afectiva.

BIBLIOGRAFÍA

Arce, S. (2002). Niveles de pensamiento crítico sobre los derechos del niño. Tesis de licenciatura no publicada. Pedagógico Nacional Monterrico. Lima, Perú.

Acosta Barros, Carlos. (2005). Desarrollo del pensamiento en el aula: necesidad para la calidad de la educación. Documento preparado por la mesa de trabajo de la Organización para el fomento del desarrollo del pensamiento (OFDP) Sede de Colombia Barranquilla: Congreso por la calidad de la educación. Agosto.

Aguilar Mier, Marisol. (2000). Creatividad, pensamiento crítico y valores: una mirada diferente en la Educación. Magistralis – Puebla. Vol. 10 N° 18, México.

Barrel, J. (1999). El aprendizaje basado en problemas - un enfoque investigativo. Buenos Aires: Manantial SRL.

Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. y Utreras, S. (1995). Enseñar a pensar para aprender mejor. Santiago: Universidad Católica de Chile. **Boisvert, J.** (2004). La formación del pensamiento crítico. México DF: Fondo de cultura económica.

Beltrán, J., y Pérez, L. (1996): "Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo", en Beltrán, J.y Genovard, C. (Eds.): Psicología de la instrucción I. Variables y procesos. (pp. 429-503), Madrid, Síntesis.

BLOOM, B. (1956): Taxonomía de los objetivos educativos: Libro 1, Dominio Cognitivo. Nueva York, Longman.

Carvajal, M. (2004). De la comprensión lectora al pensamiento crítico. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Lima, Perú.

Campos, A. (2007). Pensamiento crítico. Bogotá: Magisterio.

Díaz-Barriga, F. (2001): “Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, pp. 525-554.

Devia Franzia, Victoria. (1944). Reflexiones sobre el Desarrollo del Pensamiento Crítico. En: CUC Revista Institucional – Barranquilla. N° 4, Ene – Dic. p. 27-28.

Dávila Maza, Danny Liliana. (2004). Estrategias de análisis e interpretación para la Construcción del Pensamiento Crítico. Lambayeque, Perú. 94 pp.

Elder, L. (2002). Mini guía para el pensamiento crítico, manual del profesor. Foundation for Critical Thinking. California:

Elder, L. y Paul, R. (2002). El arte de formular preguntas esenciales. Foundation for Critical Thinking. California:

Escurra, M. y Delgado, A. (2008). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima Metropolitana.

Espíndola, J. y Espíndola, M. (2005). Pensamiento crítico. México DF: Pearson education.

Ennis, R. H. (2011): " La naturaleza del pensamiento crítico: Un esquema de pensamiento crítico disposiciones y capacidades". Presentación en la Sexta Conferencia Internacional sobre Pensando en el MIT, Cambridge.

Faciere, Peter. (2005). ¿Qué es y porque es importante el Pensamiento Crítico?

Guzmán, S., Sánchez-Escobedo, P. (2006): “Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de

pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México", en Revista Electrónica de Investigación Educativa

Gómez, S. y Guerrero, X. (2004). Los estudiantes de literatura en pedagogía, generación 1999 – 2003: ¿Han desarrollado un pensamiento crítico? Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Pedagógica Nacional. México.

López, B. (2000). Pensamiento crítico y creativo. México DF: Trillas.

Lipman, M. (1998): Pensamiento complejo y educación. De la Torre. Madrid,

López Aymes; Gabriela; 2012; Pensamiento crítico en el aula; Universidad Autónoma de Morelos; N° 22; págs. 41-60.

Milla Virhuez, Milagros; 2012; Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de La Legua, Callao; Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación Mención en Aprendizaje y Desarrollo Humano, Universidad San Ignacio de Loyola, Facultad de educación, Programa Académico de Maestría en Educación para docentes de la región Callao.

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

Morales Zúñiga, Luis Carlos; 2014; El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. Revista. Actualidades investigativas en educación. Volumen 14, Número 2, Mayo – Agosto, pp. 1-23. Universidad de Costa Rica.

Nosich, G. (2003). Aprender a pensar, pensamiento analítico para estudiantes. Madrid: Pearson Education.

Nickerson, R., Perkins, D., y Smith, E. (1985). Enseñar a pensar. Barcelona: Paidos.

Paul, R. y Elder, L. (2003). Componentes del pensamiento crítico. Pearson Education. Madrid:

Paul, R. y Elder, L. (2003). Como escribir un párrafo, el arte de la escritura sustantiva. Pearson Education. Madrid:

Paul, R. y Elder, L. (2005): Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Dillon Beach, Fundación para el pensamiento crítico.

Priestley, M. (1996). Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México DF: Trillas.

Páez, H. (1992). El desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Una finalidad educativa pendiente del Área Curricular Estudios Sociales.

Rojas Osorio, Carlos. (2006) ¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos. Universidad de Puerto Rico Colegio Universitario de Humacao.

Saiz, C. y Rivas, S.F. (2008): "Intervenir para transferir en pensamiento crítico", en. Praxis, 10 (13), pp. 129-149.

Saiz, C. y Fernández, S. (2012): "Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas Cotidianos", en Revista de Docencia Universitaria, pp. 325 – 346.

Siegel, H. (1990). Razón educativa. Racionalidad, pensamiento crítico y educación (2ª ed.). Nueva York: Routledge.

Villarini Jusino, Ángel R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. Perspectiva psicológica.

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

Linkografía

Eduteka. (2009). Lectura crítica versus pensamiento crítico. http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php

Guzmán, S. y Sánchez, P. (2006). Revista electrónica de Investigación Educativa. http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html

//www.eduteka.org/pensamiento crítico2.php

http://www.pensamiento-critico.com/evaluacion-y-tests.php

ANEXOS

ANEXO 01

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO-LAMBAYEQUE

ESCUELA DE POST GRADO

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRUEBA PARA PENSAMIENTO CRÍTICO

Nombre: _____ Edad: _____

Grado: 4° Secundaria Sexo: _____

Colegio: _____

INSTRUCCIONES: Por favor lee con atención cada una de las lecturas y resuelve las preguntas que se plantean. Tienes 45 minutos para desarrollar la prueba. Por favor no dejes ninguna pregunta sin contestar.

LOS PANTANOS DE VILLA

La diversidad de especies que habitan en la naturaleza y las formas cómo interactúan para relacionarse, es una de las funciones principales del ecosistema. Uno de los ecosistemas que destaca por contar con una gran variedad de especies es la zona de los Pantanos de Villa. Este ecosistema es importante para el equilibrio del medio ambiente de la ciudad de Lima. Su localización estratégica en medio de una extensa zona desértica es propicia para que este bello lugar sea refugio de una variada biodiversidad y lugar de paso de grandes bandadas de aves, procedentes de todas partes del planeta. Sin embargo a partir de la década de los setenta, los Pantanos de

Villa sufrieron un impacto ecológico de enormes proporciones. La invasión de sus territorios, el arrojo de desmontes en la zona, la contaminación de sus aguas y la construcción de una serie de fábricas afectaron enormemente el ecosistema de este lugar. Ante este grave problema, se optó por proteger y hacer intangibles sus áreas por medio de una serie de medidas legales, que disminuyeron las amenazas contra su integridad.

Fuente: Norma S.A.C. (2005). Escenarios 1, ciencias sociales para secundaria. Lima: norma. p.96.

1. En la lectura anterior, la idea principal del texto es:

a) Los Pantanos de Villa presentan una gran biodiversidad.

b) Los Pantanos de Villa tienen una la localización estratégica.

c) Los Pantanos de Villa son de gran importancia.

d) El impacto ecológico afecta a los Pantanos de Villa. e) Existen factores que amenazan a los Pantanos de Villa.

2. La situación problemática en el caso de los Pantanos de Villa, según la lectura es:

a) La presencia de una zona desértica cercana a los Pantanos de Villa

b) El impacto ecológico en los pantanos de Villa a partir de la década del setenta

c) La gran cantidad de aves que visitan el lugar procedente de todas partes del planeta

d) La invasión de sus territorios

e) La falta de medidas legales para proteger los Pantanos de Villa

3. ¿Qué pasaría si el Estado invierte más dinero en la protección de los Pantanos de Villa? Menciona 1 efecto.

4. Si tú vivieras alrededor de los Pantanos de Villa ¿Qué harías para protegerlo? Menciona 1 acción

LA BAHIA DE PARACAS

La bahía de Paracas está ubicada en el lado sur de la desembocadura del rio Pisco. Parte de ella conforma la Reserva Nacional de Paracas. Sus aguas son poco profundas y de corrientes lentas. En esta Reserva Nacional se distingue una gran variedad de aves migratorias, playeras y marinas que en total suman 215 especies. Entre ellas destacan el flamenco, los playeros y las gaviotas que se alimentan de pequeños crustáceos y gusanos. También se encuentran peces, moluscos y cetáceos, pues la playa de este lugar es muy rica en nutrientes. Lamentablemente, la bahía de Paracas se encuentra amenazada por las fábricas de harina de pescado que vierten sus desechos al mar sin previo tratamiento, lo que ocasiona la muerte de muchas especies. La falta de información y educación se hace evidente y empeora la situación, pues algunos turistas y residentes interrumpen el descanso de las aves y les arrojan piedras o invaden sus terrenos e, incluso atiborran su hábitat de

desperdicios.

Fuente: Norma S.A.C. (2005). Escenarios 1, ciencias sociales para secundaria. Lima: norma. p.96.

5. En el siguiente cuadro se mencionan los principales hechos del problema de la Bahía de Paracas, coloca en la columna de la izquierda a los sujetos responsables de cada una de las acciones mencionadas

N°	SUJETOS INVOLUCRADOS	HECHOS DEL PROBLEMA
1		Vierten desechos al mar sin previo tratamiento
2		Ocasionan la muerte de muchas especies
3		Difusión de información y educación deficiente
4		Interrumpen el descanso de las aves
5		Invaden el territorio de las aves y atiborran su habitad de desperdicios.

6. ¿Qué pasaría con las especies presentes en la Bahía de Paracas si las autoridades no toman medidas para frenar el impacto negativo de los sujetos involucrados en el problema? Menciona 1 efecto.

7) ¿Qué puedes hacer para evitar que los turistas dañen el ecosistema? ¿A quiénes convocarías para que te ayuden? Menciona 1 acción

LOS RUIDOS DE LAS CIUDADES

El termino contaminación acústica hace referencia al ruido cuando éste se considera como un contaminante, es decir un sonido molesto que puede producir efectos fisiológicos y psicológicos nocivos para una persona o grupo de personas. La causa principal de la contaminación acústica es la actividad humana: el transporte, la construcción de edificios y obras públicas, la industria, entre otras. Los efectos producidos por el ruido pueden ser fisiológicos, como la pérdida de audición, y psicológicos, como la irritabilidad exagerada. El ruido se mide en decibelios (dB). Un informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS) considera los 55 dB como límite superior deseable. El ruido es la

forma contaminante que perturba la calidad de vida. Esa fue la definición y el argumento que utilizó, hace cuatro años, el Tribunal constitucional español para dictar una sentencia en la que concluyó que el exceso de ruido vulnera los derechos fundamentales de la persona. España, de por sí, tiene fama de ruidosa. Por ello, se explica que tengan una ley contra el ruido y que sirve de ejemplo jurídico en casi toda Europa. De regreso a América del Sur, Lima y otras ciudades del Perú también son ruidosas. El nivel de contaminación acústica supera permanentemente los decibeles recomendados por la OMS. El promedio actual oscila entre 70 y 90 decibeles, asegura Manuel Luque Casanave, presidente del Centro de Desarrollo Económico, Social y Ambiental (Cepadesa). Pese a ello, en el país no existe una ley que fije niveles mínimos de ruido a las alarmas contra robos (instaladas en casa y vehículos), al minicomponente del vecino de al lado, al extractor de jugos del departamento de arriba, al ruido de las motos que circulan por las calles con el escape abierto, a los cláxones de los automóviles y las unidades de transporte público y a muchas otras fuentes de ruido más.

Fuente: Ministerio de Educación (2008). Prueba diagnóstica tercer y cuarto grado, movilización nacional por la comprensión lectora. Lima: Minedu. pp. 19 -20.

8) Identifica las principales causas y consecuencias de la situación problemática narrada en la lectura anterior. Luego organízalas en el siguiente cuadro según corresponda

CAUSAS	CONSECUENCIAS

9) Como señala la lectura anterior Lima es una de las ciudades en las que el nivel de contaminación acústica supera los decibeles recomendados por la OMS. Desde tu rol de estudiante ¿Qué propones para superar el problema? Menciona 1 propuesta de solución.

10) Si las autoridades no hacen nada por controlar la emisión de ruidos en Lima y otras ciudades ¿Qué puede ocurrir? Menciona un efecto.

11) ¿Es necesario una ley contra el ruido en nuestro país? ¿Por qué?

12) Si respondiste afirmativamente en la pregunta 11, menciona 4 razones por las que estás de acuerdo con una ley contra el ruido en nuestro país. Si respondiste negativamente en la pregunta 11, menciona 4 razones por las que no estás de acuerdo con una ley contra el ruido en nuestro país.

13) En qué te basaste para responder las preguntas 11 y 12