



UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO" - LAMBAYEQUE

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO-SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS



"ESTRATEGIAS POR MEDIO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA, DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO, ESPECIALIDAD LENGUA Y LITERATURA, ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN, FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO-SOCIALES Y EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO" LAMBAYEQUE, 2017"

PERSONAL INVESTIGADOR:

AUTORA: Prof. MARÍA ARACELY CORONADO SILUPÚ

ASESOR: Dr. DANTE ALFREDO GUEVARA SERVIGON

PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA.

LAMBAYEQUE- PERÚ

2018

TESIS

“ESTRATEGIAS POR MEDIO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA, DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO, ESPECIALIDAD LENGUA Y LITERATURA, ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN, FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO-SOCIALES Y EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” LAMBAYEQUE, 2017”

PRESENTADA POR:

Prof. María Aracely Coronado Silupú

AUTORA

Dr. Dante A. Guevara Servigón

ASESOR

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

APROBADO POR:

DR. JORGE ISAAC CASTRO KICUCHI

PRESIDENTE

DRA. LAURA ISABEL ALTAMIRANO DELGADO

SECRETARIA

M.SC. MIGUEL ALFARO BARRANTES

VOCAL

DEDICATORIA

A Dios, puesto que es él quien nos brinda salud, unión familiar, sabiduría, y trabajo. Complementos necesarios para llevar nuestro futuro por el camino correcto, mejorando nuestra calidad de vida y contribuyendo al bienestar social.

AGRADECIMIENTO

Nuestro profundo agradecimiento a Dios, a nuestras familias, a la plana docente de la Unidad de Post Grado de la FACHSE, a nuestros compañeros de la maestría en Ciencias de la Educación, Mención en Docencia y Gestión Universitaria, por haber llegado hasta este momento tan importante de nuestra formación profesional

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 conceptualización u organización de la información, el razonamiento, la traducción y la investigación. El presente trabajo de investigación se realizó en los 32 estudiantes de la especialidad de Lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque; el mismo que se sustenta en el modelo del análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal de Richard Paul y L. Elder; el modelo de pensamiento dialógico crítico de Matthew Lipman. y el pensamiento crítico: Su carácter, medida, y relación con las habilidades de pensamiento crítico de Peter Facione.

Palabras clave: Estrategias, aprendizaje basado en problemas, pensamiento crítico, pensamiento crítico.

ABSTRACT

Critical thinking is a useful tool to combat unfounded opinions (non-critical thinking) and thoughtless actions. In other words, the possibility of establishing a critical position protects individuals against the alienation that takes place when a person A attempts to influence a person B, or when he is not given the opportunity to participate in a personal search. M. Lipman (1991) affirms that critical thinking "protects us against the fact of forcibly believing what others tell us, without having the opportunity to investigate for ourselves." It helps people to think better and to make 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 of the specialty of Language and Literature of the Professional School of Education of the National University "Pedro Ruiz Gallo" of Lambayeque, the same one that is sustained in the model of the analysis and critical thought for the verbal expression of Richard Paul and L. Elder, Matthew Lipman's Critical Dialogical Thinking Model and Critical Thinking: His Character, Measure, and Relationship with Skills e critical thinking of Peter Facione.

Keywords: Strategies, problem-based learning, critical thinking, critical thinking.

INDICE.

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
RESUMEN.....	v
ABSTRACT.	vi
INDICE.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	ix

CAPÍTULO I

DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL DEL PENSAMIENTO CRITICO EN EL AULA EN EL NIVEL SUPERIOR

1.1.- Ubicación geográfica.....	13
1.1.1.-Ubicación y breve historia de la prov. Lambayeque. 13	
1.1.2.- Situación socioeconómica de la prov. Lambayeque 14	
1.1.3.- Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” 18	
1.2.-Surgimiento y pensamiento crítico en el aula.....	
1.3.- Manifestaciones y Características del pensamiento crítico 25	
1.4.- Metodología de la investigación.....	27

CAPITULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA ESTUDIAR LAS ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y SUS IMPLICANCIAS EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA

2.1.- Antecedentes bibliográficos.....	32
2.2.- Teorías relacionadas con el pensamiento critico en aula 34	
2.2.1.- Pensamiento crítico: Su carácter, media y relación con las habilidades de pensamiento crítico de Peter Facione.....	34

2.2.2.- Modelo de pensamiento dialógico crítico de Mattew Lipman.....	39
2.2.3.- Análisis del pensamiento crítico para la expresión Verbal de Roicahrd Paul y L. Elder.....	44
2.3.- Bases Conceptuales.....	46
2.3.1.- Aprendizaje basado en problemas.....	46
2.3.2.- Características fundamentales del ABP.....	48
2.3.3.- La habilidad del pensamiento crítico.....	50
2.3.4.- Dimensiones del pensamiento crítico.....	53
2.3.5.- Objetivos del pensamiento crítico.....	56
2.3.6.- Técnica de enseñanza-aprendizaje para Desarrollar el pensamiento crítico.....	59

CAPITULO III

ESTRATEGIAS POR MEDIO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CAPITULO EN EL AULA DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO, ESPECIALIDAD LENGUA Y LITERATURA, ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACION

3.1.- Resultados de la investigación.....	64
3.2.- Propuesta de la estrategia metodológica.....	68
CONCLUSIONES.....	80
RECOMENDACIONES.....	81
BIBLIOGRAFÍA.....	82
ANEXOS.....	87

INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico en las últimas décadas ha sido estudiado y destacada por su trascendencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de la vida interna de las personas. Ray Marshall y Marc Tucker (1992), definen al pensamiento crítico como el proceso que permite establecer juicios intencionales y autorregulados basados en la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como en la consideración de los aspectos conceptuales, metodológicos, criteriológicos o contextuales que influyen en dichos juicios. A su vez, Ray Marshall y Marc Tucker (1992), en el informe Delphi definen al pensador crítico ideal como: Ser inquisitivo, ser sistemático, confía en la razón, es analítico, es flexible, busca la verdad, es honesto cuando confronta sus opiniones personales, es prudente al establecer juicios, es claro respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; es ordenado cuando se enfrenta a situaciones complejas; es dinámico en la búsqueda de información relevante, está enfocado en preguntar, indagar, investigar, es persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan.

De estas apreciaciones conceptuales podemos inferir que educar a los estudiantes universitarios, como buenos pensadores críticos significa un trabajo complejo hacia este ideal. Es una combinación entre desarrollar las habilidades cognitivas del pensamiento crítico y perfeccionar las disposiciones afectivas que permitan realizar introspecciones eficaces. En este sentido, los expertos del proyecto Delphi identificaron seis habilidades cognitivas referidas al pensamiento crítico, las mismas que si bien fueron definidas considerando a los estudiantes de nivel universitario, todas ellas pueden desarrollarse desde la educación básica y media.

Por otra parte, Peter Facione, (2000) afirma que el pensamiento crítico se refiere a la forma como una persona enfoca los problemas, las preguntas, las situaciones y vive la vida. Dice que un estudiante debe desarrollar un

espíritu crítico; sin embargo, considera, que ciertas experiencias áulicas son, en realidad, nocivas para el fomento y desarrollo del pensamiento crítico. Un estudiante con espíritu crítico no significa que sea una persona negativa ni excesivamente crítica, sino que tenga curiosidad para explorar, agudeza mental, dedicación apasionada a la razón y deseos de obtener una información confiable. Peter Facione (2000) describe seis habilidades cognitivas: Interpretación, Análisis, Evaluación, Inferencia, Explicación, y Autorregulación. Menciona que el desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico y las disposiciones afectivas que permiten su aplicación efectiva, no solamente permiten mejorar el desempeño académico de los estudiantes, sino también son la base de una sociedad más ecuánime y democrática.

Si bien es cierto que cada vez se están desarrollando las vertientes teóricas y metodológicas alrededor del pensamiento crítico, sin embargo, en el sistema educativo peruano, no sólo se está en una situación de inercia respecto al desarrollo de este tipo de pensamiento, sino que no se le considera importante en los planes de políticas educativas del país.

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 Matthew Lipman, y el pensamiento crítico: Su carácter, medida, y relación con las habilidades de pensamiento crítico de Peter Facione. 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 plantea el siguiente problema: ¿En qué medida las estrategias por medio del aprendizaje basado en problemas contribuyen a fomentar el pensamiento crítico en el aula, de los estudiantes del tercer ciclo, de la especialidad de Lengua y Literatura, de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque?; se plantea como **objetivo general**: Diseñar estrategias por medio del aprendizaje basado en problemas sustentadas en modelo del análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal de Richard Paul y L. Elder; el modelo de pensamiento dialógico crítico de Matthew Lipman para mejorar el pensamiento crítico en el aula; y el pensamiento crítico: Su carácter, medida, y relación con las habilidades de pensamiento crítico de Peter Facione para fomentar el pensamiento crítico en el aula, de los estudiantes del tercer ciclo, de la especialidad de Lengua y Literatura, de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque

Los **objetivos específicos** los siguientes:

- Conocer el nivel de la capacidad de analizar información y la capacidad de inferir los contenidos e implicancias de un texto de los estudiantes del tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.

- Determinar el nivel de la capacidad de proponer alternativas de solución de los estudiantes del tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.
- Determinar el nivel de la capacidad de argumentar posición de los estudiantes del tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.
- Proponer estrategias metodológicas que contribuyan a mejorar el nivel de pensamiento crítico en el aula de los estudiantes que cursan tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.

El **objeto de estudio** es proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con el pensamiento crítico en el aula en el nivel superior. El **campo de acción** es: Diseñar estrategias por medio del aprendizaje basado en problemas en los estudiantes del tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.

La **hipótesis** por defender es: Si se diseñan estrategias por medio del aprendizaje basado en problemas sustentadas en modelo del análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal de Richard Paul y L. Elder; el modelo de pensamiento dialógico crítico de Matthew Lipman para mejorar el pensamiento crítico en el aula; y el pensamiento crítico: Su carácter, medida, y relación con las habilidades de pensamiento crítico de Peter Facione entonces es posible fomentar el pensamiento crítico en el aula, de los estudiantes del tercer ciclo, de la especialidad de Lengua y Literatura,

de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque

El presente informe está organizado en tres **capítulos**: En el primer capítulo se presenta el diagnóstico de la realidad de la ciudad de Lambayeque 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 SUPERIOR

En este primer capítulo se propone una descripción de la ciudad de Lambayeque en sus aspectos socio-históricos, climáticos, socioeconómicos, para lo cual se ha tomado como referencias la página web: [www. Turismo Lambayeque](http://www.TurismoLambayeque.com) 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.- Ubicación geográfica.

La Escuela Profesional de Educación, especialidad Lengua y Literatura, es parte integrante de la Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación; y se encuentra ubicada en el campus universitario de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” en la ciudad de Lambayeque.

1.1.1.- Ubicación y breve historia de la provincia de Lambayeque.



Fuente: <http://espanol.mapsofworld.com/continentes/sur-america/peru/lambayeque.html>

En la ciudad de Lambayeque se dio el primer pronunciamiento de la independencia del Perú, el 27 de diciembre, de 1820 por ello, se le llama Cuna de la Libertad en el Perú. Posee casonas virreinales muy bien conservadas como la Casa Cúneo y la Casa Descalzi. La provincia fue

creada mediante Ley del 7 de enero de 1872, durante el gobierno del presidente José Balta. La provincia de Lambayeque se encuentra ubicada en el norte de la costa peruana, aproximadamente entre las coordenadas geográficas 5 28'36" y 7 14'37" de latitud Sur y 79 41'30" y 80 37'23" de longitud oeste del Meridiano de Greenwich, específicamente, en el noroeste y este de la región Lambayeque; al lado izquierdo del río Lambayeque a una altura de 18 grados.

1.1.2.- Situación socioeconómica de la provincia de Lambayeque

Extensión territorial: Su extensión es de 11,217.36 km² es la más extensa del departamento, posee el 67.63% de la superficie departamental, por decreto del Gobierno Militar, se le recortó 2849 km², si se atiende a esa resolución su extensión sería de 8,368.36 km².

Clima: Estación muy marcada, el verano con poca presencia de lluvias, donde la temperatura se eleva hasta alcanzar los 34°C. el resto del año presenta un clima otoñal, con permanente viento y temperaturas que oscilan entre los 17° y 25° C. En general la región presenta un clima benigno, con bajo porcentaje de humedad y con una media anual de 23° C.

Folklore: La provincia de Lambayeque se caracteriza por la alegría de sus bailes, como el baile de la Marinera Norteña y también el Tondero y la Cumanana, que viene de las ciudades colindantes con Morropón, en Piura. Aunque claro está, también se practica la Marinera Atonderada que es netamente de Lambayeque y también es común encontrarla en Bajo Piura y en Tumbes como forma desprendida de ambos: la Zamacueca o versión Marinera Norteña y el Tondero Piurano. También se practica la medicina folklórica o curanderismo utilizando hierbas y otros productos, así como ritos mágicos. Una estampa tradicional es la presentación del Caballo Peruano de Paso montados por expertos chalanos. Las peleas de gallos de pico y navaja son motivo de reunión de numerosos aficionados en las reuniones de familia y festividades.

Gastronomía y Bebidas

Hablar de la gastronomía lambayecana es hablar de palabras mayores. Esta deliciosa comida goza de una fama bien merecida, es el resultado del mestizaje cultural entre sus antiguas culturas prehispánicas y el mundo occidental. Es una gastronomía plena de sabores y a su misma vez de economías. Ahí están para confirmarlo el chinguirito preparado de pez guitarra seco y salado, la tortilla de raya, ambos platos que explotan el recurso marino de la región. Otras de sus estrellas es el Espesado Chiclayano hecho a base de frejoles verdes y carne de vacuno. Acá les brindamos una lista de los platos más representativos de Lambayeque: el cabrito a la chiclayana, Seco de Pato, Pepián de Pavo con garbanzos, Chirimpico, Migadito, Carne Seca, Humitas, Causa a la Chiclayana, Seco de Cabrito, Cebiche Chiclayano, Conejo Asado, Arroz con Cecina, Causa de Chicharrones y todo esto debe ser acompañado con una buena Chicha de Jora y para el postre tenemos, el Dulce de Loche, el tradicional King Kong. Manías, Tortitas de Maíz.

En bebidas tradicionales, no hay otra bebida como la chicha de jora para acompañar todas estas exquisiteces. Como postre se recomienda probar el delicioso King Kong Lambayecano, el machacado de membrillo, dulce de calabaza, Natillas y los alfajores, que seguramente deleitarán su exquisito paladar.

Atractivos turísticos.

Calendario turístico.

- 19 marzo: Fiesta del Señor de San José.
- Marzo/Abril: Semana Santa en Chiclayo.
- 18 abril: Aniversario de la Fundación de Chiclayo.
- 25 abril: Fiesta del Señor de la Justicia en Ferreñafe.

Turismo:

Complejo arqueológico de Huaca Rajada y Sipán:

Ubicado a 35 Km. al sureste de la ciudad de Chiclayo (45 minutos en auto). Allí en 1987 se descubrió una tumba con los restos intacto de un personaje Mochica, el majestuoso Señor de Sipán. El hallazgo permite apreciar el ritual del funeral de un gobernante Mochica, quien estaba acompañado de un guerrero, un sacerdote, dos mujeres, un niño, un perro, una llama y guardián con los pies amputados. El ajuar funerario incluye numerosas joyas de oro y plata decorada con turquesas.

Reserva ecológica del Chaparri.

Territorio de 34,412 Ha. perteneciente a la comunidad campesina Muchik Santa Catalina de Chongoyape. Se trata de la primera área de conservación privada en el Perú. Su principal objetivo es la conservación de los bosques secos de la zona y de la rica bio diversidad que alberga; así como el establecimiento de mecanismos que permiten el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales.

Santuario histórico Bosque de Pómac

Este bosque seco es a su vez un refugio de algarrobos, aves y restos arqueológicos de la cultura Sicán. Se han hallado 20 estructuras pre incaicas, como Huaca Las Ventanas, Huaca Lucía, Huaca La Merced o Huaca Rodillona, entre otras. Los hallazgos arqueológicos han sorprendido por la cantidad de objetos de oro encontrados.

Complejo arqueológico de Túcume

Se remonta a 700 años d.c. y, según la leyenda, fue fundado por Calac, descendiente de Naylamp. Túcume o el Valle de las Pirámides, como también se le llama, está conformada por 26 pirámides entre las que destacan la Huaca del pueblo, La Raya, El Sol, y Las Estacas.

Museo Nacional Sicán

Sicán o casa de la Luna es un museo que recoge el producto de las investigaciones que, por más de dos décadas, realizó el arqueólogo Izumi Shimada como director del proyecto arqueológico Sicán (1978). La exhibición recopila los artefactos hallados en las excavaciones de los sitios de Batán Grande y los muestra tal como se usaron o se fabricaron. La intención es plasmar distintos aspectos vinculados a la Cultura Sicán, a través de la representación de detalles de la vida doméstica, de los procesos de manufactura o de las labores productivas.

Museo Nacional Tumbas Reales de Sipán

De moderna arquitectura, alberga la colección de objetos arqueológicos de oro, plata y cobre, provenientes de la tumba del Señor de Sipán. El museo es dirigido por el arqueólogo Walter Alva, gestor y director del proyecto, y quien fuera el descubridor de dicho entierro en la zona arqueológica de Huaca Rajada, como en la localidad de Sipán.

Museo Nacional Arqueológico Brüning

Exhibe la colección de objetos arqueológicos reunidos por el etnógrafo alemán Enrique Brüning. En sus cuatro pisos se exponen objetos de alfarería, textilera, trabajos en piedra, madera, etc. Todos ellos muestran el vigoroso carácter artístico y tecnológico de las culturas regionales de los últimos 5 000 años. La (Sala de Oro de este Museo es una muestra de incalculable valor histórico de América Pre colombina.

1.1.3.- Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque. Breve historia

Hasta el 17 de marzo de 1970, coexistieron en este departamento, la Universidad Agraria del Norte con sede en Lambayeque, y la Universidad Nacional de Lambayeque, con sede en Chiclayo, ese día mediante el Decreto Ley No. 18179, se fusionaron ambas universidades para dar origen a una nueva, a la que se tuvo el acierto de darle el nombre de uno de los más ilustres lambayecanos: el genial inventor, precursor de la aviación mundial y héroe nacional, Teniente Coronel Pedro Ruiz Gallo.

1.1.3.1.- Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación

La Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación es conocida al interior de nuestra universidad como FACHSE; es una de las 14 facultades de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo - UNPRG. La cual ofrece seis especialidades profesionales: Ciencias de la Comunicación, Educación, Sociología, Arte, Psicología, Arqueología.

1.1.3.2.- Escuela Profesional de Educación.

La Escuela Profesional de Educación es parte de la Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación, la misma que está ubicada en la ciudad universitaria de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” en la ciudad de Lambayeque. La Escuela Profesional de Educación viene funcionando académicamente orientada por el Diseño curricular elaborado en base a los criterios establecidos por el estudioso peruano Walter Peñaloza Ramella.

Docentes

- Especialidad Lengua y Literatura: 06 docentes
- Especialidad Ciencias Naturales: 02 docentes
- Especialidad Educación Física: 04 docentes
- Especialidad: Matemática y computación. 01 docente
- Nivel Inicial: 05 docentes.
- Nivel primario: 06 docentes

Total: 38 docentes

1.1.4.- Objetivos, Misión, Visión.

Objetivos.

Propiciar una formación universitaria de carácter integral que promueva la hominización, culturización y socialización del futuro maestro, en los distintos niveles de inicial, primaria y secundaria.

Formar personas y profesionales de la educación cuya naturaleza intelectual y académica se plasme en docentes altamente capacitados en el campo docente y en la conducción de unidades educativas, fomentando su creatividad e innovación, sin desmedro de una orientación humanista, científica, tecnológica.

Formar maestros con profunda vocación ética y con compromiso con la problemática regional y nacional del país.

Garantizar procesos de autoaprendizaje y autoevaluación, en un ambiente pedagógico abierto, democrático, dialogante y horizontal, sin desmedro de la disciplina, orden y responsabilidad.

Misión

Nuestra escuela profesional tiene como misión fundamental construir un proceso vital y sistemático de renovación personal e intelectual, que recoja lo mejor del aporte de la ciencia y tecnología; y lo recree a la luz de un nuevo sistema ético de nuestro peculiar soporte material y cultural y alumbre la renovación de la forma de hacer docencia, ciencia y desarrollo personal, asimismo la formación integral del futuro docente sobre la base de procesos como la hominización, socialización y culturación, orientados a forjar una persona y un profesional capaz de interactuar significativamente consigo mismo y con su entorno.

Visión

Convertirse en matriz de un Movimiento Pedagógico Innovador del Norte Peruano (MPINP). Un movimiento que viniendo desde dentro nos permita

proyectarnos sobre nuestra propia universidad, para luego gravitar sobre la diversidad de unidades educativas de la macro región norteña.

1.2.- Surgimiento del pensamiento crítico en el aula

Según Ray Marshall y Marc Tucker (1992) entre 1998 y 1999 cuarenta y seis expertos estadounidenses y canadienses provenientes de diversas disciplinas académicas, debatieron con el objeto de definir qué es el pensamiento crítico. Los resultados alcanzados por este panel de expertos se publicaron bajo el título de “Pensamiento crítico: Una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa”, también conocida como el informe Delphi2. (Para realizar este informe, el panel de expertos utilizó una modalidad de interacción conocida como método Delphi). Este procedimiento aprovecha la sinergia del debate de un grupo y se eliminan determinadas interacciones sociales improductivas. Las características de este método son las siguientes: Anonimato, reiteración y realimentación controlada; respuesta del grupo en forma estadística.

De acuerdo, a Ray Marshall y Marc Tucker (1992), en este informe se definió al pensamiento crítico como “el proceso que permite establecer juicios intencionales y autorregulados basados en la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como en la consideración de los aspectos conceptuales, metodológicos, criteriológicos o contextuales que influyen en dichos juicios.” Según, a Ray Marshall y Marc Tucker (1992), en el informe Delphi las características que definen al pensador crítico ideal son: Ser inquisitivo, ser sistemático, confía en la razón, es analítico, es flexible, busca la verdad, es honesto cuando confronta sus opiniones personales, es prudente al establecer juicios, es claro respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; es ordenado cuando se enfrenta a situaciones complejas; es dinámico en la búsqueda de información relevante, está enfocado en preguntar, indagar, investigar, es persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan.

De estas apreciaciones conceptuales podemos inferir que educar a los estudiantes universitarios latinoamericanos, como buenos pensadores críticos significa un trabajo complejo hacia este ideal. Es una combinación entre desarrollar las habilidades cognitivas del pensamiento crítico y perfeccionar las disposiciones afectivas que permitan realizar introspecciones eficaces. En este sentido, los expertos del proyecto Delphi identificaron seis habilidades cognitivas referidas al pensamiento crítico, las mismas que si bien fueron definidas considerando a los estudiantes de nivel universitario, todas ellas pueden desarrollarse desde la educación básica y media.

Por otra parte, Peter Facione, (2000) afirma que el pensamiento crítico se refiere a la forma como una persona enfoca los problemas, las preguntas, las situaciones y vive la vida. Dice que un estudiante debe desarrollar un espíritu crítico; sin embargo, considera, que ciertas experiencias áulicas son, en realidad, nocivas para el fomento y desarrollo del pensamiento crítico. Un estudiante con espíritu crítico no significa que sea una persona negativa ni excesivamente crítica, sino que tenga curiosidad para explorar, agudeza mental, dedicación apasionada a la razón y deseos de obtener una información confiable. Peter Facione (2000) describe seis habilidades cognitivas: Interpretación, Análisis, Evaluación, Inferencia, Explicación, y Autorregulación. Menciona que el desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico y las disposiciones afectivas que permiten su aplicación efectiva, no solamente permiten mejorar el desempeño académico de los estudiantes, sino también son la base de una sociedad más ecuánime y democrática.

A su vez, Nickerson (1988), señala que, aunque el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento, esto no garantiza el desarrollo de un pensamiento crítico. Tal como lo señalan Glaser (1984), Perkins (1985), y Whimbey (1985) los resultados de las investigaciones llevadas a cabo especialmente en los años ochenta en lo relativo al impacto de la escolarización sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, señalan que en la formación educativa se carece de estrategias que

estén encaminadas a la formación de un pensamiento crítico que posibilite que el estudiante se torne cada vez más sensible con respecto al contexto particular en el cual vive, comprenda las circunstancias que lo rodean y adquiera la habilidad de leer sus situaciones y problemas para dar respuestas de manera constructiva.

A estos resultados se suman los de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (1996) en su Informe final en la Convención Internacional sobre la educación del siglo XXI; manifiestan que entre los motivos que explicarían el grado de subdesarrollo y su escasa competitividad educativa de las naciones de la región latinoamericana están el precario nivel intelectual, la ausencia de reflexión, debilidad en el examen analítico y crítico. Si bien el estudiante puede pensar, tener la capacidad para el pensamiento, la escuela como institución formativa, lo que busca es, tornar esta capacidad en un hábito reflexivo, eficaz y creativo, mediante el desarrollo de los conceptos, las destrezas y las actitudes de pensamiento.

Al respecto, Lipman (1998:62) considera 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. Lipman (1998:63) 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.

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 necesario 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”

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. 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 metacognitivas y la evaluación epistemológica (pensar sobre lo que se piensa), lo cual tiene implicaciones para la enseñanza (Nieves y Saiz, 2011)

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.

En el VI Congreso Iberoamericano de docencia universitaria. (PUCP, 2010); se puso en evidencia que es sumamente importante que los estudiantes universitarios en el Perú desarrollen capacidades que les permita lograr un óptimo ejercicio del pensamiento crítico como una competencia básica y genérica en su formación académica y profesional. Para ello, se puso de manifiesto que, para alcanzar un buen desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, los profesores deben adoptar un cambio en la organización del aprendizaje y en el papel del alumno y del profesor para lograr la generación de dicha competencia. Este cambio supone adoptar por parte de los estudiantes una muy buena planificación,

regulación y evaluación de sus aprendizajes; y por parte del profesor, es preciso que cumpla con funciones claramente definidas en lo referente a la estimulación, acompañamiento y orientación al estudiante.

Al respecto, Elsa Tueros-Way (PUCP, 2010) en su trabajo denominado “Cómo evaluar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios” puso de manifiesto que es sumamente importante que los estudiantes universitarios desarrollen capacidades que les permita lograr un óptimo ejercicio del pensamiento crítico como una competencia básica y genérica en su formación académica y profesional. Manifiesta que, para alcanzar un buen desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, los profesores debemos adoptar un cambio en la organización del aprendizaje y en el papel del alumno y del profesor para lograr la generación de dicha competencia. Este cambio supone adoptar por parte de los estudiantes una muy buena planificación, regulación y evaluación de sus aprendizajes; y por parte del profesor, es preciso que cumpla con funciones claramente definidas en lo referente a la estimulación, acompañamiento y orientación al estudiante. La evaluación de dichas competencias constituye un gran desafío para el profesor universitario puesto que tiene que organizar las actividades de aprendizaje en el contexto de la llamada “evaluación formativa”.

En el VI Congreso Iberoamericano de docencia universitaria. (PUCP, 2010); se puso de manifiesto que orientar a los estudiantes para que alcancen estas competencias es un fin de primer orden, ambicioso y de futuro ya que con ellas se les capacita para: i) pensar mejor, ii) adquirir nuevos conocimientos, iii) comunicarse y convivir en una sociedad plural, iv) conocerse a nivel personal y social y v) competir en entornos formativos, profesionales y productivos. Por tanto, las competencias de carácter cognitivo constituyen un requisito fundamental para el desarrollo de todas las demás competencias y son la base para un desarrollo profesional a nivel de excelencia, aunque no lo son todo, ya que sabemos que todo ello debe estar sometido a valores superiores, si se quiere alcanzar dicho nivel de excelencia en la vida.

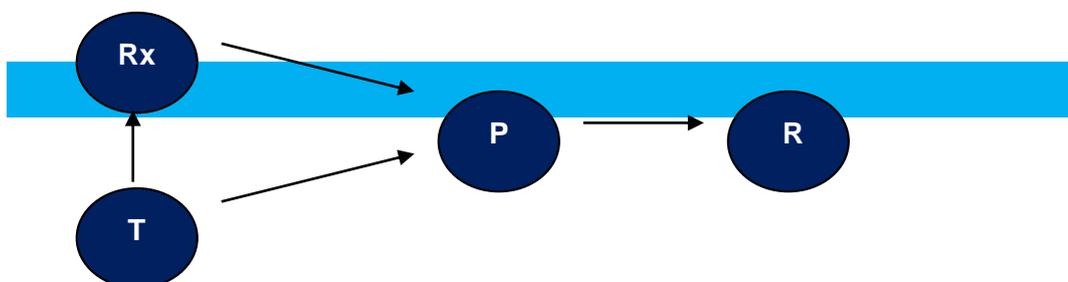
La práctica pedagógica, según los estudios realizados por Barranzuela (2012), y otros, revelan insuficiencias en el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos, falta de actitudes responsables ante determinado hecho, no analizan los problemas ni asumen posiciones reflexivas al realizar la tarea de aprendizaje; situación que los conduce a un pensamiento reproductivo que demanda un mínimo esfuerzo mental para actuar y en general un bajo nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico.

En relación con lo percibido en los estudiantes del tercer ciclo de la especialidad lengua y literatura, de la Escuela Profesional de Educación, Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación, de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo"; se tiene, que los estudiantes no analizan ni infieren la información dada como tarea en aula; no saben proponer alternativas y argumentar una posición frente a un problema dado. Revelan 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.

Diseño de la investigación.

El presente trabajo de investigación contribuye a desarrollar el Pensamiento Crítico en los estudiantes del tercer ciclo de la especialidad lengua y literatura, de la Escuela Profesional de Educación, facultad de ciencias histórico-sociales y educación, de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo". Así mismo se proponen estrategias. La investigación se plantea desde la perspectiva propositiva.




Leyenda:

Rx: Estrategias por medio del aprendizaje basado en problemas

T: Modelos teóricos.

P: Pensamiento crítico en el aula

R: Realidad transformada propuesta

Población y muestra.**Población:**

La población la conforman 32 estudiantes del tercer ciclo de la especialidad lengua y literatura, de la Escuela Profesional de Educación, facultad de ciencias histórico-sociales y educación, de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”

Muestra:

La muestra estará conformada por el total de 32 estudiantes del tercer ciclo de la especialidad lengua y literatura, de la Escuela Profesional de Educación, facultad de ciencias histórico-sociales y educación, de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos.**A.- Técnicas:**

Técnicas de enseñanza aprendizaje para desarrollar el pensamiento crítico. 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 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.

Tipos de organizadores gráficos:

- 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.
- Mapa del argumento: Campos (2007) 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 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.

- **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. López (2000) 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”.

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.

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 Piura 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 36 alumnos que cursan tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura.

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 DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS 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 aportes teóricos relacionados con las estrategias y el pensamiento crítico en el aula, al modelo del análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal de Richard Paul y L. Elder; y, al modelo de pensamiento dialógico crítico de Matthew Lipman, y el Pensamiento Crítico: Su carácter, medida, y relación con las habilidades de pensamiento crítico de Peter Facione

2.1.- Antecedentes bibliográficos

Roldán Posada, Andrés Felipe; 2013; Desarrollo del pensamiento crítico mediante aprendizaje basado en problemas en estudiantes de grado décimo; Tesis que para obtener el grado de: Maestría en Educación con acentuación en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Yarumal, Antioquia, Colombia. **Conclusiones:** Se puede afirmar con evidencia suficiente que el aprendizaje basado en problemas mejora el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo. No obstante la estrategia de aprendizaje basado en problemas y la consecuente mejora en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de grado décimo ha logrado aportar mayor cohesión al grupo intervenido, pues al mejorar aspectos como la autonomía, el reconocimiento de su dignidad, la apropiación y vivencia de deberes y derechos, así como el respeto por la integridad, las ideas y opiniones de los demás, sin duda alguna mejora la interacción y dinámica de convivencia grupal así como las motivaciones y perspectivas individuales. Otras preguntas relacionadas con la competencia de pensamiento crítico, planteadas al inicio de la investigación fueron ¿Cómo se debe evaluar el aprendizaje en relación a la competencia del pensamiento crítico? Y ¿Cuáles son las primeras manifestaciones de pensamiento crítico en la población participante? Para responder estas preguntas es necesario empezar por tener una definición clara de

pensamiento crítico, a la cual se puede llegar mediante la teoría que se pueda obtener al respecto, pues tanto las primeras manifestaciones de pensamiento crítico como la manera de evaluar el aprendizaje en relación con esta competencia se pueden observar a partir del concepto mismo de pensamiento crítico y las habilidades o destrezas del pensador crítico.

Tueros-Way, Elsa; (2010); Cómo evaluar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios; Departamento de Educación; Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. **Conclusiones:** Es sumamente importante que los estudiantes universitarios desarrollen capacidades que les permita lograr un óptimo ejercicio del pensamiento crítico como una competencia básica y genérica en su formación académica y profesional. Para alcanzar un buen desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, los profesores debemos adoptar un cambio en la organización del aprendizaje y en el papel del alumno y del profesor para lograr la generación de dicha competencia. Este cambio supone adoptar por parte de los estudiantes una muy buena planificación, regulación y evaluación de sus aprendizajes; y por parte del profesor, es preciso que cumpla con funciones claramente definidas en lo referente a la estimulación, acompañamiento y orientación al estudiante. La evaluación de dichas competencias constituye un gran desafío para el profesor universitario puesto que tiene que organizar las actividades de aprendizaje en el contexto de la llamada “evaluación formativa”.

Ignacio Montoya, Javier. “Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual”, 2007. **Conclusiones:** Manifiesta que el pensamiento crítico y el lenguaje lógico están íntimamente unidos. Dice el autor que, para llevar a los estudiantes a cuestionarse, en primera instancia se debe partir de la pregunta y luego asumirlo como hábito cotidiano sobre la claridad lógica de sus conceptos y la coherencia con la que plantean sus ideas. En segundo momento, incentivarlos para la lectura comprensiva de textos. Y, en tercer término, llevarlos a fortalecer desde la filosofía los procesos de razonamiento rescatando el valor de la palabra, del discurso y del lenguaje como formas privilegiadas de expresión humana.

Moreno Pinado, Wilfredo Edgardo y Velázquez Tejeda, Miriam E.; 2017, Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico; Institución Educativa San Mateo de Huanchor, Universidad San Ignacio de Loyola; REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Lima. **Conclusiones:** Los autores manifiestan que el análisis cualitativo y cuantitativo del diagnóstico de campo evidenció que los estudiantes al realizar las actividades de aprendizaje no analizan la información, no saben proponer alternativas de solución y reflejan un pensamiento reproductivo alejado del ejercicio de la crítica. Manifiestan que los docentes presentan deficiencias en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que dificulta el protagonismo de los estudiantes en la apropiación del conocimiento, no estimula el desarrollo del pensamiento crítico y su formación integral para la vida. Sugieren promover la realización de talleres orientados a los docentes con la finalidad de capacitarlos en los referentes teóricos y didácticos acerca del pensamiento crítico. Asumen que para enfrentar los desafíos y los retos del siglo XXI se necesita que la escuela potencie en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico de manera que puedan estar en condiciones para enfrentarse a los diversos problemas de su contexto de actuación y puedan contribuir a la transformación de la realidad.

2.2.- Teorías relacionadas con el pensamiento crítico en el aula.

2.2.1.- Pensamiento Crítico: Su carácter, medida, y relación con las habilidades de pensamiento crítico de Peter Facione.

Respecto a la habilidades y actitudes o hábitos los expertos las clasifican como habilidades cognitivas y disposiciones. De las habilidades cognitivas, esto es lo que los expertos consideran como lo esencial del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación.

La interpretación. De acuerdo a Facione, incluye las sub habilidades de categorización, decodificación del significado, y aclaración del sentido. ¿Puede usted pensar en ejemplos de interpretación? ¿Cómo le parece reconocer un problema y describirlo imparcialmente? ¿Qué tal leer las

intenciones de una persona en la expresión de su rostro? ¿o diferenciar en un texto una idea principal de las ideas subordinadas? ¿o elaborar tentativamente una categorización o forma de organización de algo que esté estudiando? ¿o parafrasear las ideas de otro? ¿o aclarar lo que significa un signo, un cuadro o una gráfica? ¿Y qué tal identificar el propósito, el tema o el punto de vista de un autor? ¿Y, lo que usted hizo anteriormente cuando aclaró lo que significaba “violencia ofensiva”?

El análisis: Según Facione, consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones”. Algunos ejemplos de análisis: ¿Qué tal identificar las similitudes y diferencias entre dos enfoques para solucionar un problema dado? ¿Qué tal sería escoger la aseveración principal de un editorial de prensa y rastrear las diferentes razones que presenta el editor para apoyarla? o ¿Qué tal identificar una suposición no enunciada? ¿construir una manera de representar una conclusión principal y las diversas razones dadas para apoyarla o criticarla? ¿hacer un bosquejo de las relaciones que las oraciones o los párrafos tienen tanto entre sí como con el propósito principal de un pasaje? ¿Qué tal organizar este ensayo gráficamente, a su manera, sabiendo que su propósito es dar una idea preliminar acerca de lo que significa el pensamiento crítico?

La evaluación: Es la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación”. ¿Sus ejemplos? ¿Qué tal juzgar la credibilidad de un autor o de un orador, comparando las fortalezas y debilidades de interpretaciones alternativas, determinando la credibilidad de una fuente de información, juzgando si dos enunciados son contradictorios, o juzgando si la evidencia que se tiene a mano apoya la conclusión a la que se ha llegado? Entre los

ejemplos que proponen los expertos están: “reconocer los factores que hacen de una persona testigo confiable respecto a un evento determinado o autoridad confiable en referencia a un tema dado”; “juzgar si la conclusión de un argumento sigue con certeza o con un alto grado de confianza sus premisas”; “juzgar la fortaleza lógica de argumentos basados en situaciones hipotéticas”; “juzgar si un argumento dado es pertinente o aplicable o tiene implicaciones para la situación en cuestión”. ¿Las personas que usted considera buenos pensadores críticos tienen las tres habilidades cognitivas hasta ahora descritas? ¿Son buenas para interpretar, analizar y evaluar? ¿Y qué pasa con las tres siguientes? Y respecto a sus ejemplos de malos pensadores críticos, ¿carecen de estas tres habilidades cognitivas? ¿Todos? ¿Solamente algunos?

La inferencia: Significa “identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación”. Como sub habilidades de inferencia, los expertos incluyen cuestionar la evidencia, proponer alternativas, y sacar conclusiones. ¿Puede pensar en algunos ejemplos de inferencia? Quizás sugiera cosas como ver las implicaciones de la posición asumida por alguien, o extraer o construir significado de los elementos de una lectura.

Anticipando o construyendo quizás qué sucederá a continuación basado en lo que se conoce sobre las fuerzas en juego en una situación dada, o formulando una síntesis de ideas relacionadas en una perspectiva coherente. ¿Qué tal si después de determinar que para usted sería útil resolver cierta indecisión, desarrollara un plan de trabajo para recoger la información necesaria? ¿O, si al encontrar un problema, propusiera una serie de opciones para afrontarlo? ¿Qué tal conducir un experimento controlado científicamente y aplicar los métodos estadísticos adecuados para intentar confirmar o refutar una hipótesis empírica? Más allá de la capacidad de interpretar, analizar, evaluar e inferir, los buenos pensadores

críticos pueden hacer dos cosas más. Explicar qué piensan y cómo llegaron a esa decisión. Y, auto-aplicarse su capacidad de pensamiento crítico para mejorar sus opiniones previas. Estas dos habilidades se denominan “explicación” y “autorregulación”.

La explicación: Es la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Esto significa poder presentar a alguien una visión del panorama completo: “tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos; como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos”. Las sub habilidades de la explicación son describir métodos y resultados, justificar procedimientos, proponer y defender, con buenas razones, las explicaciones propias causales y conceptuales de eventos o puntos de vista y presentar argumentos completos y bien razonados en el contexto de buscar la mayor comprensión posible.

Ejemplos: Aquí hay algunos más: elaborar un cuadro que organice los hallazgos propios; escribir, para referencias futuras, su pensamiento actual respecto de algún asunto importante y complejo; citar los estándares y los factores contextuales utilizados para juzgar la calidad de una interpretación de un texto; enunciar los resultados de una investigación y describir los métodos y criterios utilizados para alcanzar dichos resultados; apelar a criterios establecidos para demostrar la sensatez de un juicio dado; diseñar una presentación gráfica que represente con precisión las relaciones de subordinación y de supra-ordinación entre conceptos o ideas; ubicar la evidencia que lo llevó a aceptar o a rechazar la posición de un autor con respecto a un asunto; listar los factores que se tuvieron en cuenta para asignar la calificación final a un curso.

La autorregulación: Es como una función recursiva en términos matemáticos, esto es que puede aplicarse a todo, incluso a ella misma. Usted puede revisar y corregir una interpretación que presentó. Puede

examinar y corregir una inferencia que haya hecho. Puede revisar y reformular una de sus propias explicaciones. ¡Incluso puede examinar y corregir su habilidad para examinarse y auto corregirse! “¿Cómo lo estoy haciendo? ¿He omitido algo importante? Voy a verificar antes de ir más allá”. Los expertos definen el significado de la autorregulación como “monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios”. Las dos sub habilidades, en este caso, son el auto examen y la auto corrección.

¿Ejemplos? Fácil—examinar sus puntos de vista sobre un asunto controversial siendo sensible a las posibles influencias de sus predisposiciones personales o de su propio interés; al escuchar a una persona, cuestionarse mientras ella habla para asegurarse de que realmente está entendiendo lo que ella está diciendo sin introducir sus propias ideas; monitorear qué tan bien parece estar comprendiendo lo que está leyendo o experimentando; acordarse de diferenciar sus opiniones y presunciones personales de las del autor de un pasaje o texto; asegurarse recalculando nuevamente las cifras; variar su velocidad y método de lectura de acuerdo con el tipo de material y el propósito de esta; reconsiderar su interpretación o juicio en busca de realizar un análisis más profundo de los hechos del caso; revisar sus respuestas en base a los errores que descubrió en su trabajo; cambiar su conclusión al darse cuenta de que ha juzgado erróneamente la importancia de ciertos factores en su decisión inicial.

2.2.2.- Modelo de pensamiento dialógico crítico de Matthew 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 conceptualización 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 cognitivas se pueden asociar a una forma de pensamiento crítico, utilizan criterios determinados para evaluar los términos de sus afirmaciones.
- 2) Autocorrección:** los individuos pueden involucrarse en una búsqueda activa de sus propios errores, pensando en la autocorrección.
- 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 modos de pensamiento.

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 metacognitivo) 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.

Cuadro n° 03

Desarrollo declarativo del proceso dialógico crítico del pensamiento- contenido

Niveles Epistemológicos	Lógico	Creativo	Responsable	Metacognitivo
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 metacognitiva: 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 metacognitivo 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 contruidos 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 conceptualización, 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.

2.2.3.- Análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal de Richard Paul y L. Elder

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?

2.2.2.1.- Concepto de pensamiento crítico según Richard Paul y L. Elder

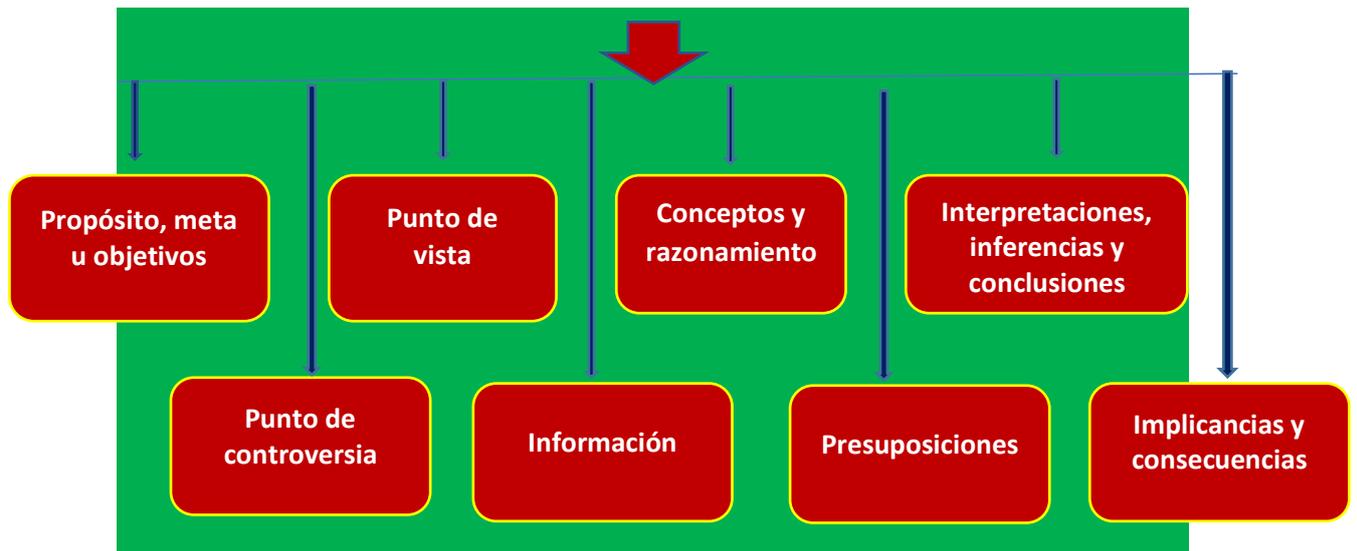
Es importante notar la relevancia de lograr un tipo de pensamiento que va más allá de una visión personal regida por el egocentrismo, el socio-centrismo y etnocentrismo; es decir, el mundo globalizado, demanda, exige, las aportaciones de estudiantes comprometidos con la solución de problemas que nos 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.

2.2.2.2.- Elementos básicos del pensamiento crítico: A continuación, se trabaja sobre los ocho elementos básicos que subyacen el pensamiento crítico



Elementos del
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.- Bases conceptuales.

2.3.1.- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

La estrategia de ABP, sus orígenes se remontan a la década de 1960-1970, cuando en la universidad Mc Master de Canadá, se vio la necesidad de cambiar el estilo de clases expositivas y de generar espacios innovadores de interacción con los avances de la ciencia médica, tanto a nivel de nuevas tecnologías como de investigaciones, teorías e hipótesis y de la práctica médica en general; para brindar al estudiante habilidades que enmarcaron en un proceso denominado Razonamiento Hipotético Deductivo.

Morales y Landa, (2004) manifiesta que el ABP se presenta como una estrategia que enmarca un cambio innovador en el proceso de aprendizaje donde los estudiantes pueden asumir su educación como un proceso

permanente y trascendente para su ser, su desarrollo integral, su dignidad, el reconocimiento, la vivencia y apropiación de sus deberes y derechos. A partir de la concepción de Morales y Landa, (2004), la estrategia de enseñanza del ABP, ha incursionado como innovadora en la formación médica universitaria y ha trascendido a otros campos del saber y a otros niveles de formación dentro de la educación formal e informal, por lo que sus aportes en habilidades como la comunicación, resolución de problemas, trabajo en equipo, manejo de información y nuevas tecnologías, pueden ser puestas al servicio de la formación de los estudiantes.

De acuerdo con María Restrepo, (2005), el ABP es una estrategia de enseñanza que permite producir cambios significativos en el estudiante mediante el planteamiento de un problema real o realístico que debe resultar interesante y motivador para el alumno, quien mediante el uso de habilidades propias y del trabajo en equipo, debe establecer lineamientos para encontrar solución al problema planteado y de esta manera fomentar la movilización del conocimiento, más que la memorización del mismo.

Si bien no existe un protocolo estándar de aplicación del ABP, se observa como principales variables para su puesta en marcha el número de alumnos, el tiempo disponible, los objetivos propuestos, la bibliografía disponible y los recursos con que cada profesor y la institución educativa cuentan. Para organizar estas variables se proponen métodos con nombres diversos y esquemas variados como el de las cinco fases, los siete pasos, de ocho pasos o de nueve pasos citados por Restrepo (2005) quien además lista algunas características del buen tutor, dentro de las que se destacan: el dominio del tema a tratar y de la estrategia del ABP, habilidad para orientar el trabajo en equipo, ser flexible ante el pensamiento crítico de los estudiantes, conocer ampliamente el estudiante y sus potencialidades, entre otras.

2.3.2.- Características fundamentales del ABP: (Restrepo, 2005)

a.- El aprendizaje está centrado en el alumno.

b.- Los problemas se caracterizan por su relevancia, cobertura y complejidad y forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje;

c.- El trabajo en equipo, los profesores como facilitadores o guía.

d.- Las estrategias de aprendizaje centradas en el alumno, son reconocidas por su eficiencia y buenos resultados ya que el estudiante da más importancia, significado y sentido a aquellos materiales y contenidos con los que tiene mayor interacción, le brindan autonomía y de cierta manera le representan un reto, el cual debe ser enfrentado desde unos conocimientos previos o la puesta en práctica del proceso de aprendizaje en que está involucrado actualmente, así pues el estudiante muestra mayor interés y por consiguiente mejores resultados, si se siente como el centro del proceso de aprendizaje. (González, 1997)

e.- Cuando el aprendizaje es basado en problemas, el estudiante debe asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y contar con el docente como un tutor o consultor que ayuda a identificar los elementos necesarios para comprender mejor el problema en cuestión y los posibles recursos o fuentes de consulta para su resolución, de esta forma el estudiante puede enfocar el problema desde sus puntos de interés y proponer soluciones inductivas o deductivas, a partir de sus conocimientos previos y de las fuentes de información y habilidades que le son familiares, estableciendo además que tipo de ayuda espera recibir de su equipo de trabajo (Santillán, 2006).

f.- Para garantizar el éxito de una estrategia de aprendizaje como el ABP, es recomendable crear un entorno de aprendizaje, donde el alumno debe pensar como experto, esto sucede cuando el problema planteado, se convierte en un verdadero reto, en algo desafiante donde el estudiante desarrolla sus habilidades y requiere la ayuda de otros que, con sus habilidades ayudan a tomar decisiones grupales que lleven a resolución del problema propuesto y a fortalecer el trabajo cooperativo y colaborativo, respetando acuerdos pactados (Rodríguez, 2006).

g.- El ABP, como estrategia de aprendizaje enmarcada en las teorías constructivistas, se apega a un marco ideológico, a unos principios que reflejan en la práctica cómo soportar toda actividad de aprendizaje en tareas o problemas, donde al estudiante se le apoya en el dominio de la situación a resolver, para que con autonomía y autenticidad muestre sus habilidades en el proceso de proponer soluciones; para esto se debe concebir el ambiente de aprendizaje con un desafío, donde se ofrecen las posibilidades y oportunidades para el análisis crítico, la interacción con factores asociados al problema y se cuente con el aporte y las habilidades de un grupo de trabajo. (Iglesias, 2002)

h.- El ABP, se entiende como una estrategia donde el aprendizaje se apoya tanto en el conocer como en el hacer, pues cada experiencia de aprendizaje aporta, enriquece o fortalece el conocimiento de los estudiantes, ya sea activando conocimientos previos para resolver un problema, orientando la articulación de nuevo conocimiento al ya adquirido o exigiendo la adquisición de nuevo conocimiento para enfrentar el problema propuesto. En todos los casos, el conocimiento aplicado en el contexto del problema a resolver fortalece las habilidades del estudiante para enfrentar situaciones problemáticas reales o realísticas que se le presenten posteriormente. (Iglesias, 2002)

i.- Los problemas propuestos para el aprendizaje deben ser lo más real o cercano posible a la realidad, a fin de que las habilidades generadas y el conocimiento adquirido en su resolución, dentro del contexto de aprendizaje, puedan ser aplicadas en forma similar, cuando el estudiante, en su desempeño personal, laboral o social se encuentre en una situación de la vida real, con un problema que se asocie al ya resuelto en el proceso de aprendizaje (Santillán, 2006).

j.- Ya que el problema debe estar ligado a la intencionalidad del proceso de aprendizaje, el estudiante y su grupo de trabajo deben sentirse identificados e involucrados en el entorno del problema de forma directa y no de manera aislada o con una visión del problema como una actividad “más” dentro de un curso. Una vez asociado el problema al contexto del estudiante, se debe establecer un diagnóstico, a partir de los conocimientos y habilidades

previas, para enlistar los nuevos conocimientos que se debe adquirir y de qué manera se hará, a fin de que la resolución del problema traiga consigo un proceso de aprendizaje tanto para un estudiante como para su grupo de trabajo, que pueda ser aplicado en situaciones por fuera de la escuela (Vicerrectoría académica ITESM, 2011).

k.- En ABP, el problema juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto debe estructurarse de manera tal que encaje en la realidad del estudiante, el problema debe representar el currículo de forma holística para llevar al estudiante a proponer soluciones interdisciplinarias, desde lo más común y conocido del curso donde se propone el problema hasta alcanzar niveles de profundización significativos en el mismo curso y en otras áreas del saber afines o transversales (IMSA, 2012).

2.3.3.- La habilidad de Pensamiento Crítico

Par el estudio y cultivo de la habilidad de pensamiento crítico, dice Lira, (2010), se proponen dos campos de acción: cognición y socialización. La apropiación de estos dos elementos, han de ser útiles para el desarrollo de habilidades que lleven a tomar conciencia sobre la importancia de la reflexión, construcción y desarrollo de un proyecto personal de vida. Pensar críticamente, implica tener una serie de habilidades, que ponen a prueba la relación entre pensamiento y conocimiento, miden lo que realmente se sabe y para qué le sirve al sujeto lo que sabe que sabe; de tal forma que cada vez que los participantes se enfrenten a una situación real o realística debe realizar una serie de operaciones cognitivas para resolver la situación y comprender cómo llegó a dicha conclusión o solución y de esta manera, trascender este ejercicio a su cotidianidad para el beneficio de su desarrollo integral, del factor motivador de su proyecto personal de vida y de su condición de ser sujeto de deberes y derechos.

Por otro lado, dice Lira (2010) están los procesos dialógicos, sociales y culturales, mediante los cuales, el sujeto debe intuir, debatir, opinar, decidir, logrando una socialización del conocimiento que fortalezca la convivencia;

así pues, tanto la cognición como la socialización, complementan el esquema de habilidades en el denominado pensamiento crítico.

Por otra parte, Guzmán y Sánchez, (2008) dice que el desarrollo del pensamiento crítico se enfoca en la obtención de un resultado deseado, para el cual es necesario combinar tanto los factores cognitivos como los de socialización, de tal forma que el participante identifique los procesos mentales que le son útiles para desarrollar una tarea en particular y para seguir poniendo en práctica en cada situación tanto académica como de la vida cotidiana.

El pensamiento crítico según Paul y Elder (2003, pág. 4) “es un modo de pensar, en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes al acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”, esto trae consigo una serie de situaciones que se ven reflejadas en hechos concretos como formular problemas y preguntas vitales con claridad y precisión, idear soluciones a problemas complejos y comunicarse efectivamente, llegar a conclusiones y soluciones probadas con criterios relevantes y además tiene unas implicaciones como superar el ego-centrismo, el socio-centrismo con lo que se generan habilidades para la comunicación asertiva y la solución de problemas.

El constructo “pensamiento crítico” permite distinguir la interacción de algunos elementos o dimensiones del ser, como lo cognitiva y lo actitudinal, lo primero se refiere a operaciones o habilidades intelectuales para formar operaciones comunicativas, meta-cognitivas y de autorregulación y lo segundo reúne cualidades, disposiciones y motivaciones para generar procesos y productos de pensamiento; en la combinación de los procesos cognitivos y actitudinales surge el pensamiento crítico, representando todas aquellas operaciones orientadas a un logro y objetivamente analizadas, interpretadas, ejecutadas y evaluadas (Fedorov, 2008).

Para hablar de pensamiento crítico, es necesario aclarar algunos elementos del pensamiento como sus propósitos, las implicaciones y consecuencias, los diversos puntos de vista, las preguntas, problemas o asuntos en cuestión, la información recogida o contenida por datos, hechos,

observaciones y experiencias, los supuestos, los conceptos y la interpretación o inferencias generales o globales estructuradas en el pensamiento. Paul y Elder, (2003) asumen que estos elementos deben ser catalogados o clasificados según su claridad, exactitud, profundidad e importancia ya que todo lo que pasa por el pensamiento tiene un propósito y requiere una solución, está fundamentado en unos supuestos a los que se puede llegar desde una perspectiva y para hacer algún razonamiento sobre lo que se contiene en el pensamiento se requiere de datos, información y evidencias. Ya con esto se puede proceder a expresar conceptos e ideas que a su vez contienen inferencias e interpretaciones por las cuales se llega a conclusiones y éstas traen consigo implicaciones y consecuencias que hacen retomar el proceso de pensamiento.

Paul y Elder, (2003) asumen que desarrollar el pensamiento crítico, implica poseer unas características o virtudes como la humildad intelectual que lleva al sujeto a ser consiente de los límites de su conocimiento, a ser sensible ante el prejuicio y los diversos puntos de vista, la entereza intelectual, que motiva a plantarse la necesidad de afrontar y atender con justicia las ideas creencias o visiones que no se presentan como atractivas pero que deben ser estudiadas para no conformarse con las creencias que se tiene a cerca de ellas, la empatía intelectual, que bien puede aplicarse a otros campos como familiar, social, laboral ya que invita a “ponerse en el lugar del otro” para entenderlo y comprenderlo, la autonomía intelectual para dominar de manera racional los valores, creencias e inferencias propias, la integridad intelectual, asociada al valor de la honestidad en todo sentido y de forma especial en el campo del pensamiento.

Paul y Elder, (2003) dicen que otras características intelectuales para desarrollar el pensamiento crítico son la perseverancia intelectual para superar obstáculos, limitaciones, dificultades y frustraciones inherentes a la comprensión y a los procesos de pensamiento, para fortalecer la perseverancia intelectual se propone tener confianza en la razón mediante la cual se tiene la fe de poder aprender y razonar por sí mismo, de hacer construcciones racionales para llegar a conclusiones razonables, coherentes y lógicas; por último y no menos importante, se propone la

imparcialidad que implica la adhesión y respeto a lo que es objetivo, dejando de lado los intereses y prejuicios personales. Al mostrar estas características se llega a un nivel de desempeño críticamente competente tanto en el desarrollo integral del ser, como en su vida social, laboral y en su entorno.

2.3.4.- 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, 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.

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.

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.

2.3.5.- Objetivos del pensamiento crítico

El objetivo del pensamiento crítico es mejorar el propio pensar, tiene una finalidad práctica. Además, se trata de una actividad recursiva, esto es, que

puede aplicarse indefinidamente sobre sí misma, y donde el análisis y la evaluación son habilidades fundamentales para realizar tal mejora. Paul y Elder (2003, pág. 5) hace alusión a los elementos del pensamiento, a saber:

a.- Propósito del pensamiento: guarda relación con el objetivo o meta, en otras palabras. Todo razonamiento tiene un propósito, razonamos o pensamos con un fin, tomar una decisión o resolver un problema.

b.- Pregunta en cuestión: corresponde al hecho de que nuestro proceso de razonamiento ocurre frente a un problema o cuestionamiento que nos proponemos resolver, nos planteamos una pregunta frente a la cual intentamos dar respuesta.

c.- Información: este elemento alude a que cuando razonamos usamos información la cual se presenta como dato, hecho, experiencia. Dependiendo de la calidad y cantidad de información nuestro razonamiento puede estar bien o mal fundamentado, información insuficiente o falaz nos puede llevar a tomar decisiones equivocadas o bien, a la no resolución del problema.

d.- Interpretación e inferencias: cuando razonamos, llegamos a las conclusiones por medio de inferencias, esto es estableciendo relaciones plausibles basadas en la información que manejamos; por otro lado, tal información para ser usada ha sido objeto de una interpretación que hacemos, del significado que le damos a tal información.

e.- Conceptos: el pensar se expresa por medio de ideas o conceptos, por consecuencia, es de vital importancia manejar tales conceptos con precisión y claridad para no errar o realizar interpretaciones equívocas de la información que manejamos.

f.- Supuestos: esto hace referencia al hecho de que cuando pensamos lo hacemos basados en supuestos, ideas que no han sido probadas, pero que son plausibles de considerar dado un contexto, al razonar es importante reconocer tales supuestos, pues bien pueden conducirnos a errores.

g.- Implicaciones y consecuencias: alude a que todo razonamiento tiene consecuencias o implicaciones, que pueden ser positivas o negativas, por ende, es menester plantearse todas las consecuencias posibles antes de tomar una decisión.

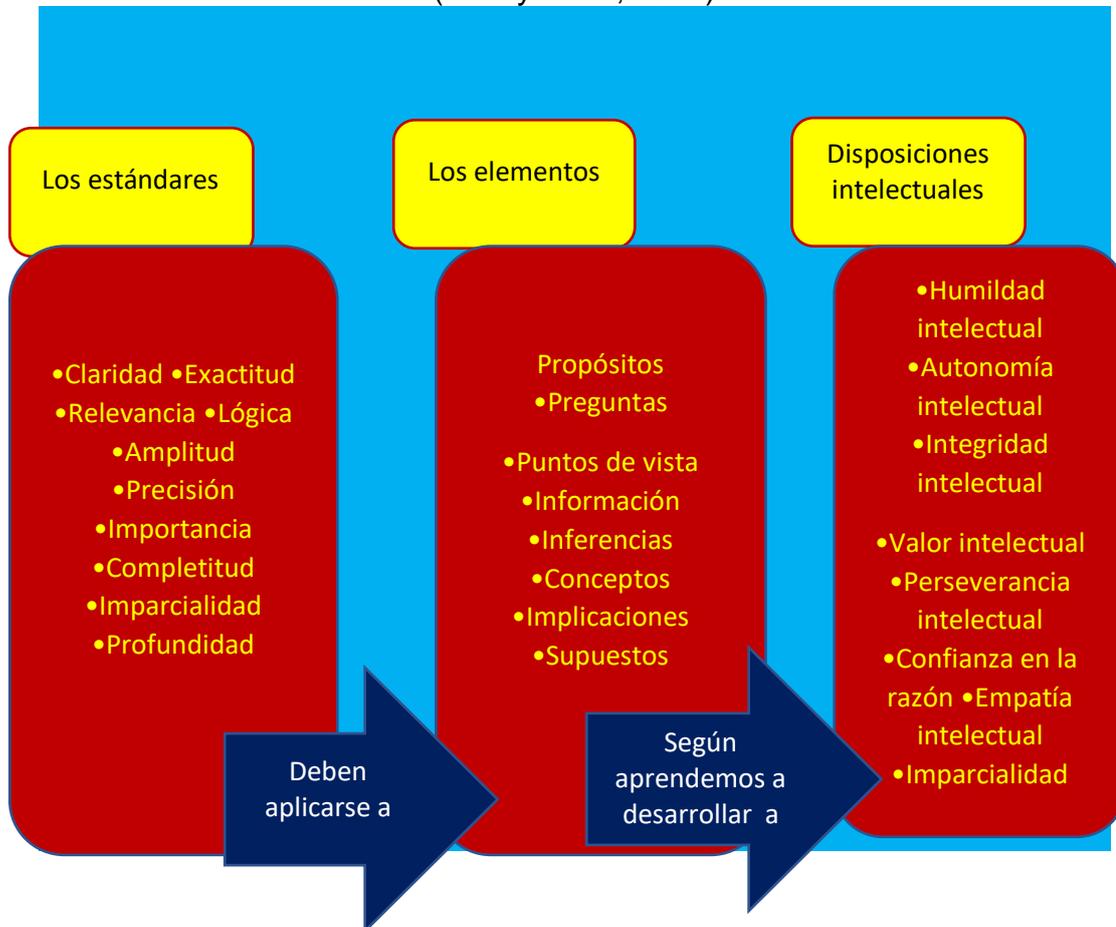
h.- Puntos de vista: esto guarda relación con que cada vez que se piensa, se hace desde un punto de vista, para tratar de ser parciales, es necesario que las personas identifiquen desde dónde están observando el problema e intenten ver la situación desde puntos de vista o perspectivas distintas.

En relación con las ideas de Paul y Elder (2003, pág. 22; 2005, pág. 59), un pensador crítico en su vida cotidiana aplica los estándares intelectuales a los elementos del pensamiento (razonamiento) para desarrollar rasgos o disposiciones intelectuales, esto se expresa en la figura n°1:

Figura N°1:

Relación entre estándares, elementos y disposiciones intelectuales para el pensamiento crítico

(Paul y Elder, 2005)



Según Peter Facione (2013); pensamiento crítico es el juicio auto-regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa el juicio.

2.3.6.-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.

- Determinar el nivel de la capacidad de argumentar posición de los estudiantes del tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.

- Proponer estrategias metodológicas que contribuyan a mejorar el nivel de pensamiento crítico en el aula de los estudiantes que cursan tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.

Técnica del debate.

Mediante esta actividad el profesor pone al alumno frente a la posibilidad de analizar información y la capacidad de inferir los contenidos, así como 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 metacognición”. 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”

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS POR MEDIO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL

AULA, DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO, ESPECIALIDAD LENGUA Y LITERATURA, ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN.

3.1.- Resultado de la investigación:

CUADRO N° 01

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

El 53% de los estudiantes encuestados del tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque, manifiesta no saber, no opinar acerca de la proposición de alternativas y argumentación de su posición frente a un problema dado

CUADRO N° 02

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 encuestados del tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad

Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque, manifiestan que no analizan, ni infieren la información dada como tarea en aula.

CUADRO N° 03

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 tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque consideran que sus exposiciones y su participación en los debates no son superficiales, incoherentes y carentes de argumentación.

CUADRO N° 04

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 tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro

Ruiz Gallo” de Lambayeque, considera que sus exámenes, trabajos como ensayos y columnas de opinión si son superficiales, incoherentes y carentes de argumentación.

CUADRO N° 05

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° 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 tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad

Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque, 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 tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque. 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.- Justificación de la investigación

La presente investigación pretende implementar la estrategia de ABP, como un mecanismo innovador, en el proceso de aprendizaje pretendiendo demostrar que puede desarrollar el pensamiento crítico en la población participante. El trabajo en el desarrollo del pensamiento crítico, tal como dice Boisvert, (2004), debería ser uno de los propósitos de toda verdadera enseñanza, ya que a través del desarrollo de éste se favorece la autonomía del educando, además de ayudar a los estudiantes a pensar por sí mismos, así como a comprender la naturaleza de los conocimientos científicos. El desarrollo del pensamiento crítico es más factible, si el proceso de aprendizaje se fundamenta en la aplicación de estrategias innovadoras donde el alumno sea el protagonista del proceso, buscando en todo momento como ya se mencionó, desarrollar personas autónomas, competentes en lo personal, en lo laboral, capaces de contribuir creativamente al desarrollo de la sociedad, desde el reconocimiento y la

vivencia de su dignidad, sus derechos y deberes. El Aprendizaje Basado en problemas se apoya en tres objetivos básicos de educación superior, la adquisición del conocimiento, el aprendizaje autónomo y aprender a analizar y resolver problemas. Además, permite la integración del aprendizaje escolar con situaciones de la vida cotidiana, lo cual favorecerá la toma de decisiones y la resolución de problemas. Por consiguiente, el trabajo con el ABP se enfoca al planteamiento de una situación problemática, el análisis y resolución del mismo.

El ABP no sólo desarrolla habilidades de forma individual en los estudiantes, sino que también promueve el trabajo en equipo, inserta a todos los miembros del grupo en el proceso de aprendizaje, fomenta las habilidades sociales y la participación de los alumnos; además desarrolla habilidades tan demandadas dentro del ámbito laboral, en donde se requiere de la iniciativa y trabajo colaborativo. El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico, es una propuesta innovadora, dado que ofrece herramientas para la formación en competencias que los alumnos necesitan en situaciones académicas y laborales. En este sentido, lograr desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes les permitirá tener un enfoque holístico de cada realidad, situación o problema que se enfrente.

c.- Objetivos

Objetivo general.

Diseñar estrategias desde el aprendizaje basado en problemas para mejorar el nivel de pensamiento crítico en el aula de los estudiantes del tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.

Objetivos específicos.

- Conocer el nivel de la capacidad de analizar información y la capacidad de inferir los contenidos e implicancias de un texto de los estudiantes del

tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.

- Determinar el nivel de la capacidad de proponer alternativas de solución de los estudiantes del tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.

- Determinar el nivel de la capacidad de argumentar posición de los estudiantes del tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.

- Proponer estrategias metodológicas que contribuyan a mejorar el nivel de pensamiento crítico en el aula de los estudiantes que cursan tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.

d.- Proceso metodológico.

i.- Se propone realizar una intervención que consta de 11 sesiones de trabajo cada una de 60 minutos, con estudiantes del tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque, abordando una temática específica con relación a su vida académica, como parte del proyecto personal de vida que deben presentar los estudiantes participantes en la investigación en cumplimiento de su plan de estudios como sugiere.

ii.- La temática y las sesiones dedicadas a la intervención han sido seleccionadas a conveniencia del investigador, y por la temática propuesta,

se decide ocupar la intensidad horaria, de un periodo académico escolar para aplicar la técnica didáctica ABP como elemento innovador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que se vincula todo el proceso a un proyecto de investigación, para determinar el impacto del ABP sobre el desarrollo del pensamiento crítico.

Aplicación de la técnica didáctica e instrumento de medición

Sesión	Actividad realizada
1.-	Exposición general de la investigación y organización de equipos de trabajo
2.-	El docente presenta una situación problema para familiarizar al grupo con la técnica didáctica e iniciar el trabajo por equipos
3.-	Cada equipo de trabajo debe proponer una situación real o realística que implique un problema a resolver, siguiendo la temática y los lineamientos propios de la técnica didáctica.
4.-	Entre los equipos se hace un intercambio de los problemas propuestos para presentar posibles soluciones y mejorar la interacción entre el equipo y con los otros equipos de trabajo.
5.-	Los equipos de trabajo se enfrentan a situaciones problema relacionadas con el ciclo académico, la vida universitaria, problema socioeducativo.
6.-	
7.-	Los equipos de trabajo se enfrentan a situaciones problema relacionadas con la educación superior y la vida universitaria
8.-	
9.-	Evaluación de la actividad, y agradecimientos los participantes.

Fuente: Santillán, F. (2006). El aprendizaje basado en problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales. 20-25.

iii.- Antes de iniciar con la intervención y aplicación de la técnica didáctica ABP, se presenta la debida carta de consentimiento informado a las directivas de la institución educativa, y se explica a los participantes los objetivos, propósitos, metodología y alcances de la investigación, así como la utilización de los resultados de forma anónima, grupal y no individual y para fines académicos.

iv.- Durante la primera sesión: Se presentan las generalidades del proyecto, se aplica el pre-test y se aclaran algunas dudas de los participantes, como por qué fueron escogidos ellos y no otros grupos de la

institución educativa, algunos interrogantes sobre qué es una técnica didáctica y por qué se escogió el ABP, qué es pensamiento crítico y por qué se enfoca la investigación hacia está y no hacia otra habilidad, qué sucede si los resultados indican que el aprendizaje basado en problemas no ayuda en el desarrollo del pensamiento crítico, qué beneficios obtienen ellos con este tipo de proyectos de investigación, existe la posibilidad de perder u obtener notas reprobatorias trabajando con esta técnica didáctica, tiene alguna incidencia si los equipos de trabajo son conformados a libertad de los estudiantes o deben ser organizados por el docente, entre otros.

v.- Para la intervención mediante aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica innovadora se conforman equipos de trabajo colaborativo y cooperativo de entre 3 y 8 integrantes.

vi.- Una vez conformados los equipos se procede a presentar una situación problema previamente preparada por el docente, para que en equipos realicen el proceso de reconocimiento del problema planteado y hagan una lista de lo que necesita para darle solución y de las posibles acciones a tomar para luego analizar información y presentar resultados como proponen los autores citados para la conformación de equipos y actividades iniciales.

vii.- En la segunda sesión. después de conformar los equipos de trabajo colaborativo y cooperativo a voluntad de los estudiantes, el docente presenta una situación problema donde se observa el caso de una joven cuyo proyecto de vida no presenta coherencia entre lo que quiere estudiar y lo que estudia actualmente, la profesión que desea ejercer y su estudio actual, posibilidades y oportunidades tanto de su familia, como de su región y su entorno, a partir de esta situación problema se abre una discusión grupal para entregar sus propuestas y conclusiones en una “V heurística” donde los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de una situación problema (Novak y Gowin, 1988),

viii.- Durante la tercera sesión: Cada equipo de trabajo debe presentar por escrito una historia real donde se observe como situación problema. Para esta sesión los estudiantes contarán con mayor autonomía, para una

actividad que representa un reto donde deben usar conocimientos previos (González, 1997) adquiridos en otras áreas como emprendimiento, ciencias políticas, ciencias sociales, educación religiosa escolar y ética.

xix.- Cuarta sesión: Una vez recibidos los casos presentados por cada equipo, las situaciones problema planteadas serán sorteadas y entregadas a otro equipo durante esta cuarta sesión, para su estudio, estimulando el aporte de las interacciones con el medio ambiente y la adquisición de conocimiento desarrollado por el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno

x.- A partir de la quinta sesión: Los estudiantes estarán más cerca de su realidad, para esto la quinta y sexta sesión están enfocadas hacia la búsqueda de múltiples alternativas en diversas fuentes; en internet, en periódicos y revistas que circulan en la localidad y en diversos medios de publicación, etc. donde el estudiante debe asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, identificar los elementos necesarios para comprender mejor el problema desde sus puntos de interés y proponer soluciones a partir de sus conocimientos previos, de información obtenida y contar con el docente como un tutor o consultor.

xi.- De este modo se propone una estrategia de aprendizaje basada en problemas donde cada estudiante, con autonomía, con sus habilidades y la ayuda de sus compañeros debe tomar una serie de decisiones asociadas a su proyecto formativo, de vida, lo cual se convierte paso a paso en un verdadero reto que requiere que el alumno piense como experto y se apoye en el trabajo colaborativo y cooperativo, en un espacio para el análisis crítico y la interacción tanto con el problema propuesto como con sus compañeros y su proyecto personal de vida.

e.- Plan de intervención para la implementación de estrategia ABP

Paso 1: Abordar el problema. Objetivo: Determinar el nivel de la capacidad de proponer alternativas de solución de los estudiantes del tercer

ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.

Cada grupo de estudiantes analizan el problema, plantean hipótesis que lo expliquen, describen el problema a partir del análisis del mismo. A partir de esto, los estudiantes definen lo que necesitan aprender para resolver el problema.

Paso 2: Definir Plan de trabajo. Objetivo: Determinar mediante un plan de acción el nivel de la capacidad de detectar necesidades y proponer alternativas de solución de los estudiantes del tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.

Teniendo en cuenta las necesidades de aprendizajes definidas en la etapa anterior, los estudiantes diseñan un plan de acción por el cual cubrirán tales necesidades, así también definen tareas, plazos y responsabilidades para cada uno de los integrantes. En este caso, el foro es usado como espacio de discusión para alcanzar acuerdos, y un plan de trabajo del grupo.

Paso 3: Buscar y compartir información. Objetivo: Determinar el nivel de la capacidad de buscar información en diferentes fuentes, argumentar posición de los estudiantes del tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación, de la Facultad de ciencias histórico-sociales y educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.

Los alumnos buscan información en diferentes fuentes (principalmente web) relacionada con el tema seleccionado y las necesidades de aprendizaje y siguiendo el plan acordado en el paso 2.

Paso 4: Análisis, discusión y proyecciones. Los estudiantes tras revisar los aportes hechos por los compañeros analizan la pertinencia y relación con las necesidades de aprendizaje, definiendo así que información es útil para la resolución del problema, seleccionan la información explicitando los

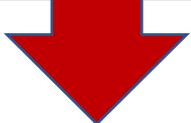
criterios por los cuales se hace tal selección. Basados en el análisis y la selección de la información, hacen proyecciones en torno a la resolución del problema, se explicita qué información se selecciona y por qué, así como las proyecciones que se pueden hacer a partir de estas.

Paso 5: Presentación de resultados. Aquí culmina el proceso, se da cuenta de los resultados en relación a si hubo o no resolución del problema, los alumnos deben dar cuenta de cómo se resolvió, o por qué no se pudo resolver a partir de la información recopilada. Es importante, para cerrar este proceso que los estudiantes reflexionen acerca de cómo ha sido su desempeño evaluando el trabajo del grupo, tanto como el compromiso como la responsabilidad con el trabajo y la posible incidencia de esto en los resultados obtenidos por el grupo.

El desarrollo de cada paso ocurre dentro del uso de las herramientas cooperativas ahí dispuestas para este fin, sin embargo, se considera un momento en el cual un representante de cada grupo expone a la clase los avances del trabajo grupal, de esta forma se fomenta la retroalimentación entre los compañeros de clase, a su vez, permite al tutor interactuar con todos los grupos, para retroalimentar, fomentar o corregir el trabajo cuando sea necesario.

f.-

Propuesta de un esquema para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de ABP en una unidad de aprendizaje



Aprendizaje Basado en Problemas.

Paso 1: Abordar el problema

Analizar el problema Plantear hipótesis Describir del problema. Definir necesidades de aprendizaje

Presentan a la clase el resultado del trabajo del grupo:	Habilidades Cognitivas de pensamiento crítico: Interpretación <input type="checkbox"/> Análisis <input type="checkbox"/> Inferencia <input type="checkbox"/> Explicación
Aprendizaje Basado en Problemas. Paso 2: Plan de trabajo <input type="checkbox"/> Determinar las acciones necesarias para cubrir las necesidades de aprendizaje <input type="checkbox"/> Elaborar un plan de trabajo (fijan plazos y responsabilidades)	
<input type="checkbox"/> Presentan a la clase el resultado del trabajo del grupo	Habilidades Cognitivas de pensamiento crítico: <input type="checkbox"/> Inferencia <input type="checkbox"/> Evaluación <input type="checkbox"/> Explicación
Aprendizaje Basado en Problemas. Paso 3: Buscar y compartir <input type="checkbox"/> Buscar información relacionada con las necesidades de aprendizaje. <input type="checkbox"/> Compartir información con el grupo	
<input type="checkbox"/> Presentan a la clase el resultado del trabajo del grupo	Habilidades Cognitivas de pensamiento crítico: <input type="checkbox"/> Interpretación <input type="checkbox"/> Análisis <input type="checkbox"/> Explicación
Aprendizaje Basado en Problemas. Paso 4: Análisis, discusión y proyecciones <input type="checkbox"/> Análisis y discusión grupal de la información recogida. <input type="checkbox"/> Selección de información relevante. <input type="checkbox"/> Proyecciones basadas en la información seleccionada.	
Presentan a la clase el resultado del trabajo del grupo:	Habilidades Cognitivas de pensamiento crítico: <input type="checkbox"/> Interpretación <input type="checkbox"/> Análisis <input type="checkbox"/> Evaluación <input type="checkbox"/> inferencia <input type="checkbox"/> Explicación Aprendizaje
Aprendizaje Basado en Problemas. Paso 5: Presentación de resultados <input type="checkbox"/> Se presentan las “soluciones”. <input type="checkbox"/> Evaluación del grupo sobre el trabajo realizado	
Presentan a la clase el resultado del trabajo del grupo	Habilidades Cognitivas de pensamiento crítico: <input type="checkbox"/> Inferencia <input type="checkbox"/> Explicación <input type="checkbox"/> autorregulación

g.-

**Ficha técnica de la prueba para
pensamiento crítico**

Prueba para pensamiento crítico

Nombre: Prueba para pensamiento crítico

Autora: Prof. María Aracely Coronado Silopú

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.

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 que cursan el tercer ciclo de lengua y literatura

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 tu 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?

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.

CONCLUSIONES

1.- Se puede percibir que los estudiantes del tercer ciclo de la especialidad lengua y literatura, de la Escuela Profesional de Educación, de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”; no analizan ni infieren la

información dada como tarea en aula; no saben proponer alternativas y argumentar una posición frente a un problema dado. Revelan cierta superficialidad, incoherencia y carencia de argumentación en sus intervenciones orales, exposiciones, debates, exámenes, trabajos como ensayos y columnas de opinión.

2.- La estrategia basada en el ABP contribuye a mejorar la capacidad de análisis de la información, la de inferir, la de proponer alternativas de solución, así como contribuye a mejorar la capacidad de argumentar posición de los estudiantes.

3.- La estrategia de aprendizaje basado en problemas determina el nivel de la capacidad de proponer alternativas de solución y con ello la consecuente mejora en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y la mejora de la interacción y dinámica de convivencia grupal.

4.- La estrategia propuesta comprende cinco etapas sincronizadas entre sí: El diseño de la técnica didáctica e instrumento de medición; el plan de intervención; el esquema para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en una unidad de aprendizaje; la Ficha técnica de la prueba para pensamiento crítico; y la matriz de la prueba para 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 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; 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 Barranquilla: Colombia.

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. Manantial SRL. Buenos Aires:

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), Síntesis. Madrid

Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico. México: Fondo de cultura. México

Campos, A. (2007). Pensamiento Crítico: técnicas para su desarrollo. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá, Colombia

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. Magisterio. Bogotá: Colombia

Díaz-Barriga, F. (2001): "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato", en Revista Mexicana de Investigación Educativa. México

Devia Franzia, Victoria. (1944). Reflexiones sobre el Desarrollo del Pensamiento Crítico. En: CUC Revista Institucional – Barranquilla. N° 4, Colombia

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

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

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

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. Pearson education. México DF:

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.

Eduteka. (2013). Recursos para promover en el aula el desarrollo del pensamiento crítico. Eduteka: Buenos Aires, Argentina

Facione, Peter. (2005). ¿Qué es y porque es importante el Pensamiento Crítico?: Trillas. México DF

Fedorov, A. (2008). Foro virtual como una estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad. *Tecnología en marcha* , XXI (3), 102-113. México

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, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México

Guzmán, S., y Sánchez, P. (2008). Efectos del entrenamiento de profesores en el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. 189-199. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México

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. Trillas. México DF:

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

Lira, R. (2010). Las metodologías activas y el foro presencial: su contribución al desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades investigativas en educación* , 10 (1), 1-18. México DF:

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

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: Paidós.

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. De la Torre. Madrid.

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. De la Torre. Madrid.

Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, 8, 9-19. De la Torre. Madrid.

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

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. Universidad de Puerto Rico.



ANEXOS

ANEXO 01

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”- LAMBAYEQUE FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN UNIDAD DE POSGRADO

Objetivo:

El presente trabajo de investigación pretende determinar la influencia del aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del tercer ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.

Instrucciones:

Se presentarán los enunciados y las opciones de respuesta que están representadas en una escala de Likert, así: siempre=5, casi siempre=4, algunas veces=3, casi nunca=2 y nunca=1, debe seleccionar solamente una opción para cada ítem.

Siéntase con total libertad para completar el test, teniendo presente que la información recogida será utilizada de forma anónima y confidencial, que los resultados serán presentados de forma general y no individual, o de suspender su participación en cualquier momento.

Nombres y apellidos: _____

Fecha: -----Sexo: Masculino__ Femenino__

Nro.	Enunciado	Respuesta
1	Le resulta difícil identificar sus derechos y deberes como persona, como ciudadano y como estudiante.	Siempre 5 4 3 2 1 Nunca
2	Ante un mensaje publicitario, se detiene a reflexionar sobre su contenido, símbolos, signos, afirmaciones y veracidad.	Siempre 5 4 3 2 1 Nunca
3	Lo que aprendes en la institución educativa te sirve para entender mejor lo que ocurre a tu alrededor.	Siempre 5 4 3 2 1 Nunca

4	Cuando un compañero presenta una opinión sobre un tema determinado usted presta atención e identifica el contenido, el propósito y la intención de dicha opinión.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
5	Se preocupa más por reclamar sus derechos y el reconocimiento de su dignidad que por cumplir sus deberes.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
6	Deduce los hechos, situaciones y elementos más importantes de la publicidad y la información de los medios de comunicación.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
7	Sus afirmaciones u opiniones están respaldadas con evidencias y pruebas dentro del contexto en que se expresa.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
8	Hace planes para su vida, contemplando varias alternativas con sus posibles consecuencias y repercusiones.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
9	Escucha y observa respetuosamente las opiniones y actuaciones de los demás sacando sus propias conclusiones y estableciendo estrategias para defender los puntos de vista más razonables.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
10	Al presentar un aporte u opinión, se le dificulta expresar las razones que apoyan o contradicen su punto de vista y el de los demás.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
11	Cuando se le pide emitir un juicio, revisa la claridad de los conceptos, situaciones y demás elementos en juego para actuar de forma imparcial al momento de juzgar.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
12	Al momento de tomar decisiones que afectan su proyecto de vida identifica las razones a favor o en contra de sus intereses y motivaciones.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
13	Al recibir la misma información de varias fuentes compara y reconoce el contenido, las ideas, opiniones y razones que ofrece cada fuente.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
14	Con sus declaraciones y actuaciones evidencia el reconocimiento y cumplimiento de sus deberes.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
15	Expone las razones para dar credibilidad a la información y la publicidad de los medios de comunicación.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca

16	Presenta conclusiones y soluciones justificando las razones que llevan a estar a favor o en contra de una afirmación o situación.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
17	Describe con claridad y precisión los problemas y situaciones de su proyecto de vida que le preocupan o inquietan.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
18	Justifica los procedimientos que lleva a cabo para manifestar su acuerdo o desacuerdo con las ideas u opiniones de los demás.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
19	Demuestra con su aptitud el reconocimiento de sus deberes y su idoneidad para cumplirlos cabalmente.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
20	Reconoce sus derechos y tiene la habilidad de reclamar aquellos que le son negados o violados.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
21	En la publicidad y la información de medios de comunicación, reconoce los elementos que le dan credibilidad al contenido.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
22	Ante una situación que afecte su proyecto de vida, manifiesta habilidades para determinar la confianza o dudas que le genera la experiencia o situación.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
23	Reflexiona sobre sus valores, su dignidad, deberes y derechos de forma objetiva y racional.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
24	Se deja influenciar fácilmente por ideas, personajes y opiniones de los medios de comunicación.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
25	Auto-examina sus conclusiones frente a una situación determinada, de forma razonable y con criterios relevantes.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
26	Le cuesta reflexionar sobre las motivaciones, emociones, actitudes e intereses que marcan su proyecto de vida.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
27	Cuando sus opiniones o actuaciones afectan a los demás, se le dificulta ofrecer disculpas con humildad y madurez	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca
28	Se pregunta sobre si sus actuaciones y opiniones son justas, objetivas, racionales y respetuosas de su dignidad y la de los demás.	Siempre	5	4	3	2	1	Nunca



UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO"-LAMBAYEQUE
ESCUELA DE POST GRADO
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRUEBA PARA PENSAMIENTO CRÍTICO

Nombre: _____ Edad: _____

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 arrojado 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 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 río 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 término 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 sirva 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 que te basaste para responder las preguntas 11 y 12
