



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICAS

SOCIALES Y EDUCACION

UNIDAD DE POSGRADO

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION



**Propuesta de un programa de capacitación en habilidades y actitudes
para el manejo de aula como empresa que propicia el desarrollo de las
capacidades productivas de los estudiantes en la I.E. N° 86495 “SAN
JUAN BAUTISTA” Pueblo Libre – Caraz.**

TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GERENCIA
EDUCATIVA ESTRATÉGICA**

AUTORA:

VILLAR BELTRÁN MARILUZ VIOLETA

ASESOR:

M.Sc. BEDER BOCANEGRA VILCAMANGO

LAMBAYEQUE – PERU

2019

Propuesta de un programa de capacitación en habilidades y actitudes para el manejo de aula como empresa que propicia el desarrollo de las capacidades productivas de los estudiantes en la I.E. N° 86495 “SAN JUAN BAUTISTA” Pueblo Libre – Caraz

Presentada por:

.....
VILLAR BELTRÁN MARILUZ VIOLETA
AUTORA

.....
M.Sc. BEDER BOCANEGRA VILCAMANGO
ASESOR

Aprobado por:

.....
Dr. MARIO SABOGAL AQUINO
PRESIDENTE

.....
Dra. MARTHA RIOS RODRIGUEZ
SECRETARIO

.....
Dra. MIRIAM VALLADOLID MONTENEGRO
VOCAL

DEDICATORIA

Esta tesis la dedico a Dios por guiar mi camino, darme la fortaleza y valentía de Seguir luchando sin desmayar a pesar de los problemas que se presentaban obstaculizando mis pasos, siempre me sacó adelante.

A mi familia ellos son lo que soy, mi esposo y mis hijos Ruth, David y Betzabé quienes estuvieron junto a mi ayudándome y comprendiéndome en los momentos más difíciles de mi vida, a mis padres por darme la vida, por darme los consejos, enseñarme los valores, formar mi carácter y su apoyo incondicional desde mi primera edad hasta hoy para ser lo que soy.

Gracias a mis maestros y maestras, por brindarme sus enseñanzas, consejos hasta alcanzar mis objetivos trazados.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por la vida, de hacerme gozar de una buena salud y economía y regalarme una familia maravillosa y estar de mi lado cada día de mi vida.

Agradezco a mi familia por ser tan buenos de entenderme mi irresponsabilidad temporal con ellos, por estar plenamente dedicado a elaborar a esta tesis.

Agradezco a mis formadores, por ser personas de gran sabiduría quienes se han esforzado por apoyarme siempre a concluir esta tesis y llegar al punto en que me encuentro, gracias por ayudarme a alcanzar y obtener el grado de Magíster con éxito y satisfacción, agradezco a todas las personas de una u otra manera me han apoyado en todo el proceso de mi aprendizaje.

Resumen

El desarrollo de las ideas, en torno a los negocios, es importante en todo proceso formativo, por ello la incidencia de la variable independiente es definitiva y factible para desarrollar ciertas habilidades y actitudes para organizar una pequeña empresa en el contexto de una institución educativa. El programa de capacitación mediante los talleres para el desarrollo de habilidades fue una importante experiencia no solo para los docentes sino también para los estudiantes, en este contexto el papel de los docentes comprometidos también fue significativa para lograr configurar los procesos sobre la gestión empresarial. El desarrollo de habilidades y actitudes para este propósito no es exclusivo de algunas áreas curriculares, dado que en el contexto actual del CNEB es factible porque se utiliza el enfoque por competencias. Si bien el desarrollo de habilidades es importante es cierto que no se ha tomado muy en serio los resultados. Aunque los efectos no son tan contundentes; sin embargo, es factible dado que el programa puede ser mejorado desde cualquier perspectiva. El desarrollo de las habilidades no depende de solo una estrategia, sino que se trata de organizar factores y mecanismos para el desarrollo de habilidades con la finalidad de crear un negocio dentro de los contextos determinados.

Abstrac

The development of ideas, around business, is important in any training process, so the incidence of the independent variable is definitive and feasible to develop certain skills and attitudes to organize a small business in the context of an educational institution. The training program through the workshops for the development of skills was an important experience not only for the teachers but also for the students, in this context the role of the committed teachers was also significant in order to configure the processes on business management. The development of skills and attitudes for this purpose is not exclusive to some curricular areas, given that in the current context of the CNEB it is feasible because the competency approach is used. Although the development of skills is important, it is true that the results have not been taken very seriously. Although the effects are not so strong; however, it is feasible given that the program can be improved from any perspective. The development of skills does not depend on only one strategy, but it is about organizing factors and mechanisms for the development of skills in order to create a business within specific contexts.

INDICE

DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTO	4
Resumen	5
Abstrac	6
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I	11
ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO	11
1.1. Ubicación Geográfica	12
1.2. Cómo surge el problema	12
1.1.1. Globalización mundialización de la economía	12
1.3. Cómo se manifiesta y qué características tiene	14
1.4. Metodología	16
1.4.1. Tipo y nivel de investigación	16
1.4.2. Diseño de investigación	16
1.4.3. Población y muestra	17
1.4.4. Materiales, técnicas e instrumentos de evaluación de recolección de datos	17
CAPÍTULO II	18
MARCO TEÓRICO	18
2.1. Antecedentes	19
2.1.1. Conceptos previos para elaborar el Modelo T	20
2.1.2. Modelo T de área o asignatura: Planificación larga o anual.	22
2.2. Teóricas científicas	25
2.3. . Enfoques teóricos	26
2.3.1. Plan estratégico nacional al bicentenario	26
2.3.2. Referencias bibliográficas para la educación secundaria, en el contexto del comercio escolar para la educación secundaria	28
2.3.3. Desarrollo de contenidos sobre comercio exterior, la estructura curricular de educación secundaria	30
2.3.4. Aportes: El instituto de pedagogía popular educación técnica, educación – trabajo 31	
2.3.5. 2.3.5. Educación y trabajo retos del siglo XXI	32
2.3.6. Las capacidades, el contexto	34
2.3.7. Desarrollo de habilidades del pensamiento en el aula	36
2.3.8. Desarrollo de actitudes	38
2.3.9. La educación técnico-productivo	39

2.3.10.	Relaciones entre educación y trabajo.....	40
2.4.	Definición de términos	44
2.4.1.	En enfoque sistémico	44
2.4.2.	Teoría de los procesos conscientes	46
2.4.3.	Caracterización holística del objeto de estudio.....	47
2.4.3.1.	La relación teoría-practica en las ciencias sociales	47
2.4.3.2.	Enfoque dialéctico del desarrollo del proceso	49
2.4.3.3.	Aproximación facto-perceptible al objeto de estudio.....	49
2.4.3.4.	Análisis esencial del objeto de estudio.....	50
2.4.3.5.	Explicación esencial del proceso en su desarrollo.....	51
CAPÍTULO III		62
DISCUSIÓN Y RESULTADOS.....		62
3.1.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	63
3.2.	Propuesta teórica	70
3.2.1.	Fundamento filosófico del pensamiento crítico	70
3.2.2.	Teorías relacionadas con el pensamiento crítico en el aula.....	75
3.2.3.	Bases conceptuales.....	84
3.2.3.1.	Concepto de pensamiento crítico para la empresa.....	84
3.2.3.2.	El "Qué" y el "Cómo" de la Educación	87
3.2.3.3.	El "Cómo" para obtener todo el "Qué" Educativo	88
3.2.3.4.	El Pensamiento Crítico y el Aprendizaje para la empresa	90
3.2.3.5.	Didáctica del pensamiento crítico	92
3.2.3.6.	El Pensamiento Crítico y el Dominio empresarial	93
3.2.3.7.	Características del estudiante con pensamiento crítico.....	96
3.2.3.8.	Estándares Intelectuales Universales.....	97
3.2.3.9.	Consideraciones para desarrollar el pensamiento crítico en el ámbito empresarial	100
3.2.3.10.	Competencias para el pensamiento crítico y empresa	102
3.2.3.11.	Estrategias Metacognitivas en el aula para la empresa	103
3.2.3.12.	Características del pensador crítico empresarial	104
CONCLUSIONES		106
RECOMENDACIONES.....		107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		108

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación trata del estudio de dos variables para sustentar la factibilidad de incorporar ideas al currículo nacional dentro de su proceso de diversificación para mejorar las habilidades de los estudiantes, consecutivamente se trata de dos variables conocidas cuyas relaciones entre sí es funcional; es decir, como un programa no tan complejo basado en talleres y cada taller se ha trabajado en base a preguntas ha sido posible contextualizar no solo la capacidad de los docentes sino que cuando se habla de habilidades para los negocios es factible comprender muchas razones pragmáticas para mejorar el aprendizaje. La investigación cuasiexperimental se ha basado en los siguientes objetivos: a) describir cómo se viene dando las habilidades y actitudes en la I.E n° 86495 “San Juan Bautista” de Pueblo Libre para el desarrollo de capacidades productivas, con la finalidad de explorar el desarrollo de las mismas en el contexto de una escuela de la zona andina del Perú; b) determinar los factores correctivos para superar las habilidades y actitudes de los estudiantes. En esta oportunidad se buscó determinar la posibilidad de corrección que puede darse de parte de los docentes al desarrollar algún tipo de habilidades para los negocios, c) sustentar cada uno de los factores con una teoría científica, con la finalidad de determinar el valor de la teoría en relación a la variable independiente, y finalmente d) diseñar y elaborar el programa de capacitación para los estudiantes y docentes, con la finalidad de desarrollar habilidades y actitudes para la mejora de la calidad de los estudiantes desde la perspectiva empresarial.

1. Dentro de este escenario se debe precisar que en el Capítulo I se ha desarrollado **el análisis del objeto de estudio**, el mismo que se convierte en un punto de partida para la **investigación**, en esta parte se describe dos detalles el contexto en el cual se desarrolla la investigación, es importante porque se delimita los factores positivos o negativos para el desarrollo de las habilidades para los espacios empresariales. Dentro de este capítulo se ha precisado la metodología de investigación, la misma que tiene dos aristas, el **desarrollo de talleres como parte del programa** y la aplicación de encuestas para **auscultar las expectativas de los estudiantes**.
2. Dentro del Capítulo II se han registrado algunos antecedentes que contextualizan las variables indistintamente pero al mismo tiempo se han operacionalizado las variables para verificar la relación teórica entre ellas, se ha determinado la **relación intrínseca del modelo T** en relación con el desarrollo del currículo con una idea transversal de negocios.
3. En el Capítulo III se aborda los resultados desde la interpretación y análisis de información cualitativa para cuantificarla y encontrar algunas respuestas técnicas al proceso de investigación y relación entre las variables.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Ubicación Geográfica

La Institución Educativa N° 86495 “SAN JUAN BAUTITA” está ubicada en el Departamento de Ancash Provincia de Huaylas Distrito de Pueblo Libre Caserío de Catucancho. Se trata de una zona deprimida en su desarrollo económico, la población se dedica básicamente a las labores agrícolas, los productos son consumidos internamente.

1.2. Cómo surge el problema

En esta era del conocimiento nuestro país y el entorno mundial vive un periodo en el que se está produciendo una serie de cambios que afecta a la economía y a las estructuras del trabajo y su organización. Estas transformaciones tienen causas y efectos muy diversos que exige a la educación formal incrementar su vinculación con sistemas productivos. Los cambios más trascendentes que se observan son:

1.1.1. Globalización mundialización de la economía

La globalización en la educación es analizada por muchos especialistas. Entre ellos Martin Carnoy. El utiliza el término globalización “dos de los fundamentos esenciales de la mundialización son la información y la innovación. La circulación libre relativos a los mercados mundiales. Y como el saber es altamente transferible se presta fácilmente a la mundialización. La mundialización ejerce un profundo impacto sobre la educación en planos bastante diferentes; y en el futuro, ese fenómeno será tan perceptible cuando sea plenamente aprehendido por las naciones, regiones y localidades el papel fundamental de las instituciones educativas, no solamente para transmitir los conocimientos necesario para la economía mundial sino también para la reinserción de los individuos en las nuevas sociedades construidas en torno de la información y del saber”

- ✓ *Internalización de la innovación tecnológica y la sociedad de la información.*
- ✓ *Cambios en la producción y en la globalización del trabajo.*
- ✓ *Gestación de un nuevo económico mundial.*

Uno de los objetivos del **sistema educativo nacional**, es formar potenciales humanos eficaces y eficientes para participar con éxito en el desarrollo socio – económico del país, el área de educación para el trabajo en educación básica regular tiene por finalidad desarrollar en los estudiantes capacidades, habilidades, actitudes productivas emprendedoras y empresariales para ejercer actividades laborales y económicas capitalizando las oportunidades que brinda el mercado local nacional y global en el marco de una cultura exportadora y orientada hacia el logro de competencias laborales identificadas con el sector productivo. En tal circunstancia a los docentes le permite llegar a sistematizar en la formación integral del estudiante debido a que desarrolla capacidades y actitudes que le permitan lograr su autosostenimiento, realización personal y eficiente desempeño en sus actividades laborales y profesionales futuras como trabajador dependiente o generador de su propio puesto de trabajo, dando cumplimiento al currículo para contribuir a alcanzar los propósitos de la política nacional en nuestro país.

Para que los estudiante, tomen conciencia y conozcan los aspectos teóricos y prácticos del área es necesario que los viva, impregne e interiorice en él para que luego lleve al círculo familiar y la comunidad.

Sin embargo se observa en la práctica pedagógica del docente no se está desarrollando las habilidades y actitudes emprendedoras en los estudiantes. Los aspectos más resaltantes podemos mencionar como una educación basada en la transmisión de la información de conceptos, no planifica su actividad de aprendizaje, los instrumentos que aplica es solo de nivel literal, como: pruebas orales, escrita, revisión de cuaderno, exposición de temas de los contenidos de la

programación. Desconocimiento de los fundamentos epistemológicos, desconocimiento de los

Conceptos operacionales, la práctica de los valores, solo conocen el significado de los valores, muestran dificultades para el trabajo práctico de las actitudes con los estudiantes.

En cuanto a los estudiantes se observa escaso desarrollo de habilidades, solo se dedican a leer los contenidos desarrollados en cuaderno para las evaluaciones, muy poco interés para realizar las investigaciones, muestran una actitud conformista, solo les interesa aprobar el área, no muestran actitudes emprendedoras, todo esto a llevando a un desenvolvimiento inadecuado en la inserción laboral.

1.3. Cómo se manifiesta y qué características tiene

En la institución educativa N° 86495 “San Juan Bautista” Pueblo Libre se ha notado a lo largo de la actividad educativa un desinterés de los estudiantes en las actividades laborales, empresariales productivas que no toman un desempeño fervor que dificulta cumplir en su cabalidad el diseño curricular nacional generando el desenvolvimiento insatisfactorio en el mundo laboral. Se nota claramente la desarticulación entre niveles y modalidades del sistema educativo en lo referente a la educación para el trabajo, aplicación de estructuras curriculares obsoletas y descontextualizadas, así como competencias laborales identificadas sin participación del sector productivo. Carencia de recursos de materiales, infraestructura educativa, equipamiento de materiales educativos y recursos financieros. En la actualidad la mayoría de los colegios técnicos no se encuentran en condiciones de ofertar, de inmediato un servicio de calidad. Para enfrentar el gran reto de brindar una Educación técnica como opción de vida. Es fundamental orientar el tratamiento curricular del área que desarrolla competencias laborales en la educación básica regular, para poder enfrentar los retos desafíos y exigencias del contexto, contribuir con la

superación de la pobreza de la mayoría de nuestra población y con el derecho a un futuro diferente para nuestros niños y jóvenes.

Es menester que exista una propuesta de gestión educativa con la implementación y capacitación para los estudiantes, docentes y padres de familia. Para mejorar la calidad educativa en situaciones productivas. De esa manera desarrollar sus capacidades habilidades actitudes emprendedoras desde el ámbito local trascendiendo al ámbito nacional y mundial.

En la I.E se observa en cuanto al desarrollo de las actividades una deficiente formación docente en el desarrollo de habilidades, a pesar de esto, hay un desinterés de los docentes para capacitarse en estos temas. También el insuficiente recurso económico dificulta al docente una permanente capacitación. Así mismo las capacitaciones del Ministerio de Educación son inadecuadas ya que no apunta al desarrollo de habilidades y actitudes empresariales, teniendo como una causa directa el inadecuado uso de estrategias en el desarrollo de habilidades y actitudes. Otro aspecto importante que se observa insuficiente material educativo para desarrollar las habilidades, todo el proceso en la gestión de la enseñanza aprendizaje es demasiado teórico, no se observa el manipuleo de objetos que ayude al estudiante a desarrollar sus habilidades. A esto se suma una educación descontextualizada y desarticulada en la educación básica regular. Todo esto genera un deficiente desarrollo de habilidades y actitudes empresariales y emprendedoras en los estudiantes.

Se observa en los estudiantes poco interés en desarrollar las actividades productivas, mostrando una actitud que no es favorable para el desarrollo de habilidades y actitudes (conformismo). Además se observa el desconocimiento en el manejo de equipos y herramientas que se emplea en las empresas productivas. Así mismo muestran una dificultad en la redacción de documentos. Todo esto

mostrando como un efecto la inadecuada inserción en el mundo laboral.

1.4. Metodología

1.4.1. Tipo y nivel de investigación

Se trata de una investigación de carácter cuantitativo puesto que se trata de un estudio del análisis del comportamiento de dos variables donde una ejerce influencia sobre la otra. Por otro lado, se trata de una investigación de nivel descriptiva que trata del análisis del comportamiento de las variables en estudio. Puesto que la propuesta es de carácter teórico se identifica que el estudio es descriptivo.

1.4.2. Diseño de investigación

El diseño que se emplea en el denominado “diseño de pre capacitación - pos capacitación de los docentes y alumno, representado por el diagrama siguiente:

G O1 X O2

Donde:

G : Grupo Experimental

X : Variable Independiente representada por Habilidades y Actitudes.

O1 y O 2 : Mediciones obtenidas por el grupo experimental antes y después de aplicar la variable independiente.

1.4.3. Población y muestra

La población objetivo estará constituida por los docentes y padres de familia de la institución educativa N° 86495 “San Juan Bautista” de Pueblo Libre del cual se derivará la población maestra, materia de estudio, que estará conformado por los docentes estudiantes y padres de familia de la institución educativa en el área de educación para el trabajo. El tamaño de la muestra será igual a la población maestra.

1.4.4. Materiales, técnicas e instrumentos de evaluación de recolección de datos

Durante la investigación se han empleado una serie de técnicas de recolección de datos, para ello se ha utilizado la observación sistemática cuando se desarrollaron los talleres, en cada taller se ha sistematizado la información relevante con la finalidad de caracterizar y comprender la importancia de la variable.

Paralelo a ello se ha analizado la información significativa para elaborar la propuesta tanto pragmática como la teórica con la finalidad de contextualizar el aporte de las ciencias a la idea de empresa en la escuela.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

En la búsqueda de bibliográfica sobre trabajos que antecedan a la investigación proyectada que sirva de referencia se han encontrado algunas:

Román (2009) sostiene que la calidad de las Reformas Educativas actuales radica en su capacidad de llegada a las aulas. Su discurso teórico, si no se convierte en práctico, resulta un fracaso. En la actualidad muchos profesores y maestros se encuentran incómodos e insatisfechos con las actuales reformas educativas por sus fuertes contradicciones teóricas y su imposibilidad práctica para ser aplicadas. Cambian el discurso y mantienen sus prácticas. Más aún, el discurso es cognitivo y sus diseños curriculares aplicados son conductistas, lo que produce una importante “esquizofrenia curricular”.

Nuestra propuesta de planificación resumida y global (Modelo T) pretende ser una aportación práctica al Diseño Curricular aplicado. Pero conviene recordar que forma parte de un planteamiento más amplio que denominamos Diseño Curricular de Aula y que se compone de una planificación larga (anual) y de tres a seis planificaciones cortas por año. La planificación larga consta de los siguientes pasos: Evaluación inicial o diagnóstica, Modelo T de asignatura o área, Modelos T de unidad de aprendizaje o bloque de contenido (de tres a seis por año escolar) y evaluación de objetivos (capacidades y valores). Las planificaciones cortas de unidades de aprendizaje desarrolladas constan de: objetivos fundamentales y complementarios, contenidos significativos (arquitectura del conocimiento), actividades como estrategias de aprendizaje y evaluación por objetivos (por capacidades) de contenidos y métodos / procedimientos.

No obstante diremos que el Modelo T como forma de planificación puede ser suficiente para muchos profesores y es el punto de partida

en la elaboración del Diseño Curricular de Aula, que se puede completar con el resto de los elementos antes indicados, si se considera oportuno. El Modelo T se enmarca y se fundamenta en el paradigma socio – cognitivo y en los nuevos modelos de aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores, tal como aparecen recogidos en nuestra obra más amplia que es Aprendizaje y Currículum: Diseños Curriculares Aplicados (Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000).

Para elaborar el Modelo T es necesario tener muy claras una serie de breves definiciones que recogemos a continuación y que son imprescindibles para no cometer errores graves de diseño y aplicación.

2.1.1. Conceptos previos para elaborar el Modelo T

Los conceptos que circundan al modelo de Martiniano son los mismos que trascienden en otros con textos; sin embargo, se precisan:

1. *Currículum*

Es una selección cultural, cuyos elementos fundamentales son: capacidades - destrezas y valores - actitudes, contenidos y métodos / procedimientos.

2. *Diseño Curricular*

Implica la selección de dichos elementos y una planificación adecuada de los mismos para llevarlos a las aulas.

3. *Capacidad*

Habilidad general que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo.

4. *Destreza*

Habilidad específica que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo. Un conjunto de destrezas constituye una capacidad.

5. *Actitud*

Predisposición estable hacia... cuyo componente fundamental es afectivo. Un conjunto de actitudes constituye un valor.

6. *Valor*

Se estructura y se desarrolla por medio de actitudes. Una constelación de actitudes asociadas entre sí constituye un valor. El componente fundamental de un valor es afectivo

7. *Contenido:*

Es una forma de saber. Existen dos tipos fundamentales de contenidos: saber sobre conceptos (contenidos conceptuales) y saber sobre hechos (contenidos factuales)

8. *Método / procedimiento*

Es una forma de hacer bajo los procedimientos adecuados, se trata del manejo metodológico para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

9. *Inteligencia afectiva*

Consta de las capacidades y los valores de un aprendiz.

10. *Cultura institucional*

Indica las capacidades y valores, contenidos y métodos / procedimientos que utiliza o ha utilizado una organización o institución determinada.

Las diez características que configuran el modelo T a propuesta de Martiniano son elementos suficientes para comprender la importancia del estudio cuando se habla del programa de

desarrollo de habilidades y actitudes para el manejo de aula como empresa.

El modelo T es una herramienta multidimensional y se trata de una teoría sustentada en la sociedad del conocimiento que bien puede articular el desarrollo de capacidades tanto en los docentes como en los escolares.

Los diez elementos constitutivos no solo definen el estado del modelo T, sino que se trata un sistema de trabajo sistemático para el desarrollo de las personas y los negocios.

2.1.2. Modelo T de área o asignatura: Planificación larga o anual.

El sentido de este modelo invoca nuevos elementos que se detallan a continuación:

a. Sentido

Trata de integrar los elementos básicos del currículum (capacidades - destrezas y valores - actitudes como objetivos y contenidos y métodos / procedimientos como medios), en una sola hoja para que sea percibido de una manera global y desde ella el profesor pueda construir una imagen mental útil para su actuación profesional en un año escolar. Una vez identificados los elementos básicos del currículum, pretende facilitar su desarrollo. Se apoya en tres teorías fundamentales que son: teoría del procesamiento de la información (trata de facilitar el procesamiento y la organización mental de todos los elementos básicos del Currículum antes indicados), teoría del interaccionismo social (pretende ser una "foto" de la cultura social e institucional) y teoría de la Gestalt (percepción global de la información curricular).

- b. *El Modelo T se lee de arriba - abajo y de izquierda a derecha con este criterio*

Los contenidos y los métodos / procedimientos son medios para desarrollar capacidades – destrezas (objetivos cognitivos) y valores – actitudes (objetivos afectivos). De este modo se facilita la recuperación real de los objetivos (expectativas de logro). Se denomina Modelo T, porque tiene forma de doble T: la T de medios (contenidos y métodos / procedimientos) y la T de objetivos (capacidades - destrezas y valores - actitudes).

- c. *Pasos a dar*

Se seleccionan del Proyecto Curricular de Establecimiento o de la Matriz Curricular oficial o Contenidos Básicos Comunes (Programas oficiales) o del texto a utilizar:

- ✓ Tres capacidades y cuatro destrezas por capacidad, como objetivos fundamentales (capacidades) y complementarios (destrezas). Constituyen los objetivos cognitivos.
- ✓ Tres valores y cuatro actitudes por valor, como objetivos fundamentales (valores) y complementarios (actitudes). Identifican los objetivos afectivos.
- ✓ Se eligen entre tres y seis bloques de contenidos (unidades de aprendizaje) y cada bloque – unidad de aprendizaje se divide entre tres y seis apartados (temas). Estos contenidos actúan como formas de saber. Los contenidos así organizados son presignificativos y posteriormente se pueden transformar en significativos por medio de la arquitectura del conocimiento.

- ✓ Se seleccionan entre ocho o diez métodos - procedimientos, como formas de hacer

d. Utilización en el aula:

Pretende dar una visión global y panorámica de los aprendizajes básicos de un curso escolar, que se desarrollarán de una manera más detallada en modelos T de unidad de aprendizaje. Facilita la educación integral y el desarrollo armónico de la personalidad. A partir del modelo T el profesor construye una imagen visual - mental de un modelo didáctico, disponible para ser utilizada, pues resulta muy fácil de recordar y memorizar.

Como tal el Modelo T de área los aspectos relevantes de la cultura institucional (Proyecto Educativo y Proyecto Curricular) y también de la oficial (Programas oficiales) y de este modo cultura social, cultura institucional y currículum poseen los mismos elementos. En este contexto las capacidades y los valores una vez identificados se desarrollarán sobre todo por métodos o formas de hacer, aunque también por contenidos, entendidos como formas de saber. Pero si los objetivos no están identificados correctamente es imposible desarrollarlos de una manera adecuada. Como tal el Modelo T trata de explicitar todos los elementos básicos del currículum, para posteriormente facilitar su desarrollo en las aulas.

Esta propuesta pretende orientar al docente a tener un cambio radical en su forma de trabajo y una visión global y panorámica de los aprendizajes básicas de un curso escolar. De un trabajo teórico a un trabajo práctico planificado a largo plazo o corto plazo. Haciendo una evaluación inicial diagnóstico de su realidad con la búsqueda de un problema a solucionar aplicando las investigaciones científicas y empíricas que ayude a desarrollar sus capacidades y habilidades que

conlleve al cambio de actitudes de la comunidad estudiantil en el mundo laboral, como parte fundamental de la educación formal.

2.2. Teóricas científicas

El respaldo teórico para el presente trabajo de investigación se sustenta en los mismos aportes de Martiniano quien propone el Modelo T; sin embargo, es necesario definir el estado del conocimiento en función del aporte de otras teorías o teóricos sobre el uso adecuado del mismo currículo en la etapa escolar.

Los exponentes más analíticos de las teorías curriculares son Michael Young, quien sostiene que el comportamiento de las personas depende del tipo del conocimiento y de cómo se puede manipular para el desarrollo personal, en este caso se define el estado de los negocios dentro del aula como propuesta teórica, a ello, el mismo autor sostiene que:

"aquellos que estén en posición del poder serán los que intentarán definir lo que debe ser considerado como conocimiento, su accesibilidad a diferentes grupos y la relación aceptable entre las diferentes áreas del conocimiento y entre aquellos que tienen acceso a éste y lo hacen accesible a otros".

La propuesta de Young, es interesante porque define el tipo de necesidad que se tiene que crear dentro de la escuela, de acuerdo con la propuesta los estudiantes deben dominar su propio conocimiento para acceder a otras formas de desarrollo humano como el escenario de los negocios desde la misma escuela.

Pierre Bourdieu por su parte, se centra preferentemente en la habilidad del alumno para lidiar la así llamada "cultura de la clase media". Argumentará que el "capital cultural" acumulado en las escuelas actúa como un instrumento efectivo del filtro en la reproducción de una sociedad jerárquica. En este caso es interesante como los estudiantes pueden

capitalizar sus propios créditos cuando desarrollen su propia cultura por medio de una idea de negocios dentro del aula. Luchar contra el mismo medio tiene más que un mérito si se habla del desarrollo humano, sabemos que todas las personas perviven y desarrollar su propio mundo cultural; por lo tanto, ejercer el desarrollo sobre sí mismo mediante los negocios no solo capitaliza su propia cultura sino que la desarrolla.

Finalmente, Bernstein distingue entre un currículum que ha denominado de "colección" y otro de "integración". En el primero, los contenidos o disciplinas de altos status están separados y delimitados unos de otros. En el currículum integrado, las disciplinas o contenidos están relacionados y subordinados a una idea central reduciendo, de esta manera, su aislamiento o separación.

2.3. . Enfoques teóricos

2.3.1. Plan estratégico nacional al bicentenario

La competitividad de un país está definida como su capacidad para alcanzar el éxito en los mercados globales, que se traduce en mejores niveles de vida para todos los miembros de dicha comunidad. Diversas razones resaltan la importancia de alcanzar un crecimiento dinámico de las exportaciones, particularmente en un país como el nuestro y en una era como la actual:

La creciente globalización económica que trasciende progresivamente hacia otros campos- se manifiesta en el aumento del comercio internacional de bienes y servicios, potenciado por la velocidad del avance tecnológico. En este sentido, la participación de las exportaciones totales respecto del PBI mundial ha crecido significativamente durante el Siglo XX, pasando de 4,6% en 1870 a 17,2% en 1998.

El crecimiento del comercio internacional es más dinámico que el de la economía mundial en su conjunto. Las exportaciones mundiales crecieron en un promedio anual de 5,1% durante el periodo 1973-1998, mientras que el PBI mundial lo hizo a una tasa de sólo 3,0% durante el mismo periodo. En el caso de un grupo significativo de economías asiáticas, ha sido evidente que el principal impulso del alto nivel de desarrollo alcanzado durante las últimas décadas se basó en una marcada orientación de sus economías hacia el exterior.

El PBI del Perú representa sólo alrededor del 0,3% del PBI mundial y sus exportaciones apenas el 0,1% de las exportaciones mundiales. Asimismo, Perú mantiene uno de los PBI per cápita más bajos de la región latinoamericana.

Dada la realidad de una economía pequeña y con limitado poder adquisitivo, el mercado externo es la principal alternativa hacia la cual se puede dirigir la capacidad productiva y competitiva de las empresas peruanas.

El desarrollo de exportaciones que capturen una porción creciente de las cadenas de valor de los mercados globales requiere de una fuerza laboral mejor capacitada y de alta productividad que permita ser competitivos a nivel mundial. La amplia disponibilidad de estos recursos humanos requiere del fortalecimiento permanente del sistema educativo. Sin embargo, en forma simultánea a las mejoras en educación, la propia evolución del sector exportador promueve la acumulación de conocimiento y capital humano a través de la introducción de un mayor desarrollo tecnológico, generando así beneficios al resto de la economía. La producción para el mercado mundial genera economías de escala y procesos productivos más eficientes. La experiencia de varios países asiáticos indica que el crecimiento liderado por las exportaciones induce y promueve la continua adecuación del sistema educativo y vocacional de tales

economías, generando un círculo virtuoso en el que la oferta educativa responde a las necesidades de las empresas.

Según esta referencia nos indica que los países asiáticos han trabajado, orientando sus mercados hacia el exterior, quiere decir realizando la exportación de sus productos a otros países 5'10/o de esta manera han sobresalido de un subdesarrollo económico. Ellos han desarrollado las capacidades, habilidades y actitudes de la comunidad estudiantil en la competitividad del mercado global. En cambio en nuestro país la exportación es apenas de 0,10/o como nos indica esta referencia, en tal circunstancia estoy proponiendo un programa de capacitación para los docente en el desarrollo de habilidades y actitudes en el manejo de una aula empresa I.E “san Juan Bautista” para mejorar el desarrollo de capacidades, habilidades en nuestros estudiantes y de manera progresiva logren interiorizar el manejo de una pequeña empresa, así mejorar la sostenibilidad de la economía de los estudiantes y posterior empoderamiento en la comunidad y en nuestro país.

2.3.2. Referencias bibliográficas para la educación secundaria, en el contexto del comercio escolar para la educación secundaria

Hoy en día, la gestión de recursos humanos debe ser entendida como el manejo del potencial humano, debido a que las personas de una institución son el principal factor para que las organizaciones incrementen su valor y su eficiencia. Esta gestión abarca básicamente tres tareas: la selección del personal, su capacitación y desarrollo y la evaluación de su desempeño. Estos aspectos se refuerzan entre sí para fortalecer y consolidar la gestión del capital humano y social en una empresa. La herramienta de articulación entre estas tareas es la llamada 'gestión por competencias.

El primer paso para este tipo de gestión consiste en la definición de las competencias requeridas por cada puesto de la empresa. Entre las principales actividades de este tipo de gestión se encuentran:

- ✓ Selección de personas que Tiene su origen en la necesidad de contar con una persona para determinado puesto. La selección de personal se basa en el perfil de competencias y el nivel requerido para cada competencia, determinado con anterioridad. En esta selección no debería existir ningún tipo de discriminación.
- ✓ Capacitación y desarrollo del personal
- ✓ Busca transmitir conocimientos, desarrollar habilidades y promover actitudes a los miembros de la empresa para la mejora de su desempeño.
- ✓ Evaluación del desempeño del personal.
- ✓ Permite medir o evaluar con cierta regularidad las competencias de una determinada persona en comparación con aquellas exigidas para su puesto.

Para lograr con eficiencia y eficacia en las actividades productivas y competitivas depende del potencial humano porque ellos son que realizan las organizaciones para establecer una empresa, en la institución se necesita una ayuda urgente de una capacitación en el comercio, de esta manera desarrollar las capacidades, habilidades y actitudes del docente para mejorar el desempeño laboral.

2.3.3. Desarrollo de contenidos sobre comercio exterior, la estructura curricular de educación secundaria

El proceso de desarrollo de competencias y capacidades de los adolescentes se caracteriza por la influencia de estímulos externos provenientes de los agentes educativos, los medios de comunicación entre otros; y por factores externos de la persona. Estas competencias y capacidades varían dependiendo de las etapas de desarrollo de la persona, es por ello, que esta propuesta de inclusión del tema de comercio exterior ha sido enmarcada dentro del currículo por capacidades con el objetivo de contar en un futuro cercano con ciudadanos que puedan hacer frente a las exigencias productivas y sociales de la vida actual.

Las capacidades y las destrezas son habilidades generales y específicas que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo. Estas habilidades generales y específicas pueden ser desarrolladas a lo largo de toda la vida, dando lugar al cumplimiento de logros educativos. La diferencia entre ambas es que la capacidad es más amplia que la destreza, y está última actúa como medio y no como fin.

El currículo de educación secundaria nos propone desarrollar las competencias y capacidades en el adolescente creyendo que esta etapa del desarrollo humano es esencial para desarrollar las capacidades, habilidades y actitudes para el logro de una competencia del comercio exterior. Sin embargo el conocimiento cognitivo del hombre se desarrolla a partir de su primera etapa de su vida, entonces los docentes tienen que estar preparados y capacitados para iniciar con el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes en las actividades productivas y el comercio desde el primer nivel de educación (inicial) hasta el último nivel (secundaria y superior. Este tipo aprendizaje ayudará al estudiante a mejorar su conocimiento cognitivo a lo largo de toda su vida.

2.3.4. Aportes: El instituto de pedagogía popular educación técnica, educación – trabajo

Unidad del saber y el aprendizaje de proceso

El contacto frecuente con la enseñanza–aprendizaje de técnicas y las reflexiones derivadas de esa situación me han llevado a buscar sugerencias metodológicas y cuadros interpretativos que pudiesen más próximos la educación directa vinculada al trabajo. En esa dirección durante varios años, estuve envuelto con propuestas didácticas referidas a enseñanza de procesos. En 1986, por ejemplo desarrolle un taller para los instructores del centro de formación profesional de la FEBEM paulista. La fase final de la oficina era una muestra de clases conducidas por los instructores de la casa. Quedé impresionado, en una ocasión, con el aula de un viejo operatorio que enseñaba mecánica en el centro. Escogió como tema “reparación de motores” y utilizo como material didáctico un motor que presentaba determinados defectos. Después de decirnos y mostrar donde estaba el problema, el viejo trabajador hizo una demostración silenciosa de cómo eliminar los defecto. Fue casi imposible acompañar la clase de aquel instructor tan experimentado. El no ofrecía pistas verbales (hablar) cuando demostraba como componer la máquina.

Sin embargo, suele ser absurda una de las conclusiones a lo que se podría llegar a partir del caso del viejo operario, era la que él no tenía conocimiento; sin embargo, fue capaz de reparar el motor. Tal conclusión coherencia con la crítica de que la práctica sin teoría adiestradora. En este marco creo haber encontrado en Hutchins una explicación mejor para la situación.

Desde mi perspectiva es una reflexión importante para cada uno de nosotros en especial para los docentes y estudiantes. En esta experiencia nos muestra que un trabajo debe ser práctico, observable y realizable para un aprendizaje emprendedora los estudiantes lo

interiorizan en su esquema mental de un trabajo teórico y práctico, juntos desarrollan las capacidades, habilidades y actitudes productivas en una aula empresa, con futuro sostenible y desarrolladora.

2.3.5. Educación y trabajo retos del siglo XXI

Vexler habla de educación y trabajo como reto para el siglo XXI nos ubica frente a una temática que es trascendente para el desarrollo de nuestro país. En esta exposición nos plantea, a la luz de la realidad educativa, algunas reflexiones y propuestas, en torno de la formación profesional y técnica en el país.

Actualmente se considera que la persona se va desarrollando a lo largo de su vida, que por tanto el desarrollo es continuo. Nos preguntamos ¿Por qué la educación profesional técnica podría ser ajena a esta concepción? ¿Acaso el desarrollo psicoafectivo, psicocognitivo y psicomotriz del alumno o alumna desde la educación inicial, primaria y secundaria no influye en sus procesos y desempeños laborales? Ericsson, en su teoría de desarrollo afectivo, es muy claro cuando señala que entre los 0 y 11 años se puede favorecer la confianza, la autonomía, la iniciativa y la laboriosidad o en su defecto, la desconfianza básica la vergüenza y la duda, la culpa o la inferioridad.

Esta referencia nos indica que los niños de 0 a 11 año desarrollan cabalmente la afectividad, el conocimiento y la parte psicomotriz, en esta etapa es urgente favorecer la confianza, la autonomía, la iniciativa y la laboriosidad en el mundo laboral productivo así desarrollaran sus capacidades, habilidades, actitudes y destrezas que serán empoderados a partir de las informaciones y hechos prácticos desarrollados y emprendedores en el marco del trabajo.

Piaget (1964) definió a la operación mental como “acción interiorizada que modifica el objeto de conocimiento”. Feuerstein,

amplía el planteamiento de Piaget definiendo las operaciones mentales como el "conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, por las cuales se elabora la información procedente de las fuentes internas y externas de estimulación" Feuerstein (1980).

“El acto de pensar se expresa como conducta observable en operaciones mentales con diferentes niveles de complejidad, de acuerdo al contenido e intencionalidad de las tareas: desde un simple reconocimiento o identificación de objetos o actividades más complejas como la comparación, categorización...”

El poder identificar las operaciones mentales o procesos cognitivos que ocurren en nuestra mente cuando hacemos uso de una capacidad, es de mucha utilidad para mejorar los aprendizajes, así como, para hacer más eficiente y elevar la calidad del trabajo o actividad que nos disponemos a realizar.

Feuerstein y Rand, Proponen para fines didácticos y descriptivos, la consideración del acto mental como producto de tres fases en permanente interrelación, en cada una de las cuales operan un conjunto operaciones mentales. Los procesos cognitivos u operaciones mentales se desarrolla mediante tres fases: entrada (Input), elaboración y salida (Output), ligadas y relacionadas entre sí.

- ✓ INPUT o Fase de Entrada de la Información: Esta fase se refiere a los procesos que permiten la recepción de la información.
- ✓ Fase de Elaboración: Esta fase se refiere a los procesos que permiten el procesamiento de la información.
- ✓ OUTPUT o Fase de Salida de la Información. Esta fase se refiere a los procesos que permiten emitir

respuestas, resultados obtenidos en el procesamiento de la información

Sí bien se establecen estas fases del acto mental con la finalidad de mediar el aprendizaje, sin embargo debemos señalar que éstas interactúan entre sí y con mucha rapidez, lo que permite que la capacidad se manifiesta como si fuera un todo articulado. Las operaciones mentales o procesos cognitivos no siempre se emplean de manera espontánea, natural y óptima, su nivel eficiencia está condicionada por algunos pre requisitos de tipo cognitivo y afecto – motivacional. A estos Pre-requisitos del pensamiento se le denomina funciones cognitivas. Si estos pre-requisitos no se manifiestan o no son adecuados hablaremos de funciones cognitivas deficientes, situación que se debe revertir para mejorar los aprendizajes.

2.3.6. Las capacidades, el contexto

La Educación Básica Regular con la finalidad de formar personas que sean capaces de lograr su realización personal, de prepararlos para el ejercicio de la ciudadanía, para afrontar los incesantes cambios en la sociedad, el conocimiento y el mundo del trabajo y para que la educación contribuya con la formación de una sociedad democrática, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz el Diseño Curricular Nacional está orientado a desarrollar capacidades y actitudes.

Desarrollar capacidades en el aula implica, en primer lugar, comprender qué se está entendiendo por capacidades, en segundo lugar, comprender cómo se desarrollan las capacidades de los estudiantes y la relación que tienen estas

El Diccionario de la Real Academia Española define la capacidad como las estrategias de aprendizaje.

“Aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo.” La bibliografía pedagógica presenta una diversidad de concepciones sobre este término, incluso lo asocia a otros tales como: aptitud, habilidad y destreza, lo que suele originar un problema que podría llamarse de recurrencia. Esto se explica porque algunos de los términos mencionados son definidos recurriendo a los otros, y es difícil establecer una clara diferenciación entre ellos. Sin embargo, en el fondo tales definiciones siempre hacen referencia a los procesos cognitivos o motores que se utilizan para aprender.

La educación secundaria con la finalidad de tener un marco teórico orientador para operativizar los logros educativos, asume que las capacidades son potencialidades inherentes a la persona y que ésta puede desarrollar a lo largo de toda su vida, dando lugar a la determinación de los logros educativos. Ella se cimentan en la interrelación de procesos cognitivos, socio afectivos y motores.

Las capacidades al ser desarrolladas, permiten al hombre enfrentar con éxito contextos, problemas y desempeños de la vida cotidiana: privada, social o profesional. Así mismo permiten aprender y controlar el proceso de aprendizaje. Son inherentes a la persona, porque con éstas nace el hombre, los desarrolla y utiliza de manera permanente.

Las capacidades se pueden desarrollar a lo largo de toda su vida, es decir tienen un desarrollo continuo desde que el hombre nace hasta que muere. Esto se realiza mediante la educación formal, la educación no formal y la experiencia cotidiana al solucionar problemas y para satisfacer necesidades. Las capacidades se desarrollan a través de dos modalidades “aprendizaje directo” y “aprendizaje mediado”.

El aprendizaje directo: se realiza mediante la exposición directa del organismo a los estímulos que provee el contexto, es decir, una capacidad se desarrolla en la vida diaria cuando solucionamos La

experiencia del aprendizaje mediado: se realiza por la acción de problemas y las necesidades reales.

Un mediador (padre, educador, tutor u otra persona relacionada con el sujeto), quien desempeña un rol fundamental en la selección, organización y presentación de los estímulos provenientes del exterior, que permitan la interacción activa entre el individuo y los estímulos para facilitar su comprensión, interpretación y utilización por parte del estudiante.

Las capacidades se cimientan en la interrelación de procesos cognitivos socio afectivos y motores, las capacidades durante el aprendizaje o en la vida diaria se manifiestan a través de un conjunto de procesos cognitivos, socio afectivos y motores relacionados entre sí.

Para tener una idea más clara de cómo se manifiestan los procesos cognitivos y motores de una capacidad, veamos cómo se manifiesta la capacidad “analiza” en el trabajo y durante el aprendizaje. Recordemos que analizar implica dividir el todo en partes con la finalidad de estudiar, explicar o justificar algo.

Cada vez más, a los profesionales se les demanda no solo saber (competencia técnica), *saber hacer* (competencia metodológica), si no también *saber estar* (competencia participativa) y *saber ser* (competencia de personalidad).

2.3.7. Desarrollo de habilidades del pensamiento en el aula

El movimiento de la enseñanza para desarrollar habilidades del pensamiento, se empieza a gestar en la década de los años setenta. En ésta época se manifestó un descontento generalizado en el campo de la enseñanza provocado por la insuficiencia de los programas de estudios de las escuelas tradicionales para desarrollar las potencialidades intelectuales de los estudiantes. Como consecuencia

de esto, empezaron a proliferar, en diferentes países (Canadá, Estados Unidos, Inglaterra) proyectos en los que subyacen diversas teorías del aprendizaje, de la inteligencia y del desarrollo cognitivo, que tienen en común la búsqueda de métodos y procedimientos diferentes a los comúnmente conocidos que coadyuven al desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes.

En primer lugar, podemos mencionar los programas que toman como base las operaciones cognitivas. Estos programas se caracterizan por analizar las dificultades del pensamiento como una deficiencia para manejar algunos procesos cognitivos. Tratan de desarrollar y reforzar las operaciones de la comparación, la clasificación y la inferencia, porque son consideradas como operaciones esenciales para la cognición. Suponen que reforzando esas operaciones se mejorará en general la capacidad de pensar.

En segundo lugar, encontramos los programas de orientación heurística. Estos programas tratan de proporcionar a los alumnos diversas estrategias de solución de problemas que sean aplicables en diversas esferas, así como también una comprensión de las condiciones específicas bajo las cuales cada estrategia es apropiada. Se considera que la habilidad para pensar es una cuestión de "saber cómo".

En tercer lugar, encontramos los programas que corresponden al enfoque del pensamiento formal. Estos programas tienen una perspectiva piagetiana, parten del supuesto de que muchos estudiantes tienen dificultades porque no han podido avanzar del estadio pre-formal del desarrollo cognitivo. Tratan de proporcionar a los estudiantes diferentes tipos de entrenamientos y experiencias que les permitan pasar del nivel de las operaciones concretas al nivel de las operaciones formales.

Es también importante señalar que el papel de los profesores, en los programas que desarrollan habilidades del pensamiento, consiste en ser facilitadores del aprendizaje y en convertir el aula en un proceso exploratorio. Su función más importante consiste en propiciar que los alumnos piensen y sean capaces de producir sus propios pensamientos e ideas

2.3.8. Desarrollo de actitudes

Al tratarse de un atributo de la variable se debe comprender la magnitud conceptual que sirve para el desarrollo de propuesta. En este sentido, R. Jeffress afirma que “la actitud es una respuesta mental y emocional ante las diversas circunstancias que se presentan en la vida. No son específicamente conductas sino modos o formas de conducta o actuación”. Al respecto se puede añadir que toda persona manifiesta su comportamiento mediante una respuesta, dicho de otro modo es la demostración de “algo” frente a un estímulo, el mismo autor no lo define taxativamente que tipo de respuesta es, se trata de un mecanismo propio de las personas; por lo tanto, es obvio que si un programa para desarrollar sus habilidades y actitudes tiene impacto favorable la respuesta tiene la misma característica. Siguiendo al mismo autor se complementa en el sentido que las actitudes son manifestaciones que se dan “a través de gestos, movimientos, palabras, gritos, risas, llanto, o a veces quietud y apatía, pero responde a estímulos internos, cognitivos y afectivos. No se puede tener una actitud frente a lo que no se conoce, o no se valora, como bueno o malo”, el sentido amplio de la categoría ubica en la incertidumbre de la respuesta.

Por otro lado, M. Judd. Considera que “las actitudes son evaluaciones duraderas de diversos aspectos del mundo social, evaluaciones que se almacenan en la memoria”, con la finalidad de considerar decisiones, por añadidura a R. Jeffress se puede decir que cuando una persona manifiesta sus actitudes son respuestas en sí mismas que

representa un acto de evaluación previa. Esta evaluación puede ser favorable o desfavorable; por lo tanto, el desarrollo de un programa para el desarrollo de las propias habilidades y actitudes para los negocios se convierte en un estímulo que busca una respuesta sin pensar en ella.

2.3.9. La educación técnico-productivo

Es una forma de Educación orientada a la adquisición de competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible y competitivo. Contribuye a un mejor desempeño de la persona que trabaja, a mejorar su empleabilidad y así desarrollarse personalmente. Está destinada a las personas que buscan a una inserción o reinserción en el mercado laboral. En este contexto los objetivos son:

- a. Desarrollar competencias laborales y capacidades emprendedoras para el trabajo dependiente e independiente.*
- b. Motivar y preparar a los estudiantes para aplicar en algún campo específico de la producción y servicio con visión empresarial.*
- c. Actualizar las competencias de trabajadores en actividades o desocupados, según las exigencias de mundo laboral*
- d. Complementar el desarrollo de la educación para el trabajo que ofrece la educación básica regular.*

La educación técnica regular está organizada para ciclos determinados por las características y complejidades de los perfiles técnicos profesionales

Para definir las políticas y estrategias de la educación técnica productiva el Ministerio de Educación Y Las autoridades Regionales, Locales deben coordinar con el ministerio de trabajo y promoción del empleo y otro ministerios e instituciones y busca la participación y de los organismos representativos del sector empresarial.

Esto es el deseo de la educación técnica productiva motivar y promover e interiorizar en los estudiantes para aplicar en cualquier campo productivo que ayudará mejorar las capacidades habilidades y actitudes en el campo laboral y empresarial.

2.3.10. Relaciones entre educación y trabajo

La educación y el trabajo se presentan como realidades separadas, como órdenes institucionales o esferas de actividad de distinto tipo. Al definirse en la modernidad la educación como un sistema educativo institucional, intencionado, público y sistemático, quedó inmediatamente separada del trabajo, de la vida cotidiana y del orden de lo doméstico y lo privado. En el presente, a nivel institucional gubernamental esta separación se plasma en aparatos de gobierno diferenciados: Ministerio de Educación versus Ministerio del Trabajo, asociado este último en gran parte de los países de América Latina con “previsión social”. A nivel de la sociedad civil las organizaciones no gubernamentales también han desarrollado su tarea diferenciando la educación del trabajo, aun cuando cada vez más están desarrollando acciones en la intersección entre ambos campos. También a nivel gubernamental se busca la construcción de espacios intersectoriales que articulen la educación con el trabajo, aun cuando la separación entre instituciones y órdenes institucionales sigue manteniéndose. Sin embargo, en otros tiempos, que nos parecen lejanos, algunos tipos de aprendizaje se hacían en forma establecida, aceptada como “natural” e institucionalizada, en el trabajo, en el taller del artesano medieval, en el campo, mientras se labraba la tierra o se criaban los animales y casi siempre como un proceso

intergeneracional de los mayores a los más jóvenes. En este marco es necesario destacar que la escuela nace con la sociedad capitalista, que la misma estructura social y política que produce el trabajo como trabajo alienado es la que crea la institución

Escolar. Asimismo, el surgimiento y consolidación de la escuela en el siglo XIX coincide con el surgimiento de una reflexión especializada y positivista sobre la educación, que se denominó sociología de la educación, cuya figura fundacional es E. Durkheim.^{1 5} Esta separación naturalizada entre educación y trabajo coexiste con el hecho de que en el mundo laboral tienen lugar permanentemente aprendizajes. El trabajo es en la práctica un lugar educativo, ya sea una empresa multinacional, una fundación sin fines de lucro o una organización comunitaria, como también lo es la participación en la educación sistemática. Aun más, desde el mundo del trabajo se exigen credenciales educativas, mientras la educación cuenta con un discurso en el cual se apela permanentemente a la preparación para el mundo del trabajo como un motivo central para justificar su razón de ser.

Por otra parte, el proceso de aprendizaje informal en el trabajo no ha cesado, sólo que no es reconocido y valorado como en el pasado, aun cuando los enfoques alternativos retoman la propuesta de formación en la comunidad y con personas de la comunidad, afianzando la idea de aprendizaje entre pares y valorando los saberes logrados en la vida cotidiana. El otro punto central que necesita considerarse es que la educación y el trabajo, que sin duda siguen siendo dos realidades separadas para la sociedad en su conjunto, se presentan con vinculaciones diferenciadas y con niveles o grados de separación, según el lugar social que ocupa el sujeto. Para los adultos y jóvenes de sectores sociales marginados, el estudio y el trabajo se han presentado en la mayoría de los casos como una disyuntiva: “trabajas o estudias”.

Los niños y jóvenes de los sectores medios y altos pueden hacer su viaje por la escolaridad formal de acuerdo con una estructura normalizada y gradual, que les permite contar con un acompañamiento sistemático durante su proceso de aprendizaje, postergando su ingreso al mundo del trabajo hasta que han alcanzado una preparación básica (que puede incluir desde la educación media hasta la educación superior), que en términos sociales los habilita y los legitima. En cambio los niños y jóvenes de los grupos marginados realizan este itinerario mediante procesos complejos donde se combinan estudio y trabajo, entradas y salidas, coexistencias difíciles, que en gran parte de los casos llevan a una escolaridad insuficiente, aun ingreso temprano y en condiciones desventajosas al mundo del trabajo y a un retorno muy eventual a los estudios en la edad adulta. Considerar las diferentes trayectorias sociales y las combinaciones entre educación y trabajo es un punto clave para pensar la educación para el trabajo. La trayectoria de los sectores socialmente privilegiados consiste en este tránsito “normalizado” por la educación general y posteriormente la educación especializada, que ya son espacios de preparación para el trabajo, para acceder al mundo del trabajo contando con este capital de la escolaridad; además llegan al trabajo por las redes informales que vinculan a las clases sociales que cuentan con algún poder y con un capital cultural “a la mano”, que es patrimonio de la vida de las clases más privilegiadas, y que es congruente con los requisitos establecidos desde el mundo del trabajo.

La trayectoria se caracteriza por una legitimación social a través de la educación y la “cultura de clase”, y el acceso al trabajo está marcado por ambas. La trayectoria de los sectores marginados se presenta como claramente diferente: logran en su mayoría una escolaridad insuficiente en términos de los requisitos definidos desde las necesidades de la estructura productiva y acceden a los puestos más bajos de la estructura laboral o a espacios de auto subsistencia, que se han englobado bajo la categoría de “sector informal” de la economía.

Cuentan con un capital simbólico adquirido en la vida, pero sus saberes no son reconocidos ni los legitiman, y son valorados desde competencias preestablecidas, donde el dominio de la cultura escrita tiene un gran peso y los coloca en un lugar subordinado. Para estos grupos no sólo está declarada la disyuntiva entre educación y trabajo, sino el ingreso al trabajo en condiciones desventajosas. El punto clave es que una parte significativa de los programas de la educación o la formación para el trabajo nacieron y se conservaron teniendo como norte los grupos sociales inscritos en la trayectoria definida como “disyunción”. Sin embargo, así como existen modalidades de educación de adultos no circunscritas a los grupos marginados, como educación abierta, educación para el ocio, más expandidas en los países desarrollados, también en la formación para el trabajo se presentan estas modalidades de “en” o “para el trabajo”, destinadas a sectores medios altos con altos niveles de escolaridad, formación técnica o profesional, o en cuyo horizonte está la formación profesional.

En este marco, este informe hace una opción política al mirar sólo la práctica de los programas destinados a los sectores marginados, en vistas de arribar a recomendaciones acerca de la estructura y función de una formación para el trabajo que considera la trayectoria de los jóvenes y adultos de los sectores marginados, y que desde ese lugar desarrolle la práctica.

En realidad el trabajo y la educación aparentemente parece ser actos diferentes o separados, sin embargo debemos comprender y desarrollar nuestras capacidades y habilidades y actitudes, la educación brinda una formación a los estudiantes para el trabajo. Así empoderarse del trabajo para la vida.

2.4. Definición de términos

2.4.1. En enfoque sistémico

El concepto de sistemas arranca del problema de las partes y el todo, ya discutido en la antigüedad por Hesíodo (siglo VIII A.C.) y Platón (siglo IV A.C.) sin embargo el estudio de sistemas como tales no preocupa hasta la segunda guerra mundial, cuando se pone de relieve el interés del trabajo interdisciplinar y la existencia de analogías en el funcionamiento de sistema biológico y automático. Este estudio tomaría carta de la naturaleza cuando en los años cincuenta, L. Von Bertalanffy propone su Teoría General de Sistemas.

La aspiración del enfoque de sistemas tiene su origen en la incapacidad manifiesta de la ciencia para tratar problemas complejos. El método científico, basados en reduccionismo, repetitividad y refutación, fracasa ante fenómenos muy complejos por varios motivos:

- 1. El número de variables interactuantes es mayor del que el científico puede controlar, por lo que no es posible realizar verdaderos experimentos.*
- 2. La posibilidad de que factores desconocidos influyan en las observaciones es mucho mayor.*
- 3. Como consecuencia, los modelos cuantitativos son muy vulnerables.*

El problema de la complejidad es especialmente patente en las ciencias sociales, que deben tratar con un gran número de factores humanos, económicos, tecnológicos y naturales fuertemente interconectados. En este caso la dificultad se multiplica por la

imposibilidad de llevar a cabo experimentos y por la propia intervención del hombre como sujeto y como objeto de la investigación.

La mayor parte de problemas con las que tratan las ciencias sociales son de gestión, organización, planificación, control, resolución de problemas. Toma de decisiones, etc. En nuestros días estos problemas aparecen en todas partes: en la administración, la industria, la economía, la defensa, la sanidad, etc.

Es así que "... el enfoque de sistemas aparece para abordar el problema de la complejidad a través de una forma de pensamiento basada en la totalidad y sus propiedades que complementa el reduccionismo científico."

Fueron los biólogos quienes se dieron en primer lugar en la necesidad de pensar en términos de la totalidad. El estudio de los seres vivos exigía considerar a estos como una jerarquía organizada en niveles; cada uno más complejo que el anterior. En cada uno de estos niveles aparecen propiedades emergentes que no se pueden explicar a partir de los componentes del nivel inferior, sencillamente porque se deriva de la interacción y no de los componentes individuales.

En los años cuarenta comienza el interés por los estudios interdisciplinarios con el fin de explorar la tierra de nadie existente entre las ciencias establecidas. Es por estudios como estos que se ponen de manifiesto la existencia de analogías en la estructura y comportamiento de sistemas de naturaleza muy distinta (Sistemas biológicos, mecánicos, eléctricos, etc.) Así es como Wiener y Bigelow descubren la ubicuidad de los procesos de realimentación, en los que informaciones sobre el funcionamiento de un sistema se transmiten a etapas anteriores formando un bucle cerrado que permite evaluar el efecto de las posibles acciones de control y adaptar o corregir el comportamiento del sistema. Estas ideas constituyen el origen de la cibernética, cuyo

objeto es el estudio de los fenómenos de comunicación y control, tanto en seres vivos como en máquinas.

Von Bertalanffy propuso los fundamentos de una teoría de sistemas generales. El programa de la sociedad era el siguiente:

- 1. Investigar el isomorfismo de conceptos, leyes y modelos en varios campos, y promover transferencias útiles de un campo a otro.*
- 2. Favorecer el desarrollo de modelos teóricos adecuados en aquellos campos donde faltaran.*
- 3. Reducir en lo posible la duplicación de esfuerzo teórico en campos distintos.*
- 4. Promover la unidad de la ciencia, mejorando la comunicación entre los especialistas.*

El objeto último de Von Bertalanffy, El desarrollo y difusión de una única meta teoría de sistemas formalizada matemáticamente, no ha llegado a cumplirse. En su lugar, de lo que podemos hablar es de un enfoque de sistemas o un pensamiento sistemático que se basa en la utilización del concepto de sistema como un todo irreducible.

En esa línea del pensamiento sistémico, resulta imprescindible renovar el conocimiento y proponer un modelo basado en el enfoque sistémico que permita explicar la realidad medio ambiental del geosistema a fin de desarrollar actividades de conservación y presentación implicadas a la educación ambiental desde una perspectiva totalizadora que permita relacionar de manera interdisciplinaria un contexto con otro.

2.4.2. Teoría de los procesos conscientes

En el enfoque inductivo –deductivo de las investigaciones en ciencias naturales, al menos hasta la pasada centuria en que, a partir de los

hechos y fenómenos que se manifiestan en el objeto de investigación, se refiere un posible modelo axiomático que se válida en la práctica mediante un experimento, es un mecanismo muy limitado en las ciencias sociales. La investigación en estas ciencias, en las influye decisivamente la naturaleza subjetiva del objeto de investigación y por supuesto la del investigador, requiere de otros tipos de análisis y principios.

Desde un punto de vista dicho principio se divide en dos: el primero se refiere fundamentalmente al objeto y se denomina, caracterización holística del objeto de estudio; el segundo, al comportamiento del objeto y se denomina, enfoque dialéctico del desarrollo del proceso. Cada uno de ellos se divide en tres como veremos a continuación.

2.4.3. Caracterización holística del objeto de estudio.

2.4.3.1. La relación teoría-práctica en las ciencias sociales

Hay otro aspecto fundamental en la concepción que se defiende y está relacionado con la relación teoría-práctica: La complejidad teórica del objeto de estudio con todos sus componentes y relaciones, imposibles de ser abstraída en la práctica objetiva, hace que la práctica, como criterio de verdad, no se puede entender de una manera lineal y directa.

La teoría no es una mera suma de conceptos o relaciones, es una totalidad sistémica (holística). Esta solo se verifica experimentalmente también como sistema, como totalidad y en el desarrollo histórico social. Cada componente o relación por si sola y aislada no es comprobable en la realidad práctica, dada la imposibilidad de separarlo del todo. La verificación parcial y experimental de cada aspecto es sencillamente imposible. Lo contrario también es válido, el estudio de lo práctico fuera de la valoración totalizadora de la teoría tampoco tiene sentido.

Este análisis es todavía más complejo, una misma teoría puede tener manifestaciones distintas en variadas situaciones experimentales y lo contrario: una misma situación empírica puede ser interpretada por teorías diferentes y todo ser válido en ese contexto desde el punto de vista de las mismas. Esto se explica porque la teoría está determinada por la historia subjetiva del objeto de estudio y la propia del investigador, en su interpretación de lo real objetivo.

Esto implica que, la teoría tiene una relativa independencia en su desarrollo propio y más que todo lo que se exige es su lógica interna, su fundamentación, demostrable dada la argumentación que se utilice en su vínculo con la realidad. Este vínculo tiene un carácter obligatorio, pero se tiene que producir por medio de un proceso paulatino y largo en el tiempo, en que el investigador vaya encontrando enlaces que mediatizan los resultados con concepción teórica.

Por otro lado, la relación teoría-práctica tiene su movimiento propio, en el que la práctica no se debe interpretar como el final del proceso del conocimiento, si no como un momento del desarrollo de la misma teoría y esta va, a su vez, enriqueciendo en la práctica en su devenir histórico-social.

La validación de una teoría se comprueba en la práctica, si ésta posibilita el desarrollo de dicha teoría. Esto no quiere decir que el juicio de que la práctica, si esta posibilita el desarrollo de dicha teoría. Esto no quiere decir que el juicio de que “la práctica es el criterio de la verdad” deja de tener validez, el mismo hay que interpretarlo en su complejidad dialéctica, en su desarrollo.

En consecuencia, para la mejor comprensión del vínculo teoría-práctica es imprescindible el análisis fact-perceptible en interrelación con lo teórico histórico, para la comprensión y caracterización del objeto de investigación. Dentro de este principio debemos tener en

cuenta otro aspecto más. El experimento como validación de la teoría, solo tiene sentido en el plano histórico-social, en que la cantidad por si sola, no tiene sentido, si no está íntimamente relacionada con la cualidad inherente a ella.

Incluso, el estudio de comportamiento estático de las variables, muy usado en las ciencias naturales y válidas en escala limitada, en los procesos sociales solo puede servir como una aproximación ya que en ocasiones al absolutizarlo, puede llevarnos a consideraciones erróneas, sobre todo al hacer inferencias cualitativas de razonamiento cuantitativas, mediante enfoques mecanicistas.

2.4.3.2. Enfoque dialéctico del desarrollo del proceso

Los principios anteriores el autor los incorpora, también en calidad de principio, una lógica propia en el desarrollo de los procesos sociales, de los procesos conscientes, que a manera de metodología, nos permite caracterizarlos y que denominamos enfoque dialéctico del desarrollo de los procesos conscientes.

2.4.3.3. Aproximación facto-perceptible al objeto de estudio

Es una primera aproximación precisamos como cómo elementos del proceso, el sujeto que desarrolla la actividad y el objeto sobre el que recae dicha acción. El estudio del proceso consiste, ante todo, en la precisión de su objeto de estudio. Es decir abstraer, de la realidad una parte de ella, es decir, la investigación de un objeto implica la determinación de ciertas cualidades externas observables, cuya explicación solo se puede hacer cuando podamos profundizar en la caracterización interna de dicho objeto.

La cualidad es una característica natural o adquirida que distingue a las personas o las cosas y las diferencias de otras. Los procesos muestran, como totalidad, cualidades que van a caracterizarlos.

Cualidades que nos posibilitaran, orientarnos en la explicación interna y esencial, en una relación de lo externo, descriptivo y lo interno, explicativo.

2.4.3.4. Análisis esencial del objeto de estudio

En esta etapa hacemos uso de los conceptos componente y ley.

El componente es un elemento esencial del objeto, del proceso, que en su ordenamiento, en relación con otros componentes, conforma su estructura. La integración de todos los componentes, da lugar al sistema; su análisis, la estructura y sus relaciones.

La relación de los componentes, que se han establecido en la teoría de los procesos conscientes y que se refiere de la práctica, según la interpretación del autor, son los ocho siguientes problemas: problema objeto, objetivo, contenido, metido, forma, medio y resultado. A partir de este enfoque veamos las definiciones de cada uno de los componentes de los procesos conscientes:

El problema, en la práctica social, el hombre actúa sobre la realidad, precisando en ella a un determinado objeto, segundo componente del proceso que, como ya hemos discutido anteriormente, es el proceso. Para el proceso docente-educativo, la realidad se transforma, con la intención de la formación de los sujetos que en ella participan. Es decir, el medio se transforma inmerso en el proceso docente-educativo para que, sumidos en dicho proceso, los hombres se formen. El objeto es proceso y es formación del hombre.

El objetivo, del proceso formativo (para qué), denominado encargo social, consiste en la necesidad de reparar a los ciudadanos con determinada formación: conocimiento, capacidades, convicciones y sentimientos para actuar en un contexto social, en una época dada. Para lograr resolver los problemas económicos, sociales y culturales

que surgen en el desarrollo de una nación; de formar ciudadanos instruidos, capaces de enfrentarse a los retos del desarrollo cultural del mundo actual de forma creadora e innovadora, con sentimientos y valores en correspondencia con las necesidades del desarrollo sostenible y a partir de su propia identidad. El resultado, es el componente del proceso que expresa las transformaciones que se lograron alcanzar en el escolar, es el producto que se obtiene del proceso, y su octavo componente.

La primera ley del proceso establece el vínculo entre el proceso y el medio social y se formula mediante la relación entre el problema y el objetivo, y entre ellos con el objeto. Estas relaciones son las que establecen que el objetivo se convierta en el componente recto del proceso porque es el que configura la satisfacción de la necesidad (la solución del problema) y las características que debe poseer el objeto una vez codificado.

La segunda ley del proceso relaciona internamente los componentes del proceso: entre el objetivo y el contenido con el método. Esta ley determina la dinámica del proceso. La cuestión radica sobre un contenido, para lograr el objetivo.

El objetivo es el todo, el contenido las partes, el método, el orden, la secuencia. El objetivo, el contenido las partes, el método, el orden, la secuencia. El objetivo, el contenido y el método son expresiones del proceso, del objeto, de allí su identidad es lo que los une y a su vez, son distintos, es lo que genera su contradicción; el primero como síntesis; el segundo, como análisis de sus elementos constituyentes; el tercero, como su estructura.

2.4.3.5. Explicación esencial del proceso en su desarrollo

En esta parte se explica el proceso en su desarrollo, incorporando para ello uno nuevo: el eslabón.

El eslabón es el momento del proceso que se caracteriza por el tipo de acciones cognoscitivas que llevan a cada año sujeto que en el mismo participan con vista a alcanzar al objetivo programado. Del proceso de desconocido a lo conocido; de una ausencia de preparación a la formación; de lo incompetente a lo eficiente; entre otros el desarrollo paulatino del proceso por eslabones.

En el primer eslabón se establece los problemas sociales que existe y que están presentes en un determinado objeto social. La selección de uno de los posibles causas, la determinación de qué proceso escoger lo hace el investigador al determinar el posible objetivo a alcanzar para resolver el problema.

El segundo eslabón es la ejecución del proceso diseñado. Establecido el objetivo se ejecuta el proceso sobre la base de las relaciones que se establecen entre dicho objetivo con el contenido, el método y demás componentes de dicho proceso.

El tercer eslabón del proceso es la evaluación del proceso que se lleva acabo al establecer las relaciones entre el resultado, como componente del proceso, con el resto de los componentes.

La administración del proceso las funciones de la administraciones están presentes en todo y cada uno de los eslabones; aunque, en el eslabón del diseño puede primar la planificación y organización, la función administrativa de regulación es la más importante también se controla y se planifica, y, por último, en la evaluación prima el control, pero están presentes la planificación y organización, con vista a la reedición del proceso.

Propuesta de programa de capacitación

1. Presentación

La idea del desarrollo de capacidades y habilidades para la mejora de la escuela depende mucho del desarrollo de las capacidades propias de los estudiantes desde la escuela, en este sentido se precisa que un programa en el que se desarrollen las habilidades para la gestión de recursos y de la misma empresa es importante para la salud humana.

De este modo un programa de desarrollo de capacidades para el emprendimiento implica un conjunto de estrategias vinculadas a desarrollar las habilidades para el manejo de recursos económicos con suma responsabilidad desde la escuela, se trata de entender que la escuela debe ser un espacio para el desarrollo de ideas con las que se puede vivir con decoro, se trata de engendrar ideas para el desarrollo personal y empresarial con lo cual los estudios tengan sentido para sí para los demás.

2. Objetivos

- 2.1. Desarrollar un conjunto de mecanismos orientados a potencial las habilidades para la organización de una empresa asumiendo una idea creativa de negocios.
- 2.2. Caracterizar el rol de los estudiantes en el plano de los negocios como forma de vida y de desarrollo humano.

2.3. Identificar oportunidades de negocios con la finalidad de crear ideas empresariales.

2.4. Desarrollar un marco axiológico y del sentido de la ética para la organización de empresas responsables con el cuidado del medio ambiente

3. Sistema de habilidades

	Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
Habilidades	Observación del medio	Identificación de posibles negocios	Reconocimiento de las limitaciones propias al negocio	Identificación de los atributos de la competencia
	Caracterización del comportamiento económico	Identificación de recursos propios del negocio	Identificación de los recursos humanos con limitaciones	Identificar los elementos del mercado externo
	Reconocimiento de habilidades propias	Identificación de aliados comerciales	Caracterización de los recursos financieros limitantes	Identificar los potenciales del mercado competente
	Determinación de limitaciones	Identificación de colaboradores	Identificación de los factores de riesgo de la empresa	Reconocer las limitaciones de la competencia.
	Capacidad de previsión	Reconocimiento de riesgos de la empresa		
	Reconocimiento de las capacidades del entorno	Identificación de agentes comerciales competentes		

4. Sistema de actitudes

Actitudes	Trabajo en equipo	Relaciones humanas	Desempeño individual
	Identificación de estilos de trabajo en equipo	Desarrolla un buen clima de trabajo	Maneja sus emociones y controla el clima de trabajo
	Comportamiento asequible a las ideas antagónicas	Mantiene un clima favorable mediante la comunicación	Manifiesta creatividad e innovación
	Resiliencia y capacidad de respuesta	Desarrolla un estilo de liderazgo personal	Cumplimiento de las metas planteadas
	Tolerancia comportamientos adversos	Toma decisiones inmediatas y creativas	Reconoce sus potencialidades frente a los demás
	Dominio emocional	Se impone razonablemente asumiendo criterios técnicos	
	Comportamiento adecuado para la toma de decisiones		

5. Recursos

5.1. Humanos

- Equipo de docentes del área curricular
- Padres de familia
- Estudiantes comprometidos con la idea de empresa

5.2. Financieros

Los designados para el proyecto de investigación: 4250 nuevos soles.

5.3. Logísticos

Equipo de coordinaciones para las comunicaciones, convocatorias, reuniones de trabajo, invitaciones, medios de comunicación, papelería en general.

6. Estrategias de intervención

Acciones de trabajo	Identificación de mis Fortalezas
	Habilidad 01: Observación del medio
	Tiempo: 04 horas Lugar: auditorio de la IE Participantes: alumnos de 5to grado Colaboradores: padres de familia Tema: qué es el medio y cómo formo parte del entorno Acciones de trabajo propias: <ul style="list-style-type: none">• <i>Acciones de reconocimiento de la zona cercana a la empresa</i>• <i>Ventajas y desventajas de la competencia empresarial</i>• <i>Quiénes somos respecto a la competencia</i>• <i>Quiénes no somos respecto a la competencia</i>• <i>Quiénes somos respecto a uno mismo como individuo</i>

Acciones de trabajo	Identificación de mis Fortalezas
	<p>Habilidad 02:</p> <p>Caracterización del comportamiento económico</p>
	<p>Tiempo: 08 horas</p> <p>Lugar: auditorio de la IE</p> <p>Participantes: alumnos de 5to grado</p> <p>Colaboradores: padres de familia</p> <p>Tema: cómo es el comportamiento económico</p> <p>Acciones de trabajo propias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué producimos • Cómo producimos • Para qué producimos • Quiénes adquieren los productos • Producimos servicios • Podemos vender nuestros servicios • Nuestros servicios son de calidad • Nuestros productos tienen un sello de calidad para el mercado interno y externo • Estamos insertos en la cadena productiva • Podemos crear una cadena de negocios • Con quién contamos para organizar nuestra idea de negocios.

Acciones de trabajo	Identificación de mis Fortalezas
	<p>Habilidad 03:</p> <p>Reconocimiento de habilidades propias</p>
	<p>Tiempo: 08 horas</p> <p>Lugar: auditorio de la IE</p> <p>Participantes: alumnos de 5to grado</p> <p>Colaboradores: padres de familia</p> <p>Tema: cómo reconocer las habilidades propias</p> <p>Acciones de trabajo propias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuáles son mis potencialidades para organizar una idea de negocios • Cuáles son mis habilidades para captar recursos financieros • Cómo puedo hacer para organizar un negocio familiar • Qué habilidades tengo para empoderarme en el mercado interno y externo • Cuál es mi perspectiva de la calidad de los productos • Cuál es mi perspectiva de la calidad de los servicios • Que habilidades tengo para introducir un producto crear necesidades en el mercado • Qué habilidades puedo desarrollar para crear necesidades

Acciones de trabajo	Identificación de mis Fortalezas
	<p>Habilidad 04:</p> <p>Determinación de limitaciones</p>
	<p>Tiempo: 10 horas</p> <p>Lugar: auditorio de la IE</p> <p>Participantes: alumnos de 5to grado</p> <p>Colaboradores: padres de familia</p> <p>Tema: cómo determinar las limitaciones</p> <p>Acciones de trabajo propias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pienso que puedo lograr mi idea de negocios propio • Soy consciente que puedo demostrar ciertas debilidades ante los retos inmediatos • Cuando las limitaciones son más fuertes que las motivaciones • Antes de empezar un proyecto pienso que debo saber quién soy • Discrimino la diferencia entre un “problema” y un “asunto que resolver” • Sé y soy consciente que un problema puedo resolverlo antes de pedir ayuda • Ante un problema, sé quién me puede ayudar • Los problemas me conducen necesariamente a pedir ayuda.

Acciones de trabajo	Identificación de mis Fortalezas
	<p>Habilidad 05:</p> <p>Capacidad de previsión</p>
	<p>Tiempo: 10 horas</p> <p>Lugar: auditorio de la IE</p> <p>Participantes: alumnos de 5to grado</p> <p>Colaboradores: padres de familia</p> <p>Tema: cómo puedo prever situaciones adversas</p> <p>Acciones de trabajo propias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Podría prever los sucesos negativos a la idea de negocios • Podría asimilar los efectos positivos a la idea de negocios • Podría ser capaz de valorar los efectos negativos a la idea de negocios • Es posible predecir las posibilidades de mejorar el negocio para aumentar la capacidad de empoderamiento • Puedo prever lo que puede pasar con la competencia • Puedo prever la creación de nuevos productos o servicios • Considero que soy capaz de comprender el comportamiento de los clientes de la empresa • Reconozco que tengo la posibilidad de acercarme a nuevos clientes

Acciones de trabajo	Identificación de mis Fortalezas
	<p>Habilidad 05:</p> <p>Reconocimiento de las capacidades del entorno</p>
	<p>Tiempo: 10 horas</p> <p>Lugar: auditorio de la IE</p> <p>Participantes: alumnos de 5to grado</p> <p>Colaboradores: padres de familia</p> <p>Tema: cómo reconocer las capacidades en el entorno</p> <p>Acciones de trabajo propias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué tengo, qué me falta • Cómo puedo identificar las capacidades de la competencia • Cómo puedo determinar las capacidades para crear un producto competitivo • Cómo puedo identificar las capacidades para crear un nuevo servicio de calidad y competitivo • Qué ventajas se puede identificar en el entorno respecto al tipo de consumidores de un producto • Que desventajas se puede identificar en el entorno respecto al tipo de consumidores de un servicio análogo.

CAPÍTULO III

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

capacidades para configurar ideas empresariales ellos lo podrían lograr sin el menor reparo, se trata de comprender que si es una nueva escuela la que necesita la sociedad donde los espacios comerciales sean vistos como oportunidades para el desarrollo de capacidades.

La escuela debe ser el espacio para ello porque se trata del desarrollo de un modelo de sociedad que debe observar su propio entorno como herramienta de desarrollo personal. La escuela no debería disponerse al desarrollo del currículo fuera del contexto, estas ideas de construir entornos empresariales también resuelven problemas de las comunidades; por lo tanto, la propuesta es pertinente porque se ha captado las motivaciones de los estudiantes mediante sus percepciones. Veamos la siguiente tabla.

GRUPOS	Tabla N° 02							
	Caracterización del comportamiento y desarrollo económico de entorno							
	PRE TEST				POST TEST			
	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
VALORES	f	%	f	%	f	%	f	%
Adecuado	00	00	00	00	03	13	01	06
Inadecuado	01	04	01	06	05	28	07	38
Aceptable	02	07	09	50	10	44	01	06
Inaceptable	10	44	01	06	02	07	01	06
Indiferente	10	44	07	38	03	08	08	44
TOTAL	23	100	18	100	23	100	18	100

Fuente: Cuestionario aplicado el 17 de enero de 2018.

Interpretación:

La tabla N° 02 agrupa solo a la muestra de 82 estudiantes. La percepción acerca de la caracterización del entorno es interesante porque se resalta una cualidad del estudiante sin pensar en el poder del liderazgo para encarar una empresa. En este caso, del grupo experimental el 06%, realiza un inadecuado análisis del mercado cercano a la idea de negocios, 38% de los encuestados plantea un

análisis inadecuado respecto del entorno social a la idea de negocios, el 06% del grupo experimental en el post test manifiesta un ligero avance en cuanto a la percepción analítica del entorno del negocio

Análisis

cuando se habla de los procesos sociales siempre se cuestiona el rol del docente y de todos los agentes involucrados en el problema; sin embargo, es necesario que el desarrollo de capacidades se orienten al reconocimiento del entorno que rodea la escuela y a la misma familia, en el Perú existen lugares muy proclives al comercio, a la industria, a la creación de servicios; sin embargo, la escuela es indiferente al comportamiento del desarrollo económico de cada pueblo o ciudad, Huaraz no solo es una espacio para el turismo, se trata de una oportunidad importante para observarla de otro modo porque la observación como capacidad debe generar un cambio de actitud cuando los procesos económicos repercuten en la economía del hogar y sin hallarle explicaciones, no se sabe cuántas ideas de negocios están muy cerca pero la escuela no resuelve el tema debido a que la valoración de la economía local no es suficiente, véase la siguiente tabla

GRUPOS	Tabla N° 03 Percepción y reconocimiento de las habilidades propias para organizar una empresa o idea de negocio							
	PRE TEST				POST TEST			
	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
VALORES								
Adecuada	00	00	00	00	00	00	04	13
Aceptable	01	09	05	16	01	09	07	23
Inadecuada	02	18	09	29	02	18	11	35
Inaceptable	03	27	11	35	03	27	01	03
Indiferente	05	46	06	19	05	46	08	26
TOTAL	11	100	31	100	11	100	31	100
Fuente: Cuestionario aplicado el 17 de enero de 2018.								

Interpretación:

La tabla N° 03 manifiesta que el 13% de los estudiantes encuestados manifiestan una percepción adecuada de sus propias habilidades, determinan sus potencialidades para los negocios, por otro lado, el 23% manifiesta como aceptable lo que piensa de sí mismo, es decir, valora sus posibilidades para encarar alguna idea de negocios. El 35% de los encuestados manifiesta una percepción inadecuada respecto de sus mismas habilidades para implementar una idea de negocios. Y solo el 03% considera que no posee habilidades al determinar lo inaceptable para desarrollar una empresa

Análisis

Es cierto que el desarrollo de capacidades de acuerdo con el DCN actual depende mucho del progreso de cada pueblo; no obstante, no se aprecia tal avance, dentro del proceso formativo se identifica muchos modelos curriculares y estrategias desde la misma metodología que intentan desarrollar capacidades para organizarse formalmente, implementar un negocio, generar una idea comercial implica reconocer quiénes somos y qué podemos hacer para emplear todas las capacidades para los negocios, el reconocimiento de las habilidades para organizar ideas y recursos es importante porque deviene de un proceso consciente y de cómo las decisiones son definitivas para el destino de las personas. La creación de un concepto acerca de la formación empresarial debe tener origen en el colegio, ejemplos existen muchos como la venta de emolientes en un centro comercial tipo snack o la venta de los chochos de modo informal en una esquina, las ideas creativas sobre los negocios no depende de la complejidad del mercado todo depende del reconocimiento de las habilidades para crear negocios sin faltar a la ética o atentar contra la salud.

La creación de un negocio implica y empieza por reconocer si las habilidades desarrolladas permiten tener el éxito o no, este disyuntiva debe ser aprovechada generosamente por los estudiantes mediante una propuesta a temprana edad debido que se puede crear liderazgo comercial, modelos empresariales jóvenes, negocios creativos y éticos en un país donde todo es posible vender y existe todo tipo de clientes, las expectativas comerciales en la región son altas no

Veamos la siguiente tabla:

Interpretación

Análisis

67

En este contexto, la idea de originar un nuevo negocio es importante porque se trata de reconocer las propias limitaciones para saber cuál es la debilidad que marca la pauta de las potencialidades, el reconocimiento de todos los procesos formativos depende de cómo una persona reconoce lo que puede hacer y aquello que es imposible, de allí que la toma de decisiones o el desarrollo del juicio moral es definitivo para los negocios sin importar si se trata de un servicio o un producto de calidad. En el fondo de este análisis la creación de un modelo educativo orientado al desarrollo de habilidades para los negocios depende de cómo se percibe la educación a largo plazo. De este modo se puede hablar, sin temor, de un currículo por competencias.

Véase la siguiente tabla.

GRUPOS VALORES	Tabla N° 05 Percepción acerca del desarrollo de la capacidad de previsión				
	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado	Cuarto grado	Quinto grado
Tiene percepción positiva	11	00	03	15	07
Tiene percepción negativa	01	00	00	02	00
No manifiesta alguna idea	02	18	07	00	00
Indiferente, duda, no quiere contestar	03	00	01	05	00
No responde	06	00	00	02	00
TOTAL	23	18	11	24	07
Fuente: Cuestionario aplicado el 17 de enero de 2018.					

Interpretación

En la tabla N° 05 se puede apreciar que al menos 11 estudiantes de primer grado tienen una percepción positiva de sus propias posibilidades previsoras, del mismo modo, el 00 de los estudiantes del segundo grado tiene la misma percepción, el tercer grado solo 3 estudiantes admiten reconocer su capacidad previsoras ante una eventual idea desarrolladora de negocios, 15 estudiantes

consideran que pueden prever algunas ideas antes de implementar un negocio y solo 7 estudiantes del quinto grado piensa lo mismo.

Análisis

La implementación de un negocio es muy singular si se reconoce lo altos riesgos que rodean a cualquier negocio. Toda persona debe ser consciente que implementar un negocio es un riesgo; por lo tanto, debe ser muy capaz de desarrollar capacidades para prevenir o estar atentos a cualquier riesgo, se trata de un conjunto de actitudes que se sobreponen a los altos riesgos de fracaso y por ende al deterioro de la autoestima.

Estar atento a estos procesos implica que el desarrollo de capacidades debe ser emergente por la misma necesidad de comprender como el desarrollo humano tiende a estar dentro de un contexto natural, de eso se trata, prever algún riesgo implica poner a prueba todos los elementos de mejor performance para lograr el éxito, del modo cuando se prevé el éxito se debe hacer lo mismo ante la desgracia, ello implica la toma de decisiones oportunas y adecuadas, el proceso formativo encuentra en esta alternativa un pretexto para contextualizar alternativas de solución de la escuela aprovechando todo el potencial que existen y se puede prever

Véase la siguiente tabla:

GRUPOS VALORES	Tabla N° 06 Percepción acerca del reconocimiento de las capacidades del entorno respecto de la idea de negocio				
	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado	Cuarto grado	Quinto Grado
Autovaloración	11	00	03	15	04
Valoración a un tercero	01	05	00	02	03
Indiferente al compañero	02	13	07	00	00
No responde	09	00	01	07	00
TOTAL	23	18	11	24	07
Fuente: Cuestionario aplicado el 17 de enero de 2018.					

Interpretación

En la tabla N° 06 se aprecia que 11 estudiantes de primer grado manifiestan un grado de autovaloración de sus capacidades para emprender un negocio, 03 estudiantes del segundo grado piensa lo mismo, 15 escolares del tercer grado consideran manifiestan su autovaloración de sus capacidades y solo 4 escolares del último grado de estudios piensan en el mismo parámetro. Por otro lado y sumando solo 11 escolares se atreve a proponer una valoración del compañero. De estudios

Análisis:

Admitir o no reconocer las propias capacidades del entorno puede ser un riesgo para el negocio a implementar; sin embargo, si la formación escolar genera espacios con ideas novedosas no solo se gana oportunidades sino que el contexto cambia favorablemente, es necesario identificar una serie de posibilidades antes de crear una idea comercial.

No siempre la escuela permite que los escolares puedan reconocer las propias capacidades del entorno, la escuela no lo permite porque desarrolla un currículo cerrado, no hay duda de que sea así porque el reconocimiento de las propias capacidades depende mucho del grado de autoconocimiento que se tenga la persona, en este contexto, la escuela siempre ofrece limitaciones antes que ideas creativas para mejorar la calidad educativa hacia la valoración del entorno.

3.2. Propuesta teórica

3.2.1. Fundamento filosófico del pensamiento crítico

No existe consenso en cuanto a la definición de pensamiento crítico. De hecho, las definiciones se han ido constituyendo de acuerdo con los enfoques filosóficos, psicológicos y educativos. Según Ennis, (1993) manifiesta que un profesor que utiliza un enfoque filosófico

desea que sus estudiantes procesen todo el contenido de su materia de manera crítica y analítica, de tal manera que puedan integrarlo a su propio pensamiento, rechazando, aceptando o calificándolo. De acuerdo a Guzmán Silva, Susana, y Sánchez Escobedo, Pedro; (2006) una persona que piensa críticamente comprende la estructura del argumento sin importar si el que está argumentando es un político, un vendedor o un amigo. En este sentido, una persona que ha desarrollado un pensamiento crítico es alguien que utiliza criterios específicos para evaluar razonamientos y tomar decisiones. En otras palabras, como manifiesta Distler, (1998) la persona comprende el asunto y evalúa los argumentos subyacentes para sacar conclusiones

Por otra parte, Hughes y Suhor (1988), consideran que existen cinco dimensiones de pensamiento:

- a. *La metacognición*, que implica estar consciente de lo que uno piensa mientras realiza tareas específicas, y además, el uso de esa conciencia en lo que se está haciendo. En la metacognición existen al menos dos procesos involucrados: el primero es el conocimiento y el autocontrol, y el segundo es el control sobre el proceso.
- b. *El pensamiento creativo y crítico* que son formas de explicar cómo se lleva a cabo el proceso de pensamiento. Marzano (1998) argumenta que el pensamiento crítico es más que un repertorio de destrezas. El pensamiento creativo y crítico son complementarios y deberían favorecerse juntos dentro del contexto de los cursos regulares. Cada vez que los estudiantes están formulando una pregunta, analizando un texto, o definiendo un término, están

usando su pensamiento crítico. Una sugerencia para favorecer el pensamiento crítico sería ayudar a los estudiantes a que estén conscientes de las características de este proceso, ya sea explicándoselo o ayudándoles a que se den cuenta de cómo opera.

- c. *Procesos de pensamiento*, que incluyen la formación de conceptos, principios de comprensión, resolución de problemas, toma de decisiones, investigación, composición y expresión oral.
- d. *Destrezas fundamentales* que pueden resumirse en ocho categorías, tales como destrezas para: orientarse en la tarea, recolectar datos, recordar, organizar, generar, integrar y evaluar.
- e. *El contenido del conocimiento*, que juega un rol en todo este proceso. La diferencia más significativa en la aplicación de un enfoque filosófico y uno psicológico es el énfasis en los procesos.

Estos modelos se orientan en la aplicación de los aprendizajes a situaciones reales de vida y sostienen que si los estudiantes entienden cómo es su proceso de aprendizaje, pueden ser ayudados a transferir lo que aprenden a su vida cotidiana. A pesar de que los enfoques filosóficos y los psicológicos (como los de Ennis o de Marzano) se utilizan en las instituciones educativas, la combinación de componentes de ambos enfoques: filosófico y psicológico se identifica como un modelo educacional. De ahí que, al hablar del enfoque educacional, se haga referencia a un enfoque ecléctico que, por lo general,

propone una gran variedad de tareas y métodos de investigación y de indagación.

En ese sentido, quien trabaja con un modelo educativo aplica destrezas de aprendizaje jerárquicamente dentro del salón de clases y motiva a sus estudiantes a avanzar hacia niveles de pensamiento de orden superior. Por ejemplo, determinar el uso de una fórmula y cómo evaluar los resultados en una lección de álgebra implica que los estudiantes tomen decisiones. La aplicación de la toma de decisiones es un nivel de pensamiento de orden superior (Sormunen y Chalupa, 1994).

Sobre el pensamiento crítico hay distintas posiciones. De acuerdo a Morales (2012:3) tenemos a aquellas posiciones sobre el pensamiento crítico las cuales la consideran como una herramienta que es necesaria y que debe ser estimulada desde la educación y aplicada en la vida. Por otra parte, se tienen concepciones contrarias que la establecen como pensamiento que solo ve los aspectos negativos de un fenómeno, de una situación, un individuo o una acción.

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

obras: Crítica de la razón pura (2002), Crítica de la razón práctica (2001) y Crítica del juicio (2000).

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

Después de Kant, vamos a encontrar una gran cantidad de tratados sobre crítica de la razón. Dentro de las elaboraciones posteriores una de las obras más destacadas del pensamiento crítico es la de Karl Marx (1818–1883). Al decir científico social, Bourdieu plantea que el conocimiento se debe desarrollar en el marco de la problematización teórica y la confrontación empírica, solo el conocimiento que cumpla con estas dos condiciones podría ser considerado como pensamiento crítico. Además, P. Bourdieu (2000) dirá que antes de pensar cómo nos gustaría que fuese la realidad, debemos primero comprender cómo es, hasta ese momento estaremos facultados para pensar en otras posibilidades. En este punto podemos entonces definir el pensamiento crítico como una forma de razonamiento que combina el análisis epistemológico y científico social, con la finalidad de comprender la realidad y, además, cuestionar nuestra forma de comprenderla, nuestro aparato teórico y metodológico que nos sirve para el análisis de la realidad social, para finalmente pensar en posibilidades de acción sobre la realidad estudiada. (Morales, 2012).

3.2.2. Teorías relacionadas con el pensamiento crítico en el aula.

a. *La Mini-guía para el pensamiento crítico de Richard Paul y Linda Elder*

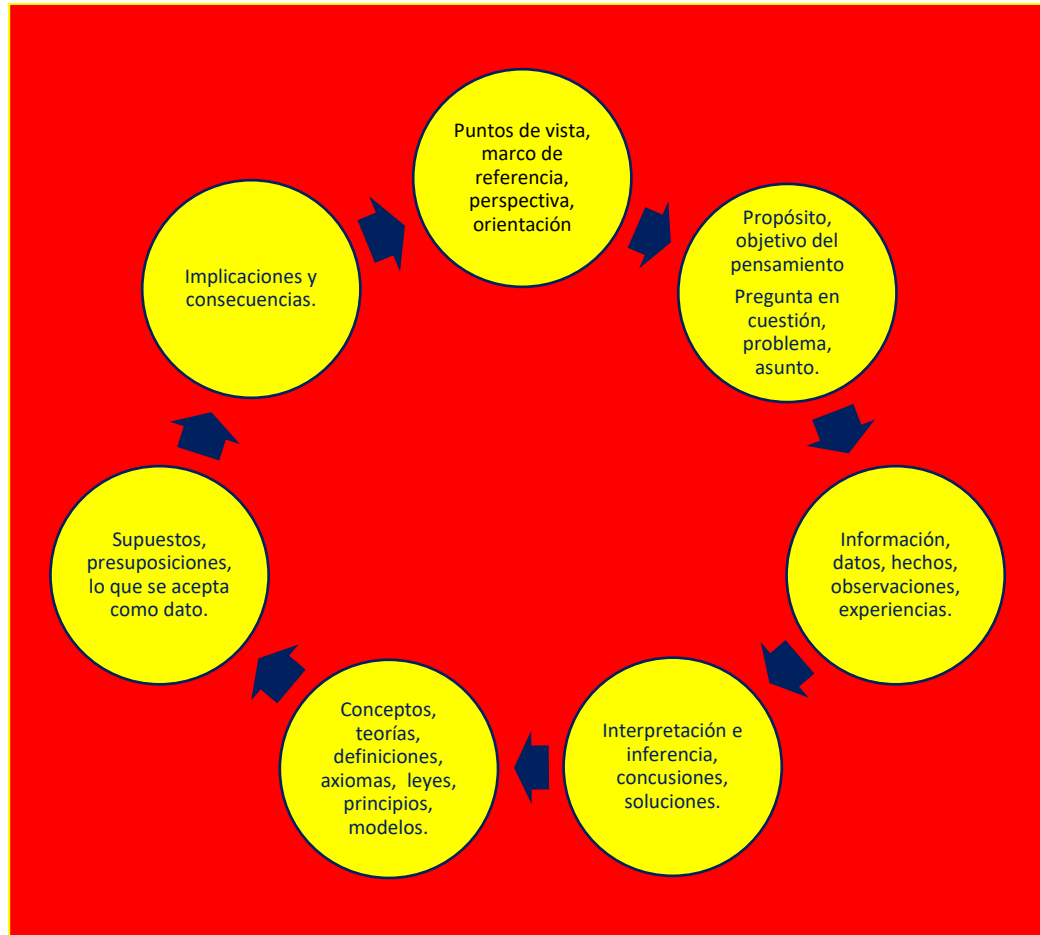
Todo el mundo piensa; es parte de nuestra naturaleza. Pero, mucho de nuestro pensar, por sí solo, es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado. Sin embargo, nuestra calidad de vida y de lo que producimos, hacemos o construimos depende, precisamente, de la calidad de nuestro pensamiento. El pensamiento de mala calidad cuesta tanto en dinero como en calidad de vida. La excelencia en el pensamiento; sin embargo, debe ejercitarse de forma sistemática. Una definición: El pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.

Un pensador crítico y ejercitado:

- Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.
- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y

- Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente.

Los elementos del pensamiento



Fuente: La mini-guía para el Pensamiento crítico de Richard Paul y Linda Elder

Instrumento para identificar los elementos del pensamiento

Una lista de cotejo para razonar: (Richard Paul y Linda Elder)			
Criterio	Indicador	sí	no
Propósito	Tómese el tiempo necesario para expresar su propósito con claridad.		
	Distinga su propósito de otros propósitos relacionados.		
	Verifique periódicamente que continúa enfocado.		
	Escoja propósitos realistas y significativos.		
Solucionar un problema,	Tómese el tiempo necesario para expresar la pregunta en cuestión.		
	Formule la pregunta de varias formas para clarificar su alcance.		
	Seccione la pregunta en sub-preguntas.		
	Identifique si la pregunta tiene solo una respuesta correcta, si se trata de		
Supuestos	Identifique claramente los supuestos y determine si son justificables.		
	Considere cómo sus supuestos dan forma o determinan su punto de		
Perspectiva.	Identifique su punto de vista o perspectiva.		
	Busque otros puntos de vista e identifique sus fortalezas y sus debilidades.		
	Esfuércese en ser parcial al evaluar todos los puntos de vista		
Datos, información y evidencia.	Limite sus afirmaciones a aquellas apoyadas por los datos que tenga.		
	Recopile información contraria a su posición tanto como información que la apoye.		
	Asegúrese que toda la información usada es clara, precisa y relevante a la pregunta en cuestión.		
	Asegúrese que ha recopilado suficiente información.		
Conceptos e ideas	Identifique los conceptos claves y explíquelos con claridad.		
	Considere conceptos alternos o definiciones alternas de los conceptos. • Asegúrese que usa los conceptos con cuidado y precisión.		
Inferencias o interpretaciones	Infiera sólo aquello que se desprenda de la evidencia.		
	Verifique que las inferencias sean consistentes entre sí.		
	Identifique las suposiciones que lo llevan a formular sus inferencias.		
Implicaciones y consecuencias.	Esboce las implicaciones y consecuencias de su razonamiento.		
	•Identifique las implicaciones positivas y negativas.		
	•Considere todas las consecuencias posibles		
	Esboce las implicaciones y consecuencias de su razonamiento.		
	Identifica las implicancias positivas y negativas		
	Considere todas las consecuencias posibles		

Sistema de preguntas El cuestionario	
Propósito	¿Qué trato de lograr? ¿Cuál es mi meta central? ¿Cuál es mi propósito?
Información	¿Qué información estoy usando para llegar a esa conclusión? ¿Qué experiencias he tenido para apoyar esta afirmación? ¿Qué información necesito para resolver esa pregunta?
Inferencias/ Conclusiones	¿Cómo llegué a esta conclusión? ¿Habrá otra forma de interpretar esta información? ¿Puedo explicar esta idea?
Supuestos	¿Qué estoy dando por sentado? ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?
Implicaciones/ Consecuencias	Si alguien aceptara mi posición. ¿Cuáles serían las implicaciones? ¿Qué estoy insinuando?
Puntos de vista	¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto? ¿Habrá otro punto de vista que deba considerar?
Preguntas	¿Qué pregunta estoy formulando? ¿Qué pregunta estoy respondiendo?

b. Modelo del análisis y pensamiento dialógico crítico de Richard Paul y L. Elder

El método de análisis y pensamiento dialógico crítico de Richard Paul y L. Elder (1992, 2008), 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. 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, el lector desarrollará la capacidad de argumentar sus propias conclusiones fundamentadas que representan un punto de vista o visión crítica más amplia, pero a la vez precisa.

El pensamiento crítico según Richard Paul (1992) 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 el análisis y pensamiento dialógico según Richard Paul (1992) son las siguientes:

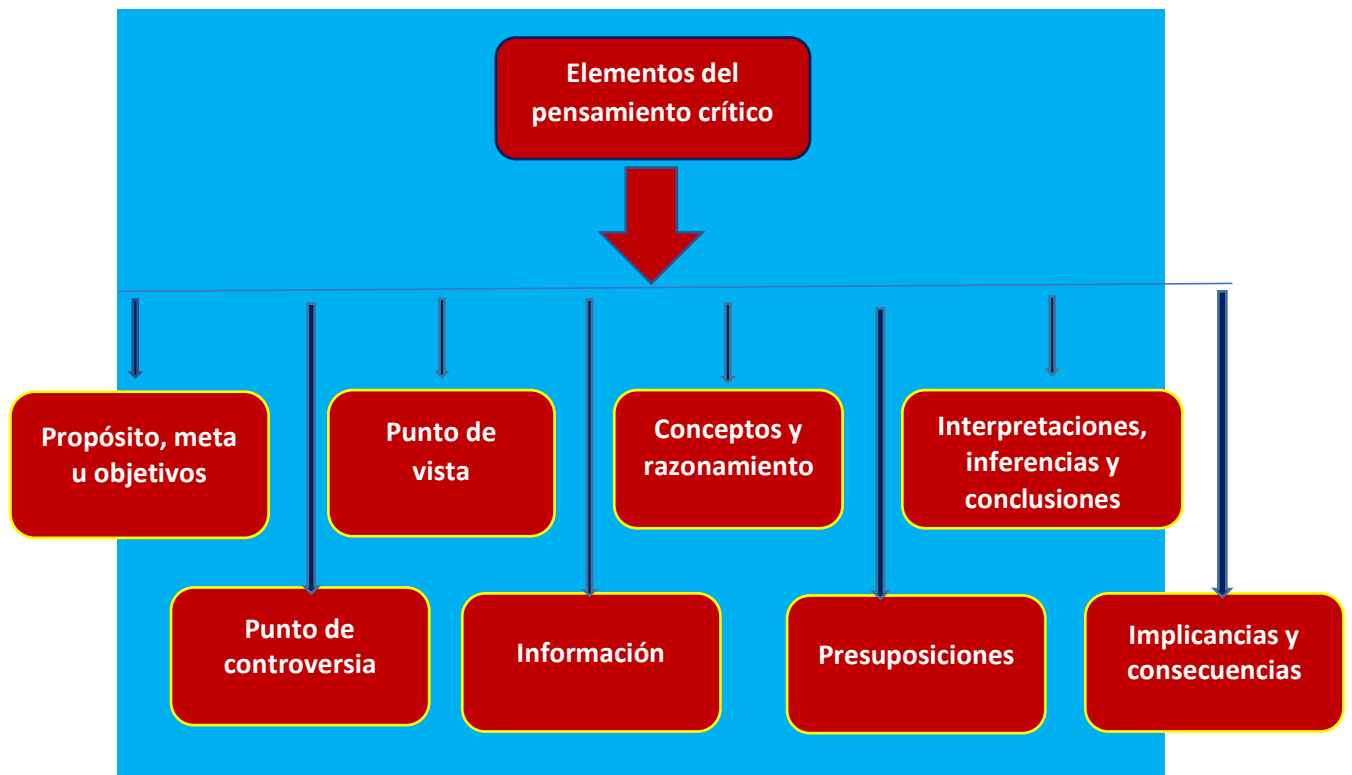
- a. ¿Qué es el pensamiento crítico?
- b. ¿De qué manera se puede concebir el pensamiento como un acto de creatividad?
- c. ¿De qué manera nos puede servir el pensamiento crítico en el ámbito de la expresión verbal?

- d. ¿Cuál es la relación entre el pensamiento crítico y el desarrollo de estudiantes responsables y preocupados por el entorno que los rodea?

Elementos básicos del análisis y pensamiento dialógico crítico:

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

Elementos del análisis y pensamiento dialógico 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.

c. El pensamiento crítico desde la óptica de Matthew Lipman

La posibilidad de establecer una posición crítica protege a los individuos contra la enajenación que tiene lugar cuando una persona. Para M. 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.

A procura influenciar a una persona B, o cuando no se le da ocasión de participar en una búsqueda personal. Lipman (1991:144) 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. 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.

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

De acuerdo con Lipman, el pensamiento crítico se basa en:

1. Uso de criterios determinados: los individuos, cuyas conductas cognoscitivas se pueden asociar a una forma de pensamiento crítico, utilizan criterios determinados para evaluar los términos de sus afirmaciones.
2. Auto-corrección: los individuos pueden involucrarse en una búsqueda activa de sus propios errores, pensando en la auto-corrección.
3. Sensibilidad al contexto: los individuos pueden desarrollar un pensamiento flexible que permita reconocer que diversos contextos requieren diversas aplicaciones de reglas y de principios.
4. Su resultado es el buen juicio.

La definición del pensamiento crítico para Matthew Lipman (1991), consiste en que 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. 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.

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.

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:**

- a. Uso de criterios determinados: los individuos, cuyas conductas cognoscitivas se pueden asociar a una forma de pensamiento crítico, utilizan criterios

determinados para evaluar los términos de sus afirmaciones.

- b. Auto-corrección: los individuos pueden involucrarse en una búsqueda activa de sus propios errores, pensando en la auto-corrección.
- c. Sensibilidad al contexto: los individuos pueden desarrollar un pensamiento flexible que permita reconocer que diversos contextos requieren diversas aplicaciones de reglas y de principios.
- d. Su resultado es el buen juicio.

3.2.3. Bases conceptuales

3.2.3.1. Concepto de pensamiento crítico para la empresa

Según Richard Paul y L. Elder (1992) 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.

Con respecto al concepto de pensamiento crítico la revisión de diferentes definiciones formuladas en torno al pensamiento crítico pone en evidencia la disparidad de conceptos que se incluyen bajo esta denominación y su estrecha relación con el marco disciplinar y epistemológico desde el cual emanan. Asimismo, dejan claro cómo todo intento en este sentido, evidencia la pluralidad de concepciones dependiendo de la formación disciplinar y de los intereses de quienes las formulan, diversidad que si bien es enriquecedora genera cierto desconcierto al momento de comparar resultados y formular conclusiones respecto a grupos, por ejemplo, de estudiantes, con características similares.

Furedy y Furedy (1995) (Tomado de Richard Paul y L. Elder, 1992) llevaron a cabo una revisión crítica de la manera como los autores operacionalizan el concepto de Pensamiento Crítico, encontrando cuarenta y seis expertos en Filosofía y Educación que definieron el pensamiento crítico como juicio auto-regulatorio útil que redundaba en una interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de lo evidencial, conceptual, metodológico, y contextual, de aquellas consideraciones sobre las cuales el juicio está basado. En la integración que hacen Furedy y Furedy (1995) parece visualizarse que los investigadores en el campo equiparan el pensamiento crítico al de habilidad, que es entendida como “capacidad, inteligencia y disposición para una cosa”; en tanto que, Spicer y Hanks (1995) sugieren que lo hacen con el concepto de juicio auto-

regulatorio que lo definen como “facultad del alma, en cuya virtud el hombre puede distinguir el bien del mal y lo verdadero de lo falso”. Como podemos inferir, la primera, pareciera hacer referencia a aspectos observables del pensamiento crítico a partir de la calidad de los desempeños; la segunda, pareciera remitir a aspectos abstractos e inconmensurables.

Por otra parte, Li, Long, y Simpson (1999), lo definen como la habilidad para pensar críticamente y resolver problemas efectivamente. Esta definición parece dar un giro sobre sí misma sin ampliar el concepto, dejando la pregunta en torno a lo que sería una resolución efectiva de problemas y si el hecho de no lograrla supondría la ausencia de pensamiento crítico.

En general, como manifiestan Richard Paul y L. Elder (1992) es posible apreciar en la revisión de diferentes definiciones, que cada una asigna el mismo nombre a procesos de pensamiento aparentemente similares. Por otra parte, Dale, (1991) en una revisión del término, que hizo a lo largo de 40 años, integró definiciones de libros de texto, revisiones, y análisis del concepto. En total, el autor identificó quince tipos de pensamiento crítico en la bibliografía revisada, los mismos que representan cinco categorías genéricas de pensamiento crítico: identificar argumentos, analizar argumentos, fuentes externas, razonamiento científico analítico, razonamiento y lógica. Dice, que también se encuentra que descripciones similares de procesos de pensamiento crítico, son denominadas de manera diferente por los escritores; por ejemplo, “pensamiento crítico”, “razonamiento”, “inteligencia”, “solución de problemas”, “lectura”, “escritura”, y “hablar”, o simplemente “pensamiento”.

Por otra parte, Ennis (1987) define el pensamiento crítico como un pensamiento reflexivo razonable que se centra en estudiar en qué creer o no. No es equivalente a habilidades de pensamiento de orden superior, porque en su opinión este concepto resulta muy vago. No obstante, incluye todo lo relacionado con habilidades de pensamiento de orden superior; aún más, incluye disposiciones que no son incluidas en una lista de habilidades. Para este autor, el proceso de decidir reflexiva y razonadamente en qué creer o no puede ser descompuesto en un grupo de disposiciones de pensamiento crítico, tres áreas básicas de pensamiento crítico, y un área de habilidad estratégica y táctica para emplear pensamiento crítico (Ennis, 1987). Las habilidades son el aspecto cognitivo del pensamiento crítico, en tanto que las disposiciones son el aspecto afectivo.

3.2.3.2. El "Qué" y el "Cómo" de la Educación

De acuerdo a Paul, Richard y Elder, Linda; (2005) **el "qué" de la educación** es el contenido que deseamos que adquieran nuestros estudiantes; todo lo que queremos que los estudiantes aprendan. **El "cómo" de la educación** es el proceso, todo lo que hacemos para ayudar a que los estudiantes adquieran el contenido de un modo profundo y significativo. La mayoría de los profesores suponen que, si exponen a los estudiantes al "qué", éstos automáticamente usarán el "cómo" apropiado. Esta suposición tan común, aunque falsa, es y ha sido durante varios años una plaga para la educación.

Al enfocarse en "cubrir los contenidos" en vez de aprender a cómo aprender, la enseñanza ha fallado en enseñar a los estudiantes a cómo tomar el control de su aprendizaje, cómo atraer ideas a su mente usando su mente, cómo interrelacionar ideas en y entre las disciplinas. Según Paul, Richard y Elder, Linda; (2005) la mayoría de los profesores conciben los métodos de enseñanza basados en las siguientes suposiciones:

- a. El contenido de la clase puede absorberse con el mínimo compromiso intelectual por parte de los estudiantes.
- b. Los estudiantes pueden aprender el contenido más importante sin mucho trabajo intelectual.
- c. La memorización es la clave para el aprendizaje, de manera que los estudiantes necesitan almacenar mucha información (que podrán utilizar posteriormente cuando la necesiten)

3.2.3.3. El "Cómo" para obtener todo el "Qué" Educativo

El pensamiento y el contenido son inseparables, no son antagónicos, sino que colaboran entre sí. No existe el pensar acerca de nada. Cuando pensamos acerca de la nada, no estamos pensando. El pensar requiere contenido, sustancia, algo en que pensar. Por otro lado, el contenido es parasitario al pensamiento. Se descubre y crea mediante el pensamiento; es analizado y sintetizado por el pensamiento, organizado y transformado por el pensamiento, aceptado o rechazado por el pensamiento. Enseñar un contenido de manera independiente del pensamiento, es asegurar que los estudiantes nunca aprenderán a pensar hacia el interior de la disciplina (la cual define y crea el contenido). Es sustituir la mera ilusión del conocimiento, por

conocimiento genuino; es negar a los estudiantes la oportunidad de convertirse en aprendices autodirigidos y motivados para toda su vida.

Desde la perspectiva de Paul, Richard y Elder, Linda; (2005), para facilitar que los estudiantes se conviertan en aprendices efectivos, los profesores deben aprender lo que es el trabajo intelectual, cómo funciona la mente cuando se encuentra intelectualmente comprometida, lo que significa tomar las ideas en serio, tomar posesión de las ideas. Afirman que para llevar a cabo lo anterior, los maestros deben comprender el papel esencial del pensamiento en la adquisición del conocimiento. Paul, Richard y Elder, Linda; (2005), manifiestan que el pensamiento dirige al hombre hacia el conocimiento. Puede ver, oír leer y aprender lo que desee y tanto cuanto desee; nunca sabrá nada de ello, excepto por aquello sobre lo cual haya reflexionado; sobre aquello que, por haberlo pensado, lo ha hecho propiedad de su propia mente.

John Henry Newman, describió este proceso como sigue: [El proceso] consiste, no solo en la recepción pasiva de un sinnúmero de ideas en la mente, desconocidas hasta el momento para ella, sino en la acción energética y simultánea de la mente sobre, hacia y entre esas nuevas ideas que surgen precipitadamente en ella. Es la acción de un poder formativo, reduciendo a orden y ha significado el asunto de nuestras adquisiciones; es apropiarse de los objetos de nuestro conocimiento, o para emplear una palabra familiar, es una digestión de lo que recibimos, convirtiéndose en la sustancia de nuestro previo estado de pensamiento; y sin esto, no seguiría engrandecimiento alguno. No existe

un engrandecimiento, al menos que exista una comparación entre ideas conforme van entrando en la mente y una sistematización de ellas. Para John Henry Newman el pensamiento crítico es un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones. Lleva al dominio del contenido y al aprendizaje profundo. Desarrolla la apreciación por la razón y la evidencia. Anima a los estudiantes a descubrir y a procesar la información con disciplina. Les enseña a los estudiantes a pensar arribando a conclusiones, a defender posiciones en asuntos complejos, a considerar una amplia variedad de puntos de vista, a analizar conceptos, teorías y explicaciones; a aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas, transferir ideas a nuevos contextos, a examinar suposiciones, a evaluar hechos supuestos, a explorar implicaciones y consecuencias y a cada vez más, aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia. Este es el pensamiento y es únicamente el pensamiento el que maneja el contenido.

3.2.3.4. El Pensamiento Crítico y el Aprendizaje para la empresa

A través de pensar críticamente, somos capaces de adquirir el conocimiento, la comprensión, la introspección y las habilidades en cualquier parte del contenido. Para aprender el contenido debemos pensar analítica y evaluativamente dentro de ese contenido. Así, el pensamiento crítico provee de herramientas tanto para internalizar el contenido (adueñándose del contenido) y evaluando la calidad de esa internalización. Nos permite construir el sistema (sobre el cual yace el contenido) en

nuestras mentes, interiorizarlo y emplearlo en el razonamiento a través de problemas y asuntos reales.

De acuerdo a Richard Paul, y Linda Elder; (2005) la clave de la conexión entre el aprendizaje y el pensamiento crítico es la siguiente: La única capacidad que podemos usar para aprender, es el pensamiento humano. Si pensamos bien mientras aprendemos, aprendemos bien. Si pensamos mal mientras aprendemos, aprendemos mal. Aprender lo esencial de un contenido, digamos de una disciplina académica, equivale a pensar hacia el interior de la misma disciplina. De aquí que, para aprender biología, uno tiene que aprender a pensar biológicamente; para aprender sociología, uno tiene que aprender a pensar sociológicamente. Si queremos desarrollar rúbricas para el aprendizaje en general, éstas deberán expresarse en términos del pensamiento que uno debe desarrollar para tener éxito en el aprendizaje.

Los estudiantes necesitan aprender a pensar críticamente para poder aprender en cada nivel educativo. A veces el pensamiento crítico que se requiere es elemental y fundamental; por ejemplo al estudiar un tema existen conceptos fundamentales que definen el núcleo de la disciplina y para comenzar a apropiarlo, uno necesita dar voz a aquellos conceptos básicos —es decir, plantear con sus propias palabras, lo que significa el concepto, con el fin de detallar su significado, nuevamente, utilizando sus propias palabras para posteriormente dar ejemplos de dicho concepto en situaciones de la vida real. Richard Paul, y Linda Elder; (2005) consideran que sin que el pensamiento crítico guíe el proceso de aprendizaje, el aprendizaje por memorización se convierte en el recurso primario, donde

los estudiantes olvidan aproximadamente a la misma razón con la que aprenden y raramente -si acaso- interiorizando ideas de poder.

Por ejemplo, Richard Paul, y Linda Elder; (2005) dicen, que la mayoría de los estudiantes nunca se adueñan genuinamente del concepto de democracia. Memorizan frases como "una democracia es el gobierno de la gente, por la gente, para la gente." Sin embargo, no llegan a entender lo que significa dicha definición y cuando no saben lo que significa una definición, no pueden desarrollar o ejemplificar su significado. Además, la mayoría de los estudiantes son incapaces de distinguir entre democracia y otras formas de gobierno incompatibles con la democracia, como, por ejemplo, la plutocracia. Realmente ellos no comprenden el concepto de democracia porque nunca han trabajado esa idea hacia el interior de su pensamiento comparándola con otras formas de gobierno, considerando las condiciones dentro de una sociedad que debieran existir para que funcionara una democracia, evaluando la práctica en sus propios países para intentar determinar por sí mismos si existe una verdadera democracia, y si no la existe, cómo tendrían que cambiar las condiciones para que una democracia se llevara a cabo.

3.2.3.5. Didáctica del pensamiento crítico

La didáctica de pensamiento crítico implica un aprendizaje activo y significativo donde se construye significado por medio de la interacción y el diálogo para desarrollar la curiosidad, el cuestionamiento, la reflexión y el aprovechamiento de conocimientos con el fin de tomar decisiones y ofrecer soluciones. Además, se

motiva al participante a analizar desde varias perspectivas, a argumentar y sustentar las ideas; como también a identificar implicaciones, causas y efectos de un problema.

Implementar estrategias para fomentar el pensamiento crítico en el aula en las diferentes áreas implica que el estudiante:

- No sólo aprenda sobre Ciencias, sino que aprenda a resolver científicamente problemas.
- No sólo aprenda sobre Cívica, sino que aprenda cómo conducirse de manera responsable y cooperadora con los que lo rodean.
- No sólo aprenda Matemáticas, sino que razone y calcule para plantear y resolver problemas.
- No sólo aprenda a leer y escribir, sino que adquiera el hábito de estar informado a través de la lectura para definir formas de pensar y expresarlas a través de la escritura.

El estudiante debe sentir que, en la clase, puede expresarse libremente y con la orientación pedagógica necesaria. En este contexto, el rol del docente es el de facilitar procesos de enseñanza – aprendizaje, crear puentes entre conocimientos previos y nuevos, incentivar el planteamiento de preguntas que inciten a la reflexión y a la investigación con el fin último de que sus estudiantes sean autónomos en su desempeño.

3.2.3.6. El Pensamiento Crítico y el Dominio empresarial

El "contenido" académico se entiende mejor como un sistema de ideas interconectadas definiendo un campo

temático. Para Richard Paul, y Linda Elder, (2005) este sistema es utilizado por profesionales en un campo para hacer preguntas, recopilar datos o información, hacer inferencias acerca de los datos, examinar implicaciones y transformar la manera en la que vemos y pensamos acerca de la dimensión del mundo que el tema representa. Por ejemplo, las siguientes ideas son parte de un sistema que define la química: materia, propiedades físicas, propiedades químicas, átomos, compuestos, moléculas, la tabla periódica, la ley de conservación de masa, peso atómico y molecular, número de masa, número atómico, isótopos, iones, etc. Cada idea se explica en función de otras ideas. Richard Paul, y Linda Elder, (2005) sostienen que, para comprender alguna parte del contenido, se requiere buscar su relación con otras partes de ese contenido. Por ejemplo, comprendes lo que es un experimento científico solo cuando comprendes lo que es la teoría científica. Comprendes lo que es la teoría científica solo cuando comprendes lo que es una hipótesis científica. Comprendes lo que es una hipótesis científica solo cuando comprendes lo que es una predicción científica. Comprendes lo que es una predicción científica solo cuando comprendes lo que es probar científicamente un punto de vista. Comprendes lo que es probar científicamente un punto de vista cuando comprendes lo que es un experimento científico, etc.

Aprender cualquier parte de un contenido, por tanto, dicen Richard Paul, y Linda Elder, (2005) es comprender (es decir razonar o pensar a detalle) las conexiones entre las partes de ese contenido. No hay aprendizaje del contenido sin este proceso del pensamiento. Además, para aprender el contenido los estudiantes deben

aprender a hacer preguntas —tanto generales como específicas—que desarrollen la disciplina, que les ayude a dominarla, que les ayude a ver las complejidades en ésta, que la unifique. Deben aprender una manera sistemática de hacer preguntas.

Los estudiantes piensan matemáticamente solo cuando formulan preguntas matemáticas y después encuentran respuestas correctas a aquellas preguntas. Los estudiantes preguntan históricamente solo cuando pueden formular preguntas de historia y después procurar respuestas acertadas o razonables a esas preguntas. Los estudiantes piensan biológicamente únicamente cuando son capaces de formular preguntas de biología y procuran respuestas correctas o razonables a esas preguntas. Nosotros estudiamos química para conocer cómo funcionan los químicos (para responder preguntas acerca de los químicos). Estudiamos sociología para conocer a las personas (para responder preguntas sobre cómo y porqué la gente se comporta como lo hace en grupos). Así, para comprender y pensar hacia el interior de cualquier tema, los estudiantes deben convertirse en activos y disciplinados cuestionadores, dentro del tema. Todo tema genera propósitos, preguntas, usa la información y los conceptos, hace inferencias y suposiciones, genera implicaciones y expresa un punto de vista.

En otras palabras, según R. Nickerson, D. Perkins, y E. Smith (1985) cada tema se define por:

- Metas y objetivos compartidos (que orientan el enfoque de la disciplina)

- Preguntas y problemas compartidos (cuyas soluciones son procuradas),
- Información y datos compartidos (que usan como bases empíricas),
- Modos compartidos de interpretar o juzgar la información,
- Conceptos e ideas especializadas compartidas (que usan para organizar los datos),
- Suposiciones claves compartidas (que les dan un conjunto de puntos comunes para empezar)
- Un punto de vista compartido (lo que les permite seguir metas comunes dentro de un marco de referencia común).

3.2.3.7. Características del estudiante con pensamiento crítico

Un estudiante con pensamiento crítico su conocimiento es autodirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-corregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano. Un estudiante con pensamiento crítico presenta las siguientes características:

- a. Plantea preguntas, cuestionamientos y problemas formulándolos con claridad y precisión.
- b. Identifica y evalúa información relevante.
- c. Interpreta ideas abstractas.
- d. Ofrece definiciones, soluciones y conclusiones bien fundamentadas y sustentadas. Está abierto a analizar desde varias perspectivas
- e. Evalúa las causas de los hechos y sus consecuencias.

- f. Se comunica de manera efectiva para resolver problemas complejos.
- g. Se fortalece la responsabilidad individual y social al desarrollar:
 - La empatía, que consiste en situarse en la posición de otros para comprender su perspectiva y encontrar objetivos comunes.
 - El sentido de pertenencia y eficacia, que implica el participar y proponer acciones en el aula y en la comunidad para lograr objetivos específicos.
 - EL pensamiento enfocado en los intereses y necesidades del contexto

3.2.3.8. Estándares Intellectuales Universales

Los estándares intelectuales universales son estándares que deben usarse cuando uno quiera verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación. Pensar críticamente implica dominar estos estándares. Para ayudar a los estudiantes a aprenderlos, los profesores deben formular preguntas que exploren su capacidad de pensar críticamente; preguntas que provoquen que los estudiantes se responsabilicen por su pensamiento; preguntas que, al formularse con regularidad en el aula, se vuelvan parte de las preguntas que los estudiantes necesitan formular.

La meta final es, entonces, que estas preguntas se fusionen en el proceso de pensar de los estudiantes hasta que se conviertan en parte de su voz interior que los guiará, a su vez, a un proceso de razonamiento cada vez mejor.

A continuación, comentamos algunos de estos estándares universales:

Claridad:

¿Puede explicar o ampliar sobre ese asunto?

¿Puede expresar su punto de otra forma?

¿Me puede dar un ejemplo?

La claridad es un estándar esencial. Si un planteamiento es confuso, no se puede saber si es exacto o relevante. De hecho, no se puede opinar sobre el mismo ya que no sabemos qué dice.

Por ejemplo, la pregunta ¿Qué puede hacerse sobre el sistema educativo en América?, no es clara. Para poder contestar la pregunta, tendríamos que clarificar lo que la persona que la hace considera que es “el problema”. Una pregunta más clara sería: “¿Qué pueden hacer los educadores para asegurarse que los estudiantes aprendan las destrezas y las habilidades que los ayuden a ser exitosos en sus trabajos y en su proceso diario de toma de decisiones?”.

Exactitud:

¿Es eso cierto?

¿Cómo se puede verificar?

¿Cómo se puede corroborar que es cierto?

Un enunciado puede ser claro pero inexacto como, por ejemplo: “La mayoría de los perros pesan sobre 300 libras.”

Precisión: ¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede ser más específico? Un planteamiento puede ser claro y exacto pero impreciso como, por ejemplo, “José está sobrepeso.” (No se sabe de cuánto estamos hablando, si una libra o 500.)

Relevancia:

¿Qué relación tiene con la pregunta?

¿Cómo afecta el asunto?

Un planteamiento puede ser claro, exacto y preciso pero irrelevante al asunto o a la pregunta. Por ejemplo, a menudo los estudiantes piensan que se debe considerar al calcular la calificación de un curso, la cantidad de esfuerzo que el estudiante puso en el mismo. Sin embargo, muchas veces ese “esfuerzo” nada tiene que ver con la calidad del aprendizaje del estudiante, en cuyo caso, el esfuerzo no es relevante como parte de la calificación.

Profundidad:

¿En qué medida la respuesta contesta la pregunta en toda su complejidad?

¿En qué medida considera todos los problemas del asunto?

¿Atiende la respuesta los aspectos más importantes y significativos?

Un enunciado puede ser claro, exacto, preciso y relevante pero superficial (es decir, poco profundo). Por ejemplo, la frase “Diga no a las drogas”, que a menudo se usa para tratar de desalentar a los niños y adolescentes de usar drogas, es clara, precisa, exacta y relevante. No obstante, carece de profundidad porque trata un problema extremadamente complejo como lo es el uso de sustancias controladas entre los adolescentes,

de forma superficial. No atiende las complejidades que implica.

Amplitud

¿Habrá que considerar otra perspectiva?

¿Habrá otra forma de examinar la situación?

Desde un punto de vista conservador, ¿qué habría que considerar?, ¿qué habría que considerar desde un punto de vista _____? Una línea de razonamiento puede ser clara, exacta, precisa, relevante y profunda, pero carecer de amplitud. Por ejemplo, un argumento desde un punto de vista conservador o liberal que profundice en un asunto, pero se limite a solo un lado.

Lógica

¿Tendrá esto lógica?

¿Se desprende de lo que se dijo?

¿Por qué?

Antes dijo aquello y ahora esto, ambas no pueden ser ciertas... Cuando pensamos ordenamos una serie de ideas. Cuando las ideas combinadas se apoyan entre sí y tienen sentido, el pensamiento es lógico. Cuando las ideas combinadas no se apoyan entre sí, se contradicen o sencillamente “no tienen sentido”, es que no hay lógica

3.2.3.9. Consideraciones para desarrollar el pensamiento crítico en el ámbito empresarial

•Generar en los estudiantes un pensamiento crítico implica en primera instancia puntos de vista de las personas revela la complejidad de la realidad.

- Consideraciones para desarrollar un pensamiento crítico en el ámbito educativo

- Generar en los estudiantes un pensamiento crítico implica en primera instancia conocer en qué consiste este tipo de pensamiento y sus implicaciones.
- Invitar a los estudiantes a buscar evidencias cuando no se está convencido de un argumento,
- Llevarlos a cuestionarse ante los planteamientos analizados.
- Propiciar el desarrollo de puntos de vista personales a partir de las ideas expuestas en los textos.
- Invitarlos a pensar ideas alternativas ante un determinado hecho.

Según (Montoya, 2007) se puede decir que una persona que piensa de forma crítica es aquella que posee:

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

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

3.2.3.10. Competencias para el pensamiento crítico y empresa

Según (Montoya, 2007) un estudiante tiene pensamiento crítico cuando:

- Reconoce, define y resuelve problemas diversos que se le presentan tanto en el plano teórico como práctico.
- Recoge y analiza los diferentes datos e interpreta los resultados.
- Lee, critica y evalúa el material escrito.
- Formula preguntas vitales y problemas dentro de éstas, enunciándolas de forma clara y precisa.
- Puede recopilar y evaluar la información recibida, usando ideas para interpretarla con perspicacia y aplicándola a su propia vida.
- Genera, formula e infiere conclusiones y soluciones para no quedarse con los conceptos mínimos; por el contrario, manejarlos, ampliarlos y aplicarlos.
- Es capaz de adoptar un punto de vista determinado, reconociendo y evaluando según sea necesario, sus supuestos, implicaciones y consecuencias.
- Aprende a comunicarse de una forma lógica y fundamentada expresando sus ideas y entrando en diálogo con los demás para enriquecer su concepción de la realidad.

- Puede relacionar los contenidos de una asignatura con los de otras y con lo que es importante en la vida.
- Analiza y enfoca una situación o problema desde una perspectiva nueva, original o imaginativa.

3.2.3.11. Estrategias Metacognitivas en el aula para la empresa

Según Soto (2003) citado en Jaramillo. S y Osses. B. (2010). Los profesores deberían favorecer los siguientes aprendizajes metacognitivos en sus alumnos:

- Preocuparse por acrecentar sus conocimientos sobre los elementos de la metacognición: planificación, supervisión, control y evaluación.
- Aumentar la consciencia de sus propios estilos de aprendizaje.
- Incrementar la consciencia de la naturaleza y propósitos de las tareas.
- Aumentar el control sobre el aprendizaje a través de una toma de decisiones más efectiva y consciente.
- Desarrollar una actitud más favorable hacia el aprendizaje y estándares más altos de confianza para entender y actuar, junto con una mejor autoevaluación de sus logros.
- Favorecer cada vez más, un aprendizaje independiente, no sujeto a la normatividad de los tiempos y espacios escolares, que se constituya en una actividad permanente.

En cuanto al profesor, los principales objetivos que deben animar su trabajo como educador son:

- Preocuparse por desarrollar la toma de consciencia y entendimiento de los procesos de aprendizaje de sus alumnos.
- Asumir una actitud favorable hacia el proceso metacognitivo y buscar permanentemente que el alumno sea responsable por el desarrollo del control de su propio aprendizaje.
- Adoptar mecanismos que permitan la toma del control del aprendizaje por parte del alumno en el aula de clase.

3.2.3.12. Características del pensador crítico empresarial

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

- Curiosidad por un amplio rango de asuntos
- Preocupación por estar y permanecer bien informado
- Estar alerta para usar el pensamiento crítico
- Confianza en el proceso de indagación razonada
- Confianza en las propias habilidades para razonar
- Mente abierta para considerar puntos de vista divergentes al propio
- Flexibilidad para considerar alternativas y opiniones
- Comprensión de las opiniones de otra gente
- Justa imparcialidad en valorar razonamiento

- Honestidad para encarar los propios prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas o socio-céntricas

CONCLUSIONES

- El desarrollo de habilidades y actitudes para crear negocios mediante capacidades productivas es importante, es factible explorar el tipo de comportamiento en los escolares porque manifiestan predisposición para los negocios.
- El proceso formativo de los estudiantes depende mucho de la creatividad del docente, dentro del contexto del Currículo Nacional de Educación Básica y en relación a las competencias es factible la formación empresarial en edad escolar.
- Los docentes pueden y deben plantear situaciones correctivas con la finalidad de orientar y reorientar el desarrollo de habilidades y actitudes para generar espacios empresariales.
- Para la generación de ideas empresariales existe teorías que coadyuvan al desarrollo del proceso de gestión mediante ideas de nuevas empresas dentro de contextos restringidos.
- Las estrategias de intervención basadas en los cuestionarios y talleres es importante para crear programas para la creación de ideas empresariales en edad escolar.
- El programa planteado para la exploración de habilidades es importante para el desarrollo de habilidades contextualizar ideas de negocios dentro de contextos locales.

RECOMENDACIONES

- Considerar los resultados de esta investigación para mejorar ideas mediante el currículo toda vez que existe mucha predisposición para los negocios desde el mismo contexto dado que es un potencial
- Incorporar ejes transversales sobre organización de empresas desde la escuela dado que el currículo es flexible
- Valorar este aporte porque se trata de un aporte para corregir y mejorar el proceso de desarrollo de habilidades orientadas a mejorar el proceso formativo
- Analizar fuentes de consulta para reforzar el marco teórico sobre gestión empresarial con la finalidad de crear escenarios para la empresa
- Utilizar los talleres y cuestionarios para explorar ideas en torno a la creación de ideas de empresa desde contextos locales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acosta C, (2005). *Desarrollo del pensamiento en el aula: necesidad para la calidad de la educación*. Documento preparado por la mesa de trabajo de la Organización para el fomento del desarrollo del pensamiento (OFDP) Sede de Colombia Barranquilla: Congreso por la calidad de la educación. Agosto.
2. Aguilar Mier, Marisol. (2000). *Creatividad, pensamiento crítico y valores: una mirada diferente en la Educación*. Magistralis – Puebla. Vol. 10 N° 18, México.
3. ALVAREZ S. C. (2004) *Didáctica de la Educación Superior*. Séptima edición. Facultad De Ciencias Históricas Sociales y Educación. UNPRG. Chiclayo
4. ALVAREZ S C. (1990) *Diseño Curricular*. Cochabamba Bolivia.
5. Arce, S. (2002). *Niveles de pensamiento crítico sobre los derechos del niño*. Tesis de licenciatura no publicada. Pedagógico Nacional Monterrico. Lima, Perú.
6. AUSBEL D, (1995) *Psicología Educativa*. Un enfoque cognoscitivo. México Trillas.
7. BARREL, J. (1999). *El aprendizaje basado en problemas - un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial SRL.
8. BEAS, J. (1995). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago: Universidad Católica de Chile
9. BOISVERT, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México DF:
10. CAMPOS, A. (2007). *Pensamiento crítico*. Bogotá: Magisterio.
11. CARRETERO M. (1985) *El Desarrollo Cognitivo en la Adolescencia y la Juventud*. En *Psicología Evolutiva*, Vol. 3, Alianza y Conocimiento. Editorial. Madrid
12. CARVAJAL, M. (2004). *De la comprensión lectora al pensamiento crítico*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Lima, Perú.
13. CASTELLANOS, D. (2007). *Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
14. CORNEJO A. (1998) *Desarrollo de habilidades de aprendizaje*. En los niños y Niñas.

15. DÁVILA M. (2004). *Estrategias de análisis e interpretación para la Construcción del Pensamiento Crítico*. Lambayeque
16. DÍAZ-BARRIGA, F. (2001): *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, pp. 525-554.
17. ELDER, L. (2002). *Mini guía para el pensamiento crítico*, manual del profesor. Foundation for Critical Thinking. California:
18. ELDER, L. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Foundation for Critical Thinking. California:
19. Ennis, R. (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.
20. ESPÍNDOLA, J. (2005). *Pensamiento crítico*. México DF: Pearson education.
21. GUTIÉRREZ, N. (Ed) (2008). *Pensamiento crítico*. El Educador, 16, 4-15
22. GUTIÉRREZ, R. (2000). *La formación de estudiantes críticos*. Revista Latinoamericana de Administración, 78-87.
23. LIPMAN, M. (1998) *Pensamiento complejo y educación*. De la Torre. Madrid,
24. LÓPEZ, A. (2012) *Pensamiento crítico en el aula*; Universidad Autónoma de Morelos; N° 22; págs. 41-60.
25. LÓPEZ, B. (2000). *Pensamiento crítico y creativo*. México DF: Trillas.
26. MESSIANA G, PIECK y CASTANEDA E. (2008) *Educación y trabajo Red de Innovadores*. Educativos para América Latina y el Caribe.
27. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004). *Programa estratégico Nacional de desarrollo Curricular*. Dirección Regional de Educación Básica Regular Dirección de Educación Secundaria.
28. MOORI K. (1999) *Desarrollo de Capacidades Innovativas*. Instituto de De Economía de Universidad Federal Río de Janeiro – I.E/UFRJ.
29. MORALES, L. (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.