



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
SECCIÓN DE POST GRADO**



FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

**“ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA DESARROLLAR EL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
DE LA I.E. “JOSÉ MARÍA ARGUEDAS” DEL DISTRITO DE LA
VICTORIA. REGIÓN LAMBAYEQUE. 2016”**

TESIS

Presentada para optar el grado académico de maestro en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia.

Maestriza: Lic. Juana Rocío Solís Jara

Asesor: Dr. José Maquen Castro

Lambayeque, 2017

Estrategias pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria de la I.E. “José María Arguedas” del distrito de La Victoria. Región Lambayeque. 2016

PRESENTADA POR:

Lic. Juana Rocío Solís Jara
Autora

Dr. José Maquén Castro
Asesor

Presentada a la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo para optar el Grado de: MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.

APROBADO POR:

Dra. Doris Nancy Diaz Vallejos
PRESIDENTE DEL JURADO

Ms.C. Martha Ríos Rodríguez
SECRETARIA DEL JURADO

Ms. C. Miguel Alfaro Barrantes
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

A :

MI ABUELITA JUANA QUE ESTA EN EL CIELO , POR SU INFINITO AMOR Y QUE AUN PERDURA EN MIS RECUERDOS.

MI MADRE GLORIA , POR SER MI CONSEJERA , POR HABERME APOYADO EN TODO ESTE CAMINO Y SU AMOR INCONDICIONAL

MI PADRE CASIANO SOLIS POR SER UN EJEMPLO A SEGUIR , POR SER PERSEVERANTE PARA CONSEGUIR METAS.

MIS HERMANOS: ROXANA, JAVIER Y CYNTHIA POR ACOMPAÑARME Y APÓYARME SIEMPRE.

MIS SOBRINAS: BRUNELLA, DANUZCA, MILUSKA, GALIA Y ALONDRA.

MI ESPOSO MARCO POR SU APOYO Y AMOR INCONDICIONAL.

MIS HIJOS MARIA FERNANDA Y MARCO AURELIO, TODO ESTE TRABAJO HA SIDO GRACIAS A ELLOS, PARA QUE SE SIENTAN ORGULLOSOS DE SU MADRE Y QUE VEAN EN MI UN EJEMPLO A SEGUIR .

AGRADECIMIENTO

A LA INSTITUCIÓN "JOSÉ MARÍA ARGUEDAS" AL PERSONAL JERARQUICO, DOCENTE ADMINISTRATIVO, DE SERVICIO Y TODOS LOS ESTUDIANTES POR TODO EL APOYO BRINDADO A MI PERSONA PARA LA REALIZACIÓN DEL PRESENTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

AGRADEZCO A TODAS LAS PERSONAS QUE COLABORARON

ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA	03
AGRADECIMIENTO	04
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	
 CAPÍTULO I	
ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO	
1.1. Situación Problemática	14
1.1.1. Contexto	14
1.1.2. La educación en el contexto mundial	17
1.1.3. El problema del pensamiento crítico en el contexto mundial	19
1.1.4. El problema en el contexto nacional	22
1.1.5. El aprendizaje en la I.E. “José María Arguedas”	23
1.1.6. Expresiones o rasgos del problema	27
1.1.7. Delimitar el problema	29
1.2. Diagnóstico	30
1.2.1. Características del problema	30
1.2.2. Tendencias emergentes	31
1.3. Objetivos	33
1.3.1. Objetivo general	33

1.3.2. Objetivos específicos	33
1.4. Justificación e Importancia	34
1.5. Metodología de la Investigación	36
1.5.1. Diseño de la Investigación	36
1.5.2. Población y muestra	37

CAPÍTULO II

TEORÍAS, ENFOQUES Y ESTUDIOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

2.1. Teorías y enfoques sobre el desarrollo del pensamiento crítico	38
2.1.1. Definición del pensamiento crítico	39
2.1.2. Corrientes del pensamiento crítico en educación	42
2.1.3. Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget	47
2.1.4. Educación popular de Fe y Alegría del Perú	49
2.1.5. Teoría del pensamiento complejo de Edgar Morín	58
2.2. Experiencias y modelos de desarrollo del pensamiento crítico	67
2.3. Estudios empíricos del desarrollo del pensamiento crítico	71
2.4. El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del nivel secundario	76

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA I.E. “JOSÉ MARÍA ARGUEDAS”

3.1. Resultados de la encuesta	80
3.2. Propuesta de estrategias pedagógicas	81

3.2.1. Fundamentación de la propuesta	81
3.2.2. Modelo teórico	81
3.2.3. Modelo metodológico	89
3.2.4. Finalidad	91
3.2.5. Objetivo general	92
3.2.6. Estructura de las estrategias pedagógicas	93
3.2.7. Practica del desarrollo del pensamiento crítico	109
3.2.8. Evaluación de la propuesta	112

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito diseñar estrategias pedagógicas orientadas en las dimensiones del enfoque de educación de Fe y Alegría, de la teoría del pensamiento complejo y el desarrollo cognitivo; para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los educandos del quinto grado B de educación secundaria de la Institución Educativa "José María Arguedas" del distrito de La Victoria, utilizando el diseño crítico propositivo. Se aplicó como instrumento de recolección de datos la prueba de evaluación del pensamiento crítico; de ella se obtuvieron los siguientes resultados: cerca del 7% de estudiantes de la institución educativa presentan un nivel bajo de pensamiento crítico. Es decir, más del 90% reconocen la importancia del pensamiento crítico como habilidad para construir conocimiento y aprendizajes con mayor nivel de autonomía pero carecen de estrategias para desarrollarla.

Las estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico, con apoyo del marco teórico se estructuran en tres dimensiones: afectiva, procesamiento de información y construcción del conocimiento, y metacognitiva. La dimensión afectiva, orienta a potenciar en los estudiantes la capacidad: para comunicarse asertivamente, de escucha y la empatía; con el fin de que el estudiante sea capaz de desarrollar habilidades de interacción social para expresar sus ideas sin ofender a sus pares. Con la dimensión de procesamiento de información y construcción de conocimiento, el estudiante potenciará los procesos cognitivos de: identificar, describir, secuenciar, inferir, comparar, contrastar, categorizar, clasificar, explicar, analizar, interpretar datos, sintetizar y resumir información que le permita construir el conocimiento. Finalmente, con la dimensión metacognitiva, el estudiante aprenderá a aprender, con autonomía, a ser autoreflexivo, a desarrollar la conciencia de lo que aprende y su rol como estudiante.

Palabras clave: Estrategias pedagógicas, pensamiento crítico.

ABSTRACT

The objective of this formulation was the pedagogical strategies oriented to the dimensions of Fe y Alegría's education approach, the theory of complex thought and cognitive development; to develop the skills of critical thinking in the students of the fifth grade B of secondary education of the Educational Institution José María Arguedas of the district of La Victoria, using the critical proactive design. It was applied as a data collection instrument for the critical thinking evaluation test; from it the results were obtained: about 7% of students of the educational institution have a low level of critical thinking. That is, more than 90% recognize the importance of critical thinking as an ability to build knowledge and learning with the highest level of autonomy but the care of development strategies.

The pedagogical strategies for the development of critical thinking, with the support of the theoretical framework are structured in three dimensions: affective, information processing and knowledge construction, and metacognitive. The effective dimension, guide and empower students in the capacity: to communicate assertively, to listen and empathy; In order that the student is able to develop social skills to express their ideas without offending their peers. With the dimension of information processing and knowledge construction, the student will enhance the cognitive processes of: identifying, describing, sequencing, inferring, comparing, contrasting, categorizing, classifying, analyzing, interpreting data, synthesizing and summarizing information that will allow them to construct the knowledge. Finally, with the metacognitive dimension, the student will learn to learn, with autonomy, a self-reflective being, a development of the awareness of what he learns and his role as a student.

Keywords: pedagogical strategies, critical thinking.

INTRODUCCIÓN

El estudiante de educación secundaria, debe poseer la cualidad de pensar críticamente, con el fin de emitir juicios con mayor objetividad mediante el tratamiento y procesamiento de la información para interpretar y solucionar problemas de la vida cotidiana y del trabajo. El pensamiento crítico, abarca comprender, analizar, sintetizar y evaluar la información que llega por diferentes medios; por ello, ahora más que nunca la tarea que tiene la educación debe consistir en trabajar el pensamiento crítico; para que los estudiantes no tengan dificultades al ingresar al mundo social y del trabajo; al aprender a aprender en forma autónoma e incrementar su potencial de aprendizaje.

La institución educativa José María Arguedas, se caracteriza por atender a los estudiantes de sectores desfavorecidos, con la finalidad de potenciar sus capacidades emocionales, afectivas, sociales, laborales y cognitivas que les permita desenvolverse en la sociedad de forma justa y democrática. Este objetivo permite plasmar las bases pedagógicas y plantea su pedagogía en base a habilidades; por lo tanto, el proyecto curricular de centro está basado en desarrollar habilidades por medio de los conocimientos y actitudes.

Por otro lado, el estudiante describe la importancia del desarrollo del pensamiento crítico; pero no lo practica, prefiere realizar un aprendizaje mecánico–repetitivo, ya que el aprendizaje constructivo no se realiza en su verdadera dimensión, sus ideas tienen poco fundamento teórico, por lo que el estudiante no emite juicio crítico con consistencia lógica y argumentada, desconoce las formas y los medios para pensar críticamente, por este motivo, se plantea responder el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es la estructura y características de las estrategias pedagógicas enfocado en el desarrollo cognitivo, la educación popular de Fe y Alegría; y el pensamiento complejo para el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de educación

secundaria de la Institución Educativa José María Arguedas del distrito de La Victoria, en el año 2016?

Se consideran a las dimensiones del enfoque de la Educación de Fe y Alegría del Perú, la teoría del Desarrollo Cognitivo de J. Piaget y la teoría del pensamiento complejo; ya que estas permiten estructurar y caracterizar coherentemente los elementos que intervienen en las estrategias pedagógicas y la realización de las diferentes sesiones y actividades así como su evaluación.

A partir de la década de los 80, surge un especial interés para científicos y educadores, desarrollar en los estudiantes las habilidades de pensamiento (Boisvert, 2004). Ya que en esta década se observó generaciones de jóvenes universitarios en instituciones educativas de prestigio con descensos en el desempeño intelectual y las causas no estaban claramente establecidas (Sánchez, 2002). Es así, que la Institución Fe y Alegría, a finales de los años 90, comienza a reformular su paradigma pedagógico, viendo fundamental el empoderar al estudiante; además, de dar alternativa de solución a los bajos niveles de rendimiento académico obtenidos por nuestros estudiantes.

Además, estudios realizados por Bello (2002), muestran el pobre desenvolvimiento del estudiante peruano, atribuyéndole a la pobreza extrema en la que vive, calidad de vida, problemas de salud, altos niveles de desnutrición, trabajo infantil, retraso escolar y problemas de permanencia en la escuela, así como tensiones intrafamiliares.

Esta situación descrita, condiciona la educación del estudiante, entendida como el grado o nivel de desempeño en cada individuo de características biológicas y personales que afectan su capacidad para beneficiarse en mayor o menor medida de las oportunidades de aprendizaje que le brinda la escuela.

En este contexto, Fe y Alegría considera que para la formación del estudiante es necesaria la práctica de la Educación Popular como medio para el desarrollo integral de la persona y considera escenarios como la realidad que vive el estudiante para el desarrollo de habilidades, la construcción del conocimiento y la práctica de valores.

En este sentido, la investigación tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en las habilidades del pensamiento crítico; una de las razones es que en los actuales programas de enseñanza ha dejado de ser suficiente el de memorizar la información; ahora es más importante la forma en que se utiliza la información y la manera de cómo el estudiante es capaz de incorporarla en la vida cotidiana, esto es lo que constituye la diferencia entre la enseñanza del pensamiento crítico y la enseñanza tradicional.

Por esta razón, el objetivo general en la investigación es: diseñar estrategias pedagógicas orientadas en el desarrollo cognitivo, las dimensiones del enfoque de la educación popular de Fe y Alegría; y del pensamiento complejo para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los educandos del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa José María Arguedas del distrito de La Victoria.

Como objetivos específicos se plantea: Evaluar las habilidades del pensamiento crítico de los educandos del quinto grado “B” de educación secundaria; caracterizar las estrategias pedagógicas considerando el enfoque del desarrollo cognitivo, las dimensiones de la educación popular y el pensamiento complejo para el desarrollo del pensamiento crítico; y, diseñar estrategias metodológicas considerando el desarrollo cognitivo, las dimensiones de la educación popular y el pensamiento complejo para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa José María Arguedas del distrito de La Victoria.

El campo de acción de la investigación se ubica en el diseño de estrategias pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico.

La hipótesis de investigación es: “Si se sistematiza los aportes teóricos del desarrollo cognitivo y la teoría del pensamiento complejo entonces será posible estructurar y caracterizar estrategias pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado B de educación secundaria de la institución educativa José María Arguedas del distrito de La Victoria de la ciudad de Chiclayo”.

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

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

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

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

CAPÍTULO I:

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

1.1.1. Contexto

La presente investigación se enmarca en la I.E. "José María Arguedas"; ubicado en el Distrito de La Victoria, provincia de Chiclayo, departamento de Lambayeque.

La región de Lambayeque, está situada en la parte noroeste de Perú, es conocido por su pasado histórico en las culturas Moche y Chimú. Su nombre proviene de la antigua civilización pre incaico de Lambayeque. Esta región, está dividida en 3 provincias que son Lambayeque, Ferreñafe y Chiclayo; siendo esta última capital de región.

La provincia de Chiclayo, se encuentra situada en la parte sur del departamento de Lambayeque. Limita por el norte con las provincias de Lambayeque y Ferreñafe; por el este con el departamento de Cajamarca, por el sur con el departamento de La Libertad y por el oeste con el océano Pacífico. Esta provincia, fue creada el 18 de Abril de 1835, durante la gestión del alcalde José Leonardo Ortiz, con el título de "Heroica Ciudad de Chiclayo".

Es considerada como la "Ciudad de la amistad" por la amabilidad de su gente, además de una de las principales ciudades del norte del país, con un gran potencial comercial y turístico. Esta provincia, tiene una extensión de 3 288.07 kilómetros cuadrados, divididas en veinte distritos y se ubicada al norte de Lima a 770 km, siendo la distancia en carretera aprox. 10 a 12 horas de camino en autobús y 45 a 60 min. en avión.

El distrito de La Victoria, fue creado el 14 de septiembre de 1984, inicialmente nace con el nombre de "Barrio Marginal La Victoria"; se

encuentra ubicado al sur de la ciudad de Chiclayo; tiene un relieve llano y su extensión territorial es de 32 kilómetros cuadrados. Presenta una población de 82.000 habitantes. Actualmente, este distrito cuenta con los siguientes Pueblos Jóvenes: El Bosque, 1° de Junio, Antonio Raymondi, Ampliación Víctor Raúl Haya de la Torre y Carmetal; y sus asentamientos humanos son: Los Nogales, Santa Isabel, Santo Domingo, 7 de Agosto, Santo Tomás, Los Rosales y La Urbanización Santa Rosa.

La Victoria, presenta suelos no muy extensos, en donde existen terrenos de cultivo, algunos fértiles, y otros que presentan salinización. Su flora, está conservada en los parques y alrededores de la ciudad, y tienen acequias que riega de agua sus cultivos, que se encuentran al extremo sur – oeste del distrito. Este distrito en los últimos años, por gestión de la alcaldía ha sido embellecido en sus calles y parques.

Es en este distrito donde se ubica la Institución Educativa José María Arguedas n° 10717; el cual pertenece a la modalidad de Educación Básica Regular. Esta Institución pública brinda atención en los niveles de inicial, primaria y secundaria. Además, fue creada en el año de 1971 para atender el reclamo de una población de rápido crecimiento; actualmente, es una institución donde se brinda servicio a más de 2000 alumnos, lo podemos definir como un macro sistema educativo, donde hay estamentos de alumnos, padres de familia y trabajadores de la educación.

Esta Institución Educativa, cuenta con 47 aulas distribuidas en pabellones y edificios, todas sus aulas están iluminadas y ventiladas; una biblioteca escolar, ubicada en el primer piso de la I.E., dentro de ella podemos encontrar una sala de lectura, con computadora, TV y DVD; tiene un laboratorio denominado “Ciencia Tecnología y

Ambiente” para las prácticas de las especialidades de Química, Biología y Física; en el área técnica se brinda educación en carpintería, computación e Informática, Industria del Vestido, Electricidad – Electrónica y mecánica de producción. Además, un patio grande para el desarrollo de actividades motrices, áreas verdes y el aula de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Dentro de las deficiencias de la I.E. están: contar con un Proyecto Educativo Institucional desactualizado y planificación curricular descontextualizada, debido a la escasa oportunidad de capacitación al docente, poco compromiso por parte de estos y desorganización en el momento de realizar reuniones y actividades escolares. Sin embargo, estos no serían las únicas deficiencias sino que tanto estudiantes como docentes de la Institución Educativa presentan una serie de problemas.

Por un lado, los estudiantes presentan dificultades en la aplicación de estrategias de lectura y resolución de problemas, es decir no tienen hábito de leer. Aparte, hay días en los que no llegan y otros, en que lo hacen pero tarde; durante clase se les observa totalmente desmotivados en mejorar sus aprendizajes. Por otro lado, algunos docentes no aplican estrategias de lectura y de organización de información; otros, tienen dificultad en la aplicación del enfoque de resolución de problemas en el área de Historia, Geografía y Economía, limitado dominio en el manejo de criterios para evaluar por competencias y desconocimiento de los enfoques del área

A esto se suma que los padres de familia no se involucran en el proceso de aprendizaje de sus hijos, ni se interesan por saber el progreso de estos; es decir no brindan un adecuado apoyo familiar; generando disminución o repitencia en la población estudiantil ya sea por embarazo precoz, maltrato, fracaso académico, entre otros.

1.1.2. La educación en el contexto mundial

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

Si observarnos los contenidos del currículo escolar tradicional, enseguida se constata que estuvo centrado en la adquisición del conocimiento útil y de habilidades básicas e instrumentales o conocimientos recientes: pero aprender a resolver problemas, tomar decisiones, utilizar eficazmente los recursos de aprendizaje y aprender a pensar o aprender a aprender son estrategias de aprendizaje que surgen con menos periodicidad.

Los escolares no mejoran espontáneamente su forma de estudiar. El alumnado emplea de forma asistemática el método "ensayo-error", sin una reflexión posterior explícita sobre la conveniencia de los procedimientos del trabajo intelectual. Por otra parte, un elevado número de estudiantes, creen que estudiar es sinónimo de leer, repetir y memorizar. Lo importante del proceso educativo no es recordar mecánicamente una serie de contenidos

presentados por el profesor a través de una clase convencional, sino capacitar para que el alumno aprenda significativamente.

Según Monereo (1997), la estrategia supone cuándo y por qué se debe emplear un procedimiento, una actitud o un concepto determinado, etc. El interés por la enseñanza de estrategias reside en la potencialidad que se le da al sujeto para controlar y regular sus procesos mentales de aprendizaje, lo que le permitirá mejorar su rendimiento y sobre todo su capacidad de aprender autónomamente a partir de sus propios recursos. La finalidad del desarrollo de habilidades de estudio y de aprendizaje escolar es lograr el éxito académico a través del dominio de técnicas, alcanzar recursos e instrumentos por los estudiantes, pero sobre todo desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico con el fin de prepararlos para la vida.

Tanto docentes como escolares son conscientes de las dificultades que poseen estos últimos en el momento del estudio, donde surgen problemas relacionados con la falta de atención y concentración necesaria, deficiente planificación del tiempo de estudio y de trabajo, falta de metodología y de técnicas eficaces, carencia de conocimientos instrumentales, etc. Por un lado, los profesores manifiestan con cierta frecuencia que sus estudiantes padecen dificultad para establecer nexos, excesiva memorización, poco razonamiento crítico, ausencia de implicaciones y aplicaciones a la vida cotidiana, carencia de conocimientos instrumentales, estudio indiferenciado de la asignatura, frecuente improvisación y falta de planificación. El educando por su parte, constata entre sus deficiencias a la hora de estudiar la carencia de recursos instrumentales y psicopedagógicos.

1.1.3. El problema del pensamiento crítico en el contexto mundial

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

En la actualidad, la personalidad del hombre que se debe formar tiene que ser esencialmente crítica, por esto todas las soluciones se enmarcan en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Cuando se refiere a este último, se habla de la relación que busca integrar a los procesos intelectual – volitivo y emocional; al analizar, entender o evaluar la forma en que se pueden organizar los conocimientos adquiridos. Pero debemos tener en cuenta que, cuando a lo mencionado se le une la afectividad, logramos capacitar al educando obtenemos una experiencia enriquecedora. Para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el curriculum y el modo en que éste se produce; y el entorno social en el que se desarrolla el proceso educativo.

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

antieconómico, Ausubel (1983).

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

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

Esto, pone una voz de alarma a las autoridades educativas para proponer alternativas de mejoramiento de la calidad de la educación atendiendo a variables que no han sido consideradas en la elaboración de los currículos actuales. Con la sola excepción de Cuba, el resto de los países Latinoamericanos no ha logrado entregar a sus escolares más y mejores aprendizajes que les permitan superar el déficit de calidad de la enseñanza y ofrecer perspectivas de real desarrollo personal y social para sus habitantes. UNESCO (1999). Si consideramos que en nuestro país se ha implementado una Reforma educativa y Curricular, los resultados esperables en este tipo de estudios supondrían mejores resultados de los ya señalados, sin embargo la medición de los aprendizajes en pruebas nacionales

(SIMCE) e internacionales (TIMMS, PISA).

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

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

Existen diferencias en los procesos de aprendizaje que se

producen en las aulas, y estas diferencias se refieren en primer lugar, al tipo de aprendizaje que realiza el estudiante; en segundo lugar, se relacionan con el tipo de estrategia o metodología de enseñanza que se utiliza. El aprendizaje está centrado en el estudiante que aprende, concebido básicamente como un ente procesador de información, capaz de dar significación y sentido a lo aprendido. De aquí se desprende la noción de aprendizaje significativo.

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

1.1.4. El problema en el contexto nacional

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

otros aspecto que muchas veces influye en el aspecto académico, que es la situación económica por la que se atraviesa actualmente en nuestro País.

En el marco de las demandas educativas que plantean el mundo moderno y la globalización, los avances de la ciencia y la tecnología, el reconocimiento de la diversidad y la unidad de nuestra sociedad, el proceso de descentralización que vive el país, las necesidades de fortalecimiento de lo nacional en escenarios de diversidad; aspiramos a modificar un sistema educativo que reproduce las desigualdades, la exclusión, las prácticas rutinarias y mecánicas que imposibilitan el logro de las competencias que requieren los estudiantes, el trabajo digno y motivado de los docentes, la formación de personas conscientes de sus derechos y deberes, la vinculación de la educación con el desarrollo de la localidad o región. Pretendemos una educación renovada que ayude a construir, como se plantea en el Proyecto Educativo Nacional, una sociedad integrada -fundada en el diálogo, el sentido de pertenencia y la solidaridad- y un Estado moderno, democrático y eficiente: posibilitando que el país cuente con ciudadanos participativos, emprendedores, reflexivos, propositivos, con capacidad de liderazgo e innovación.

1.1.5. El aprendizaje en la I.E. “José María Arguedas”

En lo que se refiere a la población estudiantil de educación secundaria de la I.E José María Arguedas del distrito de la Victoria, presentan dificultades en las competencias de Matemática y Lectura; su aprendizaje, es deficiente; según el cual la realidad problemática se aprecia de manera tal que los estudiantes no tienen interés por aprender o mejorar, hay desconocimiento de técnicas de estudio, escaso hábito de lectura y esto se refleja en su bajo rendimiento escolar. El problema muchas veces radica en las dificultades

metodológicas del docente para enseñar esta área, tanto en el nivel y grado que cursa el estudiante.

La Institución educativa cuenta con medios educativos, así como la biblioteca con escasos libros desactualizados, no hay láminas adecuadas, solamente los libros que el Ministerio de Educación distribuye a los alumnos todos los años. Esto origina que el alumno muy poco frecuente este ambiente o lo haga solo en el momento que el docente se lo indique. El Docente elabora material didáctico como hojas guías, pequeñas separatas, entre otros.

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

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

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

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

Frente a toda esta problemática se propone Estrategias Pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado del nivel secundario de la I. E. José María Arguedas del distrito de La Victoria, en la región de Lambayeque, que constituye una alternativa metodológica. A su vez este proyecto surge de la necesidad de experimentar de manera controlada el método propuesto y así mismo comparar su efecto.

1.1.5.1. Características

Socioeducativas

Como es sabido, el modelo curricular adoptado en el actual

proceso de reforma de nuestro sistema educativo, así como algunas de las decisiones normativas y de las propuestas y criterios psicopedagógicos para el diseño y desarrollo de la enseñanza vinculadas a ese proceso, se apoyan en una determinada caracterización de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva psicoeducativa, a la que se ha dado en llamar "la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza" (Coll, 1990).

Expresados muy brevemente, los principios que vamos a considerar pueden formularse como sigue: (i) el aprendizaje escolar supone un proceso de construcción de representaciones o significados sobre la realidad por parte de los alumnos y alumnas, que se configura como eje en torno al cual es necesario estructurar la intervención edificativa; (ii) el aprendizaje escolar incluye de forma inherente un amplio conjunto de componentes de carácter motivacional, afectivo y relacional, que se concretan en la atribución de un determinado sentido al contenido a aprender y al hecho mismo de aprenderlo, así como en la adopción de una determinada disposición ante su aprendizaje; (iii) el aprendizaje escolar es, intrínseca y necesariamente, un proceso interpersonal, es decir, que requiere la ayuda el apoyo y la guía de otras personas para poder realizarse de manera adecuada; (iv) la ayuda educativa más eficaz es la que se adapta o ajusta al proceso de construcción que van realizando los alumnos y alumnas, respetando ese proceso y al tiempo promoviéndolo; (v) el trabajo cooperativo entre alumnos puede constituirse, bajo ciertas condiciones, en una fuente particularmente útil e importante de ayuda educativa ajustada; (vi) la utilización autónoma de lo aprendido en distintos contextos y situaciones, y en particular para seguir aprendiendo, debe considerarse un objetivo último, y al mismo tiempo un criterio básico de valoración, del

aprendizaje escolar

Tal vez el principio más básico y general en relación al aprendizaje escolar desde la perspectiva en que nos situamos es su caracterización como un "proceso de construcción" por parte de los alumnos y alumnas. Caracterizar el aprendizaje como un proceso de construcción implica, cuando menos y desde esta perspectiva, cuatro consideraciones, por lo demás estrechamente vinculadas entre sí.

Socioeconómicas

- Una de las características que valdría la pena mencionar es que los alumnos pertenecen a un distrito urbano – marginal, ubicándose así dentro de la clase social baja.
- Dada las condiciones de pobreza el alumno presenta deficiencias nutricionales que influyen en sus estudios diarios.
- Debido a la difícil situación económica de los padres de familia, muchos alumnos; para ayudar en sus hogares, lo cual influye en sus estudios y rendimiento escolar.
- Los estudiantes se dedican muy pocas horas a estudiar, sumándose a esto la escasez de hábitos de estudio, en consecuencia bajo rendimiento académico en diversas áreas.

1.1.6. Expresiones o rasgos del problema

A cualquier edad la motivación del estudiante es un factor clave para el aprendizaje, por eso resulta importante entender por qué tan frecuentemente en los adolescentes desciende la motivación y con ella el desempeño escolar, especialmente al pasar de primaria a secundaria. Hay quienes piensan que esta decadencia es causada principalmente por los cambios asociados con la pubertad, mientras que otros sostienen que es causada por las características

desfavorables del ambiente de aprendizaje en los colegios secundarios y familiar.

Pocos educadores consideran que la motivación del estudiante es una influencia importante en el aprendizaje. La motivación tiene una importancia particular para aquellos que trabajan con jóvenes adolescentes. Investigaciones considerables han mostrado decadencia en motivación y desempeño de muchos niños cuando cambian de la escuela elemental a la escuela secundaria (Eccles & Midgley, 1989).

Una de las quejas de docentes que se escucha con frecuencia, es que muchos de los estudiantes no muestran interés por los contenidos escolares ni ponen el esfuerzo necesario para adquirir los conocimientos y capacidades que constituyen el objeto de la actividad docente.

Antes de aprender algo, es necesario desear aprenderlo. Y para desear aprenderlo se debe de estar convencido que el objetivo que se persigue resultará útil y que los medios para lograrlo son razonables.

Difícilmente se puede aprender algo si no se conoce el objetivo, su utilidad y el camino que nos llevará a lograrlo. Por lo tanto, para que alguien aprenda debe de estar motivado en lo que va a aprender, para qué lo va a aprender y cómo lo va a aprender. Apliquemos lo anterior al sistema enseñanza – aprendizaje; al docente y al alumno. Una vez que el alumno conoce el por qué, para qué y el cómo, entonces decidirá si lo que se le ofrece le compensa el tiempo y el esfuerzo que él va a invertir para aprenderlo. Aceptar los objetivos como importantes y ver como razonable y valioso el procedimiento para lograr esos objetivos van de la mano.

Un primer factor que influye en la motivación estudiantil es la propia historia escolar. Cuando los estudiantes acumulan experiencias de fracaso en la escuela, es difícil que quieran persistir en el intento de tener éxito. Ellos tienden a creer que su bajo desempeño se debe a factores que están fuera de su control y no le encuentran sentido a desear mejorar. En contraste, si los estudiantes atribuyesen su bajo desempeño a la falta de una habilidad importante recuperable, serían más propensos a persistir en el futuro (teoría de la atribución). La recomendación para los profesores es que informen a los alumnos sobre cómo superar sus debilidades ya que así podrán influir en la construcción de una autoimagen positiva como estudiantes.

Un segundo factor es la percepción de los alumnos sobre el propósito de sus logros (teoría del objetivo). Una posibilidad es que crean que el propósito de los logros es mejoramiento y entendimiento personal. La otra que crea que el propósito de sus logros es la demostración de sus habilidades (o el encubrimiento de la falta de habilidades).

1.1.7. Delimitar el problema

La presente investigación se delimitará de la siguiente forma:

- Delimitación Espacial: estudiantes del 5º “B” de educación secundaria de la I.E. “José María Arguedas” del distrito de La Victoria, que hacen un total de 30 alumnos en el presente año lectivo, cuya asistencia es regular.

1.2. DIAGNÓSTICO

2.1.1. Características del problema

El alumno debe de captar el propósito de cada idea que se le

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

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

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

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

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

2.1.2. Tendencias emergentes

En coherencia con esta afirmación, y como tercera implicación, aprender supone fundamentalmente desde esta perspectiva y de acuerdo con la noción de "aprendizaje significativo" propuesta por Ausubel y sus colaboradores establecer relaciones sustantivas de diverso tipo entre el conocimiento previo y los nuevos contenidos a aprender. Este proceso de puesta en relación permitirá una modificación de los esquemas de conocimiento iniciales y con ello una comprensión y apropiación personal de esos contenidos, necesariamente particular y propia para cada alumno y alumna. De ahí la importancia esencial para el aprendizaje escolar de lo que Ausubel y sus colaboradores denominan "significatividad psicológica", es decir, del hecho de que el alumno disponga de esquemas de conocimiento previo pertinentes y relacionables de manera sustantiva con el nuevo contenido, y de que proceda efectivamente a activar esos esquemas en el momento de aprender. Por último, la noción de construcción supone que el resultado de esa puesta en relación es, al menos en ocasiones, una auténtica reestructuración y reorganización de las representaciones o esquemas de conocimiento previo, y no un mero enriquecimiento o cambio cuantitativo de los mismos algo que, por otro lado, confirma la complejidad y dificultad que puede llegar a suponer el aprendizaje, dada la resistencia al cambio y la modificación cualitativa que pueden mostrar, como ha señalado reiteradamente la investigación sobre los procesos de cambio conceptual, los esquemas de conocimiento.

La noción de construcción, parece claro que el aprendizaje escolar solicita una intensa actividad mental por parte del alumno, actividad que no puede obviarse ni sustituirse por parte del profesor en el proceso de enseñanza, sino que, por el contrario, debe constituirse, necesariamente, en el eje en torno al cual estructurar la intervención

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

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

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

1.3. OBJETIVOS

2.1.3. Objetivo General

Proponer estrategias pedagógicas enfocando el desarrollo cognitivo y del pensamiento complejo para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los educandos del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa José María Arguedas del distrito de La Victoria.

2.1.4. Objetivos específicos

Evaluar las habilidades del pensamiento crítico de los educando del quinto grado “B” de educación secundaria de la I.E. “José María Arguedas” del distrito de La Victoria.

Caracterizar las estrategias pedagógicas considerando el enfoque del desarrollo cognitivo y del pensamiento complejo para el desarrollo del pensamiento crítico. Evaluar los resultados de las estrategias pedagógicas para mejorar el pensamiento crítico de los alumnos del quinto grado “B” de Educación Secundaria de la Institución Educativa José María Arguedas, del distrito de La Victoria.

Diseñar estrategias metodológicas considerando el desarrollo cognitivo y del pensamiento complejo para el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa José María Arguedas del distrito de La Victoria.

1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

El presente trabajo de investigación se propone superar las deficiencias relevantes en el proceso de aprendizaje en el área de Historia, Geografía y Economía, por la falta de aplicación de técnicas adecuadas que limita al estudiante a tener interés por los contenidos del área.

De tal manera que Las estrategias metodológicas utilizadas, nos servirán como técnicas activadoras y constructoras del aprendizaje en dicha área, propiciando en los alumnos las siguientes ventajas para su aprendizaje significativo:

- Se produce una retención más duradera de la información.
- Así mismo La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.
- Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante.

Constituyendo estas, una herramienta muy importante en la pedagogía actual para facilitar el análisis, comprensión y asimilación de información y por ende, mejorar el nivel de rendimiento académico de los alumnos.

Además con este trabajo se espera contribuir a la asimilación de conocimientos y herramientas que beneficiarán a estudiantes y profesores comprometidos en la enseñanza – aprendizaje.

Por lo tanto el desarrollo de la presente contribuirá al conocimiento de una metodología activa y su aplicación en el área de Historia, Geografía y Economía en los alumnos de educación secundaria, como una alternativa para un mejor proceso enseñanza-aprendizaje. Ya que es sabido que los educadores junto con los educandos y los padres de familia son los agentes pedagógicos directos en el escenario educativo de la Educación Básica.

Para fomentar el desarrollo de capacidades en los estudiantes, se requiere igualmente docentes que posean las capacidades, los conocimientos y las actitudes para procurar un aprendizaje para la comprensión; o lo que es lo mismo, se requieren docentes con las capacidades básicas para hacer que el aprendizaje y la enseñanza, en consecuencia sean efectivos. Como es sabido, los docentes ponen el tono emocional a la clase, diseñan las estrategias didácticas, implementan y administran las actividades de aprendizaje, monitorean y evalúan el progreso de los estudiantes.

A su vez el presente trabajo de investigación constituye una alternativa frente al problema de la difícil y escasa participación por parte del alumnado en algunos contenidos.

Busca orientar a desarrollar en los estudiantes, las capacidades que les permitan afrontar las diversas situaciones que se les presentan en su vida diaria, presente y futura. Así mismo la formación de ciudadanos y ciudadanas que sean capaces de dar respuestas a los problemas que les planteará la vida en sociedad. Ya que la Historia, Geografía y Economía orienta al desarrollo de determinados aprendizajes (capacidades, contenidos, actitudes y valores) cuya finalidad fundamental consiste en

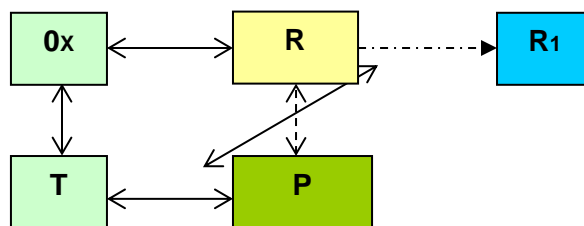
saber resolver los problemas de la vida en sociedad, ya sea en el ámbito personal, interpersonal, laboral-profesional y social.

1.5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. Diseño de la Investigación

En la presente Investigación, se utilizó el diseño de investigación crítico-propositiva. Ramos, Chiroque, Gómez, Fernández, (2007), consideran este diseño como un proceso de búsqueda intencionada de conocimientos y de soluciones a problemas de carácter social y educativo.

El diseño gráficamente se representa así:



R: Deficiencias en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa José María Arguedas.

Ox: Es la observación de las deficiencias en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I. E. José María Arguedas.

T: Representa a la teorías del desarrollo cognitivo y del pensamiento complejo que sustentan científicamente el diseño de las estrategias pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes

del quinto grado de educación secundaria de la I. E. José María Arguedas.

P: Estrategias pedagógicas que se diseñan para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I. E. José María Arguedas.

R₁: Es el desarrollo del pensamiento crítico que poseen los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I. E. José María Arguedas, luego de aplicar las estrategias.

1.5.2. Población y muestra:

La población de la presente Investigación estuvo constituida por 30 alumnos del quinto grado “B” de educación secundaria de la I. E. José María Arguedas. La muestra de investigación es no probabilística, porque la elección de los sujetos investigados no ha dependido de la probabilidad de ser elegidos (Hernández, Fernández, Baptista, 2006), sino que se ha tomado la decisión de evaluar a todos los estudiantes quinto grado de la sección B.

CAPÍTULO II

TEORÍAS, ENFOQUES Y ESTUDIOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

2.1. Teorías y enfoques sobre el desarrollo del pensamiento crítico

El pensamiento crítico es una habilidad básica y fundamental que deben poseer las personas para discernir la realidad. El desarrollo del pensamiento crítico en los individuos le permite evaluar y dar respuestas a diferentes interrogantes y problemas cotidianos que se plantea en su afán de comprender y transformar el mundo.

En la vida diaria, el individuo se formula preguntas para interactuar con los demás, algunas de ellas pueden ser sencillas como por ejemplo,

¿cuánto cuesta un kilogramo de azúcar?, ¿qué colores tiene el arco iris? O preguntas: ¿cómo solucionar el problema de la inseguridad ciudadana?, ¿cómo disminuir la contaminación ambiental?, ¿por qué el índice inflacionario es bajo o alto en el país?, ¿por qué es difícil el establecimiento de una cultura democrática y participativa en nuestro país?, ¿qué características debe poseer un buen ciudadano?, etc. y para ello el individuo requiere de una serie de procesos mentales, metacognitivos y del conocimiento que conforman el pensamiento crítico.

El individuo al utilizar el pensamiento crítico, es capaz de emitir juicio de valor, interpretar lo que significa, solucionar problemas; para ello, el individuo requiere hacer uso de habilidades cognitivas, conocimiento y habilidades metacognitivas que le permitan procesar información para formular un juicio de valor de forma lógica y razonada.

El pensador crítico al emitir el juicio de valor razonado y lógico tiene que comunicarlo de forma asertiva; por lo tanto, el pensador crítico tiene que desarrollar habilidades sociales para poder decir las cosas, de tal forma que no dañen las susceptibilidades de los demás, sino que sea un individuo que con su juicio crítico contribuya a la solución de los problemas, y saber comunicar a sus semejantes.

En este sentido, de acuerdo con los objetivos de la investigación, para poder caracterizar las estrategias pedagógicas que responda a las necesidades formativas del pensamiento crítico en los estudiantes de quinto grado B de la I.E. José María Arguedas, es necesario la revisión de las teorías que enfocan el desarrollo del pensamiento crítico desde su definición conceptual; la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y la teoría del desarrollo del pensamiento complejo de Edgar Morín. Luego, se analiza los diferentes programas y estudios empíricos realizados, y la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la Institución Educativa José María Arguedas.

2.1.1. Definición del pensamiento crítico

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

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

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

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

procesamiento de la información como base para que se produzca el pensamiento crítico.

Por otro lado, Facione (2002), expresa que el pensamiento crítico es un pensamiento de calidad que involucra el accionar de procesos como: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación impulsada por el espíritu crítico; es decir, el uso de la razón y el anhelo de la posición confiable del conocimiento. Facione, mejora la definición propuesta por Dewey al especificar los procesos o habilidades necesarios que debe desarrollar el buen pensador crítico en forma paralela con el espíritu crítico.

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

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

De los diversos autores que definen el pensamiento crítico, manifiestan que para su realización requiere: a) La existencia de una situación o problema que requiere solución; b) el desarrollo de los

procesos cognitivos y metacognitivos para procesar información; c) utilizar toda la información posible para tener una posición confiable del conocimiento; d) procesar la información con rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. e) emisión de juicio crítico razonado y reflexivo; f) práctica de habilidades sociales.

En consecuencia, en la presente investigación se asume que el pensamiento crítico puede ser definido como proceso y como producto. El pensamiento crítico definido como proceso significa el dominio y aplicación de los conocimientos en relación con los procesos cognitivos y metacognitivos mediante el procesamiento de información para emitir juicios de valor argumentados y lógicos. El pensamiento crítico definido como producto, significa la emisión de juicios de valor argumentado, lógico que se expresa en forma oral o escrita en la solución de problemas o al plantear un punto de vista.

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

2.1.2. Corrientes del pensamiento crítico en educación

El pensamiento crítico no se limita a las operaciones del pensamiento o la toma de decisiones. El pensamiento crítico tiene un

carácter evaluativo porque implica un análisis objetivo de cualquier afirmación, situación o problema para verificar su validez o valor de veracidad haciendo uso de la razón. En este sentido, considerando a Boisvert (2004), señala cinco corrientes de pensamiento crítico en educación fundamentando en los aportes de Ennis, Lipman, McPeck, Paul y Siegel.

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

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

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

b) El pensamiento crítico como elaboración de juicios basados en criterios

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

En esta corriente de pensamiento crítico, un importante aporte es el establecimiento de criterios en las que se basa para llegar a los juicios. Los criterios como las normas, principios, ideales, reglas, etc. que pueden clasificarse en metacriterios, como la coherencia, la fuerza y la conveniencia; y los megacriterios, como lo verdadero, lo falso, lo justo, lo bueno, lo bello que pertenecen a un nivel de generalidad muy elevado. Además, el pensador crítico es capaz de corregirse en la forma de pensar, permite detectar las debilidades para rectificarlas considerando para ello las circunstancias particulares en el momento de aplicación a casos concretos. Esta sensibilidad ante el contexto implica sobre todo reconocer las circunstancias de excepción o las irregularidades, las limitaciones especiales y las configuraciones globales.

El pensamiento crítico es un proceso en la que se usa diferentes habilidades del pensamiento considerando criterios y el contexto de su aplicación que condicionan los razonamientos, las conclusiones o juicios para actuar o creer de una determina forma.

En consecuencia, el desarrollo del pensamiento crítico requiere de un estudiante que domine un amplio abanico de habilidades cognitivas relacionadas a los procesos de búsqueda, almacenamiento, recuperación y de transmisión de información.

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

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

Lo que expone McPeck al sostener que las habilidades de pensamiento general no existen, porque el pensamiento se produce dentro de un marco de normas epistemológicas y lógicas de un área particular de conocimiento es cuestionada en la actualidad, las posiciones pedagógicas dadas por Shardakov (1968), Rath y otros (1971), Román y Gallego (1994), Román y Díez (1994), Beltrán (1998), UNESCO (2002), Fe y Alegría (2004), consideran la necesidad de enseñar capacidades generales y específicas en diferentes áreas curriculares para desarrollar el pensamiento.

Por ejemplo, la habilidad de analizar es posible aplicarla en el área de Historia, Geografía y Economía; Matemática; Comunicación; Ciencia, Tecnología y Ambiente; lo que varía sería el conocimiento y el contexto de aplicación del conocimiento y los fundamentos epistemológicos de cada área. Por este motivo, es posible la enseñanza de habilidades generales para desarrollar el pensamiento crítico.

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

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

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

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

facultades racionales; y, sentido intelectual de la justicia, que es considerar todos los puntos de vista con comprensión y evaluarlos a partir de los mismos criterios intelectuales sin que participen los sentimientos propios o intereses.

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

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

Es propuesto por Harvey Siegel en 1988, al considerar que el pensamiento crítico como capacidad para pensar y actuar de manera coherente con base a razones. En este sentido, Siegel considera que el pensar crítico es aquel que acepta la importancia de enunciar razones y evaluarlas sobre todo respecto de su fuerza de convicción; es decir, busca razones en las cuales evalúa sus juicios.

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

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

2.1.3. Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget

La teoría del desarrollo cognitivo fue propuesta por Piaget al considerar que la evolución del niño y del adolescente es una construcción continua promovida por los invariantes y variantes. Los invariantes como las necesidades fisiológicas, afectivas o intelectuales que desencadenan una acción; y, las estructuras variantes son las formas de organización de la actividad mental que establecen el pensamiento y la conducta en las personas.

Piaget (2003), establece etapas en el desarrollo de la conducta y el pensamiento. Cada estadio se caracteriza por la aparición de estructuras originales, cuya construcción se distingue de los estadios anteriores y que se construyen sobre éstas. Establece cuatro periodos de desarrollo: El estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica, de las relaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Este periodo abarca desde el nacimiento hasta aproximadamente un año y medio a dos años, es decir, antes del desarrollo del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho.

El segundo estadio, es de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los dos años a los siete años aproximadamente). El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica) y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete a once o doce años). El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos.

En cada etapa -según Piaget- el niño o niña presenta una serie de características cada vez más evolucionadas, alcanzando los niveles más altos del desarrollo cognoscitivo en las operaciones formales. En

la etapa de las operaciones formales, el sujeto es capaz de manipular de una nueva forma la información; el estudiantes es capaz de pensar en términos de lo que podría ser y no de lo que es, son capaces de imaginar posibilidades, formar y comprobar hipótesis. Las personas en esta etapa es capaz de integrar lo que ha aprendido del pasado con los desafíos del presente para hacer planes en el futuro (Papalia, 2004).

A) La etapa de las operaciones formales y el desarrollo del pensamiento crítico

Piaget (2003), considera que en la etapa de las operaciones formales, el adolescente es un individuo con capacidad para construir sistemas y teorías. A partir de los once o doce años, el pensamiento formal es posible porque llega al plano de las ideas; por lo tanto, el pensamiento es hipotético-deductivo; es decir, capaz de deducir conclusiones que pueden obtenerse de las hipótesis que se plantea y puede inferir significados a partir del manejo teórico.

En la etapa anterior –operaciones concretas- el pensamiento está basado en operaciones en base a objetos, en la etapa de las operaciones formales las operaciones son independientes de los objetos y de reemplazar a éstos por simples proposiciones. El desarrollo del pensamiento formal le permite al individuo liberarse de los objetos reales para construir una lógica de proposiciones; es decir, es la traducción abstracta de las operaciones concretas favorecida por el desarrollo del lenguaje.

Al igual que en el lactante, en la primera infancia, todo nuevo poder de la vida mental empieza por incorporar el mundo en una asimilación egocéntrica, sin encontrar hasta más tarde el equilibrio al componerse con una acomodación a lo real. En la adolescencia también ocurre un egocentrismo intelectual (Piaget, 2003). El egocentrismo es la elevada autoconciencia que se refleja en las

creencias de los adolescentes de que los demás están tan interesados en ellos como lo están ellos mismos (Santrock, 2004).

El egocentrismo intelectual se reduce progresivamente cuando el estudiante hace uso del pensamiento formal en relación con la realidad. Este equilibrio, se alcanza cuando la reflexión comprende que la función que le corresponde no es contradecir, sino la de anticiparse e interpretar la experiencia (Piaget, 2003), para cambiar o transformarse.

En este sentido, el pensamiento crítico, favorece el desarrollo del pensamiento formal cuando el estudiante es capaz de usar los conocimientos, los procesos cognitivos al procesar la información para emitir un juicio de valor razonado y argumentado en función a propósitos distinto al suyo, realiza inferencias, comparaciones, análisis, síntesis en el plano mental.

2.1.4. Educación popular de Fe y Alegría del Perú

Desde su nacimiento y con el devenir de los años Fe y Alegría ha ido perfilando su acción educativa. Es entonces, que para brindar un servicio educativo, opta por tener una identidad para que en base a ella orientar la labor educativa. Fe y Alegría desde el 18 de abril de 1977 en la Asamblea Nacional efectuada en Venezuela se aprobó la identidad y objetivos de Fe y Alegría. Luego en el Congreso Internacional en 1984, llevado a Cabo en Mérida (Venezuela) se plantea su ideario y aprobada en San Salvador en 1985. Tuvo que transcurrir 30 años de fundado Fe y Alegría para consolidar su identidad (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2004).

Desde ese entonces, Fe y Alegría es un movimiento de Educación Popular que, nacido e impulsado por la vivencia de la Fe Cristiana, frente a situaciones de injusticia, se compromete con el

proceso histórico de los sectores populares en la construcción de una sociedad justa y fraterna; y, le brinda una opción por los pobres y, en coherencia con ella, escoge los sectores más necesitados para realizar su acción educativa y de promoción social; desde allí, dirige a la sociedad en general su reclamo constante en búsqueda de un mundo más humano (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2004).

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

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

El sentido de la Pedagogía de la Educación Popular es la transformación y no a la domesticación, se pretende formar integralmente a la persona de modo que puedan desarrollar todas sus capacidades y valores para una vida mucho más digna. Entonces, la Pedagogía de la Educación Popular, es educar el corazón, la mente y

las manos para que los educandos aprendan a vivir y convivir en este mundo y sean capaces de transformarlo, desde el conocimiento de la realidad, la valoración de su cultura y otras culturas mediante el desarrollo de habilidades y actitudes para ser personas con un bienestar consigo mismo y con los otros.

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

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

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

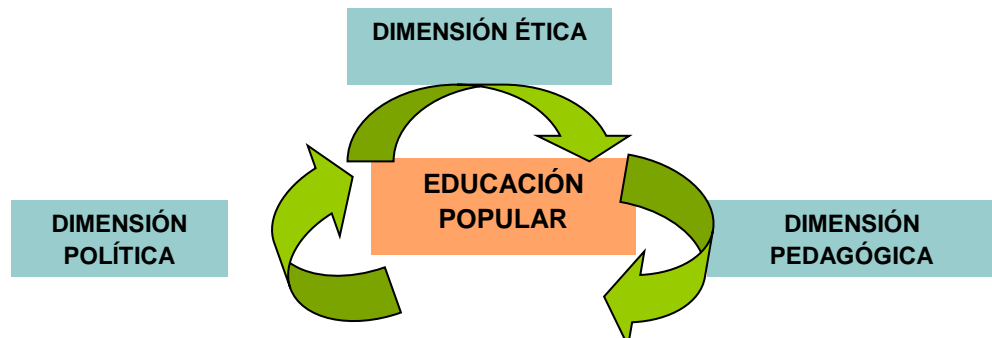
La Pedagogía de la Educación Popular es un proceso de toma de conciencia y su puesta en práctica del colectivo docente que enmarca su acción educativa en base a tres afirmaciones básicas, que Mejía (2001), propone: La primera: Desde la perspectiva de la educación popular, la pedagogía nos habla de una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

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

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

Gráfico N° 1

Dimensiones de la Educación Popular



Fuente: Fe y Alegría del Perú, 2005.

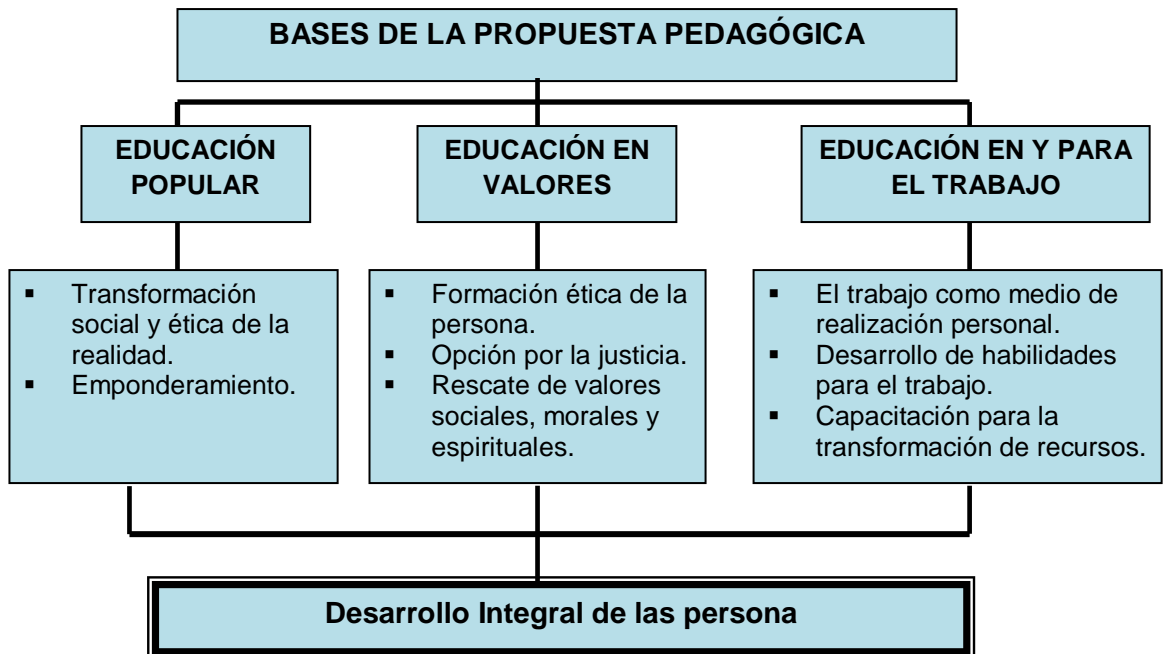
En este sentido, el desarrollo del pensamiento crítico es una de las habilidades que propone Fe y Alegría en su propuesta pedagógica que le permita alcanzar el fin formativo. El pensamiento crítico como habilidad desarrollada en los estudiantes le permite discernir la realidad para comprenderla y transformarla;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

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

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

Gráfico N° 2

Bases de la propuesta pedagógica de Fe y Alegría



Fuente: Fe y Alegría del Perú, 2005.

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

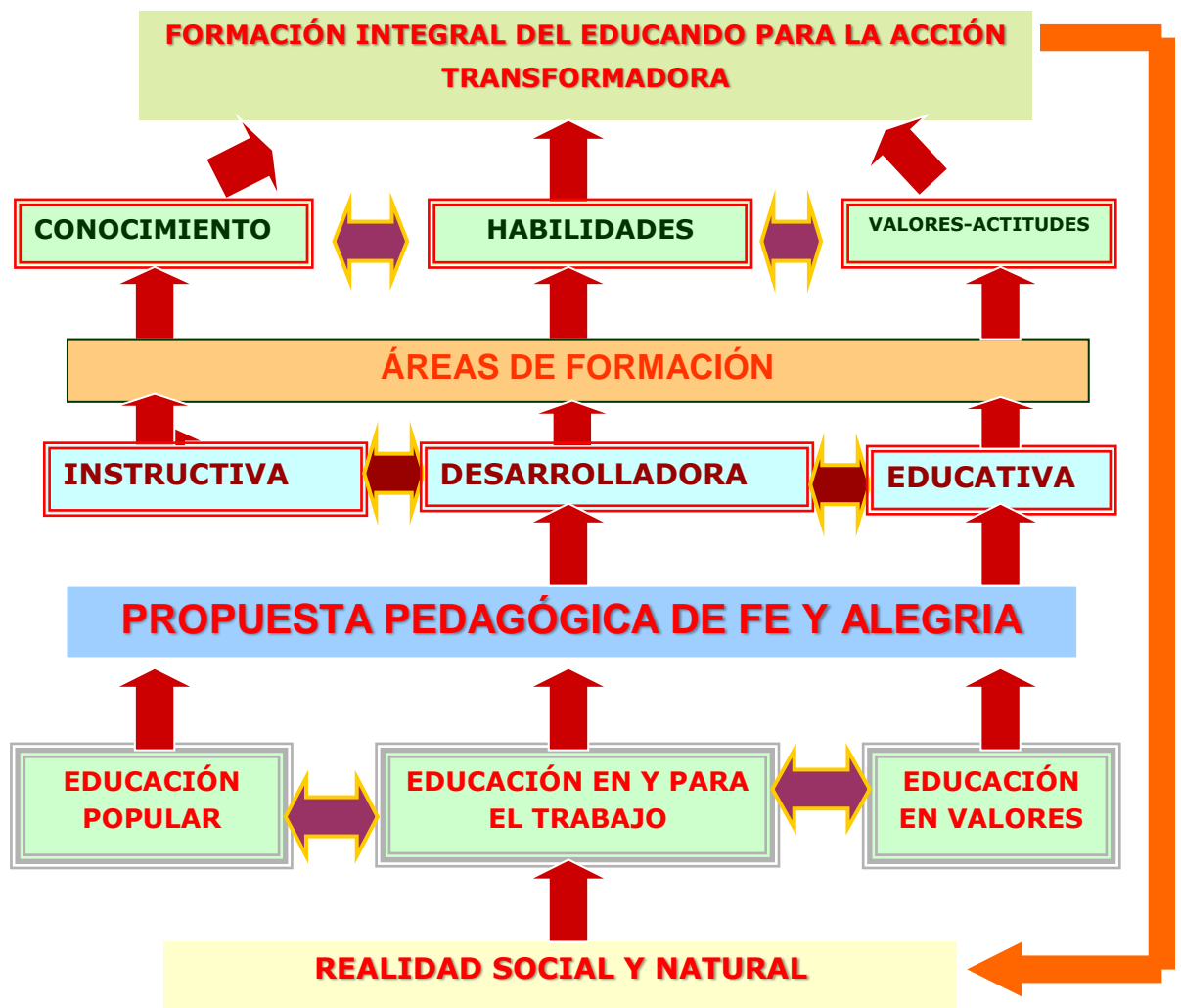
La dimensión pedagógica: es la opción por una pedagogía y una metodología que fomente el espíritu crítico, creativo e innovador. Una pedagogía que valora y potencia el saber y la cultura del entorno y de los miembros de la comunidad, respetando y aprendiendo de las

diferencias; donde los educandos son agentes de sus propios aprendizajes, con una autoestima que les permite aportar, en un ambiente donde se sienten escuchados y donde se toman en cuenta sus saberes previos, opciones y sugerencias.

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

Gráfico N° 3

Modelo teórico de la propuesta pedagógica de Fe y Alegría 22



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

a) Educación Popular

La educación Popular es practicar la pedagogía para la transformación, no para la adaptación. Es una educación de calidad dirigida a aquellos que reclaman con justicia la transformación de la sociedad, porque viven situaciones de marginación y exclusión; no como aquella educación “pobre” para los pobres, sino una educación que favorezca el desarrollo integral del ser humano para una realización plena. La educación popular hace que el estudiante tenga confianza, sea protagonista de su propio porvenir pero sin agredir a nadie sino que comparta con los demás y promueva el desarrollo de su comuna y para su concretización de la Educación Popular se desarrolla en tres dimensiones: ética, política y pedagógica (Fe y Alegría, 2005).

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

b) Educación en valores

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

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

c) Educación en y para el trabajo

Fe y Alegría entiende que una auténtica educación integral es aquella que permita el desarrollo multidimensional del ser humano que le permita ser educado para la vida. En este sentido, el trabajo se asume como una forma de realización personal y de promoción del desarrollo social. Fe y Alegría propone estimular a los alumnos una actitud positiva frente al trabajo que le permitan desarrollar sus habilidades cognitivas, afectivas que le permitan integrarse al mundo laboral.

2.1.5. Teoría del pensamiento complejo de Edgar Morín

Edgar Morín (2003), plantea el desarrollo del pensamiento complejo como una estrategia para interpretar y comprender los diversos fenómenos sociales, políticos, económicos, culturales que

ocurren en el mundo como consecuencia de los avances de la ciencia y la tecnología.

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

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

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

A) El pensamiento complejo para comprender los acontecimientos humanos

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

El aumento de los niveles de diversidad cultural y la influencia de los diversos fenómenos sociales y mundiales que aceleran y degradan la vida en el planeta hace que la humanidad no afronte sus problemas más vitales, el de la supervivencia, debido a la educación. La educación en el ciudadano no ha desarrollado los niveles de conciencia planetaria sino que ha generado los diversos males sociales y ecológicos que afectan a toda la humanidad.

La educación como medio, permite que los ciudadanos alcancen determinadas competencias y asume un rol fundamental en la formación de cualidades que le permita comprender los problemas sociales, ecológicos y que tenga actitudes para el bien-vivir en la sociedad compleja y cambiante. Por ello, es muy importante que en la

escuela se enseñe a leer y comprender este mundo que nos ha tocado vivir, requiere que el sistema educativo peruano y la de los demás países reformen sus sistemas educativos en función a objetivos basados en el desarrollo integral de las personas y en el desarrollo de la sociedad en su conjunto en relación a la sociedad planetaria.

La Institución Educativa José María Arguedas, tiene como visión formar personas conocedoras de su realidad, y para ello considera la teoría del pensamiento complejo, los planteamientos psicológicos y la Pedagogía de la Educación Popular como referente para comprender y explicar los procesos formativos del estudiante. Como consecuencia de ello, se afirma que educar para transformar en mejores personas, que posean habilidades intelectuales y sociales, habilidades de pensamiento, persona con valores, personas que sean capaces de aprender a aprender, a discernir la realidad para tomar decisiones, y para ello, el alumno debe desarrollar el pensamiento crítico con visión amplia y compleja, que le permita el cómo razonar, en las complicaciones, las incertidumbres y las contradicciones del mundo social.

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

El pensamiento complejo trata de integrar en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, precisión en el conocimiento y

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

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

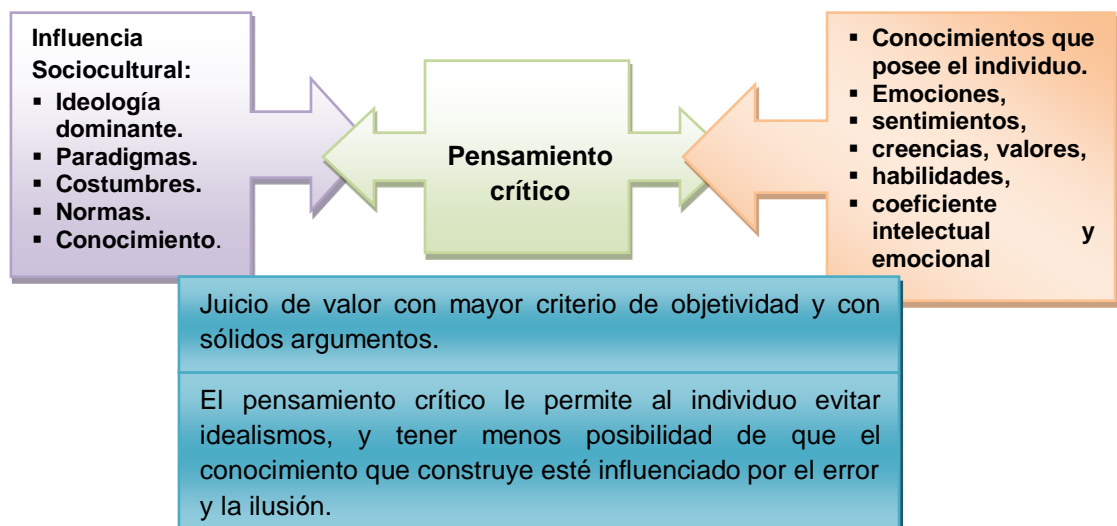
Esto remite la importancia que en el proceso del pensamiento crítico es necesario interrelacionar el todo y las partes, pues conocer las partes permite conocer el todo y el conocimiento del todo permite conocer las partes. Este proceso llevado a cabo indica que el conocimiento tiene un punto de partida cuando se pone en movimiento, pero no tiene término, y es en el proceso de enseñanza-aprendizaje el medio apropiado para desarrollar el pensamiento.

B) Los saberes necesarios para la educación del futuro y el pensamiento crítico

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

Gráfico Nº 4

Relación entre el pensamiento crítico y el bucle intellect \Leftrightarrow affect.



Edgar Morin (1999), plantea que un saber necesario para la educación del futuro es evitar las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. Morín manifiesta que la educación debe mostrar que los

conocimientos en algún grado, está amenazado por el error y la ilusión. Plantea que el conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior. El conocimiento obtenido en forma de palabra, ideas, teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento.

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

El estudiante debe comprender que en la búsqueda de la verdad debe evitar idealismos y la racionalización. Por lo tanto, las posibilidades de error y de ilusión son múltiples y permanentes: las que vienen del exterior cultural y social que inhiben la autonomía del pensamiento y prohíben la búsqueda de la verdad; y por otro lado aquellas que vienen del mundo interior, hacen que los pensamientos se equivoquen entre ellos y sobre sí mismos. Entonces, el pensamiento crítico, se convierte en el filtro para llegar al conocimiento menos contaminado por el error y la ilusión.

Morín (1999), establece que el estudiante debe tener un conocimiento pertinente. La educación debe promover una inteligencia general apta para referirse de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global del fenómeno. Por lo tanto, para que el conocimiento sea pertinente, la educación deberá evidenciar: a) Ubicar la información y sus elementos en un contexto para que adquiriera sentido. b) Comprender el sentido de la información proveniente de un problema o situación en función a lo global. c) Relacionar el conocimiento con otras dimensiones porque afecta o

están en constante inter-retroacción. d) El conocimiento pertinente es aquello que es capaz de ubicarse en un tejido interdependiente, interactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas y para ello requiere del pensamiento crítico como herramienta para un mayor conocimiento pertinente.

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

C) Características del pensamiento complejo

El pensamiento complejo para Morín (2003), es la capacidad que todo individuo debe poseer para contrarrestar los esquemas simplificadores y reductores en el conocimiento de los sistemas humanos y planetarios. Por lo tanto, Morín (2003) plantea las siguientes características del pensamiento complejo en el estudio de los sistemas dinámicos.

- a. El estatuto semántico y epistemológico del término complejidad no se ha concretado aún.
- b. El pensamiento complejo se crea y recrea en el mismo caminar. Es decir, el pensamiento complejo se hace pertinente como alternativa al paradigma simplificador, pero no la excluye sino que la reubica, y postula a la dialógica, la recursividad, la hologramaticidad, como sus principios más pertinentes. Es dialógico porque ayuda a pensar en un mismo espacio mental lógico que se complementan y se excluyen, es una asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de instancias necesarias para la existencia, el funcionamiento y el

desarrollo del fenómeno. Es recursivo porque los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo. Es hologramático, porque considera que cada parte contiene la totalidad de la información del objeto representado.

- c. El pensamiento complejo sabe que la certidumbre generalizada es un mito y que es necesario un pensamiento que reconoce la vaguedad y la impresión. Es decir, el conocimiento no es absoluto, sino que muchos conocimientos que se están descubriendo complementan, rechaza o contradice los anteriores.
- d. El pensamiento complejo nunca es un pensamiento completo. El pensamiento complejo es producto de comprender las diferentes articulaciones que se manifiestan entre un fenómeno y la relación de éste con otros fenómenos. Por lo tanto, el pensamiento complejo aspira a un conocimiento multidimensional y poiético, y asume la imposibilidad de una omnisciencia.
- e. El pensamiento complejo sabe que existen dos tipos de ignorancia: la del que no sabe y quiere aprender y la ignorancia (más peligrosa) de quien cree que el conocimiento es un proceso lineal, acumulativo. Por ello, el pensamiento complejo impulsa al individuo a reaprender a aprender con la plena conciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo y de forma ineliminable la marca de la incertidumbre. No se trata del todo vale, sino que se trata de hacer frente al dogmatismo y al absolutismo disfrazado de verdadero saber.
- f. El pensamiento complejo no desprecia lo simple, critica la simplificación. En este sentido, la búsqueda de la complejidad

debe tomar los caminos de la simplificación, integrando los procesos de disyunción—necesarios para distinguir y analizar-, de abstracción - es decir, de traducción de lo real en lo ideal- que debe ser puestos en juego con sus respectivos antídotos (disyunción - conjunción; abstracción-realidad). Así el pensamiento complejo es un pensamiento rotativo, en espiral; además, debe realizar la rotación de la parte al todo y del todo a la parte.

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

2.2. Experiencias y modelos de desarrollo del pensamiento crítico

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

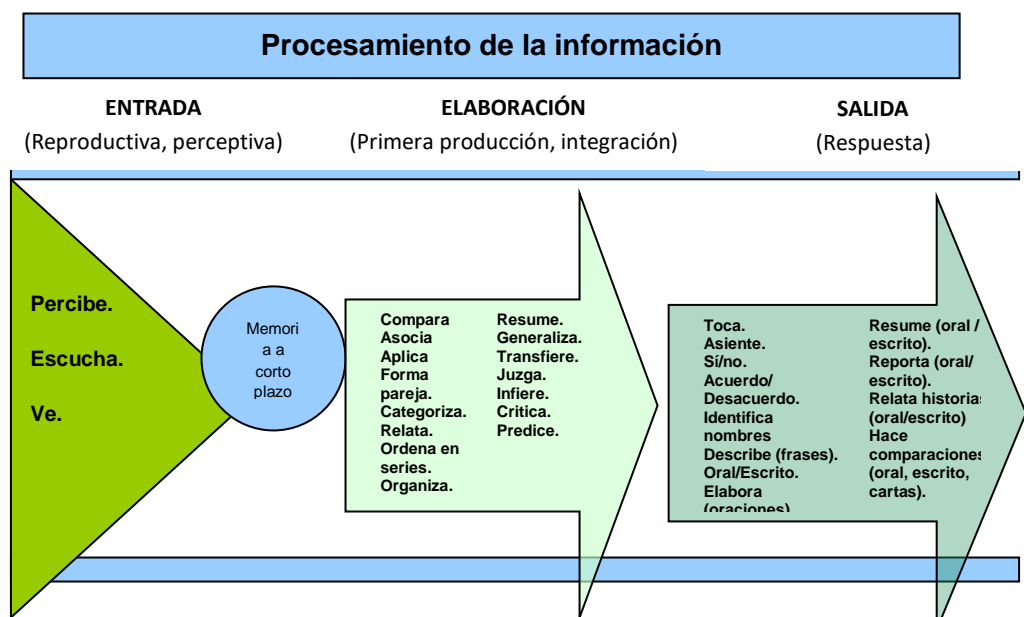
Aunque ambos autores explican la necesidad del desarrollo del pensamiento y detallan las operaciones, no explican o concretizan las formas o modos de aplicación durante los procesos formativos del

estudiante si puede ser dentro del área de desarrollo curricular o como un programa psicopedagógico.

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

Gráfico N° 5

Modelo teórico del desarrollo del pensamiento crítico de Priestley



Fuente: Priestley, 1996.

El modelo de Priestley (1996), establece –según el gráfico N° 5- en la primera flecha representa el acceso o entrada de la información al cerebro; el pequeño círculo indica que la información recibida se almacena en la memoria de corto plazo; la segunda flecha, representa el

procesamiento de la información, y la última flecha indica cómo se responde a dicha información.

Kabalen y Amestoy (1998), proponen un programa denominado: “La lectura analítico – crítico con un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información como medio para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes del nivel superior, expresan que la habilidad lectora mejorará en la medida que estudiante mejora el pensamiento crítico. El programa que presenta está organizado en función de cuatro unidades y 27 lecciones. En la primera unidad propone desarrollar estrategias cognitivas que ayudan a desarrollar el pensamiento que facilitan el aprendizaje del nivel literal. En la segunda unidad propone lecciones para desarrollar los niveles inferencial–crítico e interpretativo-crítico. La tercera unidad, las lecciones están orientadas a que el estudiante desarrolle el nivel analógico-crítico e interpretativo-crítico, y, la cuarta unidad, las lecciones tratan sobre el proceso de análisis e investigación de fuentes de información.

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

Amestoy (2002), propone un modelo que parte de la idea en el que el sujeto puede ser dueño de su propio aprendizaje y puede desarrollar la facultad de aprender y desaprender a partir de sus conocimientos, experiencias y de su interacción con el medio, es decir, puede alcanzar los conocimientos y habilidades para interactuar con el mundo, resolver los problemas y tomar decisiones más apropiadas de acuerdo al caso.

Plantea un modelo sistémico e integral que abarque los niveles componencial, experiencial y práctico del desarrollo intelectual y aprendizaje para lograr la estructuración cognitiva que permita a la personas utilizar la mente con amplitud, eficiencia y efectividad.

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

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

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

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

2.3. Estudios empíricos del desarrollo del pensamiento crítico

En la actualidad son numerosos los estudios empíricos que se han realizado a nivel internacional. Boisvert (2004), menciona tres fases de la reflexión sobre la enseñanza de la mentalidad. La primera fase, se remonta al principio de los años ochenta, hace hincapié en las habilidades del pensamiento, se recomienda definir las habilidades precisas y enseñarlas de manera explícita al recurrir a un método de instrucción directa.

En la segunda fase, se sitúa a mediados de los años ochenta, se centra en los largos procesos del pensamiento crítico y creativo que son necesarios para la resolución de problemas, la toma de decisiones y la inventiva. En esta fase la prioridad recae en el tratamiento activo de la información más que en las habilidades de pensamiento, empleando los organizadores gráficos para representar las ideas. La tercera fase, cuyo origen data de principios de los años noventa, representa el estado actual y se caracteriza por la aplicación de las habilidades y procesos de pensamiento a diversas situaciones del ámbito escolar y de la vida cotidiana de los alumnos. En esta fase se da énfasis a los procesos de reflexión. Esta toma de conciencia pretende ayudar a los alumnos a

controlar más sus propios procesos de pensamiento y a mejorar su forma de pensar con ayuda de la autoevaluación y la autocorrección.

Las fases del desarrollo del pensamiento en general permiten comprender las diversas experiencias empíricas llevadas a cabo con distintos enfoques y teorías con el único fin de enseñar a pensar críticamente para comprender la realidad social y sea capaz de desenvolverse en la vida.

El estudio realizado de Díaz (2001), en la tesis titulada “Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato” establece dos propósitos: evaluar las habilidades del pensamiento crítico de los alumnos antes y después de la enseñanza de una unidad didáctica sobre el tema del surgimiento del imperialismo, y conducir un programa constructivista de formación docente para ver si éste permitía a las profesoras participantes promover el pensamiento crítico de sus estudiantes.

Se realizaron dos tomas de datos: la primera fue previa a la impartición del programa de formación docente y la segunda, posterior al mismo. Se condujeron análisis cualitativos y cuantitativos, que muestran que en la primera etapa los alumnos de los tres grupos adquirieron conocimientos significativos sobre el tema, pero no avanzan en pensamiento crítico, mientras que en la segunda, después que sus profesoras participaron en la formación docente, en los tres grupos adquieren dichos conocimientos en un nivel mayor que en la primera, pero sólo en un grupo hay diferencias significativa en habilidades de pensamiento crítico.

Un análisis de regresión múltiple muestra que en este estudio, el desempeño académico de los alumnos puede predecirse a partir de tres componentes: dominio de conocimientos declarativos del tema, de las

habilidades de pensamiento crítico de los alumnos y del profesor a cargo del grupo.

Marciales (2003), realiza la investigación titulada “Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos”, tesis presentada a la Facultad de Educación del Departamento de Psicología Evolutiva y Educación de la Universidad Complutense de Madrid, revela que a nivel social el pensamiento crítico es importante para la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes y responsables para una vida democrática. Pensar críticamente cobra importancia por la crisis en todas las órdenes sociales, políticos y económicos demanda cada vez más la presencia de hombres y mujeres capaces de actuar con criterio en la búsqueda de soluciones a los conflictos, cualquiera que sea su campo de acción.

La investigación que realiza Marciales con 130 estudiantes de primero y último año de estudios, de cuatro (4) licenciaturas diferentes (Filosofía, Psicología, Informática Matemática e Ingeniería Electrónica) entre 16 y 27 años de edad, haciendo uso de un diseño exploratorio descriptivo, comprueba que los estudiantes del primer año consideran la fuente de conocimiento como algo externo, sugieren que son ellos quienes se consideran las fuentes de conocimiento y dan valor fundamental a la opinión que lo consideran suficiente para refutar o descalificar planteamientos que no están de acuerdo.

Además, establece que el vínculo afectivo porque le cayó bien el autor y no por las expresiones del texto. Mientras que los estudiantes del último ciclo aparecen sistemáticamente vinculados a formas de pensamiento integradoras, tomando en cuenta las dimensiones Sustantiva y Dialógica, orientadas desde teorías personales sobre el conocimiento y el proceso de conocer, relativistas y contextuales puestas en práctica a través de

estrategias tanto afectivas como cognitivas, dirigidas a construir una mirada globalizadora y respetuosa frente al texto, y expresadas a través de inferencias que buscan hacer coherencia, explicar y comprender el texto, más que enjuiciarlo.

Los resultados obtenidos de la investigación evidencian que el desarrollo del pensamiento crítico está determinado por el nivel de conocimiento que alcanza el estudiante (Boisvert, 2004) y por las creencias o por la práctica empírica de su desarrollo académico más no por la enseñanza de las habilidades de pensamiento. Esta investigación clarifica que el proceso de enseñanza – aprendizaje está centrado en la acumulación o construcción de conocimiento y que el estudiante por la madurez intelectual y el grado de exigencia académica trata de globalizar la información para comprender el texto y no para emitir juicios críticos.

Escalante (2003), realiza la investigación titulada: “El método histórico-crítico y su influencia en la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico ‘Aristides Merino Merino’ de Cajamarca, tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación; método que se aplicó a 44 estudiantes con un diseño cuasiexperimental valida la hipótesis que dicho método incrementa significativamente la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad.

La investigación determina que los estudiantes que provienen de hogares con bajos ingresos económicos presentan escasa conducta crítica.

La investigación de Escalante determina que las actitudes críticas demostradas por los estudiantes después de aplicar un programa experimental son: mayor curiosidad intelectual; honestidad intelectual; estuvieron más predispuestos a seleccionar datos objetivos; el respeto de puntos de vistas distintos al suyo; ser flexibles, es decir, a renunciar a una

conclusión que tiene pocas pruebas empíricas; persistencia en la búsqueda de explicaciones.

La evidencia de los resultados obtenidos por el investigador acerca de las actitudes críticas en los estudiantes, es que el pensamiento crítico no sólo desarrolla los procesos de razonamiento sino también actitudes que le conlleva al estudiante a buscar los valores de verdad, racionalidad, autonomía y la búsqueda de información para un aprendizaje autónomo y con conciencia. El espíritu crítico se caracteriza sobre todo por la propensión a buscar razones y a basar sus juicios y sus acciones en razones (Boisvert, 2004).

Da Dalt (2006), en la investigación titulada “Promoción del pensamiento crítico y las habilidades sociales desde la lógica informal o aplicada. Un estilo de aprendizaje abierto e integrador de contextos” en la que comprueba que el desarrollo de las habilidades sociales es requisito necesario para el desarrollo del pensamiento crítico y destaca que formar el juicio crítico es una modalidad de encarar una práctica áulica concreta donde el sujeto pueda ser capaz de discernir.

Dávila (2005), en la investigación titulada: “Estrategias de análisis e interpretación para la construcción del pensamiento crítico de la historia republicana del Perú – Jaén, concluye que los docentes no conocen estrategias adecuadas para propiciar la construcción del pensamiento crítico y la carencia de habilidades de pensamiento en los estudiantes. También concluye que las estrategias de análisis e interpretación contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico.

Es importante destacar que la formación del pensamiento crítico es un reto para las instituciones educativas, los estudiantes deben desarrollarla para tener la posibilidad de fortalecer la personalidad y la capacidad de adaptación a los contextos cambiantes. La formación no es preparar entes robóticos, sino formar seres pensantes, libres,

responsables, que saben orientar su vida hacia aquello que es de interés y promueve el bien de los demás.

El pensamiento crítico es una herramienta para comprender las causas y consecuencias de la dinámica cambiante del contexto en que se encuentra inmerso. Por ello, La institución educativa debe brindar una educación que promueva el desarrollo del pensamiento crítico y no practicar una pedagogía con orientación “bancaria” donde los hombres son vistos como seres de adaptación, cuando más se ejerciten los educandos en ser depósitos de información, tanto menos desarrollarán la conciencia crítica (Freire, 1969).

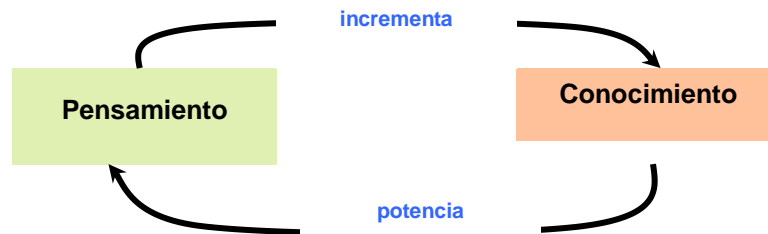
2.4. El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del nivel secundaria

El pensamiento en general es un proceso mental que ha sido estudiado desde la antigüedad en el ámbito de la filosofía; en la actualidad, es estudiado desde el punto de vista de la psicología cognitiva con mucha relación con el conocimiento, el aprendizaje (Saiz, 2002). El pensamiento es una actividad de orden superior que moviliza una serie de conocimientos adquiridos o modelos mentales que forman parte de la capacidad cognoscitiva del ser humano en el hecho de explicar, interpretar y transformar el entorno social.

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

Gráfico N° 6

Relación pensamiento crítico-conocimiento



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

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

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

cognoscitivo y el desarrollo psicosocial. A pesar de eso, esos dominios están entrelazados. A lo largo de la vida cada uno afecta a los otros y cada dominio es importante durante toda la vida (Papalia, 2005).

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

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

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

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

- El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, es decir, el estudiante es capaz de prescindir de los maestros para proseguir por sí mismos en adquirir nuevos conocimientos.

- Desarrollar el espíritu crítico, es decir la actitud para observar las cosas con detenimiento haciendo uso de la lógica y el razonamiento.
- Flexibilidad para considerar visiones divergentes del mundo (Fascione, 2002).
- Analizar e interpretar información variada desde diversos enfoques para crear juicios razonados.
- El desarrollo del pensamiento formal (Piaget, 2003).
- Desarrollo de sus niveles de conciencia de rol social y transformadora del mundo.
- Aplicar las estrategias de aprendizaje para la comprensión significativa de la información al contextualizarla en una realidad concreta.
- Desarrollo de sus capacidades cognitivas y afectivas.

El desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante de educación secundaria le permite tener acceso a información diversa, asimilarla y acomodarla. Pensar críticamente le permite al estudiante el dominio de los sistemas simbólicos y ser parte de la gestión social del conocimiento para convivir en la dinámica del siglo XXI. Además, considerando a Ennis, que en las sociedades con ciudadanos que utilizan el pensamiento crítico favorece la vida democrática, la práctica de valores y la creatividad.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “JOSÉ MARÍA ARGUEDAS” – LA VICTORIA

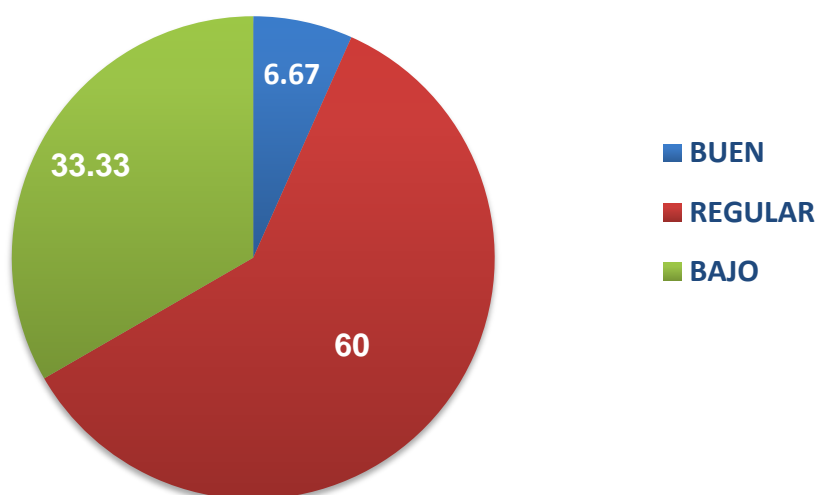
3.1. RESULTADOS DE LA ENCUESTRA

En un primer momento, se aplicó como instrumento de recolección de datos la prueba de evaluación del pensamiento (Anexo N°01) a los estudiantes de quinto grado B de educación secundaria. Este instrumento tiene un coeficiente de confiabilidad de 0,96, para una muestra de tipo no probabilística conformado por 32 estudiantes.

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

Gráfico N° 7

NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO



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

3.2. PROPUESTA DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

3.2.1. Fundamentación de la propuesta

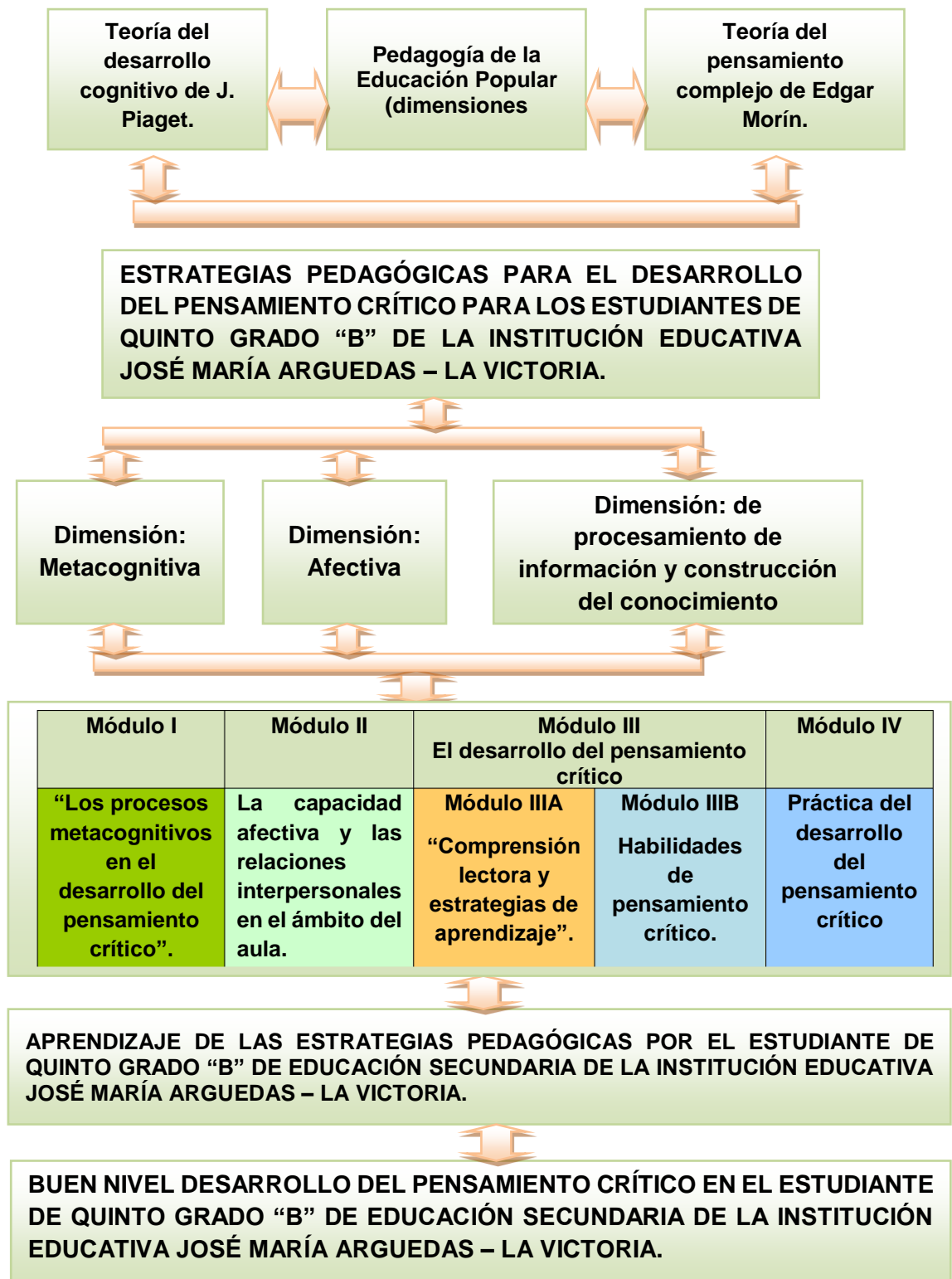
Las estrategias pedagógicas se estructura en tres dimensiones: dimensión afectiva; dimensión de procesamiento de información y de construcción del conocimiento; y la dimensión metacognitiva. Se plantea con la finalidad de elevar el nivel de desarrollo de pensamiento crítico en 30 estudiantes del quinto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

3.2.2. Modelo teórico

Esta intervención, permitirá desarrollar el pensamiento crítico de los participantes en tres dimensiones: dimensión afectiva; dimensión de procesamiento de información y construcción del conocimiento; y la dimensión metacognitiva.

Gráfico N° 8

Modelo Teórico de las estrategias pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico



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

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

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

ser autoreflexivo, desarrollar la conciencia de lo que aprende y su rol como estudiante.

Las estrategias están divididas en cuatro módulos. El primer módulo se desarrolla actividades para comprender y aplicar los procesos metacognitivos en los procesos del pensamiento crítico. El segundo módulo se establecen actividades para desarrollar las habilidades sociales de: comunicación asertiva, capacidad de escucha y empatía. El tercer módulo, se subdivide en: Modulo de actividades para procesar información y un módulo de actividades para desarrollar las habilidades cognitivas básicas para el pensamiento crítico; y, el cuarto módulo, se aplica el pensamiento crítico, en este módulo el estudiante tiene que hacer uso de lo aprendido de los tres módulos en situaciones escolares.

Las estrategias pedagógicas se basan en la teoría del desarrollo cognitivo de J. Piaget, las dimensiones planteadas en la educación popular y la teoría del pensamiento complejo propuesto por Edgar Morín.

Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget

La teoría del desarrollo aporta elementos a la nueva concepción de enseñanza-aprendizaje y para el desarrollo del pensamiento crítico. Se considera los siguientes principios:

- 1) El aprendizaje es un proceso personal e interno de modificación de estructuras cognitivas en función a la asimilación y

acomodación de información que origina la integración del nuevo conocimiento a las estructuras mentales. Este principio señala el rol protagónico del que aprende.

- 2) Las estructuras cognitivas se organizan a medida que se van adquiriendo y modificando a través de la adaptación; es decir, la adaptación como doble proceso que consiste en adquirir información y en cambiar las estructuras cognitivas previamente establecidas hasta adaptarlas a la nueva información que se percibe. Por ello, la adaptación es el mecanismo por el cual una persona se ajusta a su medio ambiente.
- 3) El estudiante del nivel secundaria se ubica en el nivel de desarrollo cognitivo formal. Según Piaget se desarrolla entre los 11 y 15 años y se logra cuando se han superado los anteriores estadios. En este estadio de desarrollo cognitivo el estudiante del nivel secundario es capaz de utilizar la lógica combinatoria, el razonamiento hipotético, el uso de supuestos, el razonamiento proporcional y la experimentación científica. Por lo tanto, el estudiante es capaz de realizar actividades mentales que implican conceptos abstractos, hipotéticos, inferencias utilizando información y datos provenientes de diversas fuentes para solucionar sus problemas o emitir juicios de valor.

Pedagogía de la educación popular

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

- 1) La persona, protagonista de sus aprendizajes. La labor educativa en Fe y Alegría busca que alumnos y alumnas se descubran y se valoren como personas y que sean conscientes del valor de la vida.
- 2) Aprendizaje como proceso de construcción, reconstrucción y reconstrucción de saberes. Para Fe y Alegría, la experiencia de aprender debe ser en sí misma una experiencia de construcción propia de la personalidad. El saber por saber no tiene sentido si ese conocimiento no ayuda a conocerse y conocer, a comprenderse y comprender, a construirse y construir, a uno mismo y al mundo que le rodea.
- 3) Aprendizajes que preparen para la vida. Aprender para la vida requiere que el estudiante sea capaz de aprender permanentemente del contexto. Implica también, desarrollar el pensamiento crítico, curiosidad, el deseo de conocerse, de investigar y de una lectura y cuestionamiento constante de la realidad, para responder de manera creativa a los retos de la inserción y transformación del planeta.

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

Teoría del pensamiento complejo de Edgar Morín

Edgar Morín en la teoría del pensamiento complejo establece que:

- 1) Los avances de la ciencia y tecnología originan profundos cambios en la sociedad que no son regulados ni por la política ni por la ética que es necesario el desarrollo del pensamiento complejo para entender el fenómeno globalmente.
- 2) El aumento de los niveles de diversidad cultural y la influencia de los diversos fenómenos sociales y mundiales que aceleran y degradan la vida en el planeta hace que la humanidad no afronte sus problemas más vitales, el de la supervivencia, debido a la educación que forma mentes dogmáticas. Por ello, es necesario el desarrollo del pensamiento crítico para escudriñar la realidad con objetividad y tomar decisiones más pertinentes.
- 3) Pensar desde la complejidad va más allá de observar lo aparente, es pensar tanto los elementos constitutivos como el todo para

interpretar y comprender más allá de la capacidad registral que se obtiene de los órganos sensoriales, articular diversos conocimientos provenientes de las diferentes ciencias con la reflexión que le permita al individuo actuar buscando el bien–vivir para todos, y para lograr este objetivo educativo, el pensamiento crítico se constituye en una herramienta que debe ser promovida y ser lograda como una cualidad en los ciudadanos en el presente.

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

3.2.3. Modelo metodológico

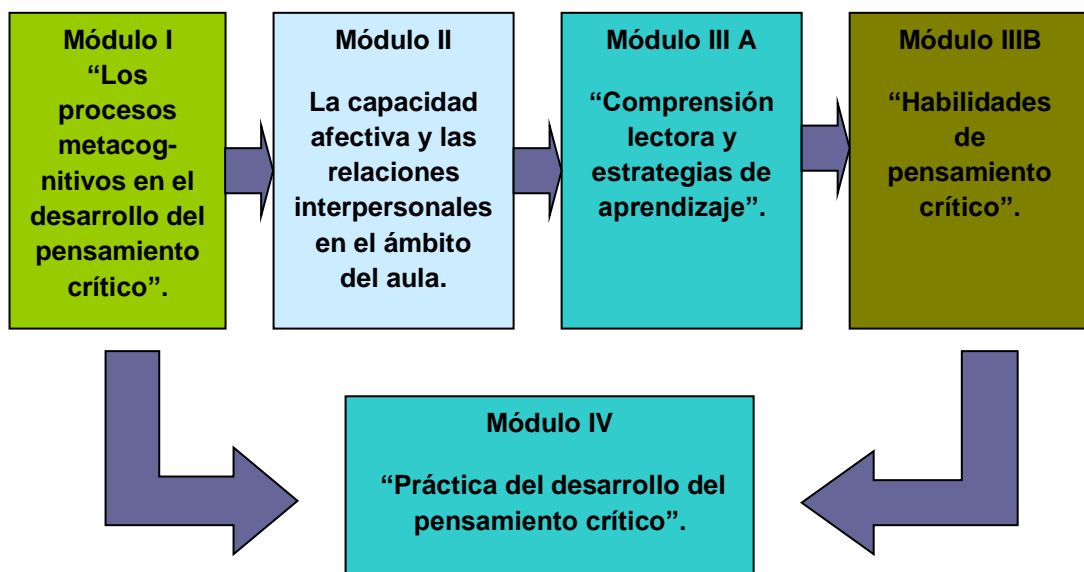
La aplicación del programa psicopedagógico está conformado por cuatro módulos. El módulo I, está diseñado para desarrollar en el estudiante la capacidad metacognitiva, por lo tanto se plantea actividades teórico-prácticas de planificación, supervisión y evaluación del pensamiento crítico. En el módulo II se establecen actividades teórico-prácticas para desarrollar la capacidad afectiva y las relaciones interpersonales de los estudiantes. El aprendizaje del módulo le permite al estudiante comunicar asertivamente el juicio crítico considerando las emociones y sentimientos de los demás para no promover las rivalidades personales que pudieran ocasionar cuando el estudiante debate críticamente un tema o una situación problemática.

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

explicación, causa-efecto, interpretar datos, y la habilidad de síntesis y de resumen.

Gráfico N° 9

Secuencia lógica para la aplicación del programa psicopedagógico.



El módulo IV, está diseñado para aplicar el pensamiento crítico en la vida escolar, desarrollando actividades teórico prácticas.

Cuadro N° 1

Periodo de desarrollo del programa psicopedagógico

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

El programa psicopedagógico aproximadamente tiene una duración de veintidós (22) semanas que corresponden aproximadamente a seis (6) meses conforme se muestra en el siguiente cuadro N° 2.

3.2.4. Finalidad

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

el desarrollo intelectual y para discernir situaciones conflictivas que requieran solución para tomar decisiones en su vida personal y social.

3.2.5. Objetivo general

Potenciar el nivel de pensamiento crítico a través del desarrollo de las dimensiones: afectiva y relaciones interpersonales; dimensión de procesamiento de información y de construcción del conocimiento; y la dimensión metacognitiva, en los estudiantes del quinto grado “B” de educación secundaria de menores de la Institución Educativa “José María Arguedas”.

3.2.6. Estructura de las estrategias pedagógicas.

3.2.7. Estructura general.

Módulo I Procesos metacognitivos	Módulo II La capacidad afectiva y las relaciones interpersonales en el ámbito del aula	Módulo III A La comprensión lectora y estrategias de aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico”	Módulo III B Las habilidades de desarrollo del pensamiento crítico	Módulo IV Práctica del desarrollo del pensamiento crítico
<ul style="list-style-type: none"> La metacognición. La planificación del proceso de aprendizaje del pensamiento crítico. La supervisión del desarrollo del pensamiento crítico. La evaluación del pensamiento crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> Las relaciones humanas y las habilidades de interacción social. Comunicación asertiva. Empatía. La amistad. Principios básicos para la convivencia social. La humildad intelectual. Educación del control de emociones. La autovaloración. 	<ul style="list-style-type: none"> Los textos: Estructura. Tipos de textos. La comprensión lectora. La comprensión lectora: Tipos y niveles de comprensión lectora. La comprensión lectora crítica. La comprensión lectora en el nivel crítico. Técnica del subrayado. La cruz de análisis estructural de palabras clave. El mapa conceptual. El mapa mental. El mapa semántico. El cuadro sinóptico. La red conceptual. Fichas de estudio analítico – crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> La observación. La habilidad de identificación. La habilidad de secuenciar. La habilidad de inferencia. La habilidad de comparación. La habilidad de descripción. La habilidad de clasificación. La habilidad de causa-efecto. La habilidad de interpretar datos. La habilidad de análisis de problemas. La habilidad de síntesis y de resumen. La habilidad de evaluación – argumentación. 	<ul style="list-style-type: none"> Redacción: El ensayo. La solución de problemas. La exposición.

3.2.8. Diseño de la propuesta de intervención

Dimensión: Los procesos metacognitivos en el desarrollo del pensamiento crítico”.

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

característica o estructura de la tarea? Variable de estrategia ✓ Conocimiento, formas de aplicación y eficacia de las estrategias y técnicas de realización de tareas y aprendizaje: ▪ ¿Qué tipo de estrategia y técnica me es útil para realizar la tarea? ¿Cómo aplicar la estrategia y técnica en la realización de la tarea?						
---	--	--	--	--	--	--

HABILIDAD/SUBHABILIDAD/ SUBSUBHABILIDAD	CONOCIMIENTOS	TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
METACOGNICIÓN Regulación del conocimiento ✓ Planifica los procesos de aprendizaje o realización de tareas.	La planificación del proceso de aprendizaje del pensamiento crítico.	“La planificación de actividades académicas me permite ser ordenado”.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación. ▪ Lectura analítica – crítica de textos. ▪ Práctica. ▪ Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planifica la redacción de ensayos con una temática de su preferencia. 	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	
METACOGNICIÓN Regulación del conocimiento ✓ Monitorea y supervisa la realización de las actividades planificadas en los procesos de aprendizaje o en su realización de tareas.	La supervisión del desarrollo del pensamiento crítico.	La supervisión regula el logro del propósito que se establece para pensar críticamente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación. ▪ Lectura analítica – crítica de textos. ▪ Práctica. ▪ Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Practica la supervisión en el desarrollo del pensamiento crítico. 	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	
METACOGNICIÓN Regulación del conocimiento ✓ Evalúa los procesos y logros obtenidos en su aprendizaje o realización de la tarea.	La evaluación del pensamiento crítico.	La evaluación del desarrollo del pensamiento crítico es una herramienta para determinar el nivel alcanzado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación. ▪ Lectura analítica – crítica de textos. ▪ Práctica. ▪ Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evalúa el nivel de desarrollo del pensamiento crítico. 	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	

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

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES ▪ Interpersonales <ul style="list-style-type: none"> ○ Demuestra: actitudes de respeto, solidaridad, a las diferencias, cuidado a la integridad del otro. 	Las relaciones humanas y las habilidades de interacción social.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación. ▪ Explicación de la actividad y de su importancia. ▪ Lectura crítica de documentos. ▪ Comentario de la lectura. ▪ Reflexión sobre la importancia de las habilidades de interacción social en la relación humana. ▪ Evaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora comparaciones entre la cortesía y la violencia. ▪ Elabora compromisos de normas de cortesía para la convivencia en el aula. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipo responsable. ▪ Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	
HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES ▪ Comunicación asertiva <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunica información: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Con coherencia. ▪ Con objetividad. 	La comunicación asertiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación. ▪ Explicación de la actividad y de su importancia. ▪ Lectura crítica de documentos. ▪ Comentario de la lectura. ▪ Reflexión sobre la importancia de las habilidades de interacción social en la relación humana. ▪ Evaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora comparaciones entre la cortesía y la violencia. ▪ Elabora compromisos de normas de cortesía para la convivencia en el aula. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipo responsable. ▪ Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	4 h
HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES ▪ Escucha atenta <ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeta normas de escuchar: guardar silencio, esperar su turno, pone atención, actúa con cortesía, respeta opiniones distintas a las suyas. 	La capacidad de escucha.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación. ▪ Explicación de habilidad e importancia. ▪ Lectura analítica de textos ▪ Modelado de la habilidad. ▪ Simulación de la habilidad por equipos. ▪ Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. ▪ Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explica la importancia de la capacidad de escucha en el proceso de comunicación. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipo responsable. ▪ Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	4 h

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES ▪ Empatía ✓ Reconoce e identifica los estados emocionales de sus pares.	La empatía	▪ Explicación de la actividad y de su importancia. ▪ Lectura crítica de documentos de trabajo. ▪ Comentario de la lectura. ▪ Reflexión sobre la importancia de comunicarse asertivamente. ▪ Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	▪ Explica la importancia de la práctica de la empatía para las buenas relaciones interpersonales.	Humanos: ▪ Equipo responsable. ▪ Alumnos. Materiales ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura.	
HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES ▪ Conocimiento y aceptación de sí mismo. ✓ Demuestra: ▪ Amistad.	La amistad	▪ Motivación. ▪ Explicación de la actividad y de su importancia. ▪ Lectura crítica de documentos de trabajo. ▪ Comentario de la lectura. ▪ Reflexión sobre la importancia de la amistad en las relaciones interpersonales. ▪ Evaluación de la actividad.	▪ Explica el sentido de la amistad como elemento fundamental para la convivencia democrática.	Humanos: ▪ Equipo responsable. ▪ Alumnos. Materiales ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura.	4 h
HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES ▪ Conocimiento y aceptación de sí mismo ✓ Demuestra: ▪ Seguridad y confianza en sus posibilidades	Principio básico para la convivencia social: el talento.	▪ Motivación. ▪ Lectura analítica de textos. ▪ Simulación de la habilidad por equipos. ▪ Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. ▪ Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad.	Explica la importancia de demostrar nuestros talentos en la convivencia social.	Humanos: ▪ Equipo responsable. ▪ Alumnos. Materiales ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura.	2 h

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

Dimensión de procesamiento de información y construcción de conocimiento

A) Comprensión lectora y estrategias de aprendizaje

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
COMPRENSIÓN LECTORA ✓ Lectura comprensiva <ul style="list-style-type: none"> Reconoce los diversos tipos de textos. 	Los textos. Estructura	<ul style="list-style-type: none"> Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica el tipo de texto correctamente. Establece la estructura del texto según el tipo. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> Equipo responsable. Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura. 	2h
COMPRENSIÓN LECTORA ✓ Lectura comprensiva <ul style="list-style-type: none"> Reconoce los diversos tipos de textos. Organización del texto: partes, secuencia temporal, estructura interna. 	Los tipos de textos	<ul style="list-style-type: none"> Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica el tipo de texto, según su estructura interna. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> Equipo responsable. Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura. 	6h
COMPRENSIÓN LECTORA ✓ Lectura comprensiva <ul style="list-style-type: none"> Maneja material escrito como fuente de información: Sintetiza el significado del texto a través de diversas formas: resúmenes, organizadores visuales diferentes. 	La comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Explica la importancia de la comprensión lectora crítica para el desarrollo del pensamiento crítico. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> Equipo responsable. Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura. 	2h

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
COMPRENSIÓN LECTORA ✓ Lectura comprensiva <ul style="list-style-type: none"> Maneja material escrito como fuente de información: Sintetiza el significado del texto a través de diversas formas: resúmenes, organizadores visuales diferentes. 	La comprensión lectora: Tipos y niveles de comprensión lectora.	<ul style="list-style-type: none"> Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Explica la importancia de la comprensión lectora crítica para el desarrollo del pensamiento crítico. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> Equipo responsable. Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura. 	2h
COMPRENSIÓN LECTORA ✓ Lectura comprensiva <ul style="list-style-type: none"> Maneja material escrito como fuente de información: Sintetiza el significado del texto a través de diversas formas: resúmenes, organizadores visuales diferentes. 	La comprensión lectora crítica	<ul style="list-style-type: none"> Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza la comprensión lectora de nivel crítico aplicando un proceso metodológico. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> Equipo responsable. Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura. 	2h
COMPRENSIÓN LECTORA ✓ Lectura comprensiva <ul style="list-style-type: none"> Conoce y aplica técnicas de lectura: Estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico 	La comprensión lectora en el nivel crítico.	<ul style="list-style-type: none"> Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Explica la importancia de la comprensión lectora crítica para el desarrollo del pensamiento crítico. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> Equipo responsable. Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura. 	2h

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
COMPRENSIÓN LECTORA ✓ Lectura comprensiva <ul style="list-style-type: none"> Conoce y aplica técnicas de lectura: Subrayado: tipos. 	La técnica del subrayado.	<ul style="list-style-type: none"> Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica las ideas principales y secundarias del texto aplicando la técnica del subrayado. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> Equipo responsable. Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura. 	2h
COMPRENSIÓN LECTORA ✓ Lectura comprensiva <ul style="list-style-type: none"> Identifica y extrae de las lecturas: Palabras claves. 	La cruz de análisis estructural de palabras clave.	<ul style="list-style-type: none"> Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Analiza palabras claves aplicando la técnica considerando las instrucciones. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> Equipo responsable. Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura. 	2h
COMPRENSIÓN LECTORA ✓ Lectura comprensiva <ul style="list-style-type: none"> Maneja material escrito como fuente de información: <ul style="list-style-type: none"> Selecciona y organiza la información leída mediante mapas conceptuales. 	El mapa conceptual.	<ul style="list-style-type: none"> Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Esquematiza la información utilizando la técnica del mapa conceptual. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> Equipo responsable. Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura. 	2h
COMPRENSIÓN LECTORA ✓ Lectura comprensiva <ul style="list-style-type: none"> Maneja material escrito como fuente de información: <ul style="list-style-type: none"> Selecciona y organiza la información leída mediante mapas mentales. 	El mapa mental.	<ul style="list-style-type: none"> Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Esquematiza la información utilizando la técnica del mapa mental. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> Equipo responsable. Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura. 	3h

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
COMPRENSIÓN LECTORA ✓ Lectura comprensiva <ul style="list-style-type: none"> Maneja material escrito como fuente de información: <ul style="list-style-type: none"> Selecciona y organiza la información leída mediante mapas semánticos. 	El mapa semántico.	<ul style="list-style-type: none"> Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Esquematiza la información utilizando la técnica del mapa semántico. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> Equipo responsable. Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura. 	3h
COMPRENSIÓN LECTORA ✓ Lectura comprensiva <ul style="list-style-type: none"> Maneja material escrito como fuente de información: <ul style="list-style-type: none"> Selecciona y organiza la información leída mediante cuadros sinópticos. 	El cuadro sinóptico.	<ul style="list-style-type: none"> Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Esquematiza la información utilizando la técnica del cuadro sinóptico. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> Equipo responsable. Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura. 	3h
COMPRENSIÓN LECTORA ✓ Lectura comprensiva <ul style="list-style-type: none"> Maneja material escrito como fuente de información: <ul style="list-style-type: none"> Selecciona y organiza la información leída mediante la red conceptual. 	La red conceptual.	<ul style="list-style-type: none"> Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Esquematiza la información utilizando la técnica de la red conceptual. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> Equipo responsable. Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura. 	4h
COMPRENSIÓN LECTORA ✓ Lectura comprensiva <ul style="list-style-type: none"> Maneja material escrito como fuente de información: <ul style="list-style-type: none"> Sintetiza el significado del texto utilizando fichas de estudio analítico-crítico. 	La fichas de estudio analítico-crítico.	<ul style="list-style-type: none"> Motivación. Lectura analítica de textos. Práctica. Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza la ficha de estudio analítico – crítico al leer textos argumentativos. 	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> Equipo responsable. Alumnos. Materiales <ul style="list-style-type: none"> Cuartillas. Lápices. Fichas de lectura. 	4 h

B) Las habilidades del pensamiento crítico

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES	RECURSOS	TIEMPO
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Procesa información. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica características de hechos y fenómenos 	La observación	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación. • Explicación de la habilidad de percepción. • Lectura analítica de textos. • Simulación de la habilidad por equipos. • Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. • Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las características, datos, hechos de un fenómeno o acontecimiento social. 	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	3 h
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Procesa información. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica: <ul style="list-style-type: none"> • Identifica datos, ideas o hechos. 	La habilidad de identificación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación y explicación de la habilidad de identificación. ▪ Lectura analítica de textos. ▪ Simulación de la habilidad. ▪ Reflexión sobre el desarrollo de la habilidad. 1. Desarrollo de la ficha de autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica datos, hechos de un objeto, fenómeno o acontecimiento social. • Explica el proceso para identificar datos, hechos, o acontecimientos. 	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	3h
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Procesa información. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Secuencia: <ul style="list-style-type: none"> • Secuencia datos, hechos, ideas de acuerdo a un criterio. 	La habilidad de secuenciar	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Explicación de la habilidad de secuenciación. • Lectura analítica de textos • Simulación de la habilidad por equipos. • Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. • Desarrollo de la ficha de autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establece secuencias de objetos y de marcos teóricos proponiendo sus criterios. 	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	3h

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	RECURSOS	TIEMPO
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Procesa información. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Inferencia: Reconoce y formula inferencias (inducciones, deducciones, conclusiones, premisas).	La habilidad de inferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Explicación de la habilidad de secuenciación. • Lectura analítica de textos • Simulación de la habilidad por equipos. • Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. • Desarrollo de la ficha de autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza inferencia a partir de hechos reales. • Realiza inferencia a partir de marcos teóricos y científicos 	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	3h
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Procesa información. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comparación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce y establece relaciones específicas: semejanzas – diferencias. 	La habilidad de comparación.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Explicación de la habilidad de secuenciación. • Lectura analítica de textos • Simulación de la habilidad por equipos. • Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. • Desarrollo de la ficha de autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza comparaciones partir de hechos reales. • Contrasta diferentes teorías que enfocan un fenómeno social estableciendo semejanzas y diferencias. 	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	2h
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Procesa información. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Representa a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias. 	La habilidad de descripción.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Explicación de la habilidad de secuenciación. • Lectura analítica de textos • Simulación de la habilidad por equipos. • Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. • Desarrollo de la ficha de autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describe objetos o situaciones det. sus características principales. • Explica objetos o situaciones con argumentos objetivos y con coherencia utilizando la técnica de relaciones. 	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	3 h

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	RECURSOS	TIEMPO
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Procesa información. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce y establece relaciones específicas de: Establece relaciones de categorización de conceptos, hechos, datos, etc., utilizando: organizadores gráficos, tablas de comparación etc. en función a una o más categorías. 	La habilidad de clasificación.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Explicación de la habilidad de secuenciación. • Lectura analítica de textos • Simulación de la habilidad por equipos. • Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. • Desarrollo de la ficha de autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Categoriza objetos e información en función a criterios. • Clasifica objetos e información en función a ciertos criterios. 	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	3 h
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Procesa información. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comparación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Causa-efecto. 	La habilidad de analizar causa – efecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Explicación de la habilidad de secuenciación. • Lectura analítica de textos • Simulación de la habilidad por equipos. • Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. • Desarrollo de la ficha de autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza situaciones problemáticas de causa y efecto a través de la espina de Ishikawa. 	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	3h

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	RECURSOS	TIEMPO
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN ▪ Procesa información. <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta datos y gráficos. 	La habilidad de interpretar datos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación. ▪ Explicación de la habilidad de comparar y contrastar. ▪ Lectura analítica de textos ▪ Simulación de la habilidad por equipos. ▪ Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. ▪ Desarrollo de la ficha de autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta datos y gráficos de situaciones problemáticas para establecer conclusiones. 	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	2h
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN ▪ Procesa información. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Análisis: <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y establece relaciones entre situaciones con criterio propio. 	Análisis de problemas: de diagrama de relaciones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación. ▪ Lectura analítica-crítica de textos. ▪ Práctica. ▪ Desarrollo de la ficha de autoevaluación de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplica el diagrama de relaciones en problemas cotidianos y teóricos. 	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	3h
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN ▪ Procesa información. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Síntesis-Resumen: <ul style="list-style-type: none"> • Formula ideas fuerza o centrales. • Realiza resúmenes y/o esquematiza. 	La síntesis. El resumen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación. ▪ Explicación de la habilidad de comparar y contrastar. ▪ Lectura analítica – crítica de textos. ▪ Simulación de la habilidad por equipos. ▪ Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. 2. Desarrollo de la ficha de autoevaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Determina las ideas-fuerza o centrales de los textos de lectura. • Realiza resúmenes de texto. • Determina el proceso para realizar síntesis y resúmenes. 	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	3h

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	RECURSOS	TIEMPO
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN ▪ Procesa información. ✓ Evalúa-argumenta: <ul style="list-style-type: none"> • Confronta opiniones divergentes. • Elige la solución pertinente. • Fundamenta juicios de valor sobre un hecho, situación o realidad, tomando posición razonada. 	La evaluación. La argumentación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación. ▪ Explicación de la habilidad de comparar y contrastar. ▪ Lectura analítica – crítica de textos. ▪ Simulación de la habilidad por equipos. ▪ Reflexión sobre la necesidad de desarrollar la habilidad. ▪ Desarrollo de la ficha de autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evalúa información proveniente de textos utilizando argumentos que sustentan la aceptación o definición de la tesis que plantea. 	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	3h

3.2.9. Práctica del desarrollo del pensamiento crítico

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	RECURSOS	TIEMPO
EXPRESIÓN ESCRITA ▪ Redacción. ✓ Manejo de estructuras formales: <ul style="list-style-type: none"> • Usa adecuadamente, en sus escritos, recursos formales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Títulos, subtítulos, numeración, viñetas. ▪ Márgenes y sangría. ▪ Citas textuales y pie de página. ▪ Esquemas, gráficos, etc. ▪ Maneja estructuras básicas de: ensayo. 	Redacción: El ensayo.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación. • Explicación de la redacción del ensayo científico y de su estructura. • Lectura analítica de textos. • Planificación de la redacción del ensayo por equipos. • Redacción del ensayo. • Desarrollo de la ficha de autoevaluación. 	▪ Redacta ensayos utilizando la estructura y con especificaciones técnicas de un tema de su preferencia.	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	2 horas
EXPRESIÓN ESCRITA ▪ Redacción. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Producción de textos. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Usa criterios de orden en la exposición de las ideas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Secuencia temática. ▪ Causalidad. ▪ Argumentación. ✓ Produce textos siguiendo el siguiente proceso: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planifica la redacción del texto argumentativo. ▪ Esquematiza la estructura del texto. ▪ Escribe el borrador. ▪ Revisa, corrige estilo, ortografía y redacción. 	Redacción: El ensayo.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación. • Explicación de la redacción del ensayo científico y de su estructura. • Lectura analítica de textos. • Planificación de la redacción del ensayo por equipos. • Redacción del ensayo. • Desarrollo de la ficha de autoevaluación. 	▪ Redacta ensayos utilizando la estructura y con especificaciones técnicas de un tema de su preferencia.	Materiales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	20 horas
HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	RECURSOS	TIEMPO

<p>INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Procesa información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza. • Interpreta. • Infiere. • Compara. • Síntesis-resumen. • Evalúa-argumenta. <p>EXPRESIÓN ORAL Con estructuración adecuada del mensaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expone en forma oral siguiendo el proceso: construye esquemas previos, reúne información, la organiza, elige recursos de apoyo. <p>EXPRESIÓN ESCRITA Redacción</p> <p>Producción de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Usa criterios de orden en la exposición de las ideas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Secuencia temática. <p>HABILIDAD AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES. Conocimiento y aceptación de sí mismo. Seguridad y confianza en sus posibilidades.</p>	La solución de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación. • Explicación de la redacción del ensayo científico y de su estructura. • Lectura analítica de textos. • Planificación de la redacción del ensayo por equipos. • Redacción del ensayo. • Desarrollo de la ficha de autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redacta ensayos utilizando la estructura y con especificaciones técnicas de un tema de su preferencia. 	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	6 horas
--	---------------------------	---	--	---	---------

HABILIDADES/ SUBHABILIDADES/ SUBSUBHABILIDADES	CONOCIMIENTOS	ESTRATEGIAS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	RECURSOS	TIEMPO
--	---------------	-------------	---------------------------	----------	--------

<p>. EXPRESIÓN ORAL</p> <p>✓ Fluidez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expone sus ideas con coherencia. • No usa “muletillas” ni hesitaciones. <p>✓ Con apoyo y gestual otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa gestos de apoyo: expresión facial, manos, control del cuerpo. • Usa y maneja materiales de apoyo en sus exposiciones: pizarra, papelógrafos, transparencias, micrófono, equipo multimedia. <p>✓ Con estructuración adecuada al mensaje.</p> <p>✓ Expone en forma oral siguiendo el proceso: construye esquemas previos, reúne información, la organiza, elige recursos de apoyo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La exposición oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación. • Explicación de la exposición oral haciendo uso del pensamiento crítico. • Lectura analítica de textos. • Organización de las exposiciones. • Exposición de los temas desarrollados por los estudiantes. • Desarrollo de la ficha de autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expone sus ideas de un tema considerando las especificaciones técnicas. 	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuartillas. ▪ Lápices. ▪ Fichas de lectura. 	<p>20 h</p>
--	---	--	---	---	-------------

3.2.10. Evaluación de la propuesta

3.2.11. Momento inicial: Calidad intrínseca del programa

a. Contenido del programa

El programa psicopedagógico para el desarrollo del pensamiento crítico considera la teoría de la educación popular de Fe y Alegría del Perú, la teoría psicológica del desarrollo cognitivo de Piaget y la teoría del Pensamiento Complejo, que explican el desarrollo del ser humano desde el desarrollo cognitivo, la forma como debe educarse en un contexto de una sociedad que se hace cada vez más compleja.

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

b. Calidad técnica del programa

El diseño del programa estipula el objetivo general, habilidades, subhabilidades y las subsubhabilidades, los conocimientos, estrategias, medios y materiales educativos, indicadores y el tiempo aproximado del desarrollo de cada actividad

Considerando la evaluación realizada con el test de pensamiento crítico que lo evalúa en sus tres dimensiones: los

procesos metacognitivos, la capacidad afectiva y las relaciones interpersonales en el ámbito del aula, dimensión de procesamiento de información y construcción de conocimiento, se plantean para ellos las habilidades, subhabilidades y subhabilidades que permiten potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes.

En el programa se observa la coherencia interna entre todos sus elementos habilidades, subhabilidades, subhabilidades, conocimientos, estrategias, indicadores de evaluación, recursos y el tiempo respondiendo a las necesidades educativas del alumnado tanto en forma individual como colectiva.

c. Evaluabilidad

En el programa se explicita los indicadores de evaluación. Indicadores formulados en cada una de las actividades que permiten evaluar las actividades de forma clara y objetiva. Por ello, se considera que el programa desarrolla las habilidades con los conocimientos necesarios para comprender y aplicarlas en sus estudios.

Los contenidos propuestos para el programa tienen una secuencia lógica y psicológica, es decir, los temas son de menor complejidad a mayor complejidad, considerando la interrelación entre los contenidos según su dimensión. Por ello, se puede mencionar que la información que dispone el programa se expresa en forma clara y precisa sobre los aspectos metodológicos y de contenidos.

B. Adecuación del contexto

La Institución Educativa en los últimos años viene reformulando permanentemente su proyecto educativo institucional (PEI) con participación directa de todo el profesorado. El profesorado participa en los diferentes talleres técnico-pedagógicos abordando diferentes temas educativos, para determinar los planes de acción.

El profesorado asume la responsabilidad de conducir el programa. Para ello, se ha tenido que elaborar un plan de acción que permita el desarrollo del programa con éxito. Este plan indica el número de alumnos, el horario de intervención, la cronogramación de las actividades, y por último la determinación de la co-responsabilidad de las diferentes actividades del programa. Por ello, la cooperación, la responsabilidad para el éxito del programa es el trabajo en equipo de los docentes.

Con respecto a los registros sobre las necesidades y carencias de los alumnos, se puede mencionar que la institución educativa tiene registros generales de todos los alumnos. En estos registros se especifica datos generales de los estudiantes y de sus problemas de aprendizaje y de comportamiento, se conoce su realidad socio-económica y educativa que permiten hacer un análisis de cada caso para su respectivo tratamiento.

C. Adecuación al punto de partida

La elaboración del programa responde a las necesidades de mejorar los niveles de pensamiento crítico de los estudiantes de quinto grado “B” de educación secundaria. El diseño del programa se realiza considerando los resultados obtenidos al aplicar el Instrumento de evaluación del pensamiento crítico de los estudiantes del nivel secundaria de la institución educativa “José María Arguedas”.

Después de diagnosticar y formular el problema de investigación, se realizó la revisión teórica que aborda el tema del pensamiento crítico en la educación básica que permita fundamentar y realizar el modelo teórico, así como el diseño del programa psicopedagógico.

Antes de iniciar el estudio se solicitó a la dirección de la institución el apoyo respectivo así como a los y las docentes del quinto grado de

educación secundaria, para aplicar los instrumentos de evaluación del pensamiento crítico que ha permitido analizar los resultados y plantear el programa psicopedagógico.

3.2.12. Segundo momento: Proceso de diseño del programa

A. Diseño del programa

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

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

B. Marco de aplicación del programa

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

3.2.12.3. Tercer momento: Evaluación final del programa

A. Medidas y logros

Para evaluar la diferencia en los niveles de pensamiento crítico se utilizó el Instrumento de evaluación del pensamiento crítico de los estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa “José María Arguedas”. Test que es válido y confiable para medir los niveles de pensamiento crítico para la muestra de estudio. El test es elaborado por el tesista como producto de la investigación.

De los resultados de la evaluación nos ha permitido: Identificar los niveles de los procesos metacognitivos, la capacidad afectiva y las relaciones interpersonales en el ámbito del aula, dimensión de procesamiento de información y construcción de conocimiento; e identificar los niveles de pensamiento crítico de los estudiantes.

Luego de identificar los niveles por dimensiones y luego el pensamiento crítico es posible describir las características de los estudiantes en relación al pensamiento crítico para diseñar el programa psicopedagógico.

Los logros alcanzados por el mediador se pueden anotar en el aspecto cognitivo: Sistematizar las teorías que enfocan el pensamiento crítico, diagnosticar e identificar niveles de desarrollo del pensamiento crítico, diseñar, ejecutar y evaluar programas de intervención psicopedagógica en pensamiento crítico, tener una visión más amplia del proceso formativo del educando, lo que implica cambios en el quehacer pedagógico.

Como logros en el aspecto personal, permite elevar la autoestima, practicar las habilidades sociales para poder interrelacionarnos con los educandos participantes del programa, mejorar el trabajo en equipo

para alcanzar metas, discrepar temas pedagógicos y de formación del educando con bases científicas respetando nuestras ideas, mayor compromiso con la institución educativa, la formación, y mayores niveles de eficiencia en la práctica pedagógica.

B. Valoración

El test considera cuatro niveles de pensamiento crítico que se determina en función a tres dimensiones: Dimensión afectiva y de relaciones interpersonales; dimensión de procesamiento y construcción del conocimiento; y la dimensión de los procesos metacognitivos.

El cuadro que se establece a continuación muestra la relación entre el puntaje obtenido por el estudiante según el test y las cualidades que muestra el estudiante en el nivel.

Cuadro Nº 2

Tabla de valoración cuantitativa y cualitativa del pensamiento crítico.

Valores	Nivel de pensamiento crítico
70 – 122	Muy bajo nivel de pensamiento crítico.
<p>El estudiante no comprende el valor del pensamiento crítico como habilidad para construir conocimiento y aprendizajes autónomos.</p> <p>En la dimensión afectiva, el estudiante no es consciente de la importancia de la comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de escucha, cuando expresa sus ideas en debates o discusiones académicas por lo que puede lastimar los sentimientos de sus pares cuando trata de argumentar la tesis que se plantea.</p> <p>En la dimensión del procesamiento de la información y de la construcción del conocimiento no conoce estrategias de aprendizaje y no entiende los procesos que tiene que aplicar para aprender en forma autónoma. Memoriza la información en forma mecánica y repetitiva.</p> <p>En la dimensión de los procesos metacognitivos no es capaz de reflexionar sobre para qué, cómo y qué aprende.</p>	

Su aprendizaje en general es mecánico – repetitivo y emite mayormente ideas basados en la experiencia sin fundamentos teóricos por lo que no puede argumentar la tesis que se plantea.

Valores	Nivel de pensamiento crítico
123 – 176	Bajo nivel de pensamiento crítico
<p>El estudiante no comprende el valor del pensamiento crítico como habilidad para construir conocimiento y aprendizajes autónomos.</p> <p>En la dimensión afectiva no es consciente de la importancia de la comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de escucha cuando opina por lo que puede afectar los sentimientos de sus pares.</p> <p>En la dimensión del procesamiento de la información y de la construcción del conocimiento en algunas ocasiones aplica estrategias de aprendizaje y no entiende los procesos que tiene que aplicar para aprender en forma autónoma.</p> <p>En la dimensión de los procesos metacognitivos en poquísimas ocasiones reflexiona sobre para qué, cómo y qué aprende cuando el docente orienta el proceso metacognitivo.</p> <p>El aprendizaje en general es mecánico – repetitivo, en algunas veces construye conocimiento que le permite emitir juicio crítico pero con pocos fundamentos teóricos o empíricos. Las ideas se basan mayormente en la experiencia.</p>	
Valores	Nivel de pensamiento crítico
177 – 230	Regular nivel de pensamiento crítico
<p>El estudiante comprende el valor del pensamiento crítico como habilidad para construir conocimiento y aprendizajes con mayor nivel de autonomía.</p> <p>En la dimensión afectiva no es muy consciente de la importancia de la comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de escucha cuando opina, por lo que en ocasiones puede afectar los sentimientos de sus pares.</p> <p>En la dimensión del procesamiento de la información y de la construcción del conocimiento en ocasiones aplica estrategias de aprendizaje y no entiende los procesos que tiene que aplicar para aprender en forma autónoma.</p> <p>En la dimensión de los procesos metacognitivos en ocasiones reflexiona sobre para qué, cómo y qué aprende con orientación del docente.</p> <p>El aprendizaje en general es un proceso mecánico – repetitivo y constructivo que le permite construir conocimiento con mayor consistencia que le permite emitir ideas con fundamentos teóricos o empíricos.</p>	

Valores	Nivel de pensamiento crítico
231 – 280	Buen nivel de pensamiento crítico
<p>El estudiante comprende el valor del pensamiento crítico como habilidad para construir conocimiento y aprendizajes con mayor nivel de autonomía.</p> <p>En la dimensión afectiva es consciente que tiene que al comunicarse asertivamente, practicar la empatía y la capacidad de escucha que le permite relacionarse con los demás sin afectar los sentimientos de sus pares. Sabe expresar las ideas.</p> <p>En la dimensión del procesamiento de la información y de la construcción del conocimiento aplica estrategias de aprendizaje y es capaz de aplicar técnicamente los procesos para aprender autónomamente.</p> <p>En la dimensión de los procesos metacognitivos reflexiona siempre sobre para qué, cómo y qué aprende para replantear su proceso de aprendizaje debido al régimen de estudios que se plantea en forma personal.</p> <p>El aprendizaje en general es constructivo y autónomo; es decir, sistematiza la información para tomar un punto de vista que le permite emitir un pensamiento crítico con mayor consistencia teórica y empírica debido a los procesos autoreflexivos constantes que realiza.</p>	

C. Continuidad

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

CONCLUSIONES

1. Las estrategias El programa psicopedagógico para el desarrollo del pensamiento crítico considerando las teorías del desarrollo cognitivo, la pedagogía de la educación popular y la del pensamiento complejo para los estudiantes de quinto grado B, de educación secundaria se estructura en tres dimensiones: La primera, de los

procesos metacognitivos; la segunda, de procesamiento de información y construcción de conocimiento; y, la tercera, afectividad y de relaciones sociales.

2. En la dimensión de los procesos metacognitivos, le permite al estudiante ser capaz de reflexionar sobre sus fortalezas y limitaciones de sus conocimientos, así como de comprender y aplicar los procesos cognitivos para emitir juicio crítico. El módulo I desarrolla esta dimensión y está estructurado en cinco actividades; las actividades en este módulo tienen como finalidad establecer el proceso de la metacognición en la realización de tareas académicas.
3. En la dimensión de afectividad y relaciones interpersonales desarrolla la capacidad de saber emitir juicios críticos sin promover las rivalidades personales cuando se debate temas o situaciones problemáticas. En esta dimensión, es desarrollado en el Módulo II y constituido por nueve actividades que desarrollan la capacidad de relacionarse con los demás, la comunicación asertiva, la capacidad de escucha, la empatía y el dominio de sus emociones.
4. En la segunda dimensión de procesamiento de información y de construcción del conocimiento le permite al estudiante ser capaz de utilizar estrategias de aprendizaje y de desarrollar sus habilidades de pensamiento para reestructurar, reconstruir y volver a reestructurar sus conocimientos para poder iniciar procesos de razonamiento lógico y argumentado cuando emite juicio crítico. El módulo IIIA, desarrolla la capacidad de comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje básicas en el desarrollo del pensamiento crítico, conformado por catorce actividades. El módulo IIIA, conformado por 12 actividades que desarrolla las habilidades básicas del pensamiento crítico: la observación, identificación, secuenciación, inferencia, comparación, descripción, clasificación,

causa-efecto, interpretación de datos, análisis de diagramas de relaciones, síntesis-resumen, evaluación-argumentación.

5. La capacidad de escribir y de expresar el pensamiento crítico en situaciones reales de aprendizaje escolar, se encuentra en el módulo IV, el que está conformado por cuatro grandes actividades.
6. Los resultados obtenidos de test de evaluación del pensamiento crítico, indican que el 6,67% de los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico; es decir, de los 30 alumnos que fueron evaluados, sólo 2 tienen un buen nivel de desarrollo del pensamiento crítico. El 60% se ubica en el nivel regular que corresponde a 18 estudiantes y el 33,33 % que corresponde a 10 alumnos se ubican en un bajo nivel de desarrollo del pensamiento crítico.
7. Las estrategias pedagógicas se han estructurado en tres momentos. Momento de inicio, que a su vez está constituido por los procesos de motivación, exploración y problematización; el momento de construcción que está constituido por los procesos de observación reflexiva, relaciones y conceptualización; y, el momento de aplicación que está constituido por el proceso de transferencia.

RECOMENDACIONES

1. Aplicar el programa psicopedagógico a los estudiantes de quinto grado “B” de la institución educativa para lograr en ellos la cualidad de pensar críticamente, porque los resultados obtenidos a nivel diagnóstico indican que se ubican en el nivel regular de pensamiento crítico, considerando las especificaciones técnicas que se indican en cada módulo.

2. El instrumento de evaluación del pensamiento crítico deberá someterse a juicios de expertos y a aplicarse a una muestra mayor de estudiantes para establecer la validez y confiabilidad con una muestra mayor a la calculada en la presente investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, Y.; Zubizarreta, M.; Castillo, J. (2005). Estrategias para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de licenciatura en enfermería, presentado al Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana.
- Álvarez, C. (2005). Pedagogía: un modelo de formación del hombre. Lambayeque: FACHSE.
- Amestoy, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. Revista Electrónica de

Investigación Educativa 4, (1). Consultado el día 14 de septiembre de 2006. <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>.

Arboleda, J. (2005). Estrategias para la comprensión significativa: Didácticas cognoscitivas y socioafectivas. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Beltrán, J. (1998). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. España: Síntesis S.A.

Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica. México: Fondo de cultura económica. 234 p.

Brunner, J. (2000). Educación, escenarios de futuro: Nuevas tecnologías y sociedad de la información.

Castañeda, Axayácatl. Taller de habilidades de pensamiento crítico. En: http://www.uaslp.mx/PDF/2228_300.pdf. Visitado el 12 de mayo de 2007.

Coll. C. y col. (2000). El constructivismo en el aula. España: GRAÓ.

Díaz, F., Hernández, G. (2000). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Colombia: Mc Graw Hill.

Fe y Alegría (2002). La Educación Popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales. Guatemala.

Federación Internacional de Fe y Alegría. (2003). La pedagogía de la Educación Popular. Caracas – Venezuela.

Gardner, H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Barcelona: Paidós.

Hanushek, E., Wößmann, L. (2007). Calidad de la educación y crecimiento económico. Chile: San Marino.

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

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

- Dávila, D. (2005). Estrategias de análisis e interpretación para la construcción del pensamiento crítico de la Historia Republicana del Perú. Cajamarca – 2004. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia superior e Investigación Educativa. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque.
- Díaz, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. Rev. Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 6. Nº 13. septiembre – diciembre. pp 525-554.
- Delors, J. (1996). La Educación Encierra un tesoro. España: Edit. Santillana.
- Drucker, P. (1994). La sociedad postcapitalista. Colombia: Norma S.A.
- Paúl, R. y Elder, L. (2003). La Mini-guía para el pensamiento crítico: Concepto y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico.
- Escalante, C. (2003). El método histórico-crítico y su influencia en la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico Arístides Merino Merino de Cajamarca. Unidad de Postgrado. Facultad de Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Facione, P. (2002) "Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?" Revista Académica Digital. En: <http://www.ucentral.cl/Sitio%20web%202003/htm%20mr/mrpensamiento%20critico.htm>. Visitado el 24 de junio de 2008.
- Fëdorov, N. (2005). Siglo XXI, la Universidad, el Pensamiento Crítico y el Foro Virtual. Revista Digital UMBRAL 2000 – No. 17. <http://www.reduc.cl>.
- Freire, Paulo (1969). Pedagogía del oprimido. Ediciones San Santiago. S.R.L.
- Hashimoto. E. (2003). Una lectura diferente de la pedagogía. Lambayeque: Odar Editores E.I.R.L.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

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

UNESCO (2002). ¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?. Chile:
Andros Ltda.

ANEXOS

ANEXO Nº 1

Instrumento de evaluación del pensamiento crítico de los estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa “José María Arguedas”

Alumn@:

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

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

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

¡Muchas gracias por tu participación!

INSTRUCCIONES

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

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

Escala de valoración

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

Nº	Ítems	a	b	c	d
----	-------	---	---	---	---

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

SECCIÓN II

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

Escala de valoración

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

Nº	Ítems	a	b	c	d
----	-------	---	---	---	---

17	Al leer un texto identifico las ideas principales y secundarias.				
18	Si en una lectura identifico palabras que no entiendo su significado, me intereso por descifrar su significado para poder entender el tema.				
19	Aplico las técnicas de comprensión lectora (mapas conceptuales, esquemas, etc.) para identificar las ideas principales, secundarias que permiten realizar un resumen.				
20	Identifico con facilidad el mensaje de las disertaciones de los docentes o de mis compañeros.				
21	Secuencio lógicamente las ideas de un texto.				
22	Las ideas de una disertación (discurso, explicación) por parte del profesor o de mis compañeros las organizo en función de un criterio dado.				
23	Trato de contextualizar las ideas con la realidad.				
24	Al identificar los puntos de vista personales con las de los demás puedo hacer conclusiones.				
25	Realizo deducciones lógicas de las ideas de un texto o de la información que comprendo.				
26	Extraigo el mensaje de una disertación (discurso, explicación).				
27	Analizo diferentes lecturas que abordan un mismo tema.				
28	Establezco semejanzas y diferencias de las lecturas que abordan un determinado tema para llegar a conclusiones.				
29	Establezco semejanzas y diferencias de las disertaciones que abordan un determinado tema y llego a conclusiones.				
30	Trato de relacionar ideas desde puntos de vista distintos para una mejor solución.				
31	Busco razones contrarias a la tesis (idea principal) que se plantea en discusiones entre mis compañeros(as).				
32	Sólo leo una lectura con respecto al tema.				
33	Organizo la información haciendo uso de organizadores cognitivos (mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.) para comprender la relación entre los diferentes conceptos del tema.				
34	Organizo la información ordenando jerárquicamente hechos, datos, personajes, clases sociales, importancia, causa-efecto.				
35	Esquematizo la información que leo en función a un determinado criterio.				
36	Cuando observo o me informo soy capaz de describir imágenes, hechos, caracterizando sus cualidades o características del objeto de estudio.				
37	Identifico las características del objeto de estudio (tema o situación problemática) y las describo en función a la totalidad del objeto.				
38	Expongo un tema organizando la información utilizando estrategias cognitivas esquemáticas.				
39	Explico las causas y consecuencias del problema que se aborda.				
40	Desarrollo un punto de vista personal del tema que leo o entiendo.				
41	Analizo el significado de las ideas principales y secundarias de un texto.				

42	La estructuración de las ideas me facilita comprender el texto o el mensaje de una disertación.				
43	En el análisis de un texto puedo identificar la posición del autor; el por qué, el cómo, el cuándo y el dónde del hecho.				
44	Establezco preguntas que me permiten analizar mejor la información.				
45	Emito juicio crítico (razones) estableciendo las causas y consecuencias del problema que se aborda.				
46	Llego a conclusiones y soluciones probándolas con razones o argumentos.				
47	Considero que los datos tabulados (cuadros estadísticos) de encuestas son necesarios para interpretar los hechos.				
48	Sintetizo información para comprender mejor un texto.				
49	Realizo resúmenes del texto o del mensaje con mis propias palabras que me facilita entender el tema con mejor autonomía.				

SECCIÓN III

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

Escala de valoración

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

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

Gracias por tu participación

Hoja de respuestas

Sección I				
Ítem	Respues-tas			
	a	b	c	d
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				

Sección II				
Ítem	Respues-tas			
	a	b	c	d
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				

Sección II				
Ítem	Respues-tas			
	a	b	c	d
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				

Sección III				
Ítem	Respues-tas			
	a	b	c	d
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				

VALORACIÓN DEL TEST DE PENSAMIENTO CRÍTICO

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

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

		<p>cómo y qué aprende cuando el docente orienta el proceso metacognitivo.</p> <p>El aprendizaje en general es mecánico – repetitivo, en algunas veces construye conocimiento que le permite emitir juicio crítico pero con pocos fundamentos teóricos o empíricos. Las ideas se basan mayormente en la experiencia.</p>
177 – 230	Regular nivel de pensamiento crítico.	<p>El estudiante comprende el valor del pensamiento crítico como habilidad para construir conocimiento y aprendizajes con mayor nivel de autonomía.</p> <p>En la dimensión afectiva no es muy consciente de la importancia de la comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de escucha cuando opina, por lo que en ocasiones puede afectar los sentimientos de sus pares.</p> <p>En la dimensión del procesamiento de la información y de la construcción del conocimiento en ocasiones aplica estrategias de aprendizaje y no entiende los procesos que tiene que aplicar para aprender en forma autónoma.</p> <p>En la dimensión de los procesos metacognitivos en ocasiones reflexiona sobre para qué, cómo y qué aprende con orientación del docente.</p> <p>El aprendizaje en general es un proceso mecánico – repetitivo y constructivo que le permite construir conocimiento con mayor consistencia que le permite emitir ideas con fundamentos teóricos o empíricos.</p>
231 – 280	Buen nivel de pensamiento crítico.	<p>El estudiante comprende el valor del pensamiento crítico como habilidad para construir conocimiento y aprendizajes con mayor nivel de autonomía.</p> <p>En la dimensión afectiva es consciente que tiene que comunicarse asertivamente, practicar la empatía y la capacidad de escucha que le permite relacionarse con los demás sin afectar los sentimientos de sus pares. Sabe expresar las ideas.</p> <p>En la dimensión del procesamiento de la información y de la construcción del conocimiento aplica estrategias de aprendizaje y es capaz de aplicar técnicamente los procesos para aprender autónomamente.</p> <p>En la dimensión de los procesos metacognitivos reflexiona siempre sobre para qué, cómo y qué aprende para replantear su proceso de aprendizaje debido al régimen de estudios que se plantea en forma personal.</p> <p>El aprendizaje en general es constructivo y autónomo; es decir, sistematiza la información para tomar un punto de vista que le permite emitir un pensamiento crítico con mayor consistencia teórica y empírica debido a los procesos autoreflexivos constantes que realiza.</p>

VALORACIÓN DEL TEST DE PENSAMIENTO CRÍTICO POR DIMENSIONES

A) DIMENSIÓN AFECTIVA Y DE RELACIONES INTERPERSONALES.

Valores	Niveles	Cualidades
16 - 26	Muy bajo nivel de desarrollo de la afectividad y las relaciones interpersonales.	En la dimensión afectiva y las relaciones interpersonales, el estudiante no es consciente de la importancia de la práctica de las habilidades de las relaciones interpersonales de: comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de escucha, cuando expresa sus ideas en debates o discusiones académicas por lo que puede lastimar los sentimientos de sus pares cuando trata de argumentar la tesis que plantea con frecuencia.
27 - 39	Bajo nivel de desarrollo de la afectividad y las relaciones interpersonales.	En la dimensión afectiva y las relaciones interpersonales, el estudiante es poco consciente de la importancia de la práctica de las habilidades de las relaciones interpersonales de: comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de escucha, cuando expresa sus ideas en debates o discusiones académicas por lo que puede lastimar los sentimientos de sus pares cuando trata de argumentar la tesis que plantea en muchas ocasiones.
40 - 52	Regular nivel de desarrollo de la afectividad y las relaciones interpersonales.	En la dimensión afectiva y las relaciones interpersonales, el estudiante es consciente de la importancia de la práctica de las habilidades de las relaciones interpersonales de: comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de escucha, cuando expresa sus ideas en debates o discusiones académicas. Este desarrollo es producto de la práctica empírica. Sólo en algunas ocasiones puede lastimar los sentimientos de sus pares cuando trata de argumentar la tesis que plantea.
53 - 64	Buen nivel de desarrollo de la afectividad y las relaciones interpersonales.	En la dimensión afectiva y las relaciones interpersonales, el estudiante es consciente de la importancia de la práctica de las habilidades de las relaciones interpersonales de: comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de escucha, cuando expresa sus ideas en debates o discusiones académicas, por lo que argumenta sus ideas practicando habilidades de relaciones interpersonales. Este desarrollo que presenta el estudiante es producto de estudio de las relaciones interpersonales.

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

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

C) DIMENSIÓN DE LOS PROCESOS METACOGNITIVOS.

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

ANEXO Nº 2

Panel de habilidades de desarrollo del pensamiento crítico

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

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escribe el borrador. Revisa, corrige estilo, ortografía y redacción.
--	--	--

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

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorativa: valora y asume posición crítica sobre los mensajes de los textos, identifica valores y antivalores, utilidad de la información, aportes a sus conocimientos y aprendizaje, define y asume posición personal.
--	--	--

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

		Fundamenta juicios de valor sobre un hecho, situación o realidad, tomando posición razonada.
--	--	--

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

HABILIDADES	SUBHABILIDADES	SUBSUBHABILIDADES
Metacognición	Conocimiento de la cognición.	Variable de la persona ✓ Conocimiento sobre su propio conocimiento, capacidades, limitaciones como aprendiz de distintos temas o habilidades: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué conozco? ¿Qué capacidades tengo? ¿Qué limitaciones poseo? Variable de tarea

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