



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO**



FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

**UNIDAD DE POSTGRADO – UNIDAD DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**

**“ESTRATEGIA DIDÁCTICA PCC PARA DESARROLLAR EL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL
INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO
PÚBLICO “MERCEDES CABELLO DE CARBONERA” DE LA
REGIÓN MOQUEGUA”**

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

EFRAIN JUSTO CHOQUE ALANOCA

LAMBAYEQUE - PERÚ – 2017

“ESTRATEGIA DIDÁCTICA PCC PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO “MERCEDES CABELLO DE CARBONERA” DE LA REGIÓN MOQUEGUA”

PRESENTADA POR:

Bach.EFRAIN CHOQUE ALANOCA

AUTOR

Dr. MARIO SABOGAL AQUINO

ASESOR

APROBADO POR:

Dr. JOSÉ VENEGAS KEMPER
PRESIDENTE DEL JURADO

Dra. MARÍA ELENA SEGURA SOLANO
SECRETARIO DEL JURADO

M.Sc. JERRY OMAR JARA LLANOS
VOCAL DEL JURADO

ABRIL 2017

DEDICATORIA:

A mi hija Anita por sus inmensos esfuerzos por comprender el mundo normalizado, y ser para mí la motivación para seguir superándome.

AGRADECIMIENTO:

A la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo por darme la oportunidad de compartir ideas y proyectos en bien del país y el ser humano.

INDICE

DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTO	4
INDICE	5
RESUMEN	7
INTRODUCCION.	8
CAPÍTULO I	17
ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL PENSAMIENTO CRITICO EN ESTUDIANTES DEL IESPP “MERCEDES CABELLO DE CARBONERA” DE LA REGION MOQUEGUA	¡Error! Marcador no definido.
1.1. Breve descripción de la Región Moquegua	17
1.1.1. Ubicación y evolución histórica de la Región Moquegua.	17
1.1.2. Situación socio económica de la Región Moquegua.....	23
1.1.3. La educación en Moquegua.	26
1.1.4. La problemática educativa en la región de Moquegua.	27
1.2. Acerca del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello de Carbonera”.	29
1.2.1. Datos de la Institución educativa.	29
1.2.2. Breve reseña histórica de la Institución Educativa.....	29
1.2.3. Los servicios educativos del IESPP “Mercedes Cabello de Carbonera” ...	31
1.3. Principales características del problema de la investigación.	32
1.4. Metodología de la investigación.....	34
1.4.1. Problema de investigación.	34
1.4.2. Objeto y campo de la investigación.	34
1.4.3. Importancia de la investigación.	35
1.4.4. Objetivos de la investigación.	37
1.4.5. Metodología.	38
CAPITULO II	40
FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL ENTENDIMIENTO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PCC PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL IESPP “MERCEDES CABELLO DE CARBONERA” DE LA REGIÓN MOQUEGUA	40
2.1. Fundamentos teóricos de la estrategia didáctica PCC.....	40
2. 1.1. Fundamentos de la teoría social crítica.....	43
2.1.2. Fundamentos de la pedagogía crítica.....	46

2.2. Fundamentos teóricos del pensamiento crítico.....	51
2.3. Estrategias didácticas	55
2.4. El modelo de la propuesta.....	57
2.5. Representación gráfica del modelo.....	58
2.6. Los componentes del pensamiento crítico de los estudiantes.....	59
CAPITULO III.....	63
LA PROPUESTA DE DISEÑAR Y APLICAR ESTRATEGIA DIDÁCTICA PCC PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL IESPP “MERCEDES CABELLO DE CARBONERA” DE LA REGION MOQUEGUA.....	63
3.1. Descripción de la propuesta. La estrategia didáctica PCC para desarrollar el pensamiento crítico.....	63
3.1.1. Fundamentos Teóricos de la propuesta.	63
3.1.2. Descripción de la propuesta... ..	65
3.1.3. Componentes de la propuesta.	68
3.2. La aplicación y resultados de la propuesta.	82
CONCLUSIONES.	103
RECOMENDACIONES	104
BIBLIOGRAFÍA.	105
ANEXOS.....	108

RESUMEN

En el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello de Carbonera”, durante los últimos años y a pesar de las posibilidades del uso de las estrategias con basamento sociocrítico, se ha continuado utilizando estrategias tradicionales en el área de Investigación. Las dificultades en el desarrollo de los componentes del pensamiento crítico en el proceso docente educativo constituyen nuestra preocupación en este trabajo de investigación. El trabajo se ha realizado utilizando la teoría social crítica, la pedagogía crítica, y la didáctica crítica, corpus teórico que sustenta la importancia de las estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico. Se han aplicado encuestas a los docentes y estudiantes referentes al conocimiento de las teorías críticas y el desarrollo del pensamiento crítico; se proyectaron exámenes de pretest y postest a los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello de Carbonera”, de acuerdo los conocimientos planteados por el Diseño Curricular Nacional de la carrera de educación inicial 2010 vigente. Dentro de las diferentes constataciones que hemos realizado encontramos la necesidad de los docentes de conocer la estrategia PCC para diseñar y aplicar actividades y tareas propias como organización de equipos de estudio para el debate en donde los estudiantes sustenten sus aprendizajes a través del análisis, síntesis, argumentación, evaluación, toma de posición y actuación comprometida, y que la principal barrera que los limitaba era el desconocimiento en el manejo de estas herramientas. Después de participar en esta experiencia se constata que el uso de la estrategia didáctica PCC está contribuyendo a mejorar el logro de los componentes del pensamiento crítico del área de Investigación y a la vez mejora el rendimiento académico. Los resultados nos muestran que la propuesta fue válida y ha mejorado el uso de del pensamiento crítico en la Institución Educativa.

Palabras claves: Didáctica crítica, Estrategia didáctica, pensamiento crítico, Área de Investigación, Nivel superior pedagógico.

ABSTRACT

In the Institute of Higher Education Pedagogical Public "Mercedes Cabello de Carbonera", in recent years and despite the possibilities of using strategies with socio-critical basis, has continued using traditional strategies in the area of Research. The difficulties in the development of the components of critical thinking in the educational process of education are our concern in this research work. The work has been done using critical social theory, critical pedagogy, and critical didactics, theoretical corpus that supports the importance of didactic strategies for the development of critical thinking. Surveys have been applied to teachers and students regarding knowledge of critical theories and the development of critical thinking; Pretest and posttest exams were planned for the students of the eighth semester of the initial education career of the Institute of Higher Public Pedagogical Education "Mercedes Cabello de Carbonera", according to the knowledge raised by the National Curricular Design of the initial education career 2010 valid. Within the different findings that we have made we find the need of teachers to know the PCC strategy to design and apply their own activities and tasks as an organization of study teams for the debate where students support their learning through analysis, synthesis, Argumentation, evaluation, positioning and committed action, and that the main barrier that limited them was the lack of knowledge in the management of these tools. After participating in this experience it is verified that the use of the didactic strategy PCC is contributing to improve the achievement of the components of critical thinking in the Research area and at the same time improves academic performance. The results show that the proposal was valid and has improved the use of critical thinking in the Educational Institution.

Key words: Critical didactics, Didactic strategy, critical thinking, Research area, Pedagogical superior level.

INTRODUCCION.

El desarrollo del pensamiento crítico y creativo, así como del pensamiento reflexivo y transformador constituyen hoy una demanda del actual desarrollo socio-económico mundial en su etapa transicional hacia una sociedad informacional (Castells, 1998). Desde esta perspectiva, se exige, a la escuela y a la educación institucionalizada, mayores niveles de concreción en las habilidades y disposiciones del pensamiento crítico, como en la formación de un individuo ético. También se exige que la educación promueva el pensamiento complejo a través de “métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo” (Morin, 1996).

La educación moderna y del nivel superior exige asumir enfoques teóricos contemporáneos que permitan cumplir con las exigencias de la sociedad actual y del sistema educativo en el sentido de utilizar las modernas tecnologías y estrategias que favorezcan el crecimiento individual y la transformación social y educativa del país. Este factor obliga a los sistemas educativos a priorizar la enseñanza y el aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico, para lo cual se debe redefinir los roles de los actores del proceso educativo y seleccionar los recursos y estrategias adecuados. Se trata por tanto de una tarea urgente y compleja.

El informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a cargo del destacado intelectual Jacques Delors (1996), plantea el reto prioritario de la educación superior de potenciar la comprensión, despertar la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico y adquirir al mismo tiempo la autonomía de juicio. De la misma forma, la Declaración sobre la educación superior en el siglo XXI, elaborada por la Conferencia Mundial de la UNESCO, que fue organizada en 1998 en París, reafirma dicho reto y sostiene que: “Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de

un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales”.

El aparato educativo del nivel superior de algunos países han reconocido la necesidad que los estudiantes sean capaces de pensar de manera crítica. Una de las metas del Panel Nacional de Educación de los Estados Unidos (Guzmán, 2006) era que los estudiantes universitarios fueran capaces de pensar de manera crítica, comunicarse de manera efectiva y resolver problemas. Desafortunadamente la evidencia ha mostrado que esta meta no ha sido alcanzada. A propósito, un estudio de Kennedy et al. (citado por Muñoz, 2006) mostró que el interés por la enseñanza del pensamiento crítico ha llegado por la evidencia de que los estudiantes americanos no desarrollan la habilidad de pensar, en aspectos concretos como la valoración de ítems que requieren explicación de criterios, análisis de textos o la defensa de un juicio o un punto de vista.

Muñoz et al (2006) encontraron que en España el 90 % de los estudiantes no utilizaban el pensamiento crítico ni en el colegio ni en su vida diaria. Una explicación fundamental que las investigaciones están sugiriendo es que la gran explosión informativa y de cualquier tipo, en un tiempo muy corto, lo que genera es que se pueda caer en la aceptación pasiva, sin preguntar por el significado, ni profundizar sobre el tema.

Estos problemas que se convierten luego en demandas ya han sido tomados en cuenta también en muchas universidades latinoamericanas a la hora de plantearse las políticas y los objetivos de la docencia. Así se tiene que la facultad de la Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) propone lo siguiente en su política curricular: “Es sabido que la creación y la innovación tecnológica tienen profundas raíces en el desarrollo de un pensamiento y crítico, en el dominio del conocimiento y en el trabajo perseverante, motivo por el cual se alienta el espíritu creativo de las nuevas generaciones” (Fedorov, 2005).

En este sentido el desarrollo del pensamiento crítico y los factores que inciden sobre él ha sido y continúa siendo tema de interés y preocupación en el campo de la investigación pedagógica.

A la fecha el desarrollo del pensamiento crítico ha sido definido desde dos posturas teóricas diferentes y opuestas: a) el enfoque cognitivo, que señala que la criticidad es un acto racional interno del sujeto individual y b) el enfoque socio-cultural que sostiene que la criticidad no es solamente un proceso cognitivo; sino también involucra un acto volitivo y una práctica social concreta, dirigida intencionadamente a la transformación social.

El Ministerio de Educación del Perú ha editado una Guía para el desarrollo del pensamiento crítico (Ordóñez, 2005) en donde desde un enfoque cognitivo tradicional se difunde las tesis de investigadores como Richard Paul, Robert Ennis, Euggen Kauchak, entre otros y un conjunto de estrategias didácticas correspondientes a esta propuesta. En síntesis estos autores postulan que el pensamiento crítico se define como un desempeño de las habilidades de discriminación, análisis, síntesis, argumentación y evaluación de decisiones.

La presente investigación sitúa el problema del pensamiento crítico desde una perspectiva crítico-propositiva y al respecto asume los planteamientos de Giroux :*"A la esencia misma de lo que nosotros llamamos pensamiento crítico pertenecen dos supuestos principales que no se encuentran en la visión tradicional. Primero, existe una determinada relación entre teoría y hechos; segundo, el conocimiento no puede trasmitirse con plena independencia de intereses, normas y valores humanos. A pesar de una aparentemente excesiva simplificación de las cosas, es en el contexto de estos dos supuestos donde se pueden desarrollar posteriores supuestos y sentar los fundamentos teóricos y programáticos para un enfoque pedagógico acerca de cómo enseñar a los estudiantes a pensar críticamente."*(Giroux, 1990)

En el presente estudio denominamos pensamiento crítico a un constructo teórico-estratégico que permite cuestionar los aprendizajes, sus supuestos, sus argumentos, en el marco contextual de la vida misma y formular su transformación.

En nuestro país, el pensamiento crítico de los estudiantes del nivel superior pedagógico siempre ha sido cuestionado por presentar niveles inadecuados y no suficientes, y esto repercute en la calidad de los aprendizajes y de su desempeño académico. La ausencia en los programas de formación y capacitación de concepciones histórico-críticas sobre el desarrollo sostenido de la criticidad, ha generado que en los métodos de enseñanza y aprendizaje desarrollados se privilegien los exclusivamente reproductivos, privando a los estudiantes y docentes el desarrollo de la crítica, la reflexión y la creatividad para la solución de sus problemas y en la consecuente transformación de sí, de su práctica docente y de su realidad. (Núñez & Gonzalo, 2002)

Los resultados de un diagnóstico realizado por el departamento de investigaciones del Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua (2006) muestran que no son pocas las dificultades de los estudiantes del nivel superior pedagógico con relación al desarrollo de las habilidades investigativas, las que están vinculadas directamente al pensamiento crítico. El desarrollo inadecuado de este constructo en los estudiantes del nivel superior se evidencia entre otros aspectos en que presentan serias dificultades para discriminar, tomar decisiones, argumentar y evaluar críticamente las concepciones sobre ciencia, tecnología, método científico, paradigma, educación, pedagogía, cultura, que subyacen a la práctica educativa concreta. Asimismo persisten las dificultades para seleccionar y sustentar con argumentación lógica los problemas científicos educativos, como para formular los objetivos, las hipótesis y construir el marco teórico con capacidad crítica. Esta situación carencial es extensiva también al momento de discriminar y decidir el diseño metodológico de la

investigación concreta y efectuar el análisis e interpretación de los resultados en base a una teoría o teorías seleccionadas.

Por el lado de las actividades formadoras del docente, el diagnóstico sugiere que los métodos que se vienen empleando para fomentar el pensamiento crítico no son los más adecuados, pues son tradicionales y expositivas centradas en el docente y obedecen a una tradición cognoscitivista positivista.

De la misma forma, a pesar de haberse adoptado en forma institucionalizada a partir del año lectivo 2010 el contenido transversal: [el] “Desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva en el marco de la cultura investigativa, axiológica, productiva”, no se evidencian mayores resultados y efectos en las actividades de investigación que realizan los estudiantes, y, por cierto, hay serios problemas en el momento de la graduación al sustentar las tesis.

Estas notas defectivas afectan directamente en la calidad de la formación docente, pero sobre la cual inciden otros factores a saber: la actitud crítica del docente, el material educativo utilizado por los estudiantes, el rol mediador del docente, la enseñanza basada en investigaciones, la interacción didáctica, entre otros.

La formación docente inicial, por los factores antes descritos, no resulta muy pertinente en el desarrollo del pensamiento crítico y no causa mayor impacto en las urgentes demandas de la sociedad, porque no soluciona los problemas que requiere para su desarrollo y transformación. La situación antes descrita nos lleva a formular el siguiente problema de investigación científica.

En tal sentido, el **problema** que se aborda se define de la siguiente manera: Se observa en el proceso docente- educativo que la estrategia de enseñanza utilizada por los docentes del Área de Investigación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello

de Carbonera es ineficiente por ser básicamente tradicional y expositiva, y no permite que los estudiantes del VIII semestre de la especialidad de Educación Inicial, un adecuado nivel de logro de los componentes cognitivos, disposicionales y prácticos del pensamiento crítico, lo que se expresa en dificultades para el análisis, síntesis, argumentación, evaluación, y aplicación comprometida de los nuevos conocimientos y experiencias para formular el problema científico educativo, como para formular los objetivos, las hipótesis y construir el marco teórico; y de la misma forma de la metodología de investigación concreta y los aspectos administrativos del proyecto, situación defectiva que posteriormente se traduce en bajos niveles de rendimiento académico del curso y la baja calidad del proyecto. De esta situación carencial surge nuestro interés por la propuesta y uso de una estrategia apropiada basada en la teoría crítica para el área de Investigación del nivel superior pedagógico.

De allí que se formule la siguiente interrogante que se espera despejar al final del trabajo:

¿De qué manera el uso de la estrategia didáctica -PCC-, mejorará el nivel de logro de los componentes cognitivos, disposicionales y prácticos del pensamiento crítico del área de Investigación en estudiantes del VIII semestre de la especialidad de Educación Inicial del Instituto Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello de Carbonera”, Moquegua?

El problema que afecta al proceso docente educativo lo ubicamos contenido en el objeto de la investigación que es el proceso enseñanza /aprendizaje del Área de Investigación del Instituto Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello de Carbonera”, y el campo de la investigación es el uso de la estrategia didáctica PCC para mejorar los componentes del pensamiento crítico del área de Investigación del Instituto Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello de Carbonera” de Moquegua.

El objetivo que orientó el estudio fue diseñar y aplicar la estrategia didáctica PCC que incremente la eficacia y eficiencia del proceso docente- educativo de las habilidades del pensamiento crítico en el Area de Investigación dirigido a los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello” de Moquegua.

Asimismo, la hipótesis se resume en el siguiente enunciado: Si se diseña y aplica una estrategia didáctica PCC, apoyada en la teoría crítica, la pedagogía sociocrítica y didáctica crítica, entonces es posible mejorar las habilidades del pensamiento crítico en el Area de Investigación dirigido a los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello” de Moquegua.

El aporte teórico en el desarrollo de esta investigación consiste en el uso de la teoría social crítica, y el enfoque socio crítico aplicado al campo pedagógico.

El aporte práctico lo constituye la propuesta de una estrategia didáctica basada en las teorías antes indicadas que contribuye a elevar el aprendizaje como la calidad del mismo.

La importancia de este trabajo lo encontramos en que al enfrentar las manifestaciones deficitarias de las habilidades del pensamiento crítico del área de Investigación; se ha elaborado una propuesta didáctica que mejorará la calidad de los aprendizajes haciéndolos más significativos, críticos y propositivos.

Otro aspecto importante se relaciona con el impacto de los resultados de la presente investigación que beneficiarán en primer término a los miembros de la comunidad educativa, luego a la comunidad local y regional-nacional, cada vez más global, en donde la calidad de los aprendizajes de las habilidades o componentes del pensamiento crítico constituyen una exigencia de la sociedad moderna y de la escuela contemporánea.

La presente investigación se realizó en el marco de una investigación aplicada, cualitativa, con un diseño flexible de investigación. En concordancia con las características de la investigación se realizaron las siguientes tareas: a) Planificación-Diagnóstico del problema, selección de las teorías científicas, b) Acción-elaboración y aplicación de encuestas a docentes y estudiantes, c) Sistematización-análisis de información recopilada y d) Reconstrucción de discursos.

El presente informe de la investigación se ha organizado en tres capítulos. En el primer capítulo se presenta información sobre la realidad educativa del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello de Carbonera”, de la ciudad de Moquegua.

Esta información se ha contextualizado como parte de la problemática educativa de la educación en Moquegua y relacionada con el proceso enseñanza aprendizaje del área de Investigación. Se presenta información del diagnóstico y la metodología utilizada.

En el segundo capítulo se describe el marco teórico en tres niveles: epistemológico, pedagógico y didáctico: dando cuenta de la teoría social crítica, la pedagogía crítica y la didáctica crítica. Se presenta el entendimiento de lo que constituye el pensamiento crítico.

En el tercer capítulo se presentan los sustentos teóricos y prácticos para el desarrollo de la propuesta de estrategia didáctica PCC para el desarrollo de los componentes del pensamiento crítico; asimismo, se describen los resultados obtenidos y finalmente se consignan las conclusiones, sugerencias, recomendaciones, bibliografía y anexos correspondientes.

El Autor

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL PENSAMIENTO CRITICO EN ESTUDIANTES DEL ISPP “MERCEDES CABELLO DE CARBONERA” REGIÓN DE MOQUEGUA

En este capítulo se presenta información sobre la realidad educativa del Instituto Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello de Carbonera” de la ciudad de Moquegua de la región del mismo nombre. Esta información se ha contextualizado como parte de la problemática educativa de la educación en Moquegua y relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje. Se presenta información buscando caracterizar la problemática del pensamiento crítico del área de Investigación.

1.1. Breve descripción de la Región Moquegua.

1.1.1. Ubicación y evolución histórica de la Región Moquegua.

El entorno geo–ecológico de la Región Moquegua, es el primer factor que condiciona la tarea económico-productiva, social cultural y educativa.

La Región Moquegua tiene 15,733.97 km², 1.23 % de la superficie del país. La Región Moquegua, se encuentra situado en el extremo sur del Perú, a 1148 Km. de Lima, entre las coordenadas 17°12'0" de latitud sur y los y 70°55'60" de longitud oeste.

En esencia está ubicada en la cabecera del segundo desierto más grande del mundo (Atacama), y en la estratégica zona de la costa central del Océano Pacífico.

La ciudad-capital está situada en el Valle de Moquegua, un oasis en la zona desértica del departamento, sobre la Cordillera Volcánica del sur Peruano, a una altitud de unos 1.410 msnm.

La Región Costa con el 48.3% de la superficie departamental, tiene dos áreas definidas: Costa Baja y Costa Alta. La Región Andina con el 51.7% del territorio, también tiene dos áreas definidas: Zona Interandina y Zona Alto andina.

La Sierra comprendida desde los 2000 m.s.n.m hasta más de 5000 m.s.n.m se caracteriza por presentar 2 zonas: la interandina (desde los 2800 m.s.n.m hasta los 4000 m.s.n.m.), conformado por valles intermedios y la Alto andina (comprendida desde los 4000 hasta más de 5000 msnm) dedicada básicamente a la crianza de camélidos sudamericanos.



FIGURA 1: Mapa del Perú, con la ubicación de la región de Moquegua

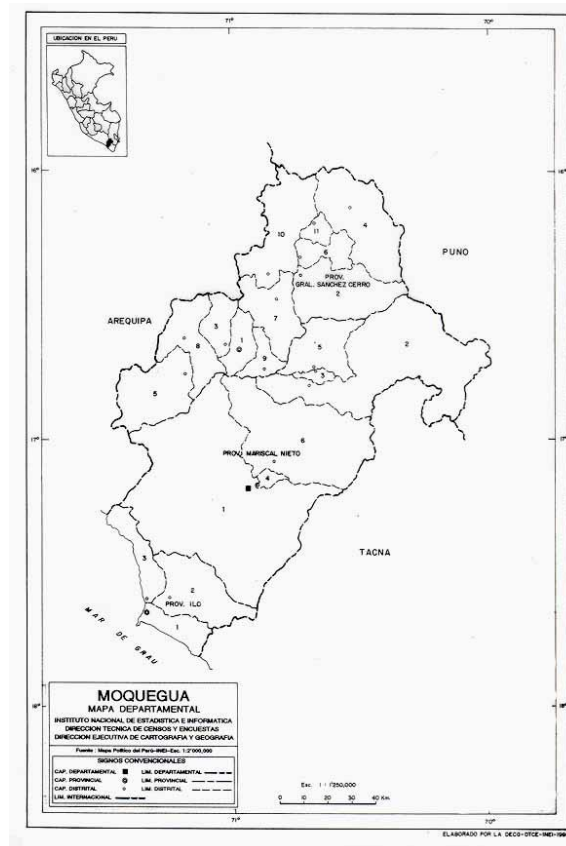


FIGURA 2: Mapa político de la región Moquegua

La evolución histórica de Moquegua, nos retrotrae a los tiempos del arcaico.

Durante el Período Arcaico, existen evidencias de la presencia de primitivos habitantes desde hace 10,000 años, principalmente en la parte alta del Río Osmore (Moquegua). En algunos de los abrigos como en Ccoscollo, Cruz Laca y Huacacani, hay dibujos rupestres que combinan motivos geométricos en zigzag. También figuras de llamas, sol, cazadores, vegetación, etc. Una notable evidencia ocupacional, asociada a casas en campamento al aire libre fue registrada a 3,450 metros de altitud, en la ribera del Río Asana, cerca del asiento minero de Quellaveco. La muestra radiocarbónica obtenida a 2m. de profundidad arrojó un fechado de 8,530 años de antigüedad. En la zona del litoral, la actividad tectónica es productiva. En Ring Site (Sitio Anillo de Concha), en Pampa del Palo, al Sur de Ilo, con un fechado de Radiocarbono mostró una antigüedad de 8,660 a.C. Un enterramiento precerámico en Villa del Mar (Ilo), se encontró una persona de sexo femenino de más o menos 20

años. El uso del algodón que acompañaba a la persona nos indica su utilización.

En el Horizonte Temprano, las primeras ocupaciones en la cuenca del Río Osmore evidencian el uso de la cerámica con la presencia de fibra vegetal. Esta misma evidencia se la puede encontrar en la Pampa de Huaracane y Yaway, en la Parte Media del Río Moquegua. En el Cerro Trapiche, se ha encontrado cerámica de la Cultura Pucará, presentando dos variantes, uno polícromo y el otro negro sobre rojo. La cerámica pertenece al altiplano puneño. En Trapiche se encontró canastas y textiles de lana y plumas.

En el Horizonte Medio (500-850 d.C.) hay evidencias de la presencia de Tiwanaku y Wari, principalmente en el Cerro Baúl, Orno y Chen-Chen. Orno de Tiwanaku fue ocupado entre el 300 y 1,200 d.C. y está ubicado en un grupo de colinas a 10 km. De Moquegua, siendo una estructura de adobe y casi 35 Hectáreas de restos domésticos y entierros, siendo sus habitaciones de quincha y barro. La cerámica incluye Keros, vasos pintados de negro, blanco y naranja sobre rojo. En los siglos que van del 1,000 a 1,200 d.C., principalmente en Tumilaca, la cerámica tiene una pérdida gradual del contacto altiplánico y una transición hacia el Estilo Chiribaya.

En el Período Intermedio Tardío el Sitio más importante es Estuquiña, con una antigüedad de 1,100 y 1,350 d.C. consiste en un área doméstica y tres cementerios, actualmente saqueados. Las personas fueron enterradas flexionadas de cuclillas. Los bienes de las sepulturas incluyen cerámica (cuencos, ollas, jarras, etc.), asimismo calabazas y restos de animales (cuyes, peces, aves), mazorcas de maíz, hojas de coca, instrumentos musicales, etc. El Sitio de Yaral, ubicado en una terraza al final del Río Moquegua, tiene filiación de la Cultura Chiribaya, en el litoral. En el pueblo de Otoro, se evidencia una importante influencia de Tiwanaku. Sus famosos andenes que poco a poco se van deteriorando, fueron abandonados por la escasez de agua.

En el Horizonte Tardío, se aprecia la enorme influencia del Imperio de los Incas en los valles de Moquegua. El Sitio de Camata (Torata), se encuentra asociado con un sistema de andenes de 25 km. cuadrados. Torata Alta, se encuentra en una colina superior de dicho pueblo. Está conformada por más de 200

habitaciones, patios, calles y manzanas configuradas en un plano reticulado. Es posible que Torata Alta sea la comunidad Inca de Cochuna.

Según Garcilaso de la Vega, fue el inca Mayta Cápac quien organizó la expedición militar imperial que extendió el dominio de los monarcas cusqueños hasta parte del litoral. Sin embargo, fuentes últimas prueban por María Rostworowski que el Inca Pachacútec, tuvo a su cargo la conquista del Kuntisuyo, y que los Puquinas le dieron obediencia y que en Capachica, donde fue Sacerdote, se hablaba el Puquina.

Considerando que era una tierra fértil y capaz de soportar una mayor población, los capitanes del ejército incaico pidieron fundar dos pueblos, lo cual convenía además para asegurar este dominio sobre las tierras conquistadas. Se trató de Cuchuna y Moquegua.

Cuando Almagro salió del Cuzco en 1535 hacia la conquista de Chile y fracasó en su propósito, tanto en su viaje de ida y vuelta en 1536, sus huestes pasaron por los pueblos de la serranía de Moquegua y por el poblado de Carumas. Ejecutado Almagro en el Cuzco el 8 de julio de 1538 por Hernando Pizarro, el temor de muchos almagristas de posibles represalias por parte de los pizarristas, los llevaría a recorrer las tierras por ellos conocidas con el propósito de afincarse en algunos puntos del territorio moqueguano, entre ellos, Carumas, Omate, Puquina, Ubinas, Ichuña, Torata y Moquegua.

El 22 de enero de 1540, en el Cuzco por Provisión de Francisco Pizarro se otorga Carumas a Hernan Bueno. Carumas era denominado también “Valle de los Cataris” debido quizás al extenso feudo que desde 1538, Juan Catari Apassa Inga, gran cacique de Chucuito, tenía constituido con los indios mitimaes de ascendencia aymara en los pueblos de Juli, Ilave, Acora, Pomata, Zepita, pueblos de los que a su vez dependían los mitimaes Carumas, Cochuna, Moquegua, Lluta y Arica.

No existe información clara sobre la conquista española y la fundación de la ciudad a manos de su ejército. Sin embargo, se atribuye como posible fecha el

25 de noviembre de 1541, responsabilidad que estuvo a cargo de Pedro Cansino y su esposa Josefa de Bilbao.

Simultáneamente a la fundación de la ciudad se creó el puerto de Ilo. Su importancia se acrecentó en 1713 cuando se establecieron allí varios molinos para elaborar el trigo que se cultivaba en la región.

Moquegua tuvo una relevante participación en la historia nacional durante la colonia y notable papel durante la lucha por defender la soberanía del Perú, primeramente contra el ejército español (1823 Batalla de Torata y Batalla de Moquegua).

Por esta razón, Moquegua se distinguió en la lucha por la Independencia y, la Suprema Junta Gubernativa del Perú le concedió el 19 de enero de 1823 el título de Ciudad.

Uno de sus más destacados próceres, el mariscal Domingo Nieto, cuyo nombre lleva el regimiento escolta del Presidente de la República, peleó heroicamente en Junín y Ayacucho.

Durante la Guerra del Pacífico, Moquegua soportó estoicamente la incursión chilena, que arrasó con todos los inmuebles, incluyendo iglesias, y vejó a sus mujeres.

A mediados de la década de 1950, hace su presencia la empresa SPCC con sus intereses en la minería de Toquepala, Cuajone y Quellaveco. Y requería para ello de la utilización del agua para este fin. Esto generó una difícil relación con las comunidades campesinas hasta hoy.

Moquegua posee una rica tradición cultural andina que se reproduce dentro de la dinámica socio cultural urbana y costera que se produce en la ciudad, sufriendo un rápido proceso de “simbiosis cultural” de las costumbres y tradiciones propias de los pueblos de los valles interandinos de Moquegua particularmente de la micro- cuenca del río Carumas y de los pueblos de la sierra de Puno, los que se han venido incorporando paulatinamente en este medio urbano. Dentro del folklore se destacan las danzas costumbristas de la

costa y sierra regional y nacional; el “Cortamontes” es una de las fiestas de los carnavales, que se realizan en los distintos pueblos jóvenes de la ciudad.

1.1.2. Situación socio económica de la Región Moquegua.

a. Población

La población total de la Región Moquegua para el año 2007 fue de 161,533 habitantes aproximadamente, con una tasa anual de crecimiento intercensal 1993-2007 de 1,9 %.

La densidad poblacional es de 18.4 hab./Km². La población joven entre 15 y 30 años es de 60%. La inmigración alcanza el 57% del total de población. Las cifras nos demuestran que Moquegua es el Departamento que tiene uno de los más altos niveles de urbanización del país (90,2 %), sólo superado por los exhibidos por el Callao (99,0%) y Lima (96,8%).

Según el Plan Integral de Desarrollo para Moquegua dos fenómenos han caracterizado la evolución poblacional en las últimas décadas. Primero, la concentración de la población en las zonas urbanas; puesto que en 1940 la población urbana era de 53%, actualmente supera el 90%; y segundo es la concentración de la población en las Provincias de Ilo y Mariscal Nieto, producto de la migración de los pobladores de las zonas andinas del departamento y fundamentalmente de los departamentos vecinos, en especial de Puno, en busca de las oportunidades de trabajo e ingresos que presentaba y aun presenta Moquegua en comparación a sus lugares de origen.

Esta realidad demográfica nos estaría indicando dos cosas: en primer lugar que Moquegua, al igual que Lima o Arequipa, se ha comportado como un polo de atracción con oportunidades de trabajo por encima del promedio nacional y, en segundo lugar, que la estructura demográfica se ha aproximado más a la modernidad (población urbana, más educada con más y mejores servicios) que el promedio nacional, diferenciándose en forma nítida de las regiones deprimidas vecinas, en especial del departamento de Puno. Sin embargo es cierto también que la concentración urbana ha creado nuevos problemas no previstos o ha

agudizado la disponibilidad de servicios y recursos básicos, principalmente del escaso recurso agua.

Las ciudades de Moquegua e Ilo conforman las ciudades de mayor tasa de crecimiento poblacional de la región, principalmente por los altos índices migratorios. Según datos del último censo nacional de 2007, el 60.2% de la población migrante procede del departamento de Puno, el 10.7% de Arequipa, el 9.4% de Lima y Callao y el 5.8% de Moquegua, que en conjunto representan el 86% de inmigrantes.

El proceso migratorio presenta un saldo migratorio positivo y creciente. Ya desde el año 2004, la Encuesta Nacional de Hogares encontró que 34% de la población moqueguana era inmigrante; es decir, aproximadamente 54,400 personas no eran moqueguanas de nacimiento. Pero además encontró que el 30% de su población originaria había salido hacia otros departamentos (Arequipa, Lima, Tacna, Puno): los motivos principales de esas salidas fueron la búsqueda de mejores condiciones de vida y por estudios.

Esta situación tiene antecedentes determinados por las sucesivas inversiones modernas realizadas en el ámbito regional y la política nacional de inversión en la zona franca de Ilo. Hacia el año 1940 el 85% de la población era nacida en Moquegua, al año 1961 bajó a 77% y siguió bajando a 62% en 1981, finalmente bajó al 61% en 1993, para tener un ligero incremento al 66% en el año 2004. Es notoria la tendencia decreciente de la población nativa en la región.

b. Pobreza

Según la Encuesta Nacional de Hogares del IV trimestre del 2014 sobre niveles de vida y pobreza en el Perú, el 54.8% de la población del país (más de 14 millones) se encuentra en situación de pobreza, es decir, sus ingresos no llegan a cubrir una canasta básica de consumo (CBC) y el 24% en extrema pobreza, es decir, sus gastos de consumo no cubren el costo de una canasta básica de alimentos (CBA). Esta evaluación considera cinco indicadores que hacen referencia a necesidades básicas relacionadas con la vivienda, educación,

salud, infraestructura pública. El indicador agregado señala la proporción de población que tiene por lo menos una NBI.

En la región Moquegua existe un nivel de Pobreza Media, junto a otras 7 regiones que presentan las siguientes características: mayor desarrollo industrial relativo en el país (Lima y Callao), intensa actividad comercial y de servicios relacionados con la actividad fronteriza (Tacna y Tumbes), gran actividad Minera, en la extracción y procesamiento de metales como el oro, cobre y molibdeno (Madre de Dios y Moquegua), y la agricultura de gran Impulso (Ica).

La situación de pobreza en Moquegua alcanza al 29.6% de la población y es mayor en el área rural (52.9%) que en el área urbana (20.2%). Del total de pobres, el 7.6% se encuentran en condición de pobreza extrema.

c. Población Económica Activa

El Perú ha experimentado en las últimas décadas un proceso de transformación de su economía, la misma que ha influido en el cambio del perfil ocupacional. El notable incremento del sector terciario de la economía en un proceso denominado de “terciarización”, llevó a que la mitad de la PEA ocupada (54%) se encontrara trabajando en los subsectores comercio (25.6%) o servicios (28.4%).

El sector primario o extractivo de la economía, entre los que se encuentran la caza, pesca, agricultura y minería, capta el 36.2% de la PEA ocupada, destacando la agricultura con el 14% del total.

El sector secundario emplea al 9.9% de la PEA ocupada, sector en el que la industria juega rol preponderante empleando el 6% de la población en referencia.

En la Región Moquegua el sector terciario también emplea la mayor cantidad de PEA ocupada (47.8%) en los subsectores comercio (21.3%) o servicios (26.6%).

El sector primario o extractivo capta el 37% de la PEA ocupada, destacando la agricultura con el 5.9% del total.

El sector secundario emplea al 15.1% de la PEA ocupada, sector en el que la industria juega rol preponderante con la captación del 8.6% de la población referida. Este sector incluye la actividad Manufactura desarrollada por la Industria Minera–Metalúrgica en la fundición y refinación del Cobre principalmente, y la industria pesquera en el procesamiento de la harina y aceite de pescado.

1.1.3. La educación en Moquegua.

En lo que respecta a educación, la región Moquegua al 2015 cuenta con 664 Instituciones Educativas en las diferentes modalidades de carácter público y privado, ubicados en el área rural y urbano:

- Escolarizado (460): 138 en inicial, 198 en primaria, 82 en secundaria, 03 en Educación Especial, 03 Formación Magisterial ISP, 26 Educación Ocupacional CEO y 10 Superior Tecnológico IST.
- No Escolarizado (204): 178 en inicial, 01 en primaria adultos, 05 en secundaria adultos, 02 en educación especial y 18 en educación ocupacional.

Moquegua ya cuenta con su Universidad Nacional –UNAM –, aprobado por Ley 28520 del 2 de mayo del 2005. La aprobación del proyecto de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional de Moquegua fue gestado a través de un proyecto de inversión pública que desarrolló el Gobierno Regional de Moquegua.

La creación y funcionamiento de esta importante casa de estudios tiene que jugar un nuevo rol social y moral, además de asegurar la formación profesional técnica y la investigación científica, ambos de gran necesidad para la competitividad de la región.

En tal sentido, se ha orientado a potenciar la limitada educación superior universitaria y no universitaria que se da en la región Moquegua, debido a la

formación académica deficiente, inadecuada infraestructura especializada y carreras profesionales no acordes a la vocación productiva regional.

Las carreras profesionales con que cuenta la Universidad Nacional de Moquegua en sus inicios son 06:

- Ingeniería Ambiental
- Ingeniería Pesquera
- Ingeniería de Minas
- Ingeniería Agroindustrial
- Ingeniería de Sistemas e Informática
- Gestión Pública y Desarrollo Social.

1.1.4. La problemática educativa en la región de Moquegua.

En la ciudad de Moquegua, la realidad del sistema educativo formal, en lo concerniente al proceso docente educativo, puede caracterizarse, en el año 2015, de la siguiente manera:

A. Tecnología Inadecuada

Las tecnologías de la información y comunicación son claves importantes para el éxito de una gestión educativa; por lo que es necesario contar con ambientes adecuados, renovar equipos e implementar con nuevas tecnologías y, a su vez, contar con personal competitivo que haga uso adecuado de estas tecnologías en la parte pedagógica y administrativa que conlleve a elevar la calidad educativa de la región.

B. Ineficiente distribución de recursos

Contar con adecuados recursos financieros y humanos es importante en una gestión, pero estos deben ser distribuidos adecuadamente, teniendo en cuenta sobre todo la realidad de cada I.E. Los presupuestos que se asignan de parte del MED son limitados y exclusivos para gastos de mantenimiento en infraestructura; por tanto, no permite que las instituciones educativas destinen gastos a otras necesidades más

igualmente prioritarias, es por eso necesario que a través de la UGEL, DREMO se considere los informes de gestión de las Instituciones educativas. Es para plantear al MINEDU considerar estas necesidades y así brindar un servicio eficiente a los estudiantes de las Instituciones estatales.

C. Inadecuado Clima Institucional

El buen clima institucional es importante para un trabajo coordinado, es por ello que el director debe ser gestor y líder. Contar con un inadecuado clima institucional traerá como consecuencia la falta de compromiso de la comunidad educativa, el incumplimiento de funciones del personal docente y administrativo. Por esa razón es imprescindible contar con un clima institucional favorable para trabajar en forma mancomunada con la comunidad en general.

D. Carencia de infraestructura y recursos adecuados

Una adecuada gestión debe contar con una adecuada infraestructura y una buena distribución de los ambientes administrativos y aulas, asimismo de los recursos necesarios y adecuados. En el estudio de la presente realidad, existe inadecuada distribución y carencia de ambientes que no permitan el desarrollo de Talleres, conservación de los libros, material deportivo, etc. que contribuyan al desarrollo integral del educando.

E. Documentos de gestión y otros ineficientes

Nuestro sistema educativo está normado por diversos documentos, es por ello que el docente debe participar, elaborar y manejar los documentos que le permitirán orientar la labor educativa. Su eficiente elaboración y manejo le permitirá trabajar de acuerdo a su realidad.

El desconocimiento de la Visión y Misión de la I.E por parte de la comunidad educativa degenera un trabajo ineficiente, sin logro de metas. Tomar conciencia de esta problemática es de vital importancia.

F. Utilización de la institución educativa para fines extra educativos

La gestión educativa contempla la generación de recursos propios para beneficio de la propia Institución, pero esta debe de realizarle con responsabilidad y transparencia, debiendo considerarse en este trabajo al pleno del Comité de Recursos Propios y no tomar decisiones unilaterales en los ingresos y egresos e informar a la Comunidad Educativa.

G. El nivel superior no universitario integrado por las instituciones pedagógicas y tecnológicas igualmente ofrecen un bajo nivel de calidad educativa y se encuentran en crisis de crecimiento por la poca cobertura que ofrecen. Presentan como en el nivel básico, características deficitarias en su infraestructura, gestión, clima institucional, recursos, calidad de la enseñanza, calidad de los aprendizajes, etc.

1.2. Acerca del ISPP “Mercedes Cabello de Carbonera”

1.2.1. Datos de la Institución educativa.

Institución educativa	: “Mercedes Cabello de Carbonera”
Resolución de creación	: Ley N° 15543 del 23 de Abril de 1965
Código modular	: 0567784
Código Instituciones Educación Superior	: 150567784
Nombre del Director	: Manuel Quispe Huacán
DREMO	: Moquegua
Dirección	: C.P.M. San Antonio s/n
Distrito	: Moquegua
Provincia	: Mariscal Nieto
Región	: Moquegua
Nivel	: Superior

1.2.2. Breve reseña histórica de la Institución Educativa.

La creación de la Escuela Normal por Ley 15543 fue expedida por el Congreso el 23 de Abril y publicada el 30 de Abril de 1965, siendo Ministro de Educación el General Ernesto Montagne Sánchez.

Inició su funcionamiento al año siguiente. En esta forma se unió esfuerzos y el día 26 de Abril, con una sencilla ceremonia, que contó con la presencia de las principales autoridades se abrieron las puertas de la Escuela Normal, para dar paso a la juventud, que dio vida al primer Centro Superior de Estudios en Moquegua.

La Dirección de la Escuela Normal Mixta de Moquegua fue encomendada al Profesor Jesús Cuadros Weiss, quien desempeñó dicho cargo hasta el 1º de Junio de 1966, fecha en la cual fue nombrada como Directora de la Escuela Normal la Señora Manuela López de Gallean.

En 1973 el gobierno del general Juan Velasco Alvarado, suspende los ingresos a las Escuelas Normales, para dar paso a las escuelas de Educación Profesional hoy I.S.T. “José Carlos Mariátegui”.

Transcurrido un quinquenio de paralización y ante la demanda de docentes en los Centros Educativos de la zona, se reapertura la Escuela Normal Mixta de Moquegua, por R.M.Nº0206-81-ED, el 18 de Marzo de 1981, iniciando su funcionamiento con 40 ingresantes. Por entonces se encargó la Dirección a la Prof. Celia Badoino de Lira, cargo que desempeñó paralelamente con la Dirección del IST “José Carlos Mariátegui”. En 1984, por D.S. Nº 052-84-ED se adecua la Escuela Normal Mixta a Instituto Superior Pedagógico.

En 1984 se le denomina “Mercedes Cabello de Carbonera” en honor a la novelista y poetiza moqueguana. En setiembre de 1984 asume por concurso la dirección el Prof. Manuel Quispe Vera, con R.M.Nº 1000-84-ED. En setiembre de 1997 asume la encargatura de la Dirección el Prof. Manuel Antonio Fernández Morán. En la actualidad el Dr. Manuel Quispe Huacán viene trabajando al frente de esta Casa Superior de Estudios.

Si bien es cierto que el paradigma constructivista orientó la construcción y desarrollo curricular en la formación docente en el ISPP MCC, a partir del año 2002 la institución inició un proceso de sustentación de la formación docente en el modelo de la pedagogía conceptual. Sus postulados fueron incorporados en el PEI institucional, y se asumió luego como contenido transversal ***el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, en el marco de la cultura investigativa, productiva, axiológica y comunicativa.***

A partir del año 2006 el instituto asume una concepción curricular histórico-crítico, a raíz de las capacitaciones que el Instituto de Pedagogía Popular con las jornadas dirigidas por Sigfredo Chiroque Chunga, y José Mendo Romero.

En este contexto nos hemos visto motivados para realizar la presente investigación con el propósito de superar las deficiencias que existen en el desarrollo del pensamiento crítico proponiendo una propuesta basada en el pensamiento pedagógico crítico.

El 23 de Setiembre de cada año, se celebra el día Institucional de esta Institución.

1.2.3. Los servicios educativos en el ISPP “Mercedes Cabello de Carbonera”.

En la institución se brindan servicios en el nivel superior pedagógico (de diez semestres). En el año 2015 funcionaban las carreras profesionales de Educación Inicial EIB, de Educación Primaria, Computación e Informática, Idiomas Inglés en las que estudiaban 125 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades fluctúan entre 18 y 22 años.

La población de la comunidad educativa fue la siguiente en dicho año lectivo:

Total población estudiantil: 125

Personal Directivo: 04

Personal Docente: 23

Personal Administrativo: 09

Personal Auxiliar: 05

En la infraestructura se cuenta con ambientes a saber:

Aulas: 20

Pabellones: 02

Biblioteca: 01

Servicios Higiénicos: 02 baterías

Oficinas Administrativas: 05 **Tópico:**

Patios: 01

Lozas Deportivas: 01

Otros:

-Laboratorio de Ciencias: 01

-Centro de Computación e Informática (Programa Huascarán): 01

1.3. Principales características del problema de la investigación.

Del conjunto de problemas que afectan el proceso enseñanza aprendizaje del área de Investigación del ISPP “Mercedes Cabello de Carbonera”, se encuentra el nivel de logro deficiente del pensamiento crítico, que afecta al estudiantado del VIII semestre de la especialidad educación inicial y que compromete el proceso de enseñanza aprendizaje que es direccionado por el personal docente del instituto.

Diferentes elementos han contribuido a configurar los componentes del pensamiento crítico del área de Investigación la que se ha visto afectada a saber:

- La función tradicional de la enseñanza, basada en el tratamiento del documento impreso, libro, separata, dossier, y recursos verbales del docente; y dejan al estudiante con poco protagonismo en su aprendizaje. Esta función tradicional se convierte en poco atractiva y rutinaria para el estudiante.
- El uso de estrategias tradicionales de enseñanza fomentan una relación pasiva-receptiva entre el docente y el estudiante, afectando la actitud crítica de este frente al área y el uso de la información. La enseñanza de la Investigación en el ISPP “Mercedes Cabello de Carbonera”, se da en su mayor parte mediante métodos expositivos y resolución de

problemas, organizadores visuales en forma teórica en el cuaderno o en la pizarra. No se abordan los contenidos desde la participación cognitiva, disposicional y práxica del estudiante

- Los estudiantes muestran un bajo rendimiento académico en el análisis, síntesis, argumentación, evaluación, y aplicación comprometida de los nuevos conocimientos y experiencias para formular el problema científico educativo.
- Bajo nivel de rendimiento académico en el análisis, síntesis, argumentación, evaluación, y aplicación comprometida de los nuevos conocimientos y experiencias para formular los objetivos, las hipótesis y construir el marco teórico; y de la misma forma de la metodología de investigación concreta, lo que se refleja en el desinterés y poco nivel de cumplimiento de las tareas encargadas.
- Estudiantes que no muestran interés por el aprendizaje del curso de Investigación del VIII semestre (Investigación aplicada III) referido al proyecto de investigación.

En tal sentido el problema que se aborda es el insuficiente nivel de logro del pensamiento crítico en el Área de Investigación de los estudiantes del VIII semestre de la carrera de educación inicial del ISPP “Mercedes Cabello de Carbonera”, lo que se manifiesta en dificultades para el análisis, síntesis, argumentación, evaluación, y aplicación comprometida de los nuevos conocimientos y experiencias para formular el problema científico educativo, como para formular los objetivos, las hipótesis y construir el marco teórico; y de la misma forma de la metodología de investigación concreta y los aspectos administrativos del proyecto, situación defectiva que posteriormente se traduce en bajos niveles de rendimiento académico del curso y la baja calidad del proyecto. De esta situación carencial surge nuestro interés por la propuesta y uso de una estrategia apropiada basada en la teoría crítica para el área de Investigación del nivel superior pedagógico.

1.4. Metodología de la investigación.

El problema que se estudia se relaciona con las estrategias de enseñanza tradicional usadas en el área de Investigación del VIII semestre del ISPP “Mercedes Cabello de Carbonera” y sus implicancias en la calidad educativa que ofrece.

Si bien el modelo de enseñanza basado en metodologías activas y constructivistas es el promovido con mayor incidencia por el Ministerio de Educación; por otro lado, actualmente en el ISPP Mercedes Cabello de Carbonera se tiene acceso a la teoría crítica, aunque de manera limitada, y por tal, no se hace uso apropiado y eficiente en el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes áreas dando como resultado una deficiente formación actual del estudiante. Por tanto, hay un pequeño sector del personal docente que apuesta por un modelo alternativo y diferente del modelo formal propiciado por el Ministerio citado.

1.4.1. Problema de investigación.

Se constata que los docentes del VIII semestre ISPP Mercedes Cabello de Carbonera del Área de Investigación utilizan estrategias tradicionales y expositivas lo que genera un deficiente nivel de logro del pensamiento crítico de los estudiantes, situación que nos permite formular la siguiente interrogante:

¿De qué manera el uso de la estrategia didáctica PCC, mejorará el nivel de logro de los componentes del pensamiento crítico del área de Investigación de los estudiantes del VIII semestre de la carrera de educación inicial del ISPP “Mercedes Cabello de Carbonera” de la ciudad de Moquegua, 2015?

1.4.2. Objeto y campo de la investigación.

El sistema contenedor del problema de la investigación se identificó como el proceso enseñanza aprendizaje del Área de Investigación del ISPP “Mercedes Cabello de Carbonera”. En este sistema está presente un conjunto de subsistemas que a su vez contienen diferentes problemas.

Por ello el campo de la investigación quedó establecido como el uso de la estrategia PCC, para mejorar el nivel de logro de los componentes del pensamiento crítico del área de Investigación de los estudiantes del VIII semestre de la carrera de educación inicial del ISPP “Mercedes Cabello de Carbonera” de la ciudad de Moquegua.

1.4.3. Importancia de la investigación.

El presente trabajo tiene una justificación teórica científica, ya que a través de la investigación se van a incrementar los conocimientos existentes referentes al pensamiento crítico y al logro de sus componentes cognitivos, disposicionales y prácticos en el área Investigación de la especialidad de educación inicial del VIII semestre de la carrera de educación inicial del IESPP “Mercedes Cabello de Carbonera”.

La formación de personas críticas y autónomas parece ser un propósito común en universidades e institutos superiores. La noción de un pensamiento crítico está relacionada con la problematización de las cosas, con contextualizar los hechos en un marco de referencia que va más allá de los significados aparentes, y con darse cuenta de lo que hay detrás de las ideas, argumentos, teorías, ideologías, y prácticas sociales de las cuales somos testigos cotidianamente (Mejía, Orduz & Peralta, 2006). Pero además de la contextualización de la información, en toda pedagogía que se interese por el pensamiento crítico se han de considerar la forma y el contenido de las relaciones sociales del aula. “La pedagogía del pensamiento crítico que ignore esas relaciones corre el

riesgo de ser mistificadora e incompleta. Sartre ha captado éste último aspecto al afirmar que el conocimiento es una forma de praxis. En otras palabras, el conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es contemplado como una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia.” (Giroux, 1990). La conflictividad no se construye solamente de manera individual, sino social y colectiva; la criticidad es pues un acto racional, pero que problematiza la realidad concreta de las personas, de la sociedad y de la naturaleza; no es solamente un proceso cognitivo; sino también acto volitivo y práctica social.(Chiroque, 2004).

Teniendo en cuenta las propuestas teóricas antes descritas,- las que deben ser tenidas como deseables-, si se comparan con las concepciones y prácticas cognitivas de origen positivista que vienen orientando en general el real proceso docente- educativo en el nivel superior en el país, evidencia un buen margen de discrepancia, es decir un efectivo problema, que motiva la realización del presente trabajo de investigación.

Los beneficiarios serán los estudiantes del ISPP Mercedes Cabello de Carbonera, pues estarán en las condiciones de desarrollar un nivel adecuado del pensamiento crítico cuyos efectos podrán concretarse en sus habilidades de investigación. Asimismo, los impactos del estudio permitirán mejorar el nivel de desempeño profesional del docente de esa casa superior de estudios y de los servicios educativos pertinentes que ofrezcan los profesionales de la educación en la sociedad del conocimiento.

En tal sentido el presente estudio efectúa un análisis centrado en desarrollar las habilidades y disposiciones críticas de los estudiantes pues se ha observado que muchos de ellos no presentan las habilidades propias que permiten configurar una capacidad crítica deseable.

Consideramos que la investigación tendrá un impacto positivo en la calidad de la formación docente que el país requiere en momentos que

la sociedad reclama de mayores niveles de excelencia, pertinencia e internacionalización de los productos que oferta el nivel superior.

La actualidad del problema está centrada en la necesidad de hacer realidad una nueva manera de concebir y promover el pensamiento crítico en el nivel superior pedagógico, ya que los vertiginosos cambios socioeconómicos y tecnológicos ameritan el desarrollo de su práctica concreta, por tanto, requiere ser abordada desde una visión integradora y holística, desde una perspectiva crítica, para mejorar el desempeño docente, fundamentada en el dominio de la Pedagogía, la Didáctica y la Investigación.

1.4.4. Objetivos de la investigación.

El **objetivo general propuesto fue el de** Diseñar y aplicar la estrategia didáctica PCC que incremente la eficacia y eficiencia del proceso docente- educativo de las habilidades del pensamiento crítico en el **Área** de Investigación dirigido a los estudiantes del VIII semestre de la carrera de educación inicial del Instituto Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello” de Moquegua. Para ello se precisaron como

Objetivos específicos los siguientes:

- Diagnosticar el uso de estrategias para el desarrollo de los componentes del pensamiento crítico en el Área de Investigación dirigido a los estudiantes VIII semestre de la carrera de educación inicial del Instituto Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello” de Moquegua.
- Diseñar y Aplicar la estrategia PCC para el desarrollo de los componentes las del pensamiento crítico en el Área de Investigación dirigido a los estudiantes del VIII semestre de la carrera de educación inicial del Instituto Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello” de Moquegua.

-Monitorear la aplicación de estrategia –PCC- en estudiantes del VIII semestre de la carrera de educación inicial del Instituto Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello” de Moquegua.

1.4.5. Metodología.

Para la aplicación de la propuesta didáctica PCC como estrategia que busca desarrollar las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes del IESPP Mercedes Cabello de Carbonera, se ha empleado como parte metodológica del método científico, ya que potencia el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones, y que contribuye a desarrollar capacidades y a transformar los conocimientos adquiridos.

La metodología asume tres momentos básicos: 1. PRÁCTICA. Se parte de la práctica social inicial donde los estudiantes y docentes reconocen el contexto social y natural en el que se ubican los contenidos con el propósito de conocer el nivel de los saberes que traen los educandos y asimismo lo que desean saber. 2 TEORIA. Se problematiza los contenidos, luego se los analiza críticamente, llegando a una síntesis integradora con la asimilación de conceptos y proposiciones científicas. Aquí los educandos forman los nuevos conceptos a partir de sus propias experiencias, valiéndose de técnicas individuales (comparaciones, exposiciones, etc.) y grupales (seminarios, debates, estrategia PCC) de los temas para construir una nueva síntesis de sus saberes que los lleve a la práctica social final de los contenidos desarrollados, promoviendo el pensamiento crítico. Se utilizarán recursos esquemáticos-cognitivos y otros. Al final se verifican los nuevos saberes con procedimientos de evaluación diversos. 3 PRACTICA. En esta fase el docente y el estudiante deben asumir una nueva actitud y una estrategia o propuesta de acción para poner en práctica los nuevos conceptos estudiados, ya sea en el interior del aula o fuera de ella.

CONCLUSIÓN

De lo indicado se concluye que las estrategias usadas por los docentes del Área de Investigación afectan negativamente en el desarrollo de los componentes del pensamiento crítico de los estudiantes del VIII semestre de la carrera de educación inicial del Instituto Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello” de Moquegua.

CAPITULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL ENTENDIMIENTO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PCC PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO “MERCEDES CABELLO DE CARBONERA” DE LA REGIÓN MOQUEGUA

En este capítulo se examinan teorías relacionadas con los fundamentos teóricos de la investigación como la teoría social crítica, la pedagogía crítica y la didáctica crítica. Se pretende el entendimiento de lo que constituye la estrategia didáctica PCC.

El objetivo principal del presente capítulo es demostrar que dadas las condiciones defectivas o carenciales del problema descrito anteriormente, es susceptible de remodelarse, caracterizándolo y desde esta base, sistematizar una solución teórica al problema. En este modelo crítico señalamos las funciones de los componentes del proceso docente educativo para la abordar con eficacia la formación de las habilidades del pensamiento crítico en la enseñanza del curso de investigación en la formación de maestros.

2.1. Fundamentos teóricos de la estrategia didáctica PCC.

2. 1.1. Fundamentos de la teoría social crítica

Jurgen Habermas (1930) quien postuló la “teoría crítica” o “ciencia social crítica” dice que toda ciencia social como la Pedagogía es un esfuerzo humano de construir el saber. El aprendizaje requiere la participación activa del que aprende en la construcción del saber y en el control del lenguaje y demás actividades del aprender.

Asimismo, como práctica humana la Pedagogía se construye con un interés específico. Con un enfoque positivista (que enfatiza el desarrollo

empírico-causal del conocimiento), interpretativo (que pone énfasis en un conocimiento que desarrolla significados y en su aplicación práctica) y crítico (que asume la reflexión relativizante y constructora como eje en el desarrollo del conocimiento). Plantea a continuación que la pedagogía como reflexión de la práctica educativa inserta en la dimensión social, se debería hacer con un “interés emancipatorio”.

Por tanto, la llamada “teoría de acción comunicativa” de Habermas explica la posibilidad de realizar el cambio social a partir del acto comunicativo, es decir de la capacidad discursiva (argumental) de las personas. De esta manera la “crítica” se convierte en un instrumento de transformación social y la Pedagogía en un arma de educación emancipatoria.

Habermas (1987) postula tres paradigmas en el desarrollo del conocimiento, respecto a intereses constitutivos:

- El **paradigma positivista**, que enfatiza el desarrollo empírico causal del conocimiento (interés técnico)
- El **Paradigma interpretativo** que pone énfasis en un conocimiento que desarrolla significados y en su aplicación práctica (interés práctico)
- El **Paradigma crítico** que asume la reflexión relativizante y constructora como eje en el desarrollo del conocimiento (interés emancipatorio)

Cada uno de sus intereses constitutivos de saberes asume forma en un modo particular de organización social o “medio” y que el saber que cada interés genera da lugar a una ciencia diferente. El Resultado final del análisis de Habermas es por tanto un modelo trilateral de “intereses”, “saberes”, “medios” y “ciencia”, el cual lo representa mediante el diagrama siguiente:

Interés	Saber	Medio	Ciencia
Técnico	Instrumental (explicación causal)	El Trabajo	Las empírico-analíticas o naturales
Práctico	Práctico (entendimiento)	El Lenguaje	Las hermenéuticas o "interpretativas"
Emancipatorio	Emancipatorio (reflexión)	El Poder	Las ciencias críticas

Dermeval Saviani (citado por Escalante, 2003) señala dos grandes bloques:

a) Los modelos que se fundamentan en "teorías no críticas" (la pedagogía tradicional, la pedagogía activa y la pedagogía técnica) b) Los modelos que se fundamentan en "Teorías críticas"; sin embargo, aquí hay dos corrientes importantes: Las teorías críticas reproductivas y las teorías críticas no reproductivas. Entre las "Teorías críticas reproductivistas" están los diversos modelos (clásicos y contemporáneos) marxistas de la educación, según los cuales, la educación no es sino una "reproducción" del sistema económico y social vigente y por lo tanto, "No cambia la educación, mientras no cambie el sistema". Aquí están los planteamientos de Bourdieu y Passeron, Althusser, Baudelot y Establet, entre otros.

Las "Teorías críticas no reproductivas" reconocen una autonomía en la educación y le asignan una relativa potencialidad para influir en los cambios sociales. La construcción pedagógica Latinoamérica de los últimos 40 años se ubica en el segundo bloque de las teorías críticas no reproductivas. No es casual que el mismo Dermeval Saviani haya sido quien acuñó el término de Pedagogía Histórico-Crítica en 1988. Otros prefieren hablar de los críticos radicales de la escuela latinoamericana.

La enseñanza crítica asume los postulados tanto de la teoría crítica social y de la teoría de la acción comunicativa antes descritos. En esta

perspectiva, el maestro busca convencer al alumno, darse cuenta de que son *capaces de aprender y* conformar con él una comunidad.

2.1.2. Fundamentos de la pedagogía crítica

Sin bien sus orígenes provienen de la pedagogía marxista, la pedagogía crítica se configura propiamente con los aportes de la llamada escuela de Frankfurt. Posteriormente después de la segunda guerra mundial surgirán las contribuciones de Adorno, Marcuse y Habermas en Estados Unidos. A este grupo se incorporarán después en la década del 70 Peter MacLaren, Giroux, Aple entre otros.

La pedagogía crítica en América Latina consiguió desarrollar “procesos de enseñanza y de aprendizaje” con la propuesta de Educación Liberadora de Paulo Freire; posteriormente se dio el movimiento de Educación Popular. En la actualidad se trabajan las propuestas de Pedagogía problemática y de la Pedagogía conceptual.

Chiroque (1999) encuentra cinco vertientes confluyentes en el desarrollo de la Pedagogía Histórico-crítica:

- a) El aporte central de Habermas y de la Escuela de Frankfurt, con su Teoría Crítica.
- b) El pensamiento crítico de Inglaterra.
- c) Las sugerencias de la denominada pedagogía social de España.
- d) Los postulados de la Pedagogía crítica y radical de los Estados Unidos y
- e) La intervención latinoamericana con su propuesta de Educación Popular y Educación Liberadora.

Así como existen diversos constructivismos pedagógicos y formas peculiares de concreción, de igual manera, encontraremos diversas pedagogías histórico-críticas que sustentan cómo se desarrolla el “saber” en el sujeto. Es posible –escribe Chiroque- en el texto ya citado- que

algún constructivismo asuma elementos de Pedagogía Histórico-Crítica, de igual manera se puede dar lo inverso. En cualquier de los casos, lo que importa es la hegemonía de los elementos centrales del modelo. En este sentido para la Pedagogía Histórico-Crítica son importantes las propuestas de constructivismo dialéctico de Juan Pascual Leone (1997) como los trabajos epistemológicos de la escuela cubana expresados en los aportes de Carlos Álvarez de Zayas (1992)

Los postulados que configuran a esta teoría, y por ende, a la Pedagogía Crítica, pueden ser sintetizados en las siguientes ideas:

a) Se asume una visión global y dialéctica de la realidad. La educación no puede ser comprendida al margen de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que la conforman, y a cuyo desarrollo, en cierta medida, contribuye.

La acción crítica trata de ser una práctica social e intelectual comprometida en una lucha ideológica dirigida a develar falsas representaciones, a poner al descubierto intereses, valores y supuestos, muchas veces implícitos, y que subyacen en la praxis.

Esta mirada implica tener y generar conciencia. Conciencia quiere decir “tener la idea de lo que es mejor para la totalidad” pero el concepto de *lo mejor para la sociedad* toma la forma, como menciona Horkheimer, desde el concepto de Rousseau de que “el bienestar del Estado al que uno pertenece debe ser el criterio supremo”.

b) Subyace una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. Teoría y realidad están llamadas a mantener una constante relación dialéctica. Es decir, constituye una construcción reflexiva en pos de encontrar nuevos significados a partir del análisis de los datos de la situación concreta, real y particular en que se encuentran interactuando los diversos actores de dicho mundo, donde “mundo se refiere a la tradición cultural compartida por una comunidad”.

Al respecto, Kemmis (1988) escribe que “el razonamiento dialéctico empleado por la teoría crítica de la educación trata de iluminar los procesos, primero, mostrando como las oposiciones planteadas en este dualismo nos llevan a la contradicción; segundo, mostrando cómo estas ideas o posturas dualísticamente opuestas interactúan, y tercero, mostrando cómo los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios sociales que esperamos comprender y mejorar.”

Por otra parte, el razonamiento dialéctico, en vez de considerar los problemas de la sociedad como problemas de un agregado de individuos únicamente, o los problemas sociales procedentes tan sólo de la determinación social de las vidas de los sujetos, intenta desenredar las interrelaciones dinámicas, interactivas, y mutuamente constitutivas entre la teoría y la práctica, considerando que ambas están socialmente construidas e históricamente desarrolladas.

c) La acción crítica está decididamente comprometida, no ya con la explicación de la realidad, tampoco con la comprensión de la inteligibilidad que los sujetos tienen de la misma, sino con la transformación de esa realidad desde una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella. Es decir, la emancipación se encuentra profundamente vinculada con los conceptos de justicia e igualdad social, así como el de búsqueda de la verdad (Horkheimer, 1973).

d) El interés por la liberación origina una acción autónoma, responsable y cuyas decisiones se basan en un tipo de saber crítico, este saber, se preocupa de la potenciación o capacitación de los individuos y los colectivos para tomar las riendas de su propia vida.

En este sentido Freire, aportará que dada la experiencia de aprendizaje, la liberación iniciará cuando la persona “inaugure con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como

inconclusión en permanente movimiento en la historia". Que en otras palabras diría "aprender es construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu".

Freire establece que "Cada práctica educativa implica un concepto de hombre y de mundo." Lo cual implica que desde la perspectiva Crítica, la visión que se tendrá de ser humano para este programa es la un ser inconcluso, no determinado y en constante proceso de construcción y reconstrucción. Lo anterior, implica, y expresado en forma sencilla, una visión teleológica de la acción pedagógica como un medio para liberar, para permitir que mediante esa acción, el ser humano se recree así mismo en conjunto con los demás miembros de su comunidad en un constante proceso dialéctico (Nieva, 2003).

Por lo tanto se sostiene que si la acción educativa, se fundamenta en la Pedagogía Crítica, se podrá contribuir en generar y desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del nivel superior pedagógico en el país.

2.1.3. Fundamentos de la didáctica crítica

Chiroque (1999) señala que de la conciencia de aprender, la humanidad llega a la conciencia de enseñar. No hay posibilidad de separar ambos procesos.

Desde la perspectiva del pensamiento docente, la enseñanza es crítica, porque:

- Pone en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas.
- Crítica porque sitúa momentos decisivos que requieren nuevas respuestas, nuevas maneras de mirar, nuevas maneras de actuar.
- Y crítica, porque al saber nuestros límites, nos ayuda a revelar las condiciones bajo las que nuestra práctica docente está estructurada. Condiciones que hacen referencia a nuestro propio pensamiento, como al

contexto de la institución educativa, y los otros contextos institucionales y sociales en las que la enseñanza se desenvuelve (Edith Litwin).

Se dispone en la literatura crítica un conjunto de estrategias de enseñanza en este campo, algunas todavía no muy explicitadas para poder aplicarlas en la práctica educativa. He aquí algunas:

- Duda, liberación de la duda (Gadotti)
- Uso sistemático de la pregunta (Freire)
- Promoción de la esperanza y el deseo de cambio (McLaren).
- Sesión crítica de la enseñanza en el aula (Young)
- Trabajo investigativo y negociación cultural (Pérez Juárez)
- Flujos y redes del saber crítico (Catells).
- Desarrollo del Pensamiento Crítico (Priestley).
- El método problémico (Bravo).
- El método problematizador (Chiroque)
- El modelo de escritura y pensamiento crítico (Giroux)

El docente con estos enfoque teóricos y recomendaciones prácticas, posee elementos de juicio más claros y útiles para desarrollar con éxito el pensamiento crítico en su trabajo cotidiano.

A continuación analizamos la propuesta del pedagogo crítico Gasparín en el sentido de ser una propuesta integral de una estrategia didáctica basada en la teoría crítica latinoamericana.

Joao Luiz Gasparín (2004) en su trabajo titulado *Una didáctica para la pedagogía histórico-crítica: Un enfoque vigotzquiano* intenta con bastante solvencia académica una aproximación a la teoría dialéctica del conocimiento y nos presenta un original aporte al utilizar la teoría psicológica dialéctica de Vigostki para, en un esfuerzo de aplicación creadora, generar una metodología dialéctica de la enseñanza.

Muchos han sido los esfuerzos de metodólogos y estudiosos de la educación en operacionalizar el método dialéctico de cognición al campo de la enseñanza, sin embargo los resultados han sido muy genéricos, y muchas veces cayeron en la reiteración de los principios generales del conocimiento.

El aporte de Gasparín, seguramente junto a otros aportes, constituye un paso importante en la traducción de la epistemología dialéctica a la metódica escolar.

En síntesis, el autor propone, consustanciar la sabida tríada ascensional del conocimiento Práctica-Teoría-Práctica con la Tríada Vigostkiana Nivel de desarrollo actual - Zona de desarrollo próximo - Nivel de desarrollo actual.

Si el conocimiento humano se produce en la práctica social, para resolver los problemas cotidianos e históricos del hombre, y de esta forma transformar el mundo, la sociedad y al hombre mismo, entonces este conocimiento es concreto en términos de época, lugar e historia en que es producido. Citando a Corazza, nos dice Gasparín que el conocimiento es *“el movimiento que parte de la síncretisis (sensorial concreto, el empírico, lo concreto percibido) pasando por el análisis (abstracción, separación de los elementos particulares de un todo, identificación de los elementos esenciales, las causas y contradicciones fundamentales) y llegando a la síntesis (lo pensado concreto, lo nuevo concreto más elaborado, una práctica transformadora)”*.

En síntesis, la metodología dialéctica, ya sea de cognición general o de exposición con fines escolares (es decir como proceso de transmisión y asimilación) parte de la práctica, teoriza sobre ella y cambia la práctica para transformarla.

Desde esta perspectiva, las tres fases del método dialéctico de construcción del conocimiento escolar-práctica-teoría-práctica, partiendo del nivel de desarrollo actual de los alumnos, trabajando en la zona de su desarrollo inmediato, para llegar a un nuevo nivel de desarrollo actual, según la teoría histórico-cultural de Vigostki.

En la primera fase de este proceso pedagógico, la práctica social, tanto el docente como el alumno sitúan, en primer término, el contenido a estudiar en el contexto social e histórico inmediato. Sin renunciar en este nivel del conocimiento, como dice Freire, a los aspectos afectivos y espontáneos de la visión y percepción de los alumnos.

En este sentido los contenidos curriculares se tornan interesantes para los alumnos si es que parten de sus propias preocupaciones cotidianas. *“La contextualización de los saberes de los alumnos implica que el profesor en fases posteriores del método de trabajo, contextualice los contenidos programáticos”*.

Pero a continuación, en segundo término, el docente debe relacionar el contenido a aprenderse con la práctica social e histórica mayor, más distante y general. Es decir se debe tomar conciencia que el contenido u objeto de estudio existe en una realidad que es común y trasciende al grupo social. Esta realidad social mayor es aquella en la que los hombres organizan sus vidas en una totalidad mayor o formación histórica social concreta. En cambio, el proceso de aprendizaje de los contenidos, es sólo un aspecto nuclear de este gran proceso de práctica social.

La segunda fase consiste en la teorización sobre la práctica social. Aquí, a través de la abstracción, se pasa del pensamiento sincrético, cotidiano, y confuso -que ofrece la práctica social inmediata- al pensamiento

conceptual-científico. Ello permite que el alumno identifique los elementos esenciales de la práctica inmediata del contenido y los sitúe en el contexto de la totalidad social.

En síntesis, en esta fase el alumno pasa del sentido común, empírico, al descubrimiento de conceptos y juicios universales, que le permiten comprender el mundo, a través de la investigación, la crítica y el debate.

La tercera fase estriba en el retorno del educando a la realidad social de donde partió, pero con un conocimiento crítico y elaborado respecto a esta práctica social, para transformarla.

Hay una afirmación muy sugerente y no tan común en los trabajos que comentamos, por la cual según Gasparín el proceso práctica-teoría-práctica, no es lineal, *“pero se desarrolla en círculos concéntricos y crecientes”* (sic), posibilitando al alumno la búsqueda de nuevos conocimientos y nuevas prácticas. Y en este mismo tono indica que se trata de una *“metodología que propone un equilibrio entre teoría y práctica y los procesos inductivo y deductivo”* (sic) en la construcción del conocimiento escolar.

Al respecto debemos leer con algunas reservas estos conceptos, pues se puede considerar que en la construcción del conocimiento escolar hay otras categorías también muy útiles en el proceso de abstracción ascensional y no solamente los señalados. Y asimismo se puede indicar que dichas categorías tienen un carácter antitético y contradictorio y no buscan el equilibrio entre ellas.

Este nuevo método ofrece al docente un nuevo paradigma didáctico: una nueva concepción de ver el proceso de enseñanza-aprendizaje, un nuevo

modo de planificar, ejecutar y evaluar las actividades docentes y del aprendizaje escolar.

2.2. Fundamentos teóricos del pensamiento crítico

En los últimos años se han escrito muchos estudios acerca de la necesidad de que en la educación superior los estudiantes aprendan a analizar la información, resuelvan problemas y tomen decisiones. Sin embargo sólo en las dos últimas décadas los educadores han empezado a dirigirse de manera concreta hacia este tema. Una de las metas del Panel Nacional de Educación de los Estados Unidos (Halpern, 1996) era que los estudiantes universitarios fueran capaces de pensar de manera crítica, comunicarse de manera efectiva y resolver problemas. Aún esta meta no ha sido alcanzada. El resto de países ha asumido también el reto pero desde diferentes posturas teóricas.

En el Perú el propósito indicado fue explícitamente expresado como una capacidad general en el Diseño Curricular Nacional de aplicación generalizada en el año 2005. Junto a dicha capacidad se consignaban la capacidad creativa, resolución de problemas y toma de decisiones. El Proyecto Educativo Nacional aprobado oficialmente en abril de 2007 también consagró estas capacidades complejas asociadas a determinados valores y actitudes deseables.

Sin embargo, cuando el Ministerio de Educación del Perú elaboró, a través de sus consultores, una Guía para desarrollar el pensamiento crítico (2006) ,lo hizo a partir de teorías cognitivas y constructivistas mecanicistas que se aplican en los países europeos y Norteamérica.

Planteamos que desde una postura crítica es posible generar una estrategia didáctica basada en las mejores propuestas de la pedagogía y didácticas críticas antes esbozadas.

La Criticidad en la teoría crítica

No está en discusión que el proceso de “problematización”, y análisis debe ser ubicado como parte del desarrollo de la *criticidad* y de la *creatividad* en las personas. Sin embargo, para la teoría crítica estos dos rasgos de la persona van más allá de lo meramente cognitivo.

En efecto, cuando en la pedagogía contemporánea se habla de “*una educación para el pensamiento crítico*” ya se está dando un primer reduccionismo, al establecer que la educación interviene solamente en el desarrollo del pensamiento, dejando de lado la formación de actitudes, de valores o de ejercicio de la libertad. Por ello para Chiroque (1999) el desarrollo del pensamiento crítico se puede asumir desde dos enfoques conceptuales:

- El *enfoque cognitivo*, según el cual la criticidad es un acto racional interno del sujeto; y
- El *enfoque sociocultural* que reconoce que la criticidad es fundamentalmente transformación socio cultural donde la racionalidad interna es solamente un proceso mediador.

El enfoque cognitivo: Recoge lo más avanzado del idealismo. En lo inmediato se basa en la psicología cognitiva. Reduce el “pensamiento crítico” a una “forma correcta de pensar”. Se trata de un proceso interno e individual.

El enfoque sociocultural se ubica dentro de las corrientes marxistas. En el marco de la psicología social, reconoce la necesidad de saber pensar bien, como un supuesto para actuar bien, se trata de un proceso que es al mismo interno y externo, individual y colectivo.

Por tanto, desde un enfoque sociocultural, la criticidad asume las siguientes notas sustantivas (Chiroque, 2006):

- La conflictividad no se construye solamente de manera individual, sino social y colectiva;

- La conflictividad es acto racional, pero que problematiza la realidad concreta de las personas, de la sociedad y de la naturaleza;
- La conflictividad no es solamente un proceso cognitivo; sino también acto volitivo y práctica social.

Toda opción popular de educación necesariamente conlleva asumir la criticidad con enfoque sociocultural:

- La Educación Popular es una práctica que busca formar personas para el cambio de sí mismos, de la sociedad y de la naturaleza;
- Pero toda transformación supone crítica a lo que existe. Los cambios necesarios deben servir para hacer al humano más humano y esto supone que los cambios se organizan concientemente: no son irracionales. Todo cambio en su finalidad, contenido y estrategia debe ser hecho con argumento. Los sujetos transformadores deben saber argumentar, superando toda forma de esquematismo y slogan.
- En este sentido, no hay educador popular sino es crítico; no hay pueblo que busque su transformación, si no es crítico a lo que vive;
- La Educación popular debe por lo tanto formar sujetos protagonistas del cambio y esto supone que sean críticos.

Para Giroux (1999) La definición más convincente aunque limitada, de pensamiento crítico proviene de la tradición positivista en las ciencias aplicadas y adolece de lo que ha llamado actitud de “coherencia interna”. Según los propugnadores de la actitud de “coherencia interna”, -escribe Giroux- al pensamiento crítico se le asigna en primer lugar la función de enseñar a los estudiantes a analizar y desarrollar tareas de lectura y escritura desde la perspectiva de los patrones formales y lógicos de coherencia. En este caso, al estudiante se le enseña a examinar el desarrollo lógico de un tema -“organizadores de avance”, razonamiento sistemático, la validez de las pruebas-, y a determinar si la conclusión se desprende de los datos estudiados. Aunque todas estas últimas habilidades de aprendizaje son importantes, sus limitaciones como un todo provienen de lo que ha quedado excluido, y es precisamente con respecto a lo que falla como se pone al descubierto la ideología de un

enfoque como éste.” Es decir, la tradición cognitiva acierta en el manejo de determinados procesos de razonamiento, pero al no partir de la praxis concreta y volver a ella, genera una recirculación cognitiva, ajena al proceso real de la vida y del pensamiento que se encuentra condicionada por la praxis.

Giroux (1999) señala que el pensamiento crítico parte de dos supuestos principales que no se encuentran en la visión tradicional antes señalada: Primero, existe una determinada relación entre teoría y hechos; segundo, el conocimiento no puede trasmitirse con plena independencia de intereses, normas y valores humanos. Es en el contexto de estos dos supuestos donde se pueden desarrollar posteriores supuestos y sentar los fundamentos teóricos y programáticos para un enfoque pedagógico acerca de cómo enseñar a los estudiantes a pensar críticamente.

Alvin Gouldner (citado por Giroux, 1999) señala que en la propuesta crítica es fundamental en los términos que siguen: “(El pensamiento crítico)...se entiende aquí como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta..., de examinar críticamente la vida que llevamos. Esta visión de la racionalidad sitúa esta última en la capacidad de pensar acerca de nuestro pensamiento”.

En términos pedagógicos, esto significa que los hechos, los temas, los acontecimientos en los estudios sociales deberían presentarse de forma problemática a los estudiantes. El conocimiento, en este caso, exige búsqueda constante, invención y reinvención. El conocimiento, como afirma Paulo Freyre, y lo reafirma Chiriqui no es el fin del pensamiento, sino más bien el nexo mediador entre estudiantes y profesores. Esto último sugiere, por una parte, “un enfoque de las relaciones sociales del aula muy diferente de las que han prevalecido tradicionalmente, y por otra parte, todo nos induce a pensar que gran parte del tiempo escolar debería estar consagrado a inculcar a los alumnos el concepto de marco de

referencia y la utilidad del mismo como herramienta interpretativa teórico-conceptual. “

En síntesis, el conocimiento escolar no debe presentarse como algo acabado, sino como algo por hacerse o indeterminado, donde estudiantes y docente a través de un proceso de problematización, es decir interrogando los temas, o convirtiendo los temas en objetos de indagación, van recorriendo una ruta hacia la concreción o la síntesis de conjunto.

Como corolario de lo anterior, es decir de relacionar la teoría y los hechos, surge otro componente fundamental en la enseñanza del pensamiento crítico: las relaciones entre hechos y valores. La forma en que se selecciona, se ordena y se secuencia la información para construir un cuadro de la realidad contemporánea o histórica es algo más que una simple operación cognitiva; es además un proceso ligado íntimamente a las creencias y los valores que guían la propia vida. En la reordenación del conocimiento hay implícitos determinados supuestos ideológicos acerca de la propia visión del mundo, supuestos que dan lugar a una distinción entre lo esencial y lo accesorio, lo importante y lo intrascendente. Lo decisivo aquí es que cualquier concepto de marco de referencia ha de presentarse a los estudiantes como algo epistemológico, debiendo incluir también una dimensión axiomática. Al respecto dice Giroux (1999) “aislar los hechos de los valores es correr el riesgo de enseñar a los estudiantes cómo abordar el problema de los medios divorciándolos de la cuestión de los fines.”

Como consecuencia de los dos supuestos principales acerca del pensamiento crítico referidos anteriormente hay una cuestión de procedimiento que gira en torno a lo que podríamos llamar la contextualización de la información. Es decir, los estudiantes para cuestionar la legitimidad de un hecho, concepto o tema determinado necesitan salir de su propio marco de referencia.

2.3. Estrategias didácticas

La estrategia es primeramente una guía de acción, en el sentido de que la orienta en la obtención de ciertos resultados. La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta.

Mientras se pone en práctica la estrategia, todas las acciones tienen un sentido, una orientación. La estrategia debe estar fundamentada en un método.

La estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar.

Tipos y características de las estrategias didácticas

Existe una gran cantidad de estrategias y técnicas didácticas, así como también existen diferentes formas de clasificarlas. En este caso se presentan distinciones en dos diferentes ejes de observación: la participación, que corresponde al número de personas que se involucra en el proceso de aprendizaje y que va del autoaprendizaje al aprendizaje colaborativo y, por la otra, las técnicas que se clasifican por su alcance donde se toma en cuenta el tiempo que se invierte en el proceso didáctico.

Desde la perspectiva de la participación se distinguen procesos que fortalecen el autoaprendizaje, el aprendizaje interactivo y el aprendizaje de forma colaborativa.

Cuando se vincula en las tutorías académicas un espacio académico determinado, el concepto de consulta o revisión de exámenes se visibiliza frecuentemente. Al considerarlo como un espacio de enseñanza aprendizaje vinculante (varios espacios académicos), de forma planeada y

coordinada de equipos docentes, grupos investigativos, el trabajo del estudiante se concentra en tiempos distintos y experiencias formativas e investigativas, diferentes a las consultas sobre dudas académicas.

2.4. El Modelado de la propuesta

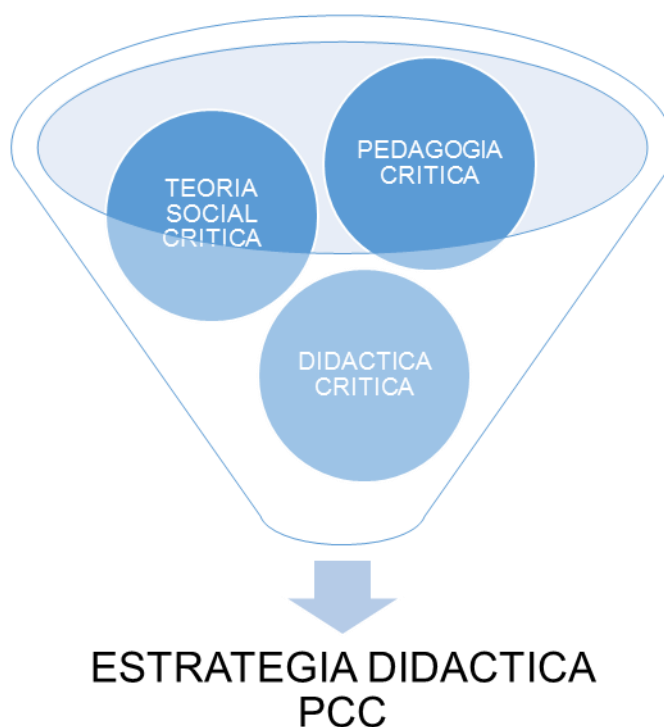
La propuesta de estrategia didáctica PCC se representan primero considerando los componentes teóricos que se consideran más importantes para fundamentarlas, y luego se representa el modelo práctico o modelo operativo.

Representación gráfica del modelo teórico de la propuesta.

Este modelo representa los aspectos teóricos tomados en cuenta para diseñar y aplicar el desarrollo de estrategia didáctica como componente del proceso enseñanza aprendizaje. Se toma en cuenta la teoría social crítica, la pedagogía crítica y la didáctica crítica teniendo como sustrato natural la realidad de la región Moquegua.

Las comunicaciones en el mundo actual están en permanente desarrollo por lo que es necesario indicar que la propuesta debe mejorarse permanentemente y que más docentes utilicen la estrategia.

REALIDAD EDUCATIVA DE MOQUEGUA



2.5. Representación gráfica del modelo operativo de la propuesta.

A continuación se presenta la representación gráfica del modelo operativo de la propuesta, considerando sus elementos de entrada, de proceso y de salida.

Dentro de los elementos de entrada se considera el plan de sesión de aprendizaje; en los de proceso, la ejecución de la sesión de clase; como de salida, la evaluación de la sesión. Estos elementos se conjuncionan en un contexto sociocultural llamado realidad educativa de Moquegua que incluye la realidad del Instituto Superior Pedagógico “Mercedes Cabello de Carbonera”; el mismo que a su vez interactúa con la realidad natural y ambiental.



2.6. Los componentes del pensamiento crítico de los estudiantes.

En el Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Inicial (MINEDU, 2010) establece que el área de Investigación en su II Semestre contribuye al desarrollo “en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico” a través de la orientación “en la elaboración y argumentación de una investigación monográfica basada en temática vinculada a las áreas curriculares o problemas detectados en la realidad educativa”. Igualmente se propone en el VI semestre el desarrollo “del pensamiento reflexivo y crítico mediante la selección de temas o problemas de índole educativo, para efectuar estudios de investigación descriptiva, correlacional o causal”, así como brindar elementos a los estudiantes “para que revisen y seleccionen información pertinente que constituya el marco teórico de su investigación”. En estos dos únicos semestres de los diez del Diseño Curricular Básico Nacional se propone el logro del pensamiento crítico; pues en los demás hay una atención a otros aspectos del perfil del futuro docente de educación inicial.

El Diseño Curricular Nacional antes citado formula el desarrollo de competencias globales, unidades de competencia, y criterios de desempeño. La competencia global propuesta establecida para la dimensión profesional pedagógica reza así: “Investiga, planifica, ejecuta y evalúa experiencias educativas, aplicando los fundamentos teórico metodológicos vigentes en su carrera con responsabilidad, para responder a las demandas del contexto contribuir a la formación integral del ser humano y a las demandas del contexto”.

Hay criterios de desempeño más concretos tales como:

“Analiza y sistematiza información de fuentes primarias, de resultados de innovaciones e investigaciones, así como de bibliografía actualizada.

-Maneja teorías y enfoques pedagógicos actuales que sustentan los procesos de enseñanza aprendizaje.

-Domina los contenidos de la carrera y los organiza para generar aprendizajes en diferentes contextos.

-Fundamenta teórica e interdisciplinariamente su práctica pedagógica en el marco de concepciones éticas y sociales del conocimiento, de la ciencia y de la educación en general”.

Estos criterios de desempeño se pueden lograr mediante estrategias didácticas que impliquen el uso de textos científicos en las clases de investigación, entre otros.

A continuación se presenta en el cuadro que sigue de la sumilla y los contenidos del Área de Investigación del VIII semestre de la carrera de educación inicial, según lo dispuesto por el Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Inicial (MINEDU, 2010).

SUMILLA	CONTENIDOS
Orienta a los estudiantes en la elaboración de un proyecto de investigación pertinente a la problemática educativa de su contexto, siguiendo una estructura acorde al paradigma seleccionado y aplicando los conocimientos adquiridos en su proceso de formación.	<ul style="list-style-type: none"> -Esquema o plan del proyecto de investigación -Planteamiento del problema -Marco teórico -Metodología de la investigación -Aspectos administrativos de la investigación.

Criterios de Evaluación

El Diseño Curricular Básico Nacional antes citado asume el enfoque de evaluación por competencias. A continuación se glosa en lo fundamental las características consideradas en este enunciado instrumento de gestión curricular.

La evaluación por competencias es el proceso mediante el cual se busca determinar el nivel de dominio de una competencia con base en criterios consensuados y evidencias para establecer los logros y los aspectos a mejorar, buscando que la persona tenga el reto del mejoramiento continuo, a través de la metacognición.

La evaluación por competencias tiene las siguientes características:

- 1) es un proceso dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados (profesores, estudiantes, institución y la propia sociedad);
- 2) tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje;
- 3) ofrece resultados de retroalimentación de manera cuantitativa cualitativa;
- 4) tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida (necesidades, personales, fines, etc.) de los estudiantes;

- 5) reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo próximo de cada estudiante
- 6) se basa en criterios, objetivos y evidencias consensuadas socialmente, reconociendo además la dimensión subjetiva que siempre hay en todo proceso de evaluación;
- 7) se vincula con la mejora de la calidad de la educación ya que se trata de un proceso que retroalimenta sobre el nivel de adquisición y dominio de las competencias, informando sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en las mismas.

No ofrece el instrumento curricular que venimos citando indicadores más precisos como tampoco pesos y medidas para evaluar las competencias indicadas para el área de Investigación del VIII semestre de la carrera de educación inicial.

CONCLUSIÓN

En el presente capítulo se concluye que la enseñanza crítica asume los postulados tanto de la teoría crítica social y de la teoría de la acción comunicativa antes descritos. En esta perspectiva, el maestro busca convencer al alumno, darse cuenta de que son *capaces de aprender* y conformar con él una comunidad. Por tanto, la estrategia didáctica PCC se fundamenta en los postulados de la teoría social crítica, la pedagogía crítica y la didáctica crítica.

CAPITULO III

LA PROPUESTA DE DISEÑAR Y APLICAR ESTRATEGIA DIDÁCTICA PCC PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO “MERCEDES CABELLO DE CARBONERA”

En el presente capítulo se presentan los sustentos teóricos y prácticos para el desarrollo de la propuesta, el modelado, así como la aplicación de la estrategia didáctica PCC para mejorar los componentes del pensamiento crítico en estudiantes del VIII semestre de la carrera de educación inicial del Instituto Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello” de Moquegua; así mismo se registran los resultados de la aplicación de la estrategia.

3.1. Descripción de la propuesta. La estrategia didáctica PCC para desarrollar el pensamiento crítico.

La estrategia didáctica PCC busca mejorar el logro de los componentes del pensamiento crítico aplicada al Área de Investigación y es una propuesta para los docentes del área para que los estudiantes interactúen en sus aprendizajes elevando la calidad de los mismos, en el proceso enseñanza aprendizaje, así como en la vida cotidiana.

3.1.1. Fundamentos Teóricos de la propuesta.

- a. **La teoría social crítica:** La presente propuesta didáctica sitúa el problema del pensamiento crítico desde una perspectiva sociocultural y al respecto asume los planteamientos de Giroux (1990): “A la esencia misma de lo que nosotros llamamos pensamiento crítico pertenecen dos supuestos principales que no se encuentran en la visión tradicional. Primero, existe una determinada relación entre teoría y hechos; segundo, el conocimiento no puede transmitirse con plena independencia de intereses, normas y valores humanos. A pesar de una aparentemente excesiva simplificación de las cosas, es

en el contexto de estos dos supuestos donde se pueden desarrollar posteriores supuestos y sentar los fundamentos teóricos y programáticos para un enfoque pedagógico acerca de cómo enseñar a los estudiantes a pensar críticamente.”(p.104).

En síntesis, el pensamiento crítico constituye un singular instrumento teórico-estratégico problematizador que permite cuestionar la información, el conocimiento, los aprendizajes, sus supuestos, sus argumentos, en el marco contextual de la vida misma y formular su transformación.

- b. **La pedagogía crítica:** La Pedagogía crítica propugna dos tesis principales: a) La pedagogía crítica trata de la problematización del lenguaje, la experiencia, el poder del conocimiento y la cultura, viendo como son constitutivos recíprocos de la subjetividad y cómo su combinación genera una forma particular de praxis que actúa sobre el mundo. b) La pedagogía crítica se enfrenta con preguntas de cómo se produce la subjetividad individual a través del lenguaje y por medio de las relaciones sociales, históricas y económicas. (Peter McLaren, 1983)

- c. **La didáctica crítica:** La didáctica crítica basa su esfuerzo en los postulados de la pedagogía crítica y viene generando un gran impacto en la educación liberadora. Propone, consustanciar la sabida tríada ascensional del conocimiento Práctica-Teoría-Práctica con la Tríada Vigostkiana Nivel de desarrollo actual-Zona de desarrollo próximo-Nivel de desarrollo actual. Joao Gasparín (2004) postula 5 fases en el método crítico: practica inicial, problematización, instrumentalización, catarsis, y práctica final. Sus investigaciones las replicó el Instituto Superior Pedagógico “Mercedes cabello de Carbonera” en el periodo 2007-2008, proponiendo desde el Área de Investigación, el siguiente procedimiento para el desarrollo de las sesiones de clases: 1.Contextualización social y natural. 2. Identificación de saberes y demandas.3. Problematización del contenido. 4. Análisis crítico del

contenido. 5. Síntesis del contenido.6. Verificación del aprendizaje.7. Práctica social y transformación.

3.1.2. Descripción de la propuesta.

Una estrategia didáctica es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. En el presente caso se pretende desarrollar el pensamiento crítico a partir del desarrollo de los componentes cognitivos, disposicionales y prácticos del pensamiento crítico, con el propósito de cumplir con el diseño del proyecto de tesis, tal como lo dispone el Diseño Curricular Nacional para la carrera de docentes de educación inicial de los Institutos Superiores Pedagógicos del país.

La estrategia didáctica que presentamos se desarrolló en Talleres del desarrollo del Pensamiento Crítico dirigido a estudiantes del VIII semestre de la especialidad de Educación Inicial del ISPP Mercedes Cabello de Carbonera de la ciudad de Moquegua.

Compartimos la idea que el desarrollo del pensamiento crítico debe situarse en un sustrato o corpus teórico determinado. Por ello, se eligió desarrollar en el taller contenidos temáticos correspondientes al área curricular de Investigación. En este grupo de estudiantes se encontró además serias dificultades en relación al hábito de lectura, al análisis de textos escritos; motivación para el debate y discusión; la redacción de textos argumentativos, entre otros. Estas dificultades fueron enfrentadas mediante una intervención pedagógica a través de un Taller del Pensamiento Crítico, del que luego damos cuenta.

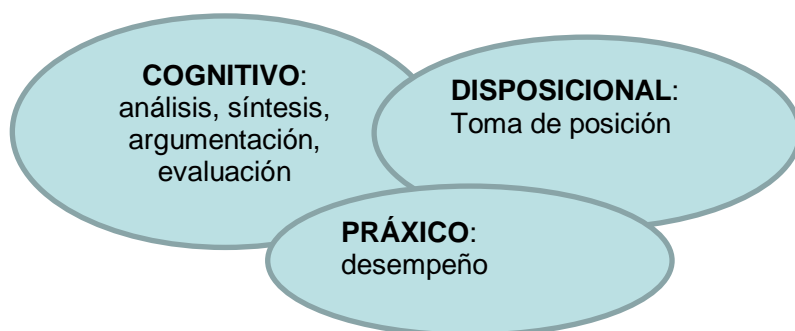
Se planifica desde el PEI y PCI de la institución. Programa diversificado, programación curricular anual, unidades didácticas, módulos de aprendizaje, proyectos de aprendizaje y sesiones de aprendizaje.

La institución educativa había asumido como CONTENIDO TRANSVERSAL INSTITUCIONAL lo que sigue: el "Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo para fomentar una cultura investigativa, productiva y axiológica: tolerancia, equidad y responsabilidad, en el marco de una convivencia comunicativa y democrática".

Objetivo General de la Propuesta

La estrategia presenta un conjunto de eventos didácticos que busca la formación del pensamiento crítico, a partir del desarrollo de determinadas habilidades, disposiciones y desempeños puestos en juego durante el trabajo en equipo y el debate un área curricular situada, en este caso en el Area de Investigación. Sus propósitos específicos son:

- Promover el uso adecuado de los componentes cognitivos, disposicionales y prácticos del pensamiento crítico, es decir del análisis, la síntesis, la argumentación, la evaluación, la toma de posición y el desempeño concreto en la realidad sociocultural concreta para formular el plan o proyecto de investigación en los estudiantes del VIII semestre de la carrera de la especialidad de educación inicial del ISP "Mercedes Cabello de Carbonera" de Moquegua.
- Elevar el nivel de las habilidades investigativas de los estudiantes para la formulación del proyecto de investigación a partir del uso adecuado de los componentes del pensamiento crítico.



Componentes del Pensamiento Crítico

Los componentes cognitivos, afectivos, valorativos y prácticos que comprende la estrategia PCC son: El análisis, la síntesis, la argumentación, la evaluación, la toma de posición y el desempeño a partir de una propuesta de acción para actuar en la realidad. A continuación se operativizan los conceptos centrales aplicados en los eventos didácticos de la estrategia.

A. ANALISIS.- Identificación de los elementos o componentes relevantes de cada ensayo o tesis sometida a crítica y de su relación entre ellos; su interrelación con otros objetos semejantes y de clase superior que lo comprende; así como el discernimiento de la naturaleza valórica-teórica-ideológica que la sustenta. Descubre las relaciones causales del objeto de estudio.

B. SINTESIS.- Reconstrucción de cada propuesta o tesis en relación a sus referentes valórico-teórico-ideológicos identificados. Recomposición de los elementos relevantes en base a criterios explicitados.

C. ARGUMENTACION.- Discriminación e interrelación entre los elementos argumentativos, supuestos y evidencias de cada propuesta o ensayo.

D. EVALUACION.- Emisión de juicios de valor de cada propuesta o tesis (ensayo). Enunciar una proposición basada en criterios asumidos.

E. TOMA DE POSICION.- Adopción de una decisión sobre la tesis o propuesta sometida a crítica. La decisión o toma de posición debe estar basada también en criterios explicitados.

F. DESEMPEÑO.- Actuación en la praxis socioeducativa a partir de una propuesta de acción colectiva. La propuesta de acción implica un conjunto de tareas o acciones (de desarrollo o praxis teórica o sociocultural) a ejecutarse en coherencia con la posición asumida.

Naturaleza didáctica de la estrategia PCC

A diferencia de otras estrategias en donde predomina lo meramente expositivo, de parte del docente o del estudiante; en la estrategia PCC hay una gran intervención independiente del estudiante basado en el ejercicio de habilidades y disposiciones del pensamiento crítico. Además todos los estudiantes y sus **equipos de estudio** con anticipación de días tomaron conocimiento y estudio de todos los ensayos que se presentaron para el **debate**. Por lo mismo, cada estudiante conoce el tema en su integridad, ya que sabe anticipadamente que debe “analizar”, “sintetizar” o realizar las siguientes operaciones de la estrategia, de cada ensayo. Creemos que por ello se diferencia cualitativamente de los trabajos en grupo de corte tradicional, en donde predomina el seccionamiento del tema, a manera de compartimientos estancos, en donde finalmente cada estudiante sólo expone una porción muy limitada del tema confiado por el resto de integrantes a su responsabilidad.

3.1.3. Componentes de la propuesta.

-De entrada:

- **Sílabo de Taller de Pensamiento Crítico**



MINISTERIO DE EDUCACION

IESPP MERCEDES CABELLO DE C.

Programa del Taller de Pensamiento Crítico

I. Datos Generales

Programa	: Educación Inicial
Horas semanales	: 2
Duración	: 18 semanas
Profesor	: Efraín Choque Alanoca Efrainchoque62@hotmail.com
Ciclo	: VIII
Año lectivo	: 2015
Fecha de inicio	: 16-08-15
Fecha de término	: 20-12-15

II. Fundamentación

El taller sienta las bases para desarrollar las habilidades y disposiciones del pensamiento crítico de los estudiantes, en otras palabras, se pretende que aprendan a pensar por sí mismos, modificando aquellos estilos de pensamiento caracterizados por la rigidez de esquemas, la poca solidez de juicios, la falta de coherencia en la toma de decisiones, el temor ante las ideas ajenas a las propias, la carencia de métodos para solucionar problemas y la falta de voluntad para razonar y reflexionar con precisión, profundidad y sentido.

En plena era del conocimiento, el hecho de poder discernir con autonomía qué información es relevante o qué información es verdadera parece ser una necesidad de primer orden. Resulta común ahora decir que repitiendo lo que otros han pensado no podremos enfrentar el desafío de pensar de manera propia o autónoma. El pensamiento crítico es la herramienta que nos permite establecer relaciones y totalidades para superar la fragmentación de conocimientos que tiene lugar en las aulas.

Jhonson (1988) invita a los estudiantes a pensar con autonomía para que dejen de ser receptores pasivos de información y se transformen en agentes de conocimiento. Para él, la mayor parte de la educación escolar se basa principalmente en la memoria; esto dignifica que hemos empleado la mayor parte de nuestro tiempo de aprendizaje en la adquisición de contenidos provenientes de fuentes primarias, periódicos y textos de estudio; y hemos dependido, hasta cierto punto, de las clases teóricas como único medio para obtener información. Debido a la naturaleza principalmente unilateral de estas fuentes de información, que no nos llevan a cuestionar, verificar, relacionar, pensar y razonar acerca de lo que estamos aprendiendo, la mayoría de nosotros no tiene la posibilidad de desarrollar habilidades de razonamiento, es decir habilidades de pensamiento crítico. El objetivo de nuestra educación, plantea el autor, ha sido lograr que recordemos detalles más que lograr que entendamos las relaciones e interacciones entre esos detalles. (Vicerrectorado académico de la Universidad del Mar, 2006).

En este taller se “enseña a pensar” con el único propósito de otorgarle a los estudiantes más autonomía en sus juicios, en sus procesos de discernimiento y en la resolución creativa de problemas. Esta propuesta permitirá que ellos redacten textos analíticos y argumentativos (artículos científicos, informes, ensayos) de utilidad inmediata para el área curricular de Investigación en la formación docente inicial, así como en la construcción del proyecto de tesis.

III. Competencias

Se describen las competencias que corresponden con el Perfil de Egreso y el contenido transversal Institucional.

Competencias	Capacidades
1. Analiza y aplica los procesos del pensamiento crítico en la resolución de problemas cotidianos y académicos asumiendo un compromiso de cambio y mejoramiento personal y social.	<p>-Establece diferencias entre “pensamiento” y “pensamiento crítico”.</p> <p>-Reconoce y define las principales habilidades y actitudes del pensador crítico.</p> <p>-Analiza y determina indicadores para evaluar las habilidades y disposiciones del pensador crítico.</p> <p>Identifica y define los estándares que definen el buen razonamiento.</p> <p>-Identifica, formula y evalúa preguntas críticas para construir conocimientos a partir de tesis o declaraciones.</p> <p>-Interroga una situación problemática en función de las estructuras universales del pensamiento.</p> <p>Identifica y desarrolla las fases del proceso comparativo.</p> <p>-Establece semejanzas y diferencias a partir de determinados parámetros.</p> <p>-Comprende un texto comparativo y representar el producto de esa comprensión.</p> <p>-Infiere causa a partir de los efectos. Infiere efectos a partir de las causas.</p> <p>-Elabora textos argumentativos: artículos, ensayos, informes.</p> <p>-Activa, desarrolla y o potencia el pensamiento hipotético – inferencial.</p> <p>-Genera ideas, aplicando algunas “reglas” o “métodos” que potencian el “pensamiento creativo”.</p> <p>-Toma posición frente a un tema-problema estudiado en un contexto argumentativo dado.</p> <p>-Asume el compromiso de intervenir en la realidad socioeducativa a partir de la posición asumida.</p>

IV. Unidades de Formación

Unidad Didáctica	Contenido	Actividades	Instrumento
MODULO 1: Pensamiento crítico: enfoques, definición, habilidades y disposiciones.	<p>-Prueba de entrada</p> <p>-Pensamiento Crítico.</p> <p>Enfoques:cognitivo y sociocrítico.</p> <p>-Habilidades y disposiciones del pensador Crítico.</p>	<p>-Diagnóstico de ideas previas: Contestar por escrito el <i>instrumento para evaluar las habilidades del pensamiento crítico</i>.</p> <p>-Con ayuda de data show presentan las habilidades y disposiciones del</p>	<p>-Pretest</p> <p>-Ficha de evaluación del blog.</p>

	<p>-Estándares intelectuales.</p> <p>-Blog educativo.</p>	<p>pensamiento crítico, y elaboran esquemas cognitivos sobre la propuesta sustentada.</p> <p>-Lectura obligatoria 1: "El pensamiento crítico" Henry Giroux. En los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Piados: Barcelona.</p> <p>-Elaboran un blog para comunicar comunicación y debate por cada equipo de trabajo.</p>	
MODULO 2: El Cuestionamiento	<p>-El cuestionamiento de textos escritos.</p> <p>-La construcción de conocimientos a través de la interrogación.</p> <p>-Preguntas: de sistemas, conceptuales, anteriores, empíricas e interdisciplinarias.</p> <p>-Preguntas implícitas en las estructuras universales del pensamiento.</p>	<p>-Indagación de información sobre temas específicos.</p> <p>-Aplicación de metodologías de comprensión de textos.</p> <p>-Aplicación de metodologías de habilidades de pensamiento: técnicas de cuestionamiento de textos. Estrategia PCC.</p> <p>-Revisión sistemática de las actividades de aprendizaje: actividad individual y grupal; oral y escrita. Lectura obligatoria 2 "El método de interrogación de textos" Efraín Choque. Separata ISP MCC.</p>	<p>-Ficha de intervención Oral.</p> <p>-Control de lectura.</p> <p>-Informes de trabajos académicos.</p>
MODULO 3: Relaciones comparativas, de causa y efecto, analógicas. Análisis crítico.	<p>-La Comparación.</p> <p>-Relaciones causa y efecto.</p> <p>-Relaciones analógicas.</p> <p>-Análisis y síntesis.</p> <p>-Análisis crítico de argumentos.</p>	<p>-Participación oral y escrita de los estudiantes, tanto individual como colectiva.</p> <p>-El árbol de problemas y el mapa de problemas.</p> <p>-Aplicación de la estrategia de análisis crítico de Chiroque.</p> <p>Lectura obligatoria 3 "Instrumentos del conocimiento" de Julián de Zubiría. Modelos pedagógicos contemporáneos.</p>	<p>-Informes de trabajos académicos.</p>
MODULO 4: Teoría de la argumentación.	<p>-Definición de argumentos.</p> <p>-Estructura del argumento; conceptos e indicadores de premisas y conclusión; inferencias, validez corrección; verdad lógica, y verdad epistémica; contingencia y necesidad lógica.</p> <p>-Tipos de argumentos:</p>	<p>-Aplicación de metodología PCC de habilidades de evaluación de argumentos.</p> <p>-Aplicación de metodologías de habilidades de pensamiento: Orden del Pensamiento para participar en los debates con argumentos y tener criterios para la toma de decisiones o la solución de</p>	<p>-Ficha para evaluar construcción de argumentos.</p> <p>-Ficha de evaluación de debate grupal.</p>

	argumentos deductivos y no deductivos como los: inductivos, analógicos, abductivos. -Evaluación. -Falacias.	problemas. <i>Lectura obligatoria 4: "Instrumentos del conocimiento" De Zuburía, Julián. Las reglas para argumentar. Derrama magisterial Lima, 2004.</i>	
MODULO 5: Construcción de textos argumentativos y contexto argumentativo.	. El artículo . El ensayo . El informe -Contexto argumentativo: debate, disputa, diálogo analítico, diálogo crítico. -Prueba de salida.	Consolidación -Redacción de escritos breves de tipo argumentativo llamados ensayos. -Revisión de debate en aula. -Aplicación de prueba de salida. <i>Lectura Obligatoria 5: "El carácter de la sociedad peruana". Fuente: Siete ensayos de la realidad Peruana de José Carlos Mariátegui.</i>	-Ficha de evaluación de ensayos. -Ficha de evaluación de debate grupal. -Post test

ACTITUDES	INDICADORES
1.Equidad	Demuestra actitudes y valores positivos en el desarrollo de cada una de las capacidades referidas al desarrollo del pensamiento crítico. 1.1 Da a cada persona o par lo que merece en sus interacciones académicas y sociales. 1.2 Demuestra moderación y naturalidad en sus juicios respect de las diferencias individuales.
2.Tolerancia	2.1 Valora opiniones ajenas y busca la armonía en el consenso del grupo. 2.2 Respeta las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias. 2.3 Emplea mediación en la resolución de conflictos con sus pares.
3.Responsabilidad	3.1 Asume las consecuencias de su actitud crítica y de compromiso con el desarrollo y transformación de la región y país. 3.2 Es puntual en su asistencia y entrega de trabajos.

V. Metodología y Recursos Didácticos

La metodología asume tres momentos básicos: 1. PRÁCTICA. Se parte de la práctica social inicial donde los estudiantes y docentes reconocen el contexto social y natural en el que se ubican los contenidos con el propósito de conocer el nivel de los saberes que traen los educandos y asimismo lo que desean saber. 2 TEORIA. Se problematiza los contenidos, luego se los analiza críticamente, llegando a una síntesis integradora con la asimilación de conceptos y proposiciones científicas. Aquí los educandos forman los nuevos conceptos a partir de sus propias experiencias, valiéndose de técnicas individuales (comparaciones, exposiciones, etc.) y grupales (seminarios, debates, estrategia PCC) de los temas

para construir una nueva síntesis de sus saberes que los lleve a la práctica social final de los contenidos desarrollados, promoviendo el pensamiento crítico. Se utilizarán recursos esquemáticos-cognitivos como la cruz categorial, los mentefactos y otros. Al final se verifican los nuevos saberes con procedimientos de evaluación diversos. 3 PRACTICA. En esta fase el docente y el estudiante deben asumir una nueva actitud y una estrategia o propuesta de acción para poner en práctica los nuevos conceptos estudiados, ya sea en el interior del aula o fuera de ella.

Para el desarrollo de la signatura será fundamental el uso de la biblioteca y los recursos de la información que permitan el uso de consulta de bibliografía virtual. El docente proporcionará ayudas de lectura con las ideas fuerza de los temas tratados.

VI. Evaluación

El programa del taller se enmarca en una modalidad de pretest o postest. Los resultados obtenidos se comparan para determinar la efectividad de la intervención y el nivel de desarrollo de las capacidades.

El curso tiene como Criterios de Evaluación: A. Desarrollo del pensamiento crítico, con la promoción de habilidades y disposiciones: análisis, síntesis evaluación de los supuestos y argumentos, y compromiso para actuar en la realidad social, y B. Desarrollo del enfoque intercultural, la tolerancia, responsabilidad y equidad. La evaluación contempla las competencias, capacidades, actitudes y valores comprendidos en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

La nota final es el resultado de la media aritmética de las notas finales obtenidas en cada uno de los módulos, divididas entre tres $(N.Unidad1 + N.Unidad2 + N.Unidad3)/3$. Los módulos 1 y 2 pertenecen a la primera unidad, los módulos 3 y 4 a la segunda y 5to a la tercera unidad.

VII. Bibliografía

- Chiroque,(2005) Métodos en la educación popular y liberadora. Lima: IPP.
- Cussiánovich, A, Carrillo, I, Gasparín, J.& cols(2004) Propuestas para una educación liberadora. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- De Zubiría, J. Las reglas para argumentar. Derrama magisterial Lima, 2004.
- Díaz, F. (1998). El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del

CCH/UNAM, tesis de doctorado en Pedagogía, {Facultad de Filosofía y Letras, México: UNAM.

- Díaz, F. (2001) "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato" Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sep-Dic. 2001. Vol 6 Nro 13.
- Escalante, M. (2003). El Método Histórico Crítico y su Influencia en la conducta Crítica de los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico Nacional Arístides Merino Merino de Celendín Provincia de del departamento de Cajamarca. Tesis UNMSM Lima.
- Freire, Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. Siglo. México: XXI Editores.
- Gasparin, J. (2004) *Una didáctica para la pedagogía histórico-crítica: un enfoque vigostquiano*. IPP Editore. Lima.
- Giroux, H. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Piados: Barcelona.
- Giroux, H. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: GRAO.
- JONSON, b. (1988). Stirring up Thinking. Houghton Mifflin Company.

Sitios Web de Interés:

<http://www.criticalthinking.org/>

<http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>

<http://ponce.inter.edu/cai/reserva/nrosado/pensamiento.htm>

<http://www.maipuudelmara.cl/isodoc/pc/Programa>

-El Plan de Clases del Taller

A continuación ofrecemos dos sesiones de clase de las que se realizó a lo largo de las 18 sesiones del semestre académico agosto-diciembre 2015.



MINISTERIO DE EDUCACION



IESPP MERCEDES CABELLO DE C.

SESION DE APRENDIZAJE

I. DATOS INFORMATIVOS

CARRERA PROFESIONAL: Inicial	CICLO: VIII
UNIDAD FORMATIVA: I	TIEMPO: 1 bloque
FORMADOR: Efrain Choque Alanoca	
AREA:	FECHA: 23-08-2015

II. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

TEMA: Enfoques cognitivo y sociocrítico del pensamiento crítico.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONTENIDOS
<p>-Analiza, sintetiza, argumenta, evalúa y aplica los procesos del pensamiento crítico en la resolución de problemas cotidianos y académicos asumiendo un compromiso de cambio y mejoramiento personal y social.</p> <p>-Establece diferencias entre “pensamiento” y “pensamiento crítico”.</p> <p>-Reconoce y define las principales habilidades y actitudes del pensador crítico.</p>	<p>-Pensamiento crítico.</p> <p>-Enfoques: cognitivo y sociocrítico</p> <p>- Definición.</p> <p>- Habilidades y disposiciones.</p>

III. CONDUCCION DE LA SESION

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS Y/O MATERIALES	EVALUACION	
		INDICADORES	INSTRUMENTOS
<p>-Debate</p> <p>-Exposición grupal: Aplicación de los eventos de la estrategia PCC.</p> <p>-Trabajo escrito: resumen</p>	<p>-Hoja de lectura: “El pensamiento crítico” Henry Giroux. En los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Piados: Barcelona.</p> <p>-Pizarra</p> <p>-Plumón</p>	<p>-Emite juicios de valor sobre los enfoques sobre el ordenamiento crítico y sus componentes en Debate.</p>	<p>-Ficha de participación grupal</p> <p>-Informes de trabajos académicos</p>

IV. BIBLIOGRAFIA

Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Piados:Barcelona.

FORMADOR

.....
ASESOR

.....
Prof. Efrain Choque Alanoca



MINISTERIO DE EDUCACION



IESPP MERCEDES CABELLO DE C.

SESION DE APRENDIZAJE

V. DATOS INFORMATIVOS

CARRERA PROFESIONAL: Inicial	CICLO: VIII
UNIDAD FORMATIVA: I	TIEMPO: 1 bloque
FORMADOR: Efrain Choque Alanoca	
AREA:	FECHA: 23-08-2015

VI. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

TEMA: Los textos argumentativos.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONTENIDOS
<p>-Analiza, sintetiza, argumenta, evalúa y aplica los procesos del pensamiento crítico en la resolución de problemas cotidianos y académicos asumiendo un compromiso de cambio y mejoramiento personal y social.</p> <p>-Establece diferencias entre el enfoque crítico nacional y el liberal frente al carácter de la realidad nacional.</p> <p>-Reconoce y define los argumentos en las tesis ofrecidas.</p>	<p>-Los textos argumentativos.</p> <p>- Enfoques: El enfoque crítico nacional y el liberal frente al carácter de la realidad nacional.</p>

VII. CONDUCCION DE LA SESION

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS Y/O MATERIALES	EVALUACION	
		INDICADORES	INSTRUMENTOS
<p>-Debate</p> <p>-Exposición grupal: Aplicación de los eventos de la estrategia PCC.</p> <p>-Trabajo escrito: una tesis o texto argumentativo sobre el tema propuesto.</p>	<p>-Hoja de lectura: Lectura Obligatoria 5: "El carácter de la sociedad peruana". Fuente: Siete ensayos de la realidad Peruana de José Carlos Mariátegui.</p> <p>-Pizarra</p> <p>-Plumón</p>	<p>-Emite juicios de valor sobre los enfoques sobre el carácter de la sociedad peruana en Debate.</p>	<p>-Ficha de participación grupal</p> <p>-Informes de trabajos académicos</p>

VIII. BIBLIOGRAFIA

Mariátegui, José Carlos.(1998) Los siete ensayos de la realidad nacional. Edit. Amauta. Lima:

FORMADOR

.....
ASESOR

.....
Prof. Efrain Choque Alanoca

-De proceso

Eventos didácticos de la estrategia

La estrategia PCC asume tres momentos básicos: 1. PRÁCTICA. Se parte de la práctica social inicial donde los estudiantes y el docente reconocen el contexto social y natural en el que se ubican los contenidos con el propósito de conocer el nivel de los saberes que traen los educandos y asimismo lo que desean saber. 2. TEORIA. Los estudiantes organizados en equipos de trabajo, desarrollan en un ambiente de debate las siguientes tareas académicas: Problematizan los contenidos; luego **analizan** críticamente el material; construyen una **síntesis** integradora; reconstruyen **argumentos** para sostener sus juicios; **evalúan** las proposiciones y **toman posición** al respecto. Aquí los educandos forman los nuevos conceptos a partir de sus propias experiencias, valiéndose de exposiciones grupales de los temas para construir una nueva síntesis de sus saberes que los lleve a la práctica social final de los contenidos desarrollados, promoviendo el pensamiento crítico. 3. PRÁCTICA. En esta fase los estudiantes deben **asumir una nueva actitud y una estrategia o propuesta de acción** para poner en práctica los nuevos conceptos estudiados, ya sea en el interior del aula o fuera de ella. El docente finalmente sistematiza y evalúa la situación de aprendizaje. La verificación y evaluación de los nuevos saberes de los estudiantes los realiza el docente a lo largo de toda la sesión.

Estos eventos o actividades tienen como base a las siguientes situaciones de aprendizaje en sesiones de 90 minutos en el taller:

I. MOMENTO: PRACTICA

Las siguientes tareas la realiza el docente junto a los estudiantes:

1. Contextualización del tema objeto de crítica.
2. Identificación de las referencias valórico-teóricas de la información sometida a crítica (ensayo u otra información). Es decir discriminar, analizar e interpretar las posturas diferentes u opuestas sobre el tema.

II. MOMENTO: TEORIA

Las siguientes tareas la realizan los estudiantes en equipos de trabajo:

3. Identificación y **análisis** de argumentos, supuestos y evidencias de cada tesis o propuesta (ensayo u otra información) del tema objeto de crítica en función a sus referencias valórico-teóricas.
4. **Síntesis** o reconstrucción de los argumentos de cada tesis o propuesta sobre el tema objeto de crítica. Aquí ya hay una idea global del tema en base a los referentes discriminados.
5. Reconstrucción de **argumentos** mínimos necesarios para sostener los juicios o tesis.
6. Emitir una **decisión valorativa** o juicio de valor sobre la propuesta sometida a crítica en base al análisis de referentes cognitivos-afectivos-valorativos señalados precedentemente.
7. **Toma de decisión** o posición, como acto volitivo en base al análisis de referentes cognitivos-afectivos-valorativos señalados precedentemente.

III.MOMENTO: PRACTICA

8. **Asunción organizada y colectiva de actividades de actuación** en la praxis socioeducativa en base a la toma de posición anterior en beneficio de la transformación de la región, el país y sociedad. En esta fase se puede sugerir la redacción de un ensayo crítico sobre el tema en debate y su publicación en un medio impreso o virtual (díptico, tríptico, boletín, o revista) para su debate in continuo.
9. Sistematización por el docente y junto a los estudiantes de la tesis o tema de debate en estudio.

La dinámica de la estrategia

Representación gráfica de la estrategia PCC

Ensayo Equipo	ENSAYO 1	ENSAYO 2	ENSAYO 3	ENSAYO 4	ENSAYO 5	ENSAYO 6
1	ANALIZA	DESEMPEÑA	TOMA POSICION	EVALUA	ARGUMENTA	SINTETIZA
2	SINTETIZA	ANALIZA	DESEMPEÑA	TOMA POSICION	EVALUA	ARGUMENTA
3	ARGUMENTA	SINTETIZA	ANALIZA	DESEMPEÑA	TOMA POSICION	EVALUA
4	EVALUA	ARGUMENTA	SINTETIZA	ANALIZA	DESEMPEÑA	TOMA POSICION
5	TOMA POSICION	EVALUA	ARGUMENTA	SINTETIZA	ANALIZA	DESEMPEÑA
6	DESEMPEÑA	TOMA POSICION	EVALUA	ARGUMENTA	SINTETIZA	ANALIZA

El cuadro arriba presentado grafica las actividades realizadas por cada equipo de trabajo en relación a cada componente del pensamiento crítico a promoverse. La columna izquierda representa a los equipos participantes y la de la derecha a las habilidades, disposiciones y desempeños que se pretende desarrollar. Cada componente requiere de un trabajo integral y específico, también complejo y gradual que va desde el análisis y culmina en la propuesta de acción.

Se recomienda los textos argumentativos o ensayos como propuestas de tesis a ser debatidos; puede usarse también otra información a las que accede cada equipo de estudio y estudiante. A cada equipo el docente le asigna una tarea, por ejemplo: para el ensayo “1” el “equipo 1” tiene la responsabilidad del “análisis” del contenido del texto. El “equipo 2” elabora la “síntesis” del ensayo propuesto en discusión, el “equipo 3” elabora la “argumentación” del mismo, el “equipo 4” realiza la “toma de posición”, el “equipo 5” presenta la “evaluación” o el juicio de valor sobre el ensayo propuesto y el “equipo 6” propone acciones para el desempeño en la praxis según la tesis asumida en el desarrollo de la sesión.

Hay una etapa previa donde los estudiantes son organizados en equipos, toman conocimiento y estudian los ensayos; es preferible entregarlos con

una semana de anticipación de cada sesión de trabajo; luego en la plenaria, se realiza la sustentación oral de cada componente del pensamiento crítico. La naturaleza colectiva del trabajo en equipo garantiza los roles intercambiables por equipo y por cada estudiante quienes asumen roles diferentes en las actividades de los talleres.

-De salida

FICHA DE EVALUACION DE LOS COMPONENTES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

ENSAYO:

INTEGRANTES:

CRITERIOS	Muy Bueno	Bueno	Regular
ANALISIS			
1. Identifica los componentes relevantes del objeto de estudiado.			
2. Relaciona los componentes y con otros objetos de estudio y la clase superior de objetos en el que se inserta el objeto en estudio			
3. Descubre las relaciones causales del objeto de estudio			
4. Descubre el marco teórico-valórico-ideológico del objeto en estudio. Identifica suposiciones.			
SINTESIS			
5. Organiza las ideas principales de tal manera que reflejen una secuencia lógica.			
6. La información presenta coherencia entre los conceptos y categorías del marco teórico-valórico-ideológico teórico. Es decir que cada elemento abordado tiene relación con los otros y su orden de importancia lleva a lo propuesto.			
7. Reconstruye la visión de conjunto del tema.			
ARGUMENTACION			
8. Descubre argumentos a partir de contextos teóricos o prácticos propuestos en el ensayo. Identifica el argumento principal (razones y afirmaciones			

9. Los argumentos se fundamentan en fuentes científicas y en elementos empíricos (experiencia)			
10 Justifica resultados o procedimientos.			
11. la identificación de contra argumentos fuertes y relevantes.			
EVALUACION			
12. Se basa en criterios pertinentes.			
13. Evalúa puntos de vista alternativos			
TOMA DE POSICION			
14.Asume decisión basado en criterios explícitos basados en la evaluación precedente			
DESEMPEÑO			
15. Las tareas, acciones, estrategias y/o recursos a experimentarse son concordantes con el marco teórico y/o valórico asumido.			

APRECIACION FINAL

ASPECTOS	VALORACION		
	Muy Bueno	Bueno	Regular
Análisis			
Síntesis			
Argumentación			
Evaluación			
Toma de posición			
Desempeño			
OBSERVACIONES:			

3.2. La aplicación y resultados de la propuesta.

3.2.1 Resultados de las encuestas a estudiantes y docentes

A continuación se presentan los resultados de la información referida a las percepciones de los estudiantes y los docentes como agentes comprometidos en el proceso enseñanza aprendizaje para la generación del pensamiento crítico.

Resultados de la encuesta aplicada a profesores del Área de Investigación del ISP Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua.

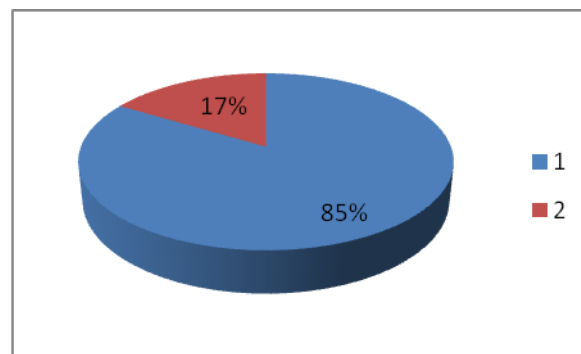
CUADRO 01

¿Tiene referencias de la Teoría Social Crítica?

Alternativas	Nº	%
NO	5	85
SI	1	17
TOTAL	6	100

FUENTE: Encuesta aplicada a Profesores del Área de Investigación del ISP Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua, junio de 2015.

GRAFICO 1



Fuente: Cuadro 1

INTERPRETACION

La lectura del Cuadro N° 1 nos permite afirmar que los docentes consultados en su mayoría (85%) refieren no haber estudiado y conocer los elementos de la teoría social crítica. Esto evidencia que dichos docentes no tienen una formación básica en este rubro, pues no solo formó parte de los contenidos del

plan de estudios durante su formación profesional, sino que además en sus capacitaciones – como el caso del PRONACAF- fueron temas que se abordaron junto a otros enfoques de la educación. Asimismo, hay docentes del área que han continuado estudios en diversas maestrías, y en estos programas los enfoques socio críticos forman parte de su plan de estudios. Es en el curso de epistemología, en donde se incide en los contenidos de la teoría o enfoque social crítico. Sin embargo, no se difunde por el sistema formal.

Hay un pequeño sector de docentes -17%- que afirma conocer la teoría social crítica, veremos luego si utilizan estos conocimientos en su práctica docente en el Área de Investigación.

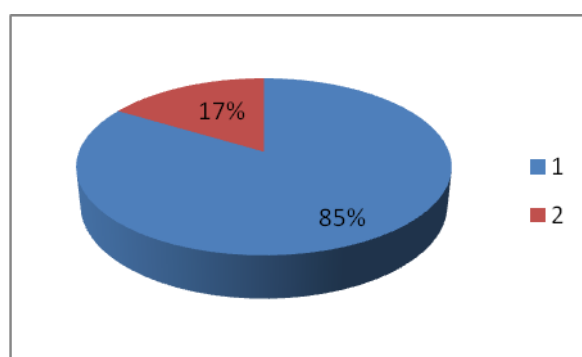
CUADRO 02

¿Utilizas el aporte de la Teoría Social crítica como propósito u objetivo del área de Investigación?

Alternativas	Nº	%
NO	5	85
SI	1	17
TOTAL	6	100

FUENTE: Ibid.

GRAFICO 2



Fuente: Cuadro 2

INTERPRETACION

La lectura del Cuadro N° 2 nos permite afirmar que los docentes consultados en su mayoría (85%) refieren no utilizar el aporte de la Teoría social crítica como propósito u objetivo del área de Investigación.

Esta respuesta es coherente con las respuestas dadas a la interrogante anterior (cfr Cuadro 1); por tanto son los docentes que conocen la teoría social crítica quienes usarían sus referentes durante las sesiones de enseñanza aprendizaje.

Asimismo, hay docentes del área en un pequeño sector -17%- que señalan utilizar los referentes de la teoría social crítica.

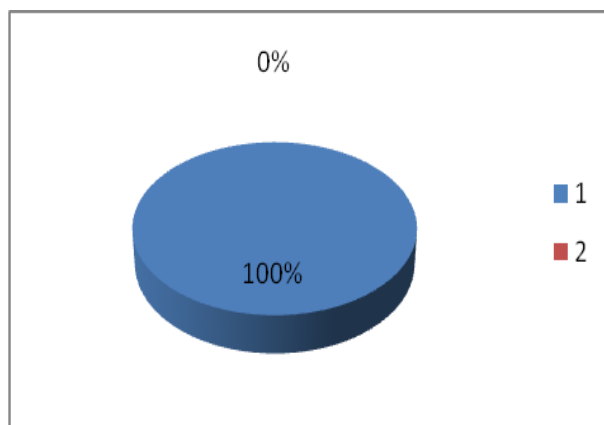
CUADRO 03

¿Utiliza el aporte de la Pedagogía crítica?

Alternativas	Nº	%
NO	6	100
SI	-	0
TOTAL	6	100

FUENTE: Ibid.

GRAFICO 3



Fuente: Cuadro 3

INTERPRETACION

La lectura del Cuadro N° 3 nos permite afirmar que todos los docentes consultados (100%) refieren no conocer el aporte de la Pedagogía crítica.

Esta respuesta es coherente con los objetivos de los diferentes programas de capacitación dirigidos a los docentes peruanos, así como el uso de diversos documentos oficiales –entre otros el DCN- en donde se señala el constructivismo como el enfoque teórico contemporáneo y oficial por el

Ministerio de Educación. Por tanto se soslaya otros enfoques y disciplinas como la pedagogía crítica.

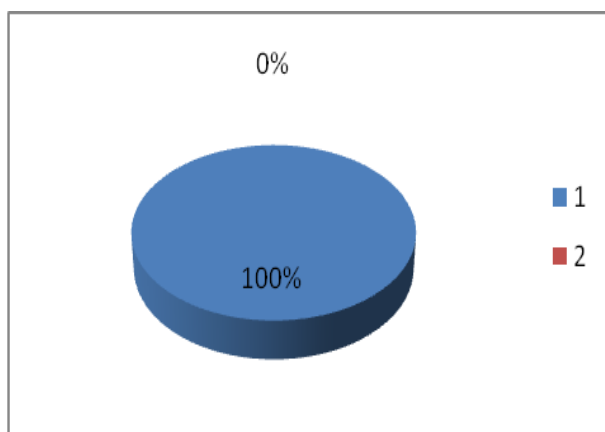
CUADRO 04

¿En el área de Investigación el conocimiento es construido protagónicamente por el estudiante pero mediado por el docente?

Alternativas	Nº	%
SI	6	100
NO	0	0
TOTAL	6	100

FUENTE: Ibid.

GRAFICO 4



Fuente: Cuadro 4

INTERPRETACION

La lectura del Cuadro N° 4 nos permite afirmar que todos los docentes consultados (100%) contestan a la pregunta sugerida que el conocimiento es construido protagónicamente por el estudiante pero mediado por el docente.

Se formuló esta interrogante pues es un principio fundamental de la teoría social crítica aplicado al proceso de aprendizaje.

Por tanto, los docentes consultados muestran una respuesta unánime al respecto. Aunque se ha cuestionado el postulado constructivista, por considerar al estudiante como el artífice independiente y constructor de sus conocimientos, sin la mediación del docente.

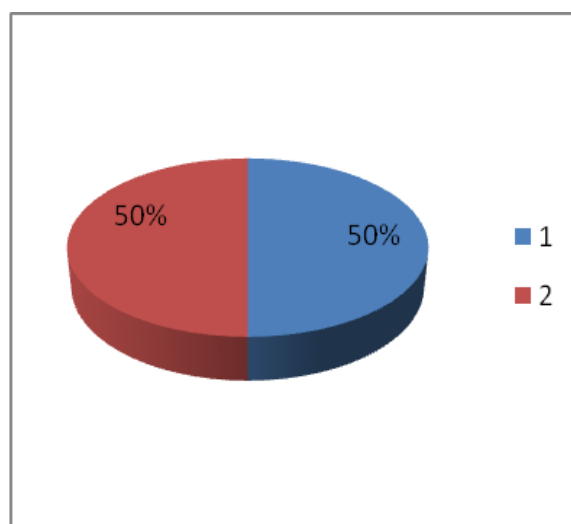
CUADRO 5

¿Utiliza las estrategias críticas para el desarrollo del pensamiento crítico?

Alternativas	Nº	%
SI	3	50
NO	3	50
TOTAL	6	100

FUENTE: Ibid.

GRAFICO 5



Fuente: Cuadro 5

INTERPRETACION

La lectura del Cuadro N° 5 nos permite afirmar que los docentes consultados dividen sus respuestas en este tema. Una mitad (50%) refiere que utiliza las estrategias críticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el Área de Investigación. La otra mitad (50%) refiere que no usa para tal propósito.

Esta respuesta es no es coherente con las respuestas dadas a la interrogante solicitada en el sentido si utiliza los aportes de la pedagogía crítica, en donde señalaron que no en un 100 %. Lo más coherente es que no hay dicha utilización en forma correcta por falta de capacitación, aunque el ISP MCC desde el año 2008 propicia dicho aporte teórico. Sin embargo, un trabajo más conocido y menos complejo es muchas veces preferible, por el común de los docentes, ante una propuesta alternativa y poco conocida.

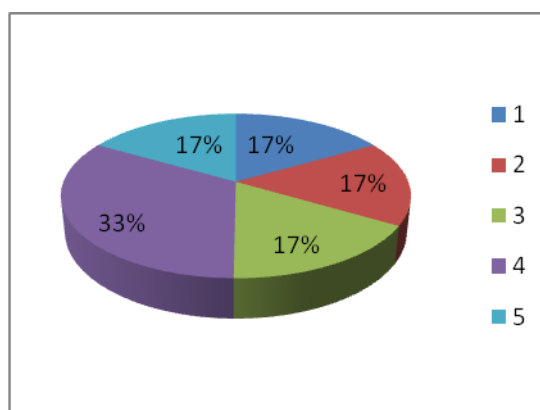
CUADRO 6

¿Qué Recurso tecnológico utiliza en sus clases?

Alternativas	Nº	%
De redes	1	17
Videos	1	17
Presentaciones multimedia	1	17
Textos, pizarra	2	33
Otros	1	17
Total	6	100

FUENTE: Ibid

GRAFICO 6



Fuente: Cuadro 6

INTERPRETACION

La lectura del Cuadro N° 6 nos permite afirmar que los docentes consultados en su mayoría (33%) refieren utilizar materiales tradicionales como el texto y la pizarra en el del área de Investigación.

Esto es coherente con el análisis del diagnóstico del ISP MCC (2008) en donde se señala que hay un predominio de la enseñanza tradicional y expositiva en todas las áreas curriculares.

Asimismo, hay docentes del área que suelen emplear, indistintamente, algunos recursos tecnológicos modernos como presentaciones multimedia y videos para el desarrollo de las sesiones de clases.

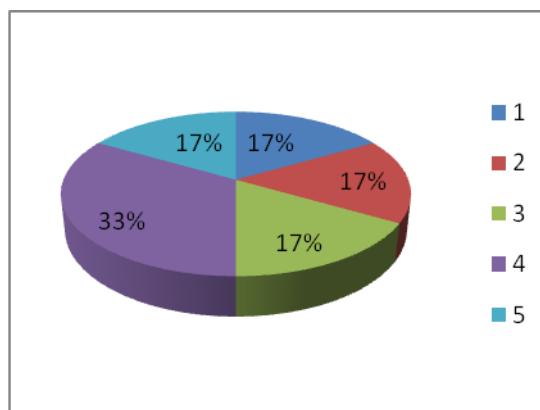
CUADRO 07

¿Qué entiende usted por estrategia didáctica crítica?

Alternativas	Nº	%
Es un programa basado en el constructivismo	1	17
Es un conjunto de aplicaciones para la elaboración de actividades educativas	1	17
Es un Programa de base de datos cognitivos	1	17
Es un programa basado en la teoría social crítica de la educación.	2	33
Ninguna de las anteriores	1	17
Total	6	100

FUENTE: Ibid

GRAFICO 07



Fuente: Cuadro 07

INTERPRETACION

La lectura del Cuadro N° 07 nos permite afirmar que los docentes consultados ofrecen respuestas diversificadas, que se concentran en cinco respuestas con porcentajes muy similares. Solo una de ellas muestra un leve sesgo.

Así se tiene que un 33 % refieren en sus respuestas que una estrategia didáctica crítica “es un programa basado en la teoría social crítica de la educación, lo que es cierto. Hay respuestas que no son correctas, que son las tre primeras respuesta y la última.

Resultados de la encuesta aplicada a estudiantes del ISP Mercedes Cabello de Carbonera.

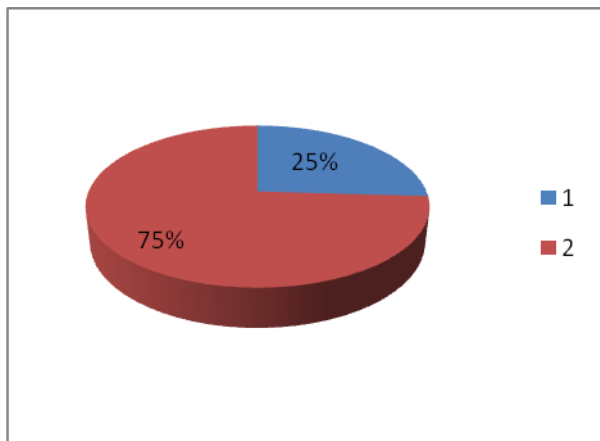
CUADRO 01

¿Recuerdas haber estudiado el significado y el uso del pensamiento crítico?

Alternativas	Nº	%
SI	5	25
NO	15	75
TOTAL	20	100

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes del VIII semestre de la carrera de educación inicial del ISP Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua, junio de 2015.

GRAFICO 1



Fuente: Cuadro 1

INTERPRETACION

La lectura del Cuadro N° 1 nos permite afirmar que los estudiantes consultados en su mayoría (75%) no recuerdan haber estudiado el significado y el uso del pensamiento crítico. Esto evidencia que en el área de Investigación los docentes del VII semestre y anteriores, no trabajaron el tema referido a los componentes del pensamiento crítico con la profundidad requerida. Asimismo, puede significar que si trabajaron en forma poco profunda y sostenida el tema,

los aprendizajes no fueron tan significativos, pues la capacidad de memoria de los estudiantes es deficiente, pues solo el 25% recuerda haber estudiado el tema en cuestión.

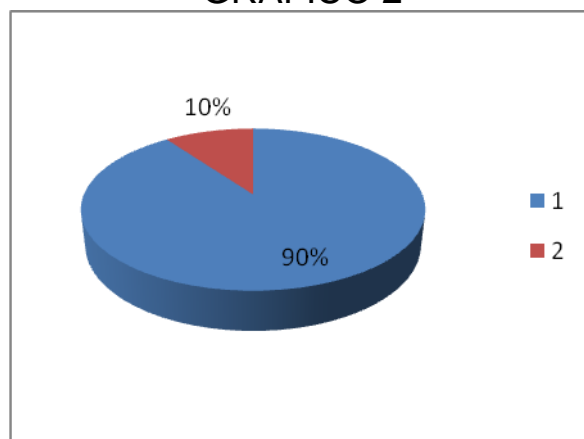
CUADRO 02

¿Consideras que los docentes del área de Investigación se preocupan para que desarrolles tu pensamiento crítico?

Alternativas	Nº	%
NO	18	90
SI	2	10
TOTAL	20	100

FUENTE: Ibid.

GRAFICO 2



Fuente: Cuadro 2

INTERPRETACION

La lectura del Cuadro N° 2 nos permite afirmar que los estudiantes consultados en su mayoría (90%) refieren que los docentes del área de Investigación no se preocupan para que desarrollen en ellos el pensamiento crítico. Esto puede evidenciar que en el área citada los docentes no se encuentren preocupados por los resultados de su tarea pedagógica, aunque los resultados sean relativamente bajos con un promedio vigesimal de 12.5 en los años lectivos 2013 y 2014.

Un 10% de los estudiantes consultados por otra parte, refiere que los docentes del área de Investigación si se preocupan por el desarrollo del pensamiento crítico.

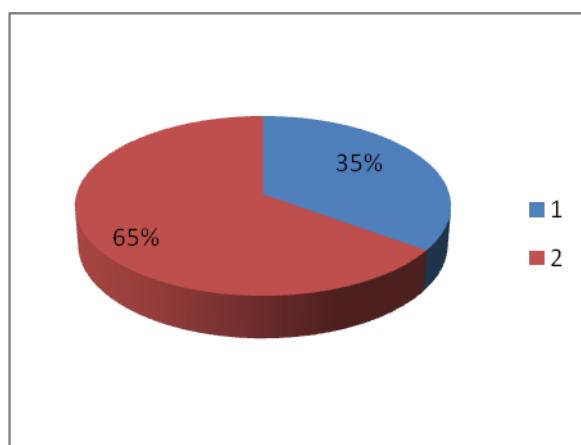
CUADRO 03

¿Recuerdas haber estudiado las teorías críticas de la educación?

Alternativas	Nº	%
SI	7	35
NO	13	65
TOTAL	20	100

FUENTE: Ibid.

GRAFICO 3



Fuente: Cuadro 3

INTERPRETACION

La lectura del Cuadro N° 3 nos permite afirmar que los estudiantes consultados en su mayoría (65%) refieren no haber estudiado las teorías críticas de la educación, o en todo caso son los docentes del área de Investigación quienes no hacen uso de este cuando hacen uso de los elementos teóricos de la pedagogía y didáctica críticas en el proceso enseñanza aprendizaje. Esta respuesta sugiere que los docentes no fueron capacitados en este enfoque teórico.

Un 35% de los estudiantes consultados por otra parte, refiere que si conocen los fundamentos de la tecnología dulce de Jordi Quintana; siendo probable que no sea cierto, pues los propios docentes refieren en su mayoría no saberlo.

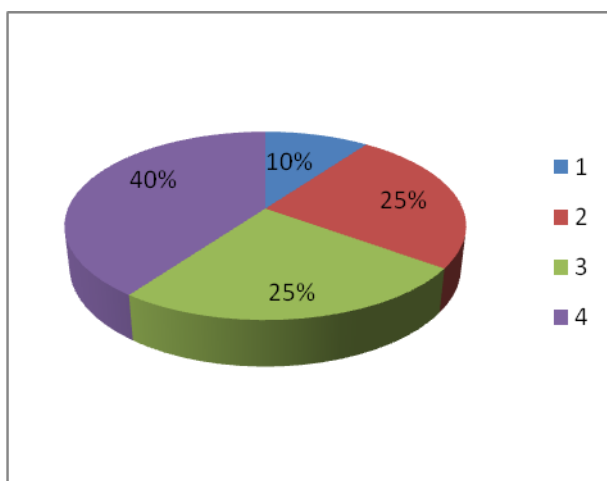
CUADRO 4

¿Qué recursos tecnológicos utilizan tus docentes en clases?

Alternativas	Nº	%
De redes	2	10
Videos	5	25
Presentaciones multimedia	5	25
Actividades educativas por internet	8	40
Total	20	100

FUENTE: Ibid

GRAFICO 4



Fuente: Cuadro 8

INTERPRETACION

La lectura del Cuadro N° 4 nos permite afirmar que los estudiantes consultados en su mayoría relativa (40%) refieren que los docentes del área de Investigación si utilizan Actividades educativas apoyadas por Internet. Sin embargo el sector restante ofrece respuestas diversas: donde las presentaciones multimedia y el uso del video ocupa el 50%. Esta respuesta es

coherente con el trabajo estándar del docente del área, pues hay un hábito pronunciado y reiterativo del uso de presentaciones en power point y en menor medida de videos.

3.2.2 Resultados de la aplicación de la propuesta

Se aplicó el pretest al inicio del taller la segunda semana de agosto de 2015 y el post test la primera semana de diciembre del mismo año lectivo a los estudiantes del VIII semestre de la carrera de educación inicial del ISP Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua.

Sus resultados son los siguientes:

EXAMEN	PROMEDIO
Pre test	10.67
Pos test	12.96

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL TALLER DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

PRE- TEST:

TABLA Nº 01

Xi	fi	Fi	Xi.fi	Xi- Ma	(Xi-Ma) ²	(Xi-Ma) ² .fi	fp
2	1	1	2	-8,67	75,17	75,17	0,75
6	1	2	6	-4,67	21,81	21,81	2
7	5	7	35	-3,67	13,47	67,35	3,5
8	3	10	24	-2,67	7,13	21,39	3
9	1	11	9	-1,67	2,79	2,79	1,5
10	1	12	10	-0,67	0,45	0,45	1
11	1	13	11	0,33	0,11	0,11	1,5
12	3	16	36	1,33	1,77	5,31	2,5
13	3	19	39	2,33	5,43	16,29	2,75
16	2	21	32	5,33	28,41	56,82	2,25
17	2	23	34	6,33	40,07	80,14	1,75
18	1	24	18	7,33	53,73	53,73	1
	24		256			401,36	

1.- Media Aritmética:

$$Ma = \frac{\sum X_i \cdot f_i}{n} = \frac{256}{24} = 10.67$$

Interpretación: El promedio del nivel de logro en el pensamiento crítico de la formación docente en los 24 estudiantes del VIII semestre de la carrera de la especialidad de educación inicial al inicio del programa de validación es 10.67 puntos, lo que significa que es deficiente pues, de una escala de 0 a 20 puntos no alcanzan el nivel aprobatorio.

2.- Mediana:

$$L = \frac{n+1}{2} = \frac{24+1}{2} = 12.5$$

$$Md = X_i + \frac{\frac{n}{2} - F_a}{f_i}$$

$$Md = 11 + \frac{\frac{24}{2} - 12}{1} = 11$$

Interpretación.- De un total de 24 estudiantes el 50% de ellos obtienen puntajes inferiores a 11 puntos, mientras que otro 50% obtiene superior a dicho valor.

3.- Moda:

$$Mo = X_i + \frac{\Delta_1}{\Delta_1 + \Delta_2}$$

$$Mo = 7 + \frac{5-1}{(5-1) + (5-3)} = 7.33$$

Interpretación.- El grupo de estudiantes en estudio obtienen con mayor frecuencia 7.33 puntos dentro de una escala vigesimal, lo que demuestra que al inicio de la validación la mayoría tiene un nivel de pensamiento crítico deficiente.

4.- Desviación Estándar:

$$DS = \sqrt{\frac{\sum (X_i - Ma)^2 \cdot f_i}{n}}$$

$$DS = \sqrt{\frac{401.36}{24}} = 4.09$$

Interpretación.- Existe una considerable dispersión de los datos de 4.09 puntos, lo que significa que el grupo al inicio de la validación presenta un nivel de pensamiento analítico muy disperso con respecto a su media aritmética.

5.- Coeficiente de Variabilidad:

$$CV\% = \frac{DS(100\%)}{Ma}$$

$$CV\% = \frac{4.09 (100\%)}{10.67} = 38.33\%$$

Interpretación.- Se ha obtenido en esta prueba de pre test un nivel de pensamiento crítico heterogéneo, puesto, que el valor del coeficiente de variabilidad es mayor que el 33%.

6.- Asimetría:

$$Asi = \frac{Ma - Mo}{DS}$$

$$Asi = \frac{10.67 - 7.33}{4.09} = 0.82$$

Interpretación.- En la prueba de pre test la distribución estadística de los datos es no aceptable, puesto que se ha obtenido una asimetría positiva muy marcada.

7.- Zonas de Normalidad:

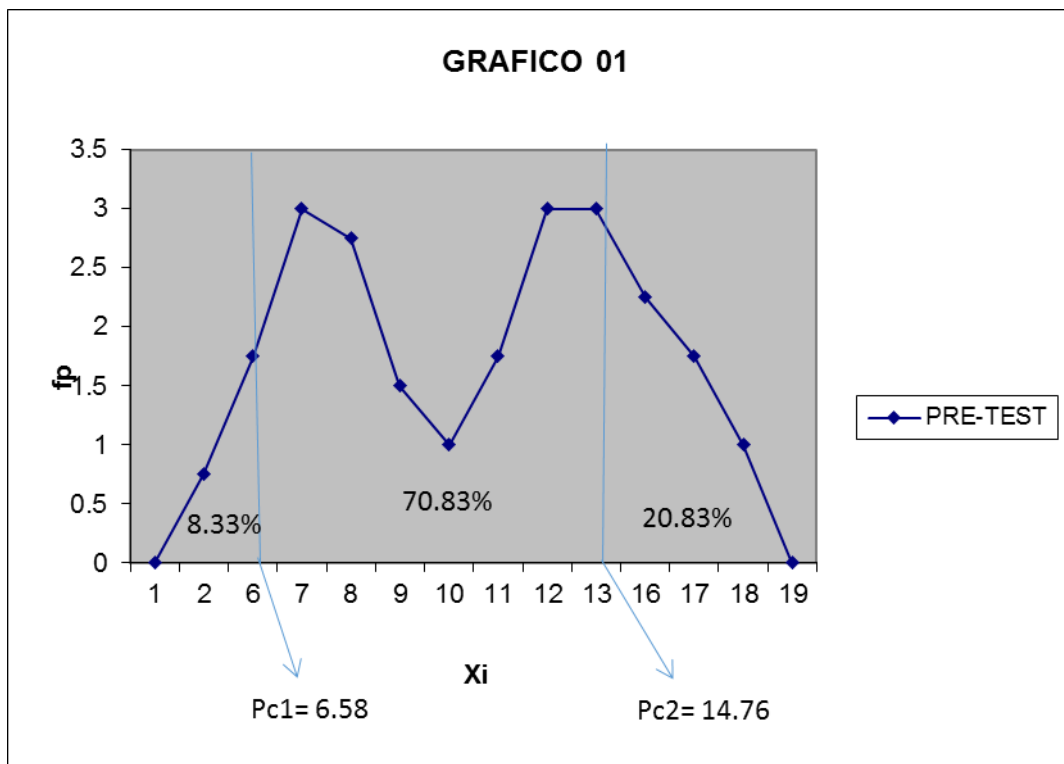
$$Pc_1 = Ma - DS = 10.67 - 4.09 = 6.58$$

$$Pc_2 = Ma + DS = 10.67 + 4.09 = 14.76$$

$$Z_i = \frac{2(100\%)}{24} = 8.33\%.$$

$$Z_n = \frac{17 (100\%)}{24} = 70.83\%.$$

$$Z_s = \frac{5(100\%)}{24} = 20.83\%.$$



Interpretación.- Como en la zona normal no se obtiene el 68.27%, entonces se dice que la distribución estadística de los datos en esta prueba no es normal.

POST- TEST:

TABLA Nº 02

Xi	fi	Fi	Xifi	Xi-Ma	(Xi-Ma) ²	(Xi-Ma) ² .fi	fp
6	1	1	6	-6,96	48,44	48,44	0,75
7	1	2	7	-5,96	35,52	35,52	1
8	1	3	8	-4,96	24,60	24,60	1
9	1	4	9	-3,96	15,68	15,68	1
11	1	5	11	-1,96	3,84	3,84	
10	1	6	10	-2,96	8,76	8,76	1,5
12	3	9	36	-0,96	0,92	2,76	2,5
13	3	12	39	0,04	0,00	0,00	3,5
14	5	17	70	1,04	1,08	5,40	3,75
15	2	19	30	2,04	4,16	8,32	2,5
16	1	20	16	3,04	9,24	9,24	1,75
17	3	23	51	4,04	16,32	48,96	2
18	1	24	18	5,04	25,40	25,40	1,25
	24		311			236,92	

1.- Media Aritmética:

$$Ma = \frac{\sum X_i \cdot f_i}{n} = \frac{311}{24} = 12.96$$

Interpretación: El promedio del nivel de logro en el pensamiento crítico de su formación docente en estos estudiantes al final del programa de validación es 12.96 puntos, lo que significa que es un promedio que está en proceso de desarrollo, pues, de una escala de 0 a 20 puntos estos ya alcanzan un nivel aprobatorio.

2.- Mediana:

$$L = \frac{n+1}{2} = \frac{24+1}{2} = 12.5$$

$$Md = X_i + \frac{\frac{n}{2} - F_a}{f_i}$$

$$Md = 13 + \frac{\frac{24}{2} - 12}{5} = 14$$

Interpretación.- De un total de 24 estudiantes el 50% de ellos obtienen puntajes inferiores a 14 puntos, mientras que otro 50% obtiene superior a dicho valor.

3.- Moda:

$$Mo = X_i + \frac{\Delta_1}{\Delta_1 + \Delta_2}$$

$$Mo = 14 + \frac{5-3}{(5-3)+(5-2)} = 14.40$$

Interpretación.- El grupo de estudiantes en estudio obtienen con mayor frecuencia 14.40 puntos dentro de una escala vigesimal, lo que demuestra que al final de la validación la mayoría tiene un nivel de pensamiento analítico y crítico aprobatorio.

4.- Desviación Estándar:

$$DS = \sqrt{\frac{\sum (X_i - Ma)^2 \cdot f_i}{n}}$$

$$DS = \sqrt{\frac{236.92}{24}} = 3.14$$

Interpretación.- Existe una menor dispersión de los datos de 3.14

puntos, lo que significa que el grupo, al término de la validación presenta un nivel de pensamiento analítico y crítico con menor dispersión con respecto a su media aritmética.

5.- Coeficiente de Variabilidad:

$$CV\% = \frac{DS(100\%)}{Ma}$$

$$CV\% = \frac{3.714 (100\%)}{12.96} = 24.23\%$$

Interpretación.- Se ha obtenido en esta prueba de post- test un nivel de pensamiento analítico y crítico homogéneo, puesto, que el valor del coeficiente de variabilidad (24.23%) es menor que el 33%.

6.- Asimetría:

$$Asi = \frac{Ma - Mo}{DS}$$

$$Asi = \frac{12.96 - 14.40}{3.14} = -0.46$$

Interpretación.- En la prueba de post- test la distribución estadística de los datos en la curva estadística es aceptable, puesto que se ha obtenido una asimetría negativa muy marcada de -0.46 puntos.

7.- Zonas de Normalidad:

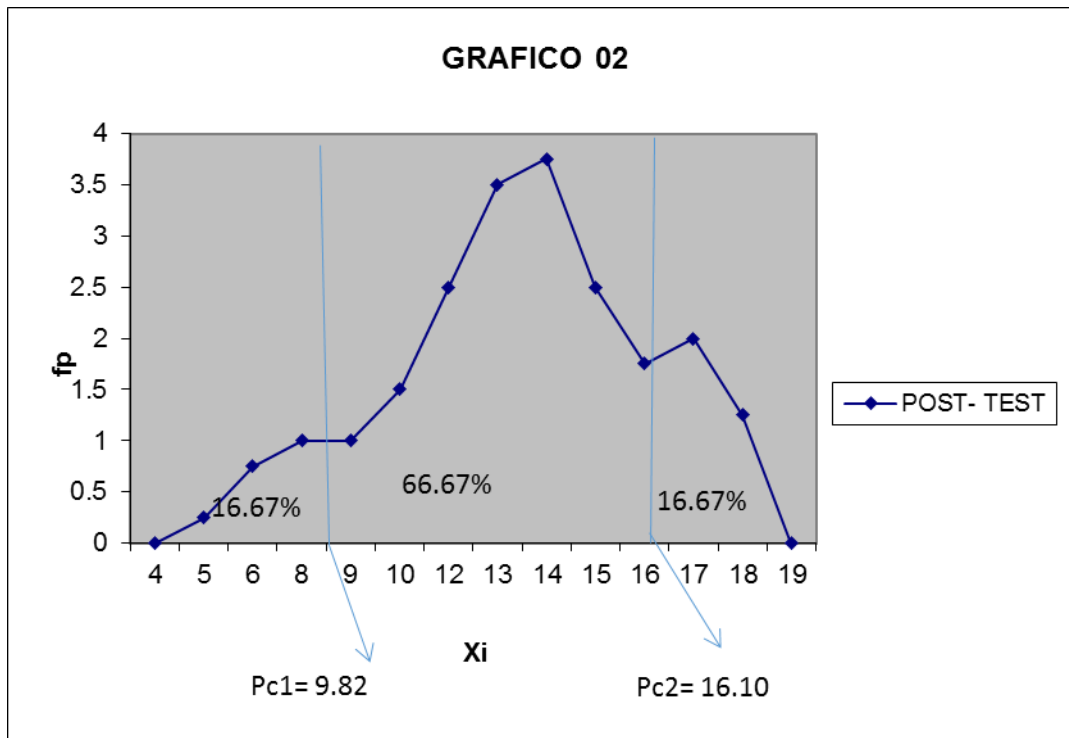
$$Pc_1 = Ma - DS = 12.96 - 3.14 = 9.82$$

$$Pc_2 = Ma + DS = 12.96 + 3.14 = 16.10$$

$$Z_i = \frac{4 (100\%)}{24} = 16.67\%.$$

$$Z_n = \frac{16 (100\%)}{24} = 66.66\%.$$

$$Z_s = \frac{4 (100\%)}{24} = 16.67\%.$$



Interpretación.- Como en la zona normal no se obtiene el 68.27%, entonces se dice que la distribución estadística de los datos en esta prueba no es normal.

PRUEBA DE HIPOTESIS ESTADISTICA

El presente trabajo de investigación que tiene como propósito la aplicación de la estrategia PCC a través del pretest y posttest, para promover el pensamiento crítico de los estudiantes en formación docente del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello de Carbonera. Grado” de la ciudad de Moquegua, el cual obtiene su validación al realizar la prueba de hipótesis estadística de **diferencia de medias**, el mismo que sigue los siguientes pasos:

I.PRUEBA DE HIPOTESIS ENTRE PRE TEST Y POST- TEST:

DONDE:

\bar{x}_1 = Media aritmética del post test. = 12.96

\bar{x}_2 = Media aritmética del pre test = 10.67

s_1 = Desviación Estándar del post test = 3.14

s_2 = Desviación Estándar del pre test = 4.09

n_1 = N° de integrantes en el post test = 24

n_2 = N° de integrantes en el pre test = 24

1.- FORMULACIÓN DE LAS HIPOTESIS ESTADISTICAS:

HIPOTESIS NULA:

$H_0: \bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0$. Significa que la diferencia obtenida entre las medias aritméticas de las dos pruebas no es significativa.

HIPOTESIS ALTERNA:

$H_1: \bar{x}_1 - \bar{x}_2 > 0$. Significa que la diferencia entre las medias aritméticas de las dos pruebas existe y es significativo, la misma que es producto de la aplicación del programa de validación.

2.- ELECCION DEL NIVEL DE SIGNIFICACIÓN:

El nivel de significación elegida para los fenómenos sociales o educativos es de:

$\alpha = 0.05 \sim 5\%$

3.- ELECCION DE LA ESTADÍSTICA DE PRUEBA:

Como el número de integrantes en las dos pruebas es la misma e igual a $15 < 30$, entonces utilizaremos la distribución t- de Student, cuya fórmula es:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

4.- DETERMINACIÓN DE LA REGIÓN CRÍTICA:

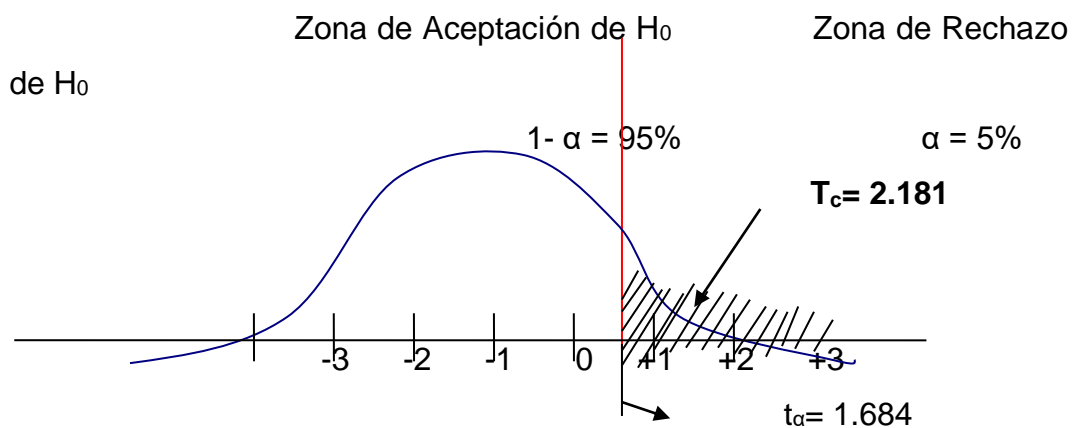
Para un nivel de significación $\alpha = 0.05$ en una prueba unilateral, y para $gl = n_1 + n_2 - 2$ grados de libertad $gl = 24 + 24 - 2 = 46$; entonces tenemos $t_\alpha = 1.684$

luego, la región Crítica es:

$$RC = \langle 1.684, \infty + \rangle \text{ y la Región de Aceptación } RA = (-\infty, 1.684]$$

5.- CALCULO DEL VALOR DE T:

$$t = \frac{12.96 - 10.67}{\sqrt{\frac{(3.14)^2}{24} + \frac{(4.09)^2}{24}}} = \frac{2.29}{\sqrt{0.41 + 0.70}} = 2.181 \in \text{R.C.}$$



6.- CONCLUSIÓN:

Como la t calculada (2.18.1) pertenece a la Región Crítica o de Rechazo entonces rechazamos la Hipótesis Nula y aceptamos la Hipótesis alterna, lo que significa que existe suficiente evidencia para poder afirmar que la diferencia entre el rendimiento promedio de la prueba del pre test y el rendimiento promedio de la prueba del post test es significativa; por lo tanto la aplicación del Programa Experimental con la aplicación de la estrategia PCC es válida. Es decir se ha mejorado el nivel de pensamiento crítico de dichos estudiantes.

CONCLUSION GENERAL

- Se concluye como resultado de la presente investigación que con el uso de la estrategia didáctica PCC se logró mejorar los componentes cognitivos, disposicionales y prácticos del pensamiento crítico, hasta ponerlo al nivel de las exigencias que plantea la sociedad del conocimiento actual.

CONCLUSIONES.

1. Los resultados muestran que las estrategias tradicionales usadas por los docentes del Área de Investigación afectan negativamente en el desarrollo de los componentes del pensamiento crítico de los estudiantes del VIII semestre de la carrera de educación inicial del Instituto Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello” de Moquegua.
2. El desarrollo de los componentes del pensamiento crítico de los estudiantes del VIII semestre de la carrera de educación inicial del Instituto Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello” de Moquegua, con el uso de estrategias didácticas apoyadas con la teoría social crítica han resultado útiles tanto para comprender la práctica docente tradicional como para fundamentar propuestas alternativas que contribuyan a incrementar la eficacia y eficiencia del proceso docente- educativo. Las propuestas alternativas implican el uso de estrategias basadas en la teoría social crítica; la pedagogía crítica; la didáctica crítica, las que resultan útiles para el desarrollo de los componentes cognitivos, disposicionales y prácticos del pensamiento crítico.
3. Con el uso y monitoreo de las estrategia didáctica PCC constató que se logró mejorar los componentes cognitivos, disposicionales y prácticos del pensamiento de los estudiantes, hasta ponerlo al nivel de las exigencias que plantea la sociedad del conocimiento actual.
4. El diseño y la aplicación de la estrategia didáctica PCC utilizada para incrementar la eficacia y eficiencia del proceso docente- educativo, en particular de los aprendizajes en los estudiantes, muestra su contribución para el desarrollo de los componentes cognitivos, disposicionales y prácticos del pensamiento crítico de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

1. Desarrollar el proceso de capacitación a los docentes del Área de Investigación con estrategias didácticas críticas y otras.
2. Aplicar de manera permanente la estrategia didáctica PCC, porque las actividades permiten que los estudiantes interactúen.
3. Realizar nuevas investigaciones para conocer con mayor precisión la promoción del pensamiento crítico en las Instituciones de educación superior de la Región.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Álvarez, C.(1992).*La escuela en la vida. Didáctica*. Ciudad de La Habana: Editorial pueblo y Educación.
2. Aguilera,Y, Zubizarreta, M. & Castillo, J. (2003). *Constatación de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería*. Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana-Cuba.
3. Ander– Egg, E.(1978). *Introducción a las técnicas de investigación social*. 7ª. edición. Buenos Aires: Humanitas.
4. Banco Central de Reserva del Perú (2013). *Moquegua: Síntesis de Actividad Económica*. Diciembre.
5. Bee, L.(1987) *El desarrollo de la persona en todas las etapas de la vida*. México: Ed. Karla.
6. Caballero, E, Arratia, A.(2001).*Evaluación e identificación de destrezas del pensamiento crítico en alumnos de primero y segundo año de la carrera de Enfermería-Obstetra*. Escuela de Enfermería “Pontificia Universidad Católica de Chile”.
7. Canales, F; Alvarado, E; & Pineda, E. (1996) *Metodología de investigación*. México: Limusa.
8. Castell, M. (1998) *La sociedad Red* (Vol.1). Madrid: Alianza Editores.
9. Choque, E. (2006).*Diagnóstico de las actividades de investigación en el ISPP Mercedes Cabello de Carbonera*. Moquegua:AI-ISPP MCC.
10. Chiroque, S. (1999). *Pedagogía histórico-crítica*. Lima: IPP.
11. Chiroque, S. (2005). *Métodos en la educación popular y liberadora*. Lima: IPP
12. Cuellar, Antonio.(1998) “La caracterización psicopedagógica: método para el estudio de la personalidad del alumno”, en *Aprender Haciendo, Aprender a Aprender* (colectivo de varios autores). Lima: Acción Unitaria Para el Desarrollo (AUD).

13. Cussiánovich, A, Carrillo, I, Gasparin, J. & cols.(2004) *Propuestas para una educación liberadora*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
14. Delors, J & cols.(1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Ediciones UNESCO.
15. Díaz, F. (2001).” Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 13, septiembre, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
16. Escalante, M. (2003). *El Método Histórico Crítico y su influencia en la conducta crítica de los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico Nacional Arístides Merino Merino de Celendín Provincia del departamento de Cajamarca*. Tesis UNMSM. Lima.
17. Fedorov, A.(2005). *Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico*. Extraído el 10 Mayo, 2007 del sitio Web: <http://contexto-educativo.com.ar.htm>
18. Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo.México: XXI Editores.
19. Gasparin, J. (2004) *Una didáctica para la pedagogía histórico-crítica: un enfoque vigostquiano*. IPP Editores. Lima.
20. Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Piados:Barcelona.
21. Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona:GRAO.
22. Guzmán, S. & Sánchez Escobedo, P. (2006). *Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>
23. Habermas, Jürgen.(1987). *Teoría de la acción comunicativa I*.Madrid: Taurus. Madrid.
24. Horkheimer, M. (1973) *Teoría crítica*. Barcelona: Barral Editores
25. Kemmis,S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

26. MacLaren, P.(1983). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique editores. Buenos Aires.
27. Nieva, J. *Epistemología de la educación*. Revista Digital UMBRAL 2000 – No. 10 – Septiembre 2002.-Disponible en:[http// www.reduc.cl](http://www.reduc.cl).
- 28.Núñez, N & Gonzalo, P.(2002). *Modelo teórico para un programa de capacitación continua de docentes de educación básica en servicio*. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias de la educación. UNPRG, Chiclayo, Perú.
29. MINEDU.(2010). *Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Inicial*. Lima
- 30.Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Caracas:IESALC/UNESCO/FACES,UVC
31. Muñoz, A. (2006): *Desigualdades en la educación de España*. Madrid: CIDE.
- 32.Ordóñez, D. (2005). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Extraído el 2 Febrero, 2007 del sitio Web:
<http://dinesst.minedu.gob.pe/secundaria/documentos/desarrollocapacidades.pdf>
33. Sánchez, H. & Reyes, C. (1998). *Metodología y diseños de investigación científica*. Lima: Mantaro.

ANEXOS

ANEXO Nº 1.

Universidad Nacional

“Pedro Ruiz Gallo”

ENCUESTA A PROFESORES

Con la finalidad de conocer la realidad de la enseñanza del Área de Investigación en el desarrollo del pensamiento crítico del ISPP “Mercedes Cabello de Carbonera” y siendo Ud. uno de los protagonistas importantes de esta institución, recurrimos para solicitarle nos brinde su valioso tiempo a fin de que dé respuesta objetiva a las siguientes preguntas. Esperamos de usted mucha sinceridad.

GRACIAS.

I. DATOS DEL DOCENTE

- 1.1. Condición Laboral:
- 1.2. Áreas que enseña:
- 1.2. Nombre y apellidos.....

II. EL DOCENTE Y LOS MARCOS TEORICOS

1. ¿Tiene referencias de la Teoría Social Crítica?
a) Si () b) No ()
2. ¿Utiliza el aporte de la Teoría Social crítica como propósito u objetivo del área de Investigación?
a) Si () b) No ()
3. ¿Utiliza el aporte de la Pedagogía crítica?
a) Si () b) No ()
4. ¿En el área de Investigación el conocimiento es construido protagónicamente por el estudiante pero mediado por el docente?
a) Si () b) No ()
5. ¿Utiliza las estrategias críticas para el desarrollo del pensamiento crítico?
a) Sí () b) No ()
6. ¿Qué recurso tecnológico utiliza en sus clases?
a) De redes ()
b) Videos ()
c) Presentaciones multimedia ()
d) Actividades educativas (JClic) ()
e) Otros.....
7. ¿Qué entiende usted por estrategia didáctica crítica ?
a) Es un programa basado en el constructivismo
b) Es un conjunto de aplicaciones para la elaboración de actividades educativas
c) Es un programa de base de datos cognitivos
d) Es un programa basado en la teoría social crítica de la educación.
e) N.A

ENCUESTA A ESTUDIANTES

ANEXO N° 3

PRUEBA DE ENTRADA (PRE-TEST/ POSTTEST)

Nombres y apellidos:.....

ISPP:.....

Especialidad:.....Nota.....

Instrumento para la evaluación de habilidades de pensamiento crítico

Instrucciones al alumno: Lee atentamente el siguiente texto y contesta con detalle las preguntas que aparecen a continuación:

El imperialismo contemporáneo

“Mucha pasión y dogmatismo han sido empleados para definir el imperialismo contemporáneo.

Algunos lo consideran, principalmente, como un proceso civilizador, benévolo y altruista; a otros les parece la manifestación más brutal y despiadada del capitalismo moderno y del espíritu adquisitivo.

Se puede asegurar que el motivo fundamental del imperialismo contemporáneo actual es el económico; si para explicarlo se emplean además “el legado del hombre blanco” y los motivos religiosos, esto sólo es un disfraz de las realidades económicas. África, el Próximo y el Lejano Oriente, América del Sur, son factores vitales del sistema industrial y comercial del mundo occidental...

Pruebas evidentes de la importancia comercial de las buenas colonias pueden multiplicarse a satisfacción. Y aunque por ningún medio todo el comercio colonial tenga lugar en modo alguno con la metrópoli correspondiente, estas últimas gozan de grandes ventajas. ¿Por qué Bélgica obtiene materias primas por valor de 187 000 000 de francos del Congo Belga? ¿Por qué la participación de Estados Unidos en las importaciones de Filipinas aumentó del 6% en 1893 al 50% en 1925? Cuando la competencia por los mercados se haga más aguda, es seguro que los controles correspondientes también progresarán. Cuando las naciones occidentales lleguen a estar todavía más industrializadas, aumentará la necesidad que tienen de suficientes materias primas y de mercados estables. Las pérdidas sufridas en las colonias improductivas, así como los costos de la conquista y administración son, con gran frecuencia, olvidados en la lucha por la penetración económica”.

Harry Elmer Barnes (1936).

Preguntas y respuestas prototipo del experto:

1) En el texto anterior ¿cuál es la afirmación principal que el autor defiende en relación a lo que es el imperialismo?

El motivo fundamental que anima a las naciones imperialistas en su expansión es de orden económico: la obtención de fuertes ganancias derivadas de las materias primas y del comercio con las naciones (colonias) subdesarrolladas. Los aspectos ideológicos, culturales, religiosos, pasan a segundo término o se emplean para encubrir el interés económico.

2) ¿En qué evidencia (observaciones, datos) se basa el autor para afirmar lo anterior?

Ofrece una serie de datos cuantitativos respecto a los beneficios económicos (monto o porcentaje de las ganancias) que obtuvieron algunos países imperialistas (v. Bélgica, Estados Unidos) de algunas de sus colonias (v. Congo Belga, Filipinas) con los cuales se demuestra su rentabilidad.

3) ¿Qué explicación da el autor para apoyar lo que afirma?

Para avanzar en su proceso creciente de industrialización, las naciones avanzadas occidentales necesitan obtener materias primas y mercados, por lo que compiten entre sí en una lucha por la penetración comercial de los países pobres (subdesarrollados).

4) ¿A qué se refiere el autor con la expresión “el legado del hombre blanco”?

A la justificación que algunos pretenden dar a la penetración económica de los países imperialistas aduciendo a que ello permite llevar la civilización, el progreso o las ventajas de la vida moderna a las naciones atrasadas. Para otros, puede ser la manifestación de la penetración ideológica y la imposición del estilo de vida y cultura de los países occidentales.

5) ¿En el texto hay dos concepciones opuestas del imperialismo en los países pobres:

- a) “Algunos lo consideran (al imperialismo), principalmente, como un efecto civilizador benévolo y altruista”;
- b) “a otros (el imperialismo) les parece la manifestación más brutal y despiadada del capitalismo moderno y del espíritu adquisitivo”.

6) Confronta ambos puntos de vista y da tu postura personal acerca de cuál de las dos te parece la interpretación más acertada. Justifica tu respuesta, toma en cuenta los conocimientos revisados en este curso:

Independientemente de que el alumno conteste a) o b), tiene que definir su postura estableciendo los argumentos y evidencia que le permitan sustentar su elección, dando una explicación de la misma y ofreciendo un juicio de valor.

Fuente:

Díaz, F. (2001).” Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 6, núm. 13, septiembre, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

ANEXO Nº 4

Silabo de taller de Pensamiento Critico



MINISTERIO DE EDUCACION

IESPP MERCEDES CABELLO DE C.

PROGRAMA DEL TALLER II DE PENSAMIENTO CRÍTICO

I.DATOS GENERALES

Programa	: Educación Inicial
Horas semanales	: 2
Duración	: 18 semanas
Profesor	: Efraín Choque Alanoca
Ciclo	: VIII
Año lectivo	: 2015
Fecha de inicio	: 10-08-15
Fecha de término	: 18-12-15

II.FUNDAMENTACION

El taller II busca fortalecer las bases para desarrollar las habilidades, disposiciones y desempeños del pensamiento crítico de los estudiantes del nivel superior pedagógico. En el Taller I se sentaron las bases para la iniciación de dichas acciones y actividades. Básicamente se propuso, a partir del estudio de fuentes diferentes y opuestas, cuestionar, comparar, analizar, argumentar, evaluar, tomar posición y actuar o desempeñarse conforme a esta toma de posición voluntaria; es decir, desarrollar los procesos del pensamiento crítico. El Taller I enfatizó los aspectos vinculados al cuestionamiento de textos escritos, la iniciación en técnicas para la redacción de textos cortos, como elemento para la redacción de textos argumentativos como los microensayos y los ensayos propiamente dichos y finalmente la defensa pública de la tesis propuestas por los estudiantes.

El Taller II tiene el propósito de incidir en los procesos mentales del pensamiento crítico (análisis, argumentación, deducción, inferencia, interpretación) para despertar simultáneamente los procesos afectivos, volitivos y práticos del pensamiento crítico. Creemos que esta propuesta ayudará a los procesos de discernimiento y resolución creativa de problemas cotidianos del estudiante. Al final los estudiantes estarán en mejores condiciones para redactar textos analíticos y argumentativos (artículos científicos, informes, ensayos) de utilidad inmediata para las diferentes áreas curriculares de la formación docente inicial y sobre todo en la construcción del informe final de tesis al momento de culminar la carrera profesional. Asimismo, podrán estar en mejores condiciones para resolver los problemas de la práctica socioeducativa cotidiana. Por ello el Taller se relaciona con la práctica y la investigación buscando desarrollar el rasgo

del perfil referido a la realización de proyectos de investigación sobre la problemática socio-educativa local, como desarrollar el interés, la curiosidad por comprender y profundizar diferentes aspectos de la realidad educativa en un marco teórico, ético, dialógico, democrático que fomente la cultura investigativa y el pensamiento crítico y reflexivo.

III.CONTENIDO TRANSVERSAL INSTITUCIONAL

Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo para fomentar una cultura investigativa, productiva y axiológica: tolerancia, equidad y responsabilidad, en el marco de una convivencia comunicativa y democrática.

IV.UNIDADES DE FORMACION

PRIMERA UNIDAD: PENSAMIENTO CRITICO: ENFOQUES; DEFINICION, HABILIDADES, DISPOSICIONES Y DESEMPEÑO, COMPETENCIA.

Analiza y aplica los procesos del pensamiento crítico en la resolución de problemas cotidianos y académicos asumiendo un compromiso de cambio y mejoramiento personal y social.

CAPACIDAD	CONTENIDOS	INDICADORES	CRITERIOS	INTRU MENTO
-Establece diferencias entre: "pensamiento" y "pensamiento crítico" -Reconoce y define las principales habilidades, disposiciones y desempeños del pensamiento crítico -Analiza y determina indicadores para evaluar las habilidades y disposiciones y desempeño del pensamiento crítico.	-Prueba de entrada. -Pensamiento y pensamiento crítico. -Enfoques: cognitivo y sociocritico sobre pensamiento crítico. -Habilidades: disposiciones y desempeños del pensamiento crítico. -Estándares intelectuales. -Blogweb educativo y la necesidad del blog como recurso para el debate del pensamiento crítico.	-Diagnóstico de ideas previas: Contestar por escrito el instrumento a evaluar las habilidades del pensamiento crítico. -Con ayuda del data show presentan las habilidades, disposiciones y desempeños del pensamiento crítico, y elaboran esquemas cognitivos sobre la propuesta sustentada. Lectura Obligatoria 1: "El pensamiento crítico" Henry Giroux. Del libro Los profesores como intelectuales. Hacia la pedagogía crítica del aprendizaje. Piados: Barcelona. Pags. 187-190. -Elabora un blog para comunicar trabajos y debate por cada equipo de trabajo.	-Comprensión y aplicación correcta de hechos teorías e información. -Desarrollo del pensamiento crítico, con la promoción de habilidades, disposiciones y desempeños siguientes: confrontación de argumentos, análisis y síntesis, evaluación de supuestos y argumentos, toma de posición, y desempeño socioeducativo de acuerdo a la toma de posición.	-Prueba de entrada. -Informe de actividad. -Ficha de evaluación trabajos en blog.

SEGUNDA UNIDAD: PROCESOS MENTALES DEL pensamiento crítico, DISPOSICIONES Y DESEMPEÑOS.

COMPETENCIA

Analiza y aplica los procesos (habilidades, disposiciones y desempeños) del pensamiento crítico en la resolución de problemas cotidianos y académicos asumiendo un compromiso de cambio y mejoramiento personal y social.

CAPACIDAD	CONTENIDOS	INDICADORES	CRITERIOS	INTRUMENTO
-Infiere causas a partir de los efectos. Infiere efectos a partir de las causas. -Analiza críticamente determinados textos y hechos de la realidad a través del método lógico-concreto propuesto por Sigfredo Chiroque- Sintetiza, argumenta, interpreta textos y hechos de la realidad.	-La inferencia: deducción e inducción. -Relaciones causa y efecto. -Relaciones analógicas. -Análisis crítico de argumentos. -La evaluación. -Disposiciones del pensamiento crítico: toma de posición- Desempeños del pensamiento crítico: Praxis socioeducativa según convicciones.	-Sustentación escrita y oral tanto individual como colectiva sobre ejercicios de inferencia. -Desarrollan ejercicios en el organizador el árbol de problemas y el mapa de problemas referidos a las relaciones causales y de efectos en casos presentados. -Aplica a la estrategia de análisis crítico de S. Chiroque a casos concretos presentados en el taller y luego lo sustentan en debate, Lectura obligatoria 2: Fichas de trabajo: “Desarrollando la capacidad de análisis” de Sigfredo Chiroque, IPP.2007.pp2-12 Lectura Obligatoria 3 “Instrumentos del conocimiento” de Julián De Zubiría. Modelos pedagógicos contemporáneos, pp,92-98,IPIAM, Bogota,2004. Redactan micro ensayos y lo sustentan para evidenciar las disposiciones del pensamiento crítico. -Redactan y sustentan ensayos, para modificar un hecho o problema socioeducativo según convicciones.	-Comprensión y aplicación correcta de hechos teorías e información. -Desarrollo del pensamiento crítico, con la promoción de habilidades, disposiciones y desempeños siguientes: confrontación de argumentos, análisis y síntesis, evaluación de supuestos y argumentos, toma de posición, y desempeño de acuerdo a la toma de posición.	-Informes trabajos académicos. -Ficha debate argumentativo.

TERCERA UNIDAD: TEORIA DE LA ARGUMENTACION.

COMPETENCIA

- Comprende el marco conceptual pertinente para la aplicación de las metodologías del análisis, redacción, evaluación de argumentos.
- Aplica métodos para la redacción de textos argumentativos, así como la defensa oral en debate de los mismos.

CAPACIDAD	CONTENIDOS	INDICADORES	CRITERIOS	INTRUMENTO
-Comprende un texto argumentativo y sustenta el producto de esa comprensión. -Interfiere causas a partir de los efectos. Interfiere efectos a partir de las causas. -Elabora textos argumentativos: artículos, ensayos, informes. -Activa, desarrolla y o potencia el pensamiento hipotético-inferencial.	-Definición de argumentos -Estructura del argumento: -Conceptos e indicadores de premisas y conclusión; -Inferencias, validez; -Verdad lógica, y verdad epistémica; -Contingencia y necesidad lógica. -Tipos de argumentos: -Argumentos deductivos y no deductivos como los inductivos, analógicos, abductivos. -Evaluación. -Falacias.	-Aplicación de metodologías de habilidades de evaluación de argumentos. -Aplicación de metodologías de habilidades de pensamiento: Orden del Pensamiento para participar en los debates con argumentos y tener criterios para la toma de decisiones o la solución de problemas. -Lectura obligatoria 4: "Reglas para argumentar" . De Zubiría, Julián. Derrama magisterial Lima, 2004.	-Comprensión y aplicación correcta de hechos, teorías e información. -Desarrollo del pensamiento crítico, con la promoción de habilidades, disposiciones y desempeños siguientes:confrontación de argumentos, análisis y síntesis, evaluación de supuestos y argumentos, toma de posición, y desempeño socioeducativo de acuerdo a la toma de posición.	-Ficha para evaluar construcción de argumentos. -Ficha de evaluación de debate grupal. -Prueba salida.

V.METODOLOGIA Y RECURSOS DIDACTICOS

La metodología asume tres momentos básicos. 1. PRACTICA. Se parte de la práctica social inicial donde los estudiantes y docentes reconocen el contexto social y natural en el que se ubican los contenidos con el propósito de conocer el nivel de los saberes que traen los educandos y asimismo lo que desean saber. 2. TEORÍA. Se problematiza los contenidos, luego se los analiza críticamente, llegando a una síntesis integradora con la asimilación de los conceptos y proposiciones científicas. Aquí los educandos forman nuevos conceptos a partir de sus propias experiencias, valiéndose de técnicas individuales (comparaciones, exposiciones,etc.) y grupales (debates, estrategia PPC) de los temas para construir una nueva síntesis de sus saberes que los lleve a la práctica social final de los contenidos desarrollados, promoviendo el pensamiento crítico. Al final se verifican los nuevos saberes con procedimientos de evaluación diversos. 3. PRACTICA. En esta fase el estudiante y el docente deben asumir una nueva actitud y una estrategia o propuesta de acción para poner en práctica los nuevos conceptos estudiados, ya sea en el interior del aula o fuera de ella. Para el desarrollo del Taller será fundamental el uso de la biblioteca y los recursos de la informática que permitan el uso de consulta bibliográfica virtual. El docente proporcionará ayudas de lectura con las ideas fuerza de los temas tratados.

VI.EVALUACION

El programa del taller se enmarca en una modalidad de evaluación de entrada y salida. Los resultados obtenidos se comparan para determinar la efectividad de la intervención y el nivel de desarrollo de las capacidades.

El curso tiene como Criterios de Evaluación: A. Desarrollo del pensamiento crítico, con la promoción de habilidades, disposiciones y desempeños: análisis, síntesis, evaluación de supuestos y argumentos, y desempeños en la realidad socioeducativa, y B. Desarrollo del enfoque intercultural, la tolerancia, responsabilidad y equidad. La Evaluación contempla las competencias, capacidades, actitudes y valores comprendidos en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

La nota final es el resultado de la media aritmética de las notas finales obtenidas en cada una de las unidades divididas entre tres $(N.Unidad1 + N.Unidad2 + N.Unidad3)/3$.

VII.BIBLIOGRAFIA

- Chiroque, S. (2005) Métodos en la educación popular y liberadora. Lima: IPP.
- Cussiánovich, A, Carrillo, I, Gasparin, J.& cois(2004) Propuestas para una educación liberadora. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- De Zubiría, J. Las reglas para argumentar. Derrama magisterial Lima, 2004.
- Díaz, F. (1998). El aprendizaje de la Historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM, tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, México: UNAM.
- Díaz, F. (2001) "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato" Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sep-Dic. 2001. Vol 6 Nro 13.
- Escalante, M. (2003). El Método Histórico Crítico y su Influencia en la conducta Crítica de los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico Nacional Arístides Merino Merino de Celendín Provincia de del departamento de Cajamarca. Tesis UNMSM Lima.
- Freire, Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. Siglo. México: XXI Editores.
- Gasparin, J. (2004) *Una didáctica para la pedagogía histórico-crítica: un enfoque vigostquiano*. IPP Editore. Lima.
- Giroux, H. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Piados: Barcelona.
- Giroux, H. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: GRAO.

Sitios Web de Interés

<http://www.criticalthinking.org/>

<http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>

<http://ponce.inter.edu/cai/reserva/nrosado/pensamiento.htm>

<http://www.ipp-peru.com>

<http://www.pedagogiaconceptual.com/>

<http://www.institutomerani.edu.co/>

ANEXO N° 5

Silabo de Investigación

I. DATOS GENERALES

Área Curricular	:	Investigación
Programa	:	Educación Inicial
Créditos	:	2
Horas semanales	:	2
Duración	:	18 semanas
Profesor	:	Efraín Choque Alanoca
Ciclo	:	VIII
Año lectivo	:	2015
Fecha de inicio	:	25 de agosto 2015
Fecha de término	:	23 de diciembre de 2015

II. FUNDAMENTACIÓN

La sub-área de investigación es el eje fundamental en la formación del futuro docente, tiene por finalidad prepararlo para el dominio teórico y técnico de la investigación educativa. En el octavo ciclo se prepara al estudiante para el desarrollo teórico y metodológico del proyecto de investigación, a partir de los problemas detectados en la práctica profesional. Se requiere para ello, situar el diseño del proyecto de tesis, a partir de un estudio piloto que tiene por propósito acercar al estudiante con los referentes teóricos y empíricos del problema y los elementos que lo componen (variables y/o categorías según sea el tipo de investigación).

En esta perspectiva el desarrollo de la Sub-Área de Investigación VIII demanda un trabajo integrado con las demás áreas y sub-áreas del currículo, especialmente con la Práctica Profesional, buscando desarrollar el rasgo del perfil referido a la realización de proyectos de investigación sobre la problemática socio-educativa local, y de sus alumnos, con el propósito de producir innovaciones educativas productivas y pertinentes, como desarrollar el interés, la curiosidad por comprender y profundizar diferentes aspectos de la realidad educativa en un marco ético, dialógico, democrático, que fomente la cultura investigativa y el pensamiento crítico y reflexivo. La sociedad peruana y la mundial actual requieren de la educación superior pedagógica la formación de maestros con un alto nivel cognitivo, afectivo-valorativo y práxico.

III. CONTENIDO TRANSVERSAL INSTITUCIONAL

Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo para fomentar una cultura investigativa, productiva y axiológica: tolerancia, equidad y responsabilidad, en el marco de una convivencia comunicativa y democrática.

IV. PROYECTO INSTITUCIONAL TRANSVERSAL

La comunicación como base de la gestión para arrancar compromisos de acción en un marco de respeto a la diversidad.

V. HABILIDADES PROFESIONALES

Comprensión lectora, expresión oral, escrita, pensamiento creativo y capacidad intelectual. Habilidades de razonamiento lógico matemático y de resolución de problemas.

VI. PROYECTOS

- PROYECTO DE INNOVACION: Diseño y validación de un módulo de autoaprendizaje para favorecer el pensamiento analítico y crítico.
- PROYECTO PRODUCTIVO: Acopio y clasificación de residuos sólidos.

VII. COMPETENCIAS

7.1. Analiza y aplica los componentes teóricos de las disciplinas socioeducativas en relación a la formulación, y evaluación del proyecto de investigación educativa, asumiendo un compromiso de cambio y mejoramiento personal y social.

7.2. Desarrolla destrezas operativas que le permitan planificar, redactar, organizar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación sobre diferentes problemas educativos encontrados en la práctica profesional y en las teorías socioeducativas, desde una perspectiva intercultural, valorando la equidad, la tolerancia, y responsabilidad.

CAPACIDADES:

7.1.1. Realiza un estudio piloto e identifica las fuentes de información disponibles acerca del problema planteado, utilizando recursos convencionales y electrónicos.

7.1.2. Maneja información fundamental sobre el marco referencial y/o técnico que dan cuenta del estado acerca del problema seleccionado, según sea la investigación cualitativa o cuantitativa.

7.2.1 Diseña, elabora y aplica instrumentos de recolección de datos en función de los requerimientos de las variables seleccionadas o focos de atención, según sea el tipo de investigación cuantitativa y cualitativa.

7.2.2. Maneja técnicas de operacionalización de variables y de categorización de focos de atención, según sea el tipo de investigación cuantitativa o cualitativa.

7.2.3. Aplica diseños de investigación cuantitativa o cualitativa, y redacta cuadros de coherencia lógica del proyecto.

7.2.4. Redacta un proyecto de investigación con corrección lingüística y aplicando conocimientos epistemológicos, teóricos, metodológicos, estadísticos y formulando su evaluación.

VIII. DESARROLLO DE CONTENIDOS

I UNIDAD FORMATIVA: EL PROBLEMA DE INVESTIGACION.

TIEMPO: 25-08-2015 al 31-10-2015

Comp	Cap.	CONTENIDOS	INDICADOR	INSTRUMENTO
7.1	7.1.1	CONCEPTUALES <ul style="list-style-type: none"> El problema de investigación.- Definición. Tipos: Cuantitativo y cualitativo. Elementos epistemológicos, lógico- 	-Identifica los aspectos teóricos fundamentales de un problema de investigación en un	Trabajo de investigación

.2	<p>formales, teóricos y empíricos del problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas para plantear problemas de investigación. • Matriz de consistencia lógica del problema. • La evaluación del problema. • El estudio piloto. • Técnicas de búsqueda de información por Internet y en repositorios especializados. <p>PROCEDIMENTALES</p> <p>Desarrolla su capacidad crítica y analítica gracias a la lectura, análisis, comparación y discusión, asunción de posturas y praxis de los aspectos fundamentales de las lecturas propuestas, abordados desde perspectivas controversiales:</p> <p>-Analiza y elabora con ayuda de un texto seleccionado y en tandem una definición de problema de investigación educacional y de los tipos de problemas.</p> <p>-Analiza y aplica los elementos epistemológicos, lógicos, teóricos y empíricos de un problema concreto en un organizador cognitivo.</p> <p>-Aplica cada una las fases de una técnica deductiva propuesta para plantear problemas de investigación, en forma eficiente.</p> <p>-Elabora en equipo, un estudio piloto sobre el problema seleccionado, en base al esquema propuesto.</p> <p>-Elabora un análisis sobre la consistencia lógica de los elementos del problema, en base a una matriz de consistencia del problema.</p> <p>-Aplica eficientemente los pasos para la búsqueda de información de fuentes convencionales y virtuales: textos, boletines, revistas especializadas, catálogos, tesis, páginas Web, software educativo, bibliotecas virtuales.</p> <p>-Elabora fichas de consistencia lógica y de evaluación del problema de investigación en función a las necesidades de su trabajo de investigación.</p> <p>-Redactan ensayos y artículos sobre el avance de su problema y estudio piloto en weblogs.</p>	<p>organizador cognitivo en base a un texto seleccionado.</p> <p>-Discrimina en una lectura seleccionada elementos epistemológicos, lógicos, teóricos y empíricos de un problema y expone verbalmente ante el pleno.</p> <p>-Argumenta y expone en forma verbal en el pleno la definición asumida sobre problema de investigación.</p> <p>-Argumenta sobre elementos epistemológicos, lógicos, teóricos y empíricos de un problema en ensayo sugerido.</p> <p>-Establece interrelaciones en organizador visual de la técnica deductiva para plantear problemas de investigación, y luego toma posición frente a ella.</p> <p>-Expone los resultados del estudio piloto y emite juicio de valor en forma verbal sobre los resultados de la misma.</p> <p>-Emite juicios de valor en base a argumentos sólidos sobre la evaluación y coevaluación de la consistencia lógica de los problemas formulados por si mismo y por sus pares.</p> <p>-Comentan en forma pertinente sobre los ensayos y artículos publicados en los blogs de sus compañeros o docente.</p>	<p>bibliográfica (2)</p> <p>Control de lectura (3)</p> <p>Informes de trabajos académicos (1)</p> <p>Cuestionario de intervención oral.(2)</p>
----	---	---	--

ACTITUDES		Demuestra actitudes y valores positivos en el desarrollo de cada una de las capacidades referidas al temas fundamentales de las situaciones de aprendizaje propuestas con los indicadores a observarse en cada actividad de enseñanza-aprendizaje como sigue: 1.1. Da a cada persona o par lo que merece en sus interacciones académicas y sociales. 1.2. Demuestra moderación y naturalidad en sus juicios respecto de las diferencias individuales. 2.1. Valora las opiniones ajenas y busca la armonía y el consenso del grupo. 2.2. Respeta las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias. 3.1. Asume las consecuencias de su actitud crítica y de compromiso con el desarrollo y transformación de la región y país. 3.2. Es puntual en su asistencia y entrega de trabajos.	Ficha de observación (1)
1.Equidad			
2. Tolerancia			
3.Responsabilidad			

II UNIDAD FORMATIVA: EL MARCO TEORICO

07 – 11- 15 al 28 –11 - 15

Cm p	Cap	CONTENIDOS	INDICADOR	INSTRUMENTO
7.2	7.2.1	CONCEPTUAL -La construcción de marco teórico y marco referencial.	- Define en un artículo científico la naturaleza y rasgos fundamentales de un marco teórico y del marco referencial.	Informes de trabajos académicos (1)
	7.2.2.	-El marco teórico. Definición. Definición.-Estructura de una teoría y estructura del marco teórico.	-Discrimina en lectura seleccionada los elementos de la estructura de una teoría científica.	
	7.2.3	El marco conceptual. El marco referencial.-Definición.- Elementos.- -Evaluación del marco teórico.		
		PROCEDIMENTAL Desarrolla su capacidad crítica y analítica gracias a la lectura, análisis, comparación y discusión, asunción de posturas y praxis de los aspectos fundamentales de las lecturas propuestas, abordados desde perspectivas controversiales:		Trabajo de investigación bibliográfica(1)
		-Elabora organizadores visuales acerca del marco teórico y la estructura de una	-Explica y emite juicio de valor con ayuda de una cruz categorial la estructura del marco teórico y de una teoría.	Cuestionario de intervención oral. (1)

		<p>teoría y luego compara y concluye.</p> <p>-Elabora la estructura del marco teórico de su proyecto de investigación, en base a una ficha de construcción.</p> <p>- Elabora el marco conceptual en base al marco teórico.</p> <p>-Elabora el marco de referencia para las investigaciones cualitativas.</p> <p>-Redacta las hipótesis en función a los problemas planteados y los criterios explicitados.</p> <p>Recolecta información de fuentes convencionales y virtuales: textos, boletines, revistas especializadas, catálogos, tesis, páginas Web, software educativo, bibliotecas virtuales.</p>	<p>- Con ayuda de fuentes convencionales y virtuales además de fichas textuales redacta los antecedentes y el marco teórico y/o referencial según sea el caso del proyecto asumido por el estudiante.</p> <p>-Sustenta las hipótesis de su proyecto en función a los criterios explicitados en una matriz lógica.</p>	Control de lectura (1)
ACTITUDES		Demuestra actitudes y valores positivos en el desarrollo de cada una de las capacidades referidas al temas fundamentales de las situaciones de aprendizaje propuestas con los indicadores a observarse en cada actividad de enseñanza-aprendizaje como sigue:		Ficha de observación (1)
1.Equidad		<p>1.1. Da a cada persona o par lo que merece en sus interacciones académicas y sociales.</p> <p>1.2. Demuestra moderación y naturalidad en sus juicios respecto de las diferencias individuales.</p>		
2. Tolerancia		<p>2.1. Valora las opiniones ajenas y busca la armonía y el consenso del grupo.</p> <p>2.2. Respeta las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.</p>		
3.Responsabilidad		<p>3.1. Asume las consecuencias de su actitud crítica y de compromiso con el desarrollo y transformación de la región y país.</p> <p>3.2. Es puntual en su asistencia y entrega de trabajos.</p>		

III UNIDAD FORMATIVA: METODOLOGIA Y ASPECTOS ADMINISTRATIVOS
01-12-15 al 23-12-15

Comp	Cap	CONTENIDOS	INDICADOR	INSTRUMENTO
7.2	<p>7.2.2.</p> <p>7.2.3</p> <p>7.2.4</p>	<p>CONCEPTUAL</p> <p>-El diseño metodológico cuantitativo.</p> <p>-El diseño metodológico cualitativo</p> <p>-Los aspectos administrativos del proyecto.</p> <p>-Evaluación del proyecto de investigación.</p>	<p>-Reconoce los elementos y rasgos fundamentales de los diseños cuantitativos, en un ensayo, a partir de una lectura seleccionada.</p> <p>-Reconoce los elementos y rasgos fundamentales de los diseños cualitativos, en un ensayo, a partir de una lectura seleccionada.</p>	<p>Trabajo de investigación bibliográfica</p> <p>(1)</p> <p>-Ficha de exposición (1)</p> <p>Ficha de observación Grupal (1)</p>

		<p>PROCEDIMENTAL</p> <p>-Con ayuda de un texto seleccionado, aplica técnicas de selección de diseños de investigación adecuado al problema planteado en su proyecto.</p> <p>-Con ayuda de un organizador cognitivo analizan las técnicas de control de variables intervinientes.</p> <p>-Aplica los pasos de la técnica deductiva de operacionalización de variables.</p> <p>-Con ayuda de un texto emiten juicios de valor sobre la importancia de los instrumentos de recolección y análisis de datos pertinentes a las variables del problema planteado en el proyecto.</p> <p>-Argumentan sobre los principales elementos del diseño etnográfico y de investigación- acción.</p> <p>-Investigan acerca del escenario y el ambiente sociocultural en el que se inserta el problema cualitativo.</p> <p>-Establecen el cronograma de acciones, el cuadro de recursos y el presupuesto del proyecto, en base a las características teóricas y empíricas del problema seleccionado.</p>	<p>-Argumenta y toma decisiones sobre el mejor diseño para su trabajo de investigación en el pleno.</p> <p>-Argumenta y toma decisiones sobre el control de las variables intervinientes en su trabajo de investigación en el pleno.</p> <p>-Sustenta en forma verbal acerca de la pertinencia en la selección de las técnicas de recolección y de análisis de datos de su proyecto.</p> <p>-Emite juicios de opinión sobre elementos del diseño etnográfico y de investigación- acción.</p> <p>-Sustenta en forma escrita la pertinencia del cronograma de acciones, recursos y presupuesto del proyecto.</p> <p>-Emite juicios de valor en base a argumentos sólidos sobre la evaluación y coevaluación de la consistencia lógica del proyecto.</p>	<p>Cuestionario de intervención oral.</p> <p>(1)</p>
<p>ACTITUDES</p>				
<p>1.Equidad</p> <p>2. Tolerancia</p> <p>3.Responsabilidad</p>		<p>Demuestra actitudes y valores positivos en el desarrollo de cada una de las capacidades referidas al temas fundamentales de las situaciones de aprendizaje propuestas con los indicadores a observarse en cada actividad de enseñanza-aprendizaje como sigue:</p> <p>1.1. Da a cada persona o par lo que merece en sus interacciones académicas y sociales.</p> <p>1.2. Demuestra moderación y naturalidad en sus juicios respecto de las diferencias individuales.</p> <p>2.1. Valora las opiniones ajenas y busca la armonía y el consenso del grupo.</p> <p>2.2. Respeta las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.</p> <p>3.1. Asume las consecuencias de su actitud crítica y de compromiso con el desarrollo y transformación de la región y país.</p> <p>3.2. Es puntual en su asistencia y entrega de trabajos.</p>		<p>Ficha de observación</p> <p>(1)</p>

IX. METODOLOGÍA

La metodología asume tres momentos básicos: 1. PRÁCTICA. Se parte de la práctica social inicial donde los estudiantes y docentes reconocen el contexto social y natural en el que se ubican los contenidos con el propósito de conocer el nivel de los saberes que traen los educandos y asimismo lo que desean saber. 2. TEORIA. Se problematiza los contenidos, luego se los analiza críticamente, llegando a una síntesis integradora con la asimilación de los conceptos y proposiciones científicas. Aquí los educandos forman los nuevos conceptos a partir de sus propias experiencias, valiéndose de técnicas individuales (comparaciones, exposiciones, etc.) y grupales (seminarios, debates, etc.) de los temas para construir una nueva síntesis de sus saberes que los lleve a la práctica social final de los contenidos desarrollados, promoviendo el pensamiento crítico. Al final se verifican los nuevos saberes con procedimientos de evaluación diversos. 3. PRACTICA. En esta fase el docente y el estudiante deben asumir una nueva actitud y una estrategia o propuesta de acción para poner en práctica los nuevos conceptos estudiados, ya sea en el interior del aula o fuera de ella.

X. EVALUACION

El curso tiene como Criterios de Evaluación en el tratamiento de los contenidos: A. Desarrollo del pensamiento crítico, con la promoción de habilidades y actitudes siguientes: confrontación de argumentos, análisis y síntesis, evaluación de supuestos y argumentos, y compromiso para actuar en la realidad social, y B. Desarrollo del enfoque intercultural, la tolerancia, responsabilidad y equidad. La evaluación contempla las competencias, capacidades, actitudes y valores comprendidos en los contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales a desarrollarse en cada una de las unidades formativas, en donde cada uno de estos contenidos tiene el mismo peso.

La nota final es el resultado de la media aritmética de las notas obtenidas en cada una de las 3 unidades, divididas entre tres ($N.Unidad1 + N.Unidad2 + N.Unidad3$)/3.

XI.RECURSOS

Para el desarrollo de la signatura será fundamental el uso de la biblioteca y los recursos de la informática que permitan el uso de consulta de bibliografía virtual. El docente proporcionará ayudas de lectura con las ideas fuerza de los temas tratados.

X. FUENTES DE INFORMACIÓN

AUTOR	OBRA-EDITORIAL-EDICIÓN	INSTITUCIÓN EN LA QUE SE UBICA
BRIONES, Guillermo	(1997) La investigación social y educativa, Convenio Andrés Bello. Colombia.	ISPP MMC
BRIONES, Guillermo	(1996) <i>La investigación en el aula y en la escuela</i> . Convenio Andrés Bello. Colombia.	ISPP MMC ECHOA
HERNANDEZ, Roberto y otros	(2004) Metodología de la investigación científica. Edit. Mc Graw Hill, México	ISPP MMC
MARTINEZ, Miguel	(1999) La investigación cualitativa etnográfica en educación. Edit Trillas, México.	ISPP MMC
CHOQUE, Efraín y Daniel Rojas	(2005) Técnicas de recolección de datos en la investigación educativa. Edit CESP	ISPP MMC
CABALLERO, Carlos y Efraín	(2007) El estudio piloto en la investigación educativa. Edit CESP	ISPP MMC
CHOQUE DIAZ, Yanina y otros	(2007) Guía para presentar proyectos cuantitativos y cualitativos en educación.	ISPP MMC
	<p>PORTALES Y PAGINAS WEB</p> <p> www.educared.org.pe www.minedu.gob.pe www.ciberdocencia.gob.pe www.rcp.net.pe www.cholonautas.edu.pe www.ciberinfancia.gob.pe www.psicocentro.com www.psicopedagogia.com www.rimed.edu.cu www.cibertesis.com www.agapea.com www.wikipedia.org www.ispmercedes.edu.pe www.efrainchoque.blogspot.com </p>	