



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO



FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

Unidad de Posgrado de Ciencias Histórico Sociales y Educación

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

“TÉCNICAS PARTICIPATIVAS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO EN EDUCACION PRIMARIA DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACION MODALIDAD MIXTA DE LA FACHSE DE LA UNPRG - LAMBAYEQUE, 2017”

TESIS

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Docencia y Gestión Universitaria.

AUTOR:

Lic. LUZ MARIBEL GASTELO TORRES

**Lambayeque - Perú
2018**

TÉCNICAS PARTICIPATIVAS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MODALIDAD MIXTA DE LA FACHSE DE LA UNPRG – LAMBAYEQUE 2017”

LUZ MARIBEL GASTELO TORRES
Autor

M. Sc. MIGUEL ALFARO BARRANTES
Asesor

Presentada a la Unidad de Posgrado de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Para obtener el Grado de MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA

Aprobado por:

DR. JORGE ISAAC CASTRO KIKUCHI
Presidente

M. SC. MARTHA RIOS RODRIGUEZ
Secretaria

DR. MANUEL BANCES ACOSTA
Vocal

DEDICATORIA

A una mujer con virtudes mi madre y a mi padre aunque no ha estado a mi lado en este proceso pero desde el cielo me ha estado bendiciendo y protegiendo para tener este logro.

A mis hijos Fernando y Marialejandra por su amor, paciencia, apoyo y comprensión de una u otra forma me fortalecieron para lograr esta meta.

AGRADECIMIENTO

A Dios por permitirme este logro, a mis maestros de maestría apoyo, direccionamiento y ayuda; a mi madre y a mis hijos por acompañarme en todo lo largo del proceso, y a mis compañeros de maestría por compartir y aprender a mi lado.

2.4.	TÉCNICAS PARTICIPATIVAS:.....	52
2.5.	ESQUEMA TEORICO DE LA PROPUESTA.	57
	CAPITULO TERCERO	58
	RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	58
3.1.1.	Desempeño docente:	58
3.2.	PROPUESTA TEORICA.....	93
	CONCLUSIONES.....	107
	SUGERENCIAS.....	108
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.	109
	ANEXOS.....	112

RESUMEN

El objetivo de la investigación es proponer la técnica participativa del “debate”, para desarrollar el pensamiento crítico en el área de comunicación en los estudiantes del III ciclo académico del Programa de Licenciatura en Educación, modalidad mixta de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la UNPRG; en tal sentido, la hipótesis quedó delimitada de la siguiente manera: Si se propone la técnica participativa del “debate” sustentadas en las teorías de Paulo Freyre, Lev Vygotsky, Paul y Elder y Faccione ; entonces, se desarrollará el pensamiento crítico de los estudiantes materia del estudio. Las principales teorías propuestas fueron de Paulo Freyre, Lev Vygotsky, Paul y Elder y Faccione. El diseño de la investigación es descriptivo con propuesta y, la principal conclusión es que los estudiantes, tienen dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico. El trabajo es significativo en cuanto aporta la técnica participativa del debate que permite razonar, argumentar y contra argumentar sobre algún tema.

PALABRAS CLAVE: PENSAMIENTO CRITICO, TECNICA PARTICIPATIVA, DEBATE, AREA DE COMUNICACIÓN.

ABSTRACT

The objective of the research is to propose the participatory technique of "debate", to develop critical thinking in the area of communication of the students of the third academic cycle of the Bachelor of Education Program, mixed modality of the Faculty of Social and Historical Sciences and Education of the UNPRG; In this sense, the hypothesis was delimited as follows: If the participatory technique of "debate" is proposed, based on the theories of Paulo Freyre, Lev Vygotsky, Paul and Elder and Faccione, then, the critical thinking of the students subject of the study will be developed. The main theories proposed were Paulo Freyre, Lev Vygotsky, Paul and Elder and Faccione. The design of the research is descriptive with proposal and, the main conclusion is that students have difficulties in the development of critical thinking. The work is significant as it provides the participatory technique of the debate that allows reasoning, arguing and counterargument on some topic.

KEY WORDS: CRITICAL THINKING, PARTICIPATORY TECHNOLOGY, DEBATE, COMMUNICATION AREA.

INTRODUCCION

El informe de tesis: TÉCNICAS PARTICIPATIVAS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MODALIDAD MIXTA DE LA FACHSE DE LA UNPRG - LAMBAYEQUE– LAMBAYEQUE, 2017”; nace de observar que en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de comunicación, los estudiantes del III ciclo académico del Programa de Licenciatura en Educación modalidad mixta de la FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, tienen dificultades para el desarrollo del pensamiento crítico, el mismo que se manifiesta en: deficiente razonamiento, por ende, dificultades para inducir y deducir, sustentar sus ideas, pues carecen de información y conocimientos, debatir sus ideas (tesis), contra argumentar, entre otras.

El objeto de estudio lo constituye el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Comunicación, la hipótesis a defender es: Si se propone la técnica participativa del “debate” sustentadas en las teorías de Paulo Freyre, Lev Vygotsky, Paul y Elder y Faccione; entonces, se desarrollará el pensamiento crítico de los estudiantes del III ciclo académico del Programa de Licenciatura en Educación modalidad mixta de la FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. El campo de acción está determinado por la técnica participativa del “debate”.

A pesar de los resultados de la investigación educativa de los últimos veinte años y de los propósitos de la educación formal, la modificación de planes de estudio hacia una orientación al desarrollo de competencias, la enseñanza actual se sigue apoyando en un enfoque pedagógico orientado esencialmente hacia la adquisición de conocimientos, por medio de la enseñanza de asignaturas escolares básicas. Se piensa que un buen dominio de la lengua hablada y escrita, el aprendizaje de nociones matemáticas, la adquisición de conocimientos en historia, en geografía, entre otras disciplinas, garantizarían el desarrollo intelectual potencial de los alumnos. Sin embargo, como ya lo ha señalado Nickerson (1988), aunque el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento, esto no garantiza el desarrollo de un pensamiento crítico. Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo especialmente en los años

ochenta por Glaser (1984), Perkins (1985), y Whimbey (1985) en lo relativo al impacto de la escolarización sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento, señalaban la mínima influencia real de la escuela en este tema. Por lo que parece necesario la enseñanza explícita de ciertas habilidades y su práctica a partir de actividades cotidianas para lograr su transferencia (Sáiz y Rivas, 2008; Guzmán y Escobedo, 2006).

En ese sentido, la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino, ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual (Jones e Idol, 1990). Por ejemplo, Halpern (1998) señaló que en una encuesta realizada a estudiantes de secundaria en los Estados Unidos, el 99% de los encuestados expresaron creencias y el 65% reportaron una experiencia personal en al menos una de las siguientes cuestiones: clarividencia, telepatía, viaje astral, levitación, fantasmas, el misterio del triángulo de las Bermudas, auras, ovnis, entre otros fenómenos que se escapan de los objetivos del pensamiento crítico, tales como describir el mundo o la realidad lo más precisa posible (Shermer, 1997).

Tomado de: Gabriela López Aymes (gabila98@gmail.com) Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60

Un debate es una técnica, tradicionalmente de comunicación oral, donde se expone un tema y una problemática. Hay integrantes, un moderador, un secretario y un público que participa. No se aportan soluciones, sólo se exponen argumentos. Adicionalmente y con el desarrollo de las nuevas tecnologías, se admite que el debate puede realizarse, mediante la comunicación escrita, por medio de los llamados foros de internet, donde también encontramos la figura del moderador, los integrantes, que serán aquellos que redacten hilos de discusión, el público, que lo formarán los lectores, y el secretario que lo representa la propia herramienta informática.

La condición de un 'debate' se da en el distinto punto de vista que guardan dos o más posiciones antagónicas en torno a un tema o problema.

Elegir un tema de interés para todo el público que tenga controversia y preparar los contenidos teóricos.

Escoger un moderador, quien determina el esquema de trabajo que en algunos casos puede ser un cuestionario con preguntas elaboradas de tal manera que susciten la controversia.

Conformar partes (grupos) que defiendan o ataquen los planteamientos en pro y en contra.

La investigación es descriptiva con propuesta, y se trabajó con la totalidad de estudiantes del III ciclo académico de LEMM, a quienes se les aplicó dos cuestionarios, para conocer el desempeño docente y sobre el pensamiento crítico.

La principal conclusión es que los estudiantes tienen muchas deficiencias en el pensamiento crítico, que influye en la comprensión de textos, su rendimiento escolar.

La propuesta pretende mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes con la técnica participativa del debate, que propicie el razonamiento, la inducción, la deducción, la argumentación y, la contra argumentación.

El informe está estructurado en tres capítulos:

En el primer capítulo, se describe la situación contextual de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación y el Programa de Licenciatura en Educación modalidad mixta. Por otro lado la evolución histórica tendencial y contextual del objeto de estudio; y la metodología utilizada en el desarrollo de la tesis.

En el segundo capítulo, se analizan las teorías sobre pensamiento crítico y técnicas participativas: el debate.

En el tercer capítulo, se analizan los resultados de la investigación presentados en tablas y gráficos estadísticos, así como, la propuesta de la técnica participativa: El debate.

CAPITULO UNO

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

El primer capítulo tiene como objetivo analizar al objeto de estudio y determinar el problema relacionado al desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico en los estudiantes y la delimitación del ámbito en el aspecto social, económico y cultural. En el segundo epígrafe aborda una breve síntesis de la historia del objeto de estudio y en el aspecto educativo el problema abordado en sus diferentes contextos relacionados al pensamiento crítico y como tercer epígrafe la problemática relacionada al pensamiento crítico en la Universidad como también la descripción de la metodología empleada en el presente estudio.

1.1. UBICACIÓN.

La investigación se realizó en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación – FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, ubicada en la calle Juan XXIII en Lambayeque; distrito, departamento y región del mismo nombre que aborda el problema relacionado en la deficientes habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico y propone como medida de solución técnicas participativas sustentado en las teorías de Lev Vygotsky, Paulo Freire, Paúl y Elder y facione.

1.1.1. La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

El compromiso de las universidades, en las circunstancias actuales de sustanciales avances de la ciencia y tecnología, juega un rol sin precedentes en la sociedad, como elemento esencial del desarrollo cultural, social, económico, político y pilar en el fortalecimiento de la formación de los estudiantes.

La calidad de la educación universitaria como concepto multidimensional incide en todas sus funciones y actividades de enseñanza en todas sus escuelas y programas. Para asegurar o garantizar el trabajo universitario comprometido con la realidad regional y nacional, la Universidad ha iniciado un proceso de evaluación interna transparente, orientada a mejorar a mejorar o superar las debilidades o deficiencias vista a lograr la calidad académica

La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, específicamente la Facultad de Ciencia Histórico Sociales y Educación se constituye en una institución cuya labor es preparar en forma eficiente a los futuros profesionales para responda a los retos de la sociedad que cada día se torna más competitiva el de formar personas idóneas que tenga la capacidad de dar solución a problemas, que tengan criterio para llegar a la reflexión y a la toma de decisiones y una de las herramientas necesarias para esto es el pensamiento crítico.

Al hacer un diagnóstico presuntivo en una de las áreas en el programa de educación modalidad mixta se observa un desfase en la planificación del trabajo académico, orientación deficitaria en las investigaciones por parte del docente para adquirir habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico lo que lleva a los estudiantes a no pensar críticamente y a aceptar el conformismo de tal manera que: ¿Se podrá mejorar con técnicas participativas?

Las razones que conducen al diseño y proponer técnicas participativas de la presente investigación es de importancia para el proceso de formación de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta de la FACHSE- Lambayeque para que desarrollen habilidades para el pensamiento crítico que les permita pensar críticamente y así enfrentar las exigencias del mercado laboral.

1.1.2. Departamento de Lambayeque

El Departamento de Lambayeque fue creado por el Presidente José Balta que proyectó la creación según decreto supremo el día 7 de enero de 1872, Según el censo 2016 realizado por el Instituto Nacional de Estadística, (INEI), se afirma que la población de Lambayeque albergaba una población de 1270,794 habitantes lo que representa el 4,04 % de la población nacional.

En el núcleo urbano el equipamiento de educación está conformado por los centros educativos en los niveles de inicial, primaria y secundaria, 08 de gestión privada y 14 de gestión estatal, un colegio para niños especiales. Entre las instituciones superiores la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 03 Institutos pedagógicos, Un centro de salud social del Seguro social y 03

centros de salud. También 03 entidades bancarias, una comisaría policial, La iglesia San Pedro, 03 Capillas, monumentos arqueológicos y servicios como de internet, telefonía, juntas vecinales, parques de recreación, Una Municipalidad, 02 cuarteles de Ejército y una Comandancia, 02 estaciones de servicio, 02 mercados de abastos y un supermercado.

Según la labor del conservacionista Gustavo del Solar (1977: p.98), la Pava Aliblanca que había sido declarada extinta hacia un siglo. Además de ser una gran noticia científica, el Perú expidió la ley N°28049 por la que “declara de interés nacional la reproducción y conservación de la Pava Aliblanca y se prohíbe su caza, extracción, transporte o exportación con fines comerciales”, Actualmente y gracias a su dedicación y esfuerzo, esta ave cuenta con un zoo criadero en el que se ha logrado desarrollar hasta 350 ejemplares, así como un programa de repoblación y reintroducción en el medio ambiente natural. El legado de este conservacionista recientemente fallecido es un ejemplo para todo el país.

Es un lugar turístico conformado por restos arqueológicos perteneciente a la cultura Lambayeque, cuyos orígenes remontan a la cultura Moche, el museo y las tumbas reales de gran acogida por turistas y de gran importancia a los centros educativos para su estudio científico y riguroso. En gastronomía norteña datan los orígenes de doña Teresina Muñoz Najjar (1999: p.83), escribió en la revista “Caretas”: “Un vistazo pues a lo referenciado y descrito en la iconografía de los huacos moche y algunos safaris gastronómicos al norte del país sirvieron para reconstruir la mesa dominguera del Señor de Sipán. Cebiche de lenguado, chicha de jora, untado de maní, cangrejos, caracoles entre otros platos que conforman la carta de este festín moche.

Aspectos geográficos.

Lambayeque está ubicado en la costa norte del país aproximadamente entre las coordenadas geográficas y abarca una superficie de 14,2 mil kilómetros cuadrados, Su clima desértico por sus paisajes bosques secos y playas. En Lambayeque, el Museo Tumbas Reales de Sipán donde se expone hallazgos que se encontraron en la tumba como joyas, cerámicas y restos óseos. A lo

largo de todo el año con la presencia del fenómeno del niño en los meses de verano. Su capital Chiclayo de gran movimiento comercial, concentra la mitad del PEA ocupada en la región.

Aspectos económicos

La actividad económica representa el 12,2 % de la producción departamental, radica en el aprovechamiento de caña de azúcar, pero esta actividad está emergiendo poco a poco de una crisis larga, gracias al concurso de grupos capitalistas locales y el interés de otros nacionales, En cuanto a la molinería de arroz Lambayeque es el asiento de alrededor de 180 establecimientos. Otros productos agroindustriales radicado en Motupe, Olmos dedicado al procesamiento de mango, maracuyá y limón, esta misma zona es sede de la más importante planta cerveceras del grupo Backus.

El turismo constituye como un sector de amplio potencial para la dinamización de la economía, dado que cuenta con la diversidad de recursos de gran valor histórico, como la reserva natural de Chaparrí, Batan grande, Laqui pampa, playas costeras en Pimentel y restos arqueológicos como las pirámides de Túcume, Señor de Sipan y los monumentos coloniales de Saña y los museos de Brunning Tumbas reales.

Aspectos sociales

La población de los distritos y de los centros poblados del departamento de Lambayeque ha mejorado notablemente sus condiciones de vida gracias a los servicios básicos de calidad tanto en educación, salud, vivienda, saneamiento, electrificación y empleo lo que la ha convertido en un departamento próspero y con altos índices de desarrollo humano.

En educación los resultados progresan siendo mejores en el área de matemática, parecidos en Comprensión lectora al promedio nacional, aunque hay diferencias en el ámbito distrital, sobre todo en matemática que se puede ver una división equitativa entre la cantidad de distritos con menores resultados y aquellos con mayores resultados. Los distritos con resultados inferiores se pueden identificar para hacer posible la elaboración de políticas y ejecución de estrategias circunscritas geográficamente.

El departamento de Lambayeque promueve y protege su Patrimonio monumental y natural, y como también sus manifestaciones religiosas que llaman la atención a personas provenientes de otras ciudades y como a los turistas.

1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

Abordaremos el problema del proceso de objeto de estudio y su reseña histórica relacionado con el pensamiento crítico en los diferentes contextos mundial, nacional y local.

El pensamiento lógico tiene sus orígenes en la filosofía antigua donde Sócrates se le considera pionero del pensamiento crítico donde desafió las ideas y el pensamiento de los hombres mediante el raciocinio y el análisis de la necesidad de pensar claramente y ser lógico en buscar evidencias. Aristóteles discípulo de Platón extendió las ideas de lo anterior, René Descartes en un texto escribió reglas para la dirección de la mente.

En la edad media Santo Tomás de Aquino filósofo y Teólogo, desarrolló sus ideas acerca de su teoría del pensamiento que consistía en enunciar y responder sistemáticamente todas sus críticas a sus propias ideas antes de escribir, de esta manera se anticipaba a las inquietudes del lector.

En la edad contemporánea John Dewey educador, psicólogo el pensamiento reflexivo es un examen activo, persistente y cuidadoso de toda su creencia o forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sostiene y las conclusiones a los que atiende, esto significa que busca establecer juicios sobre las bases firmes que sean evidentes a partir de la experiencia y el raciocinio.

Robert Ennis el pensamiento es una actividad práctica por lo que decidir lo que hay que creer o hacer una actividad práctica.

Matthew Lipman el pensamiento no se puede obtener porque existe auto corrección y se apoya en el concepto de la creación de un criterio.

Harvey Siegel, Un pensador crítico es el que se deja llevar apropiadamente por las razones de modo que exista en equilibrio entre el escepticismo y la credulidad.

En el siglo XX, destacan Paulo Freire pedagogo y Lev Vygotsky psicólogo.

Paulo Freire (1921), su método define que todo proceso educativo debe partir de la realidad que rodea al individuo. El diálogo es un fenómeno urbano que revela la palabra que conduce al diálogo con las personas y esto propicia el desarrollo de un pensamiento crítico a partir de la práctica, la reflexión y el debate crítico sobre la experiencia de vida de cada persona.

Lev Vygotsky (1886), y su enfoque socio constructivista, el desarrollo del pensamiento es una construcción social que se hace posible a través de la interacción con el medio para luego ser procesado a través del lenguaje. Cuando distingue entre las funciones psicológicas elementales y superiores está haciendo referencia a la autorregulación y la autoevaluación propias del pensamiento crítico.

En la actualidad es importante ejercer el pensamiento crítico es parte fundamental del progreso, a través de la historia los individuos han realizado aportaciones al progreso de la sociedad, porque no siguen los pasos de los demás, no se mueven junto a las masas, si no que piensan por sí mismos y sobre todo validan y respaldan sus ideas, Si Einstein no hubiese pensado diferente y atrevido a desafiar la manera en que la mayoría de la comunidad científica pensaba, no hubiéramos podido comprender de un amanaera más fundamental la estructura del universo y tal vez aún pensaríamos al estilo Newtoniano.

El pensamiento crítico es fundamental como instrumento de investigación e impulsor más importante para el avance de la raza humana.

1.2.1. La Cultura del Pensamiento crítico y la Educación mundial

El mundo actual es de gran complejidad por lo que demanda el pensamiento de alta calidad, esto obliga a las universidades superiores a la enseñanza de un pensamiento crítico donde es necesario definir las estrategias y los medios adecuados para su enseñanza. En el Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura (**UNESCO 1996**), es de vital importancia potenciar la comprensión, despertar la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico en 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. En México en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma plantea que la creación y la innovación tecnológica tienen profundas raíces en el desarrollo de un pensamiento libre y crítico.

En Costa Rica en su nuevo modelo académico, concebido en el marco del III congreso Institucional puntualiza que el proceso educativo debe potenciar la creatividad y fomentar una actitud y capacidad de cuestionar, investigar, crear y desarrollar (ITCR, 2003, P.8)

En Colombia según las investigaciones realizadas en la Universidad del Norte se muestra el problema de la falta de destrezas cognitivas para la organización del pensamiento, dificultad en destrezas como observar como observar, comparar, ordenar, agrupar y clasificar. El informe de la comisión nacional para el desarrollo de la educación superior, estamento del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ilustra a partir de estudios realizados la necesidad de proporcionar a los estudiantes estructuras de pensamiento crítico que lleven a desarrollar los conceptos y categorías fundamentales de las ciencias. En Colombia es prioritaria una formación que potencie en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico ya que gran "parte del sistema educativo vigente se caracteriza por una enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada que no permite la integración conceptual, lo cual desmotiva la curiosidad de los estudiantes y desarrolla estructuras cognitivas y de comportamiento inapropiado.

En Chile según el diario oficial del MINEDU 1996, el desarrollo de destrezas de pensamiento crítico, riguroso, reflexivo es fundamental el papel del profesor es el que planifica y sistematiza y orienta los elementos necesarios que harán posible dicho desarrollo cognitivo del alumno. A este respecto Liendro (2015, P.36) Señala: La labor del educador no es solo impartir conocimientos sino cultivar ciertas actitudes que conduzcan al desarrollo de un pensamiento eficaz, para ellos es necesario comunicar y reflejar un pensamiento crítico a través de juicios atinados y resolución de problemas contingentes.

Sin duda, el desarrollo del pensamiento crítico no solo le va a permitir al profesor enfrentar de mejor manera su profesión, sino que además le facilitará la adaptación a los cambios que eventualmente pudieran producirse en el ámbito en el cual se desenvuelve. Le otorga, además una capacidad dinámica y predictiva que le permite anticiparse a las dificultades y problemas y organizar estrategias de manera lógica para así solucionarlas, en caso se presenten.

Con respecto al país de Finlandia, cuenta con un plan de estudios que le da mucha importancia el pensamiento crítico, donde su metodología es rigurosa que desarrolla la curiosidad y la creatividad en los estudiantes.

La Fundación para el pensamiento crítico (2008) detalla, que en una entrevista al Grupo Norma, que un resurgimiento del pensamiento crítico presente en las escuelas puede ayudar a producir pensadores críticos.

1.2.2. El pensamiento crítico en la educación peruana

Antiguamente la Educación se centraba en como el docente podía transmitir sus conocimientos en como perfecciona la didáctica, en cómo llegar al gran cúmulo de conocimientos a sus alumnos. Hoy en día no se trata de eso, ahora la atención se centra en descubrir como aprende el alumno. Saber cómo potenciar el aprendizaje de los alumnos, que ellos mismos participen en la construcción de su conocimiento. La Educación propone nueva manera de enseñar que antiguamente se conocía como el proceso dialéctico entre enseñanza y aprendizaje.

Desde hace poco más de dos décadas, filósofos y Pedagogos viene enfatizando sobre la necesidad y la importancia de enseñar a los estudiantes de cualquier nivel pensar críticamente, pues solo así podrán dar respuesta más asertiva a los problemas reales del mundo moderno.

En la actualidad es fácil encontrar una gran cantidad de literatura sobre pensamiento crítico e incluso existen asociaciones o grupos académicos reconocidos que se dedican a enseñar, profundizar, y proponer nuevas ideas. Un punto complejo sobre este estudio del pensamiento es que existe más de una definición sobre este concepto, pero no obstante la variedad, en todas las definiciones es posible encontrar ideas similares que de otra manera se complementan. Autores como Lipman (1998), Ennis (1962),

muestran que más allá de una simple definición conceptual e fundamental determinar cuáles deben ser las características de un pensador crítico. Y esto tiene mucho sentido desde la perspectiva educativa donde lo importante ya no debe ser la simple adquisición del conocimiento sino la formación de la persona. Pero la más completa debe ser de Faccione lo cual dice: Que el pensamiento es un pensamiento propositivo, capaz de autorregularse al emitir juicios lo que implica desarrollar habilidades de interpretación análisis, evaluación e inferencia.

Según Hebermas se debe contraer un nuevo currículo que promueva una sólida formación y educación de los hombres y mujeres para transformar la sociedad aportando soluciones asertivas a los problemas más apremiantes del mundo moderno. Obviamente esta formación básica de los educandos no puede limitarse al desarrollo del pensamiento crítico como único objetivo, aplicando metodologías y estrategias para favorecer el pensamiento crítico y las habilidades que la caracterizan.

El pensamiento Crítico en la educación, es posible sugerir un modelo de pensamiento que conduzca al conocimiento y al desarrollo humano Brookfielf (2012), Es importante para la sociedad el desarrollo del pensamiento crítico en las personas y la gran responsabilidad que tiene la educación.

Diversos estudios científicos realizados en la necesidad de desarrollar pensadores críticos como una prioridad ya que genera una actividad productiva y positiva, este tipo de pensador es creativo por esencia, ve el futuro como un escenario lleno de posibilidades y advierte la diversidad de valores, estructuras sociales. El pensador crítico se encuentra inmerso en un proceso de pensamiento que lo conduce a desafiar el statu y asumir retos. Los expertos en educación repiten que es preciso cultivar un pensamiento crítico que se ordene entre otras cosas y a reflexionar sobre las prácticas educativas. De acuerdo con la **UNESCO** la sociedad del conocimiento es la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios. El pensamiento crítico es el de solucionar un problema en dos etapas: ¿Cómo pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento y

cómo pasar del conocimiento al desarrollo humano. El pensamiento crítico desempeña un rol crucial desde la escuela hasta la vida adulta.

Según el **MINEDU (p,21)**, establece el desarrollo de la competencia de la capacidad de pensar que deben tener los estudiantes de reflexionar y asumir una actitud crítica para solucionar problemas. El pensamiento es una consecuencia de la experiencia y de su interacción consciente con el entorno, desde la infancia hasta la madurez. En las escuelas las Rutas de aprendizaje son una herramienta necesaria requerida para el presente siglo de formar ciudadanos autónomos que decidan y actúen con un juicio propio para cambiar el status y asumir retos.

1.2.3. Característica de la educación superior de la Universidad Pedro Ruiz Gallo.

Para ser coherentes con la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, las misiones de las universidades del país: educar, formar y en particular contribuir con el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico, deben ser preservadas fortalecidas y sostenidas por el Estado, a fin de lograr la formación académica de profesionales altamente calificados que contribuyan con el desarrollo de su país.

En el marco de su autonomía académica consagrada por la Constitución Política del Perú y la Ley Universitaria N° 23733, la educación se mide por la adecuación entre lo que la sociedad espera de las Instituciones y lo que ellas hacen. Con esta finalidad prevista en la Ley Universitaria mencionada, en las universidades después de diagnosticar el mercado laboral se elaboran estrategias orientadas a desarrollar habilidades para formar estudiantes críticos que la sociedad requiera.

Esta situación se patentiza mediante indicios como desarticulación en los contenidos, deficiencia en la planificación de trabajo académico y el memorismo en clase más no en el tratamiento de la información que se les brinda, para enseñar a los estudiantes a pensar críticamente, de tal manera que: ¿Se podrá, mediante la propuesta de Técnicas participativas que contribuya al desarrollo de las habilidades para el pensamiento crítico en la Especialidad de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta de la Facultad

de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la especialidad de Educación de la UNPPRG – Lambayeque?

Si es así, no queda más que configurar la Propuesta de Técnicas participativas para optimizar el desarrollo del pensamiento crítico mediante las teorías existentes analizadas que sustentan este problema de investigación.

Las dimensiones tanto teóricas como prácticas de este trabajo de investigación que comprende en la propuesta de técnicas participativas., se espera sea de gran utilidad en los estudiantes futuros profesionales que revertirá los cambios que la sociedad lo requiera.

Porque una institución que desarrolla las habilidades para el pensamiento responden a dar solución integral a los problemas prioritarios regionales en el área de educación.

1.2.4. Problemática referida a los estudiantes

Se observó entre los principales problemas que aquejan al estudiante la falta de actitud favorable hacia el desarrollo de las habilidades para pensar, evidenciadas en carencias de razonar, analizar la información brindada que les impide acceder a mayores niveles de superación.

El diagnóstico efectuado permitió detectar el malestar experimentado por los estudiantes sobre su proceso de formación académica que calificaron de deficiente estrategias para la enseñanza, Uno de los problemas más saltantes que pudo establecerse se refiere a la percepción por parte de los estudiantes sobre la deficiente labor por parte del docente de no desarrollar habilidades para el pensamiento. El 76% de los alumnos que adujo una impresión de inconformidad respecto al desarrollo de habilidades para pensar. Las razones que esgrimieron los alumnos para fundamentar su percepción comportó los siguientes aspectos:

La planificación de las clases por parte de los docentes adolece de desarrollo de habilidades que les incite a pensar, analizar, evaluar para tener una actitud crítico con respecto a la información brindada.

Memorismo en las salas de clases, cuando la información está en todas partes, limitación del docente en el aspecto didáctico, carencia en el manejo de estrategias que impliquen metodologías activas. Vicios en el sistema de

evaluación aplicado docentes, centrados específicamente en una evaluación fragmentaria.

El éxito de la educación depende de la efectividad del profesor de desarrollar habilidades para el pensamiento, habilidad que perdurará para toda su vida.

1.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Se estableció el proceso metodológico para la identificación del problema de investigación estableciendo como variable dependiente el desarrollo del pensamiento crítico observado en los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación – **FACHSE**, y como variable independiente propuesta de técnicas participativas.

Esta propuesta cumple el objetivo pragmático de la ciencia en el sentido que se diseña una propuesta Socio crítica para solucionar un problema.

1.3.1. Diseño de investigación

La presente investigación es no experimental, es de tipo propositiva porque a través de la investigación se propone una estrategia didáctica para desarrollar habilidades para el pensamiento crítico.

El diseño de la investigación propositiva sugiere el investigador recoger la información respecto al objeto de estudio. Su esquema es el siguiente.

Rp -----x-----y

Dónde:

RP= Realidad problemática

X= Cuestionarios

Y= Propuesta

1.3.2. Población y muestra

La población y muestra a la cual está dirigida la investigación son coincidentes, está conformada por los estudiantes del tercer ciclo del

Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta, haciendo un total de 20 estudiantes. Sus edades fluctúan entre 38 y 22 años de edad.

1.3.3. Métodos y procedimientos para la recolección de datos

Para que el que el resultado de la investigación presente objetividad, durante el proceso de estudio del método cualitativo se utilizará el método empírico; observación del objeto de estudio, aplicación y medición de la variable dependiente. A sí mismo, el método estadístico descriptivo para contrastar la hipótesis y medir el logro de los objetivos.

1.3.4. Técnicas e instrumentos de recolección.

Cuestionario para elaborar el diagnóstico presuntivo.

1.3.5. 1.3.6.- Análisis estadísticos de los datos

Estadística descriptiva donde se empleará el análisis de frecuencia, cuadros estadísticos, validez del instrumento de investigación.

CAPITULO DOS

MARCO TEÓRICO

En el presente estudio se abordan particularidades relacionadas a la presente investigación, tales como antecedentes, marco teórico y terminología básica. Se presenta el análisis de las teorías para el desarrollo del pensamiento crítico de Paulo Freire y de Lev Vygotsky, con el propósito de determinar la direccionalidad del presente estudio.

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.

Beatriz Méndez Palomino y Patricia Juárez Sosa, (2010, p.17), realizan un estudio para determinar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, en la Institución Educativa Fe y alegría” (**Collique – Perú**), Concluyeron que: Los estudiantes en equipo desarrollaron actitudes críticas y de reflexión como también habilidades comunicativas al participar en un debate donde el saber escuchar y expresarse con asertividad les ha permitido una mejor tolerancia al comprender los que otros piensan asimismo eficacia en el trabajo en equipo.

El estudio de ambas autoras se relaciona con la presente investigación en cuanto al propósito y la propuesta de la aplicación de técnicas participativas como el debate sobre la base del enfoque constructivista, como ocurre con el debate.

El análisis de los antecedentes permite concluir que en la región las técnicas más utilizadas para el desarrollo del pensamiento crítico se basan en el paradigma socio crítico y se privilegia el trabajo en equipo. Las habilidades que se logran desarrollar en los estudiantes como el analizar la información, deducir, argumentar y solucionar problemas fortalecen en gran medida los procesos cognitivos y meta cognitivos que potencian el desarrollo del pensamiento crítico.

CURICHE D. (2015) En su tesis: DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO POR MEDIO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR

COMPUTADOR EN ALUMNOS DE TERCER AÑO MEDIO EN LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA EN EL INTERNADO NACIONAL BARROS ARANA; concluye:

Tras recoger los datos aportados por el pretest y post test, diseñados para medir el desarrollo de habilidades cognitivas de pensamiento crítico, se pudo establecer que efectivamente los estudiantes que se tuvieron clases con el uso de la estrategia ABP y CSCL desarrollaron más sus habilidades de pensamiento que aquellos otros compañeros que tuvieron clases con uso de tecnología, pero sin la mediación de una estrategia específica. Tras el análisis estadístico inferencial, se encontró que la diferencia en el desarrollo de habilidades de pensamiento entre el grupo control y el grupo experimental fue significativo una vez culminada la implementación de la estrategia, e incluso, tras comparar los resultados obtenidos antes y después de la implementación por el mismo grupo experimental, se encontró que hubo una diferencia significativa también. Estos hallazgos permiten determinar que hay asociación y que dicha asociación corresponde a una correlación positiva entre la implementación de la estrategia combinada entre ABP y CSCL, y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Parra I. (2013) En su tesis: DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SU INCIDENCIA EN LA FLUIDEZ VERBAL EN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL, PROPUESTA: GUÍA DE ESTRATEGIAS; concluye:

En la encuesta a los estudiantes:

- Los maestros deben facilitar más la crítica y argumentación reflexiva en el aula.
- Los maestros no utilizan con frecuencia estrategias que estimulen el pensamiento crítico en sus clases.
- Son calificadas como regulares las intervenciones orales de los estudiantes cuando confrontan puntos de vista personales y ajenos.
- Los estudiantes no pueden llamar con facilidad a las ideas que se encuentran en su conciencia, cuando se expresan de manera verbal o escrita.

- Los estudiantes no siempre pueden demostrar lo comprendido en las clases a través de organizadores gráficos.
- Los estudiantes necesitan incrementar el vocabulario y saber utilizar sinónimos y antónimos en sus intervenciones orales cuando improvisan.
- En la encuesta a los maestros:
- No todos los docentes en todas las áreas incorporan estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en sus clases.
- Los maestros deben organizar los contenidos de sus clases para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico.
- A veces los estudiantes demuestran fluidez verbal o facilidad de palabras en sus intervenciones orales, es decir no lo hacen con frecuencia.
- El docente debe estar preparado pedagógicamente y acorde a los nuevos avances educativos y tecnológicos para un mejor accionar dentro del aula, la misma que debe convertirse en un laboratorio de trabajo dinámico, participativo, donde el estudiante interactúe y se convierta en generador de ideas y nuevos conocimientos

CHIQUEZ M. y BAUTISTA J. (2016). En su tesis: APLICACIÓN DEL MÉTODO DIALÉCTICO PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE LA IEAC “EL BUEN PASTOR” DEL DISTRITO EL PORVENIR, 2015; concluyen:

Los resultados del pretest y post test confirman la hipótesis de investigación: La aplicación del Método dialéctico desarrolla significativamente el Pensamiento Crítico en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la I.E.A.C. “El Buen Pastor” del distrito el Porvenir del, 2015.

2) El nivel del pensamiento crítico de los estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E.A.C “El Buen Pastor” del distrito de El Porvenir, antes de la aplicación del Método Dialéctico fue: En el grupo Experimental 22,73 que representa el 50,5% del puntaje máximo esperado, cuya mayoría (58%) se ubica en el intervalo de Proceso. Así mismo, en el Grupo Control fue: 22,64 que representa el 50,3% del puntaje máximo esperado, cuya mayoría (64%) se ubica en el intervalo de Proceso.

Guevara F. (2016) En su tesis: Pensamiento crítico y su relación con el desempeño docente en el décimo ciclo de pregrado, de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; concluye:

Se ha demostrado que existe relación entre Pensamiento Crítico Reflexivo con el desempeño en los estudiantes del décimo ciclo de pregrado especialidad de primaria Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos, 2015 según Rho de Spearman de 0,000 y siendo altamente significativo, rechaza la hipótesis nula y tenemos que: El Pensamiento Crítico Reflexivo se relaciona significativamente con el desempeño docente en los estudiantes del décimo ciclo de pregrado especialidad de primaria Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos, 2015.

Se ha demostrado que existe relación entre el conocimiento con el desempeño en los estudiantes del décimo ciclo de pregrado especialidad de primaria Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos, 2015 según Rho de Spearman de 0,000 y siendo altamente significativo, rechaza la hipótesis nula y tenemos que: El conocimiento se relaciona significativamente con el desempeño docente en los estudiantes del décimo ciclo de pregrado especialidad de primaria Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos, 2015.

2.2. FUNDAMENTOS TEORICOS.

Esta es una recopilación de los autores del pensamiento crítico:

“Grupo de los Cinco”.

El primer autor es Robert H. Ennis quién en 1985(1989) definió el pensamiento crítico como “Un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer”.

Luego define Matthew Lipman en el año 1991, “Un pensamiento que 1) facilite el juicio al 2) confiar en el criterio, 3) sea auto correctivo y 4) sea sensible al contexto”.

En tercer lugar, el autor John E. Mc Peck, define el pensamiento crítico como: “La habilidad y la propensión a comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo”.

En cuarto lugar, da su definición el autor Richard W. Paul quién señala que “El pensamiento crítico es disciplinado y auto dirigido, y ejemplifica las perfecciones del pensar adecuado ante un modo o área particulares de mentalidad”. (1993)

Y por último el quinto autor llamado Harvey Siegel que define al pensamiento crítico como “Acto de pensar crítico como el de un individuo que piensa y actúa de manera coherente con base en razones”.

2.2.1. Pensamiento crítico, según Paulo Freyre:

El pensamiento crítico en Paulo Freire es pensamiento y es acción. Considera que la realidad es punto de partida del acto de conocer. Su pensamiento está profundamente cimentado en el concepto de libertad, concepto que pone al servicio de la transformación de los procesos educativos y sociopolíticos. Busca que las y los estudiantes y las y los docentes dejen de ser objetos pasivos de una historia estática y dogmática, para convertirse en sujetos responsables, capaces de conocer y de crear su propia historia. Para Freire, enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su construcción o de su producción.

Nos dice que los actos educativos no son neutrales y que “Todo acto educativo es un acto político”. Denuncia a la tarea educativa como instrumento de dominación ideológica, pero también el reconocimiento y la manifestación de que la acción educativa ofrece oportunidades para la acción emancipatoria. Y se pregunta: ¿Dialogamos con las y los estudiantes en la educación? Y en caso de que la respuesta fuera positiva, ¿de qué manera lo hacemos? Freire propone que el currículo sea construido por los propios participantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y plantea como necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Nos dice: “siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho”. En su Pedagogía de la autonomía (1996) Freire postula que:

- Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
- Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo.
- Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.
- Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.

- Enseñar exige saber escuchar. Algunas de las implicaciones que se advierten en el pensamiento crítico de Freire son las siguientes:
- La necesidad de la coherencia.
- La actuación ética.
- Las y los docentes tenemos que dar voz a las y los estudiantes, procurando, además, superar la enseñanza transmisiva de contenidos.
- La necesidad de horizontalizar la comunicación en el aula y guardarnos, las y los docentes, nuestra arrogancia.
- La necesidad de que las y los docentes demos crédito a la postura freiriana de que el ser humano es rebelde por naturaleza, que tiene derecho a expresar “la rabia” que le generan las injusticias, la opresión, el sometimiento.
- Las y los docentes tenemos también que reconocer que enseñar exige rigor metodológico. • Comprender que la enseñanza requiere de la investigación.
- Evitar cualquier tipo de discriminación.

Finalmente, siguiendo a Freire, apuntó que “Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre”. Por ello, se puede afirmar que un reto crucial que los educadores tenemos en la actualidad es que nuestros estudiantes enfrenten con éxito y sensibilidad los cambios que su contexto social le impone. Luego entonces, la educación en la actualidad ha de estar basada en el desarrollo de un pensamiento crítico, lógico, analítico y reflexivo; es decir, el pensar de forma autónoma (autoexpresión y análisis) Extraído de:

<http://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/pensamiento-critico-de-paulo-freire>

2.2.2. Pensamiento crítico según Lev Vygotsky.

¿Qué aportes dio a la teoría del desarrollo del pensamiento la obra de Piaget desde la mirada de Vygotsky ?

Con respecto los aportes que dio teoría del desarrollo del pensamiento la obra de Jean Piaget desde la mirada de Lev Vygotsky considero que es necesario observar primero como cada autor define el pensamiento.

Jean Piaget.

El pensamiento no aparece si no hasta cuando la función simbólica se comienza a desarrollar donde a través de la asimilación el niño integra nuevos objetos o situaciones a sus esquemas.

La potencialidad cognoscitiva del sujeto depende de la etapa del desarrollo en la que se encuentre.

Lev Vygotsky.

El desarrollo del pensamiento es una construcción social, que se hace posible a través de la interacción con el medio que nos rodea, para luego ser procesado a través de un lenguaje egocéntrico (el de los infantes) y finalmente va a constituir un lenguaje interiorizado.

La potencialidad cognoscitiva del sujeto depende de la calidad de la interacción social y de la zona de desarrollo próximo del sujeto.

Teniendo en cuenta lo anterior podre dar paso a mencionar los aportes que realizo Vygotsky a la teoría del desarrollo del pensamiento de Piaget.

Vygotsky se le considera uno de los primeros críticos de la teoría piagetiana del desarrollo cognoscitivo. En su perspectiva, el conocimiento no se construye de modo individual como propuso Piaget, sino que se construye entre las personas a medida que interactúan. Las interacciones sociales con compañeros y adultos más conocedores constituyen el medio principal del desarrollo intelectual.

Según Vygotsky, el conocimiento no se sitúa ni en el ambiente ni en el niño. Más bien, se localiza dentro de un contexto cultural o social determinado.

Para Vygotsky, el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo. Al respecto dice (1962): "El desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir, el lenguaje" (p. 24). Distingue tres etapas en el uso del lenguaje: la etapa social, la egocéntrica y la del habla interna las suposiciones básicas de la teoría de Piaget y la de Vygotsky muestran importantes diferencias. Los dos coinciden en que el niño debe construir mentalmente el conocimiento, sólo que Vygotsky concede mayor importancia al papel de las interacciones sociales en este proceso. Para él, la construcción del conocimiento no es un proceso individual. Más bien se trata fundamentalmente de un proceso social en que las funciones mentales superiores son producto de una actividad mediada

por la sociedad. Mientras que para Piaget el desarrollo cognoscitivo limita lo que los niños pueden aprender de las experiencias sociales

2.3. DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS E IMPORTANCIA.

Definir el pensamiento crítico parece ser una tarea que no presenta mayores dificultades, no obstante, los autores nos advierten que, si bien en general las personas tienen una noción de lo que es pensar críticamente, y por tanto una idea de cómo debe ser un pensador crítico, al momento de precisar tal concepto, las opiniones comienzan a divergir y no pueden definir con claridad qué es el pensamiento crítico incluso cuando se trata de profesionales de la educación (Díaz & Montengro, 2010; Marques, Tenreiro - Vieira, & Martins, 2011). Por lo tanto, la primera tarea consiste en indagar acerca de las distintas definiciones predominantes en diversas investigaciones de ciencias sociales afines al ámbito educativo y establecer una definición con la cual trabajar a lo largo del desarrollo de la investigación.

Tras revisar investigaciones recientes en relación al pensamiento crítico es posible apreciar que los investigadores aluden a distintos autores y por consecuencia a distintas definiciones, aunque en la generalidad hay elementos comunes.

El pensamiento crítico como forma de pensamiento no es algo que se haya descubierto o planteado de manera reciente, es posible rastrear sus orígenes en la Filosofía de la antigua Grecia en pensadores como Platón y Aristóteles (Marques et al., 2011), sin olvidar a Sócrates y la mayéutica como método para llegar a la verdad.

De ahí en adelante diversos autores plantearán sus propios métodos o reglas para “razonar correctamente”. Sin embargo, es hasta la década de los años 80 que el pensamiento crítico empieza a adquirir relevancia en el ámbito de la educación y se buscará no solo su promoción, sino que su adopción como parte importante del proceso educativo. Según Boisvert (1999, citado en Marques et al. 2011), la década de los '80 representa un hito para las tres fases que representan el desarrollo de la noción de pensamiento crítico en educación. Tales fases se describen a continuación.

1. Previo a la década de los '80 el foco se centra en las capacidades intelectuales de pensamiento crítico y que a su vez eran considerados como fines en sí mismos; más tarde, ya en los años 80, el foco se centra en los procesos de pensamiento crítico y creativo necesarios para resolver problemas, tomar decisiones e investigar.

2. En los años 90, la atención y la importancia se centra en aplicar las habilidades intelectuales en diversas situaciones dentro del contexto escolar y en la vida personal de los estudiantes. Posterior a ello se insiste en la idea de ampliar el uso de estas habilidades en los estudiantes como una reflexión metacognitiva (Marques et al., 2011) por medio de la cual sean capaces de tomar decisiones más informados y ser más cuidadosos de sus propios procesos de pensamiento.

El auge de la importancia que se le empezó a dar al pensamiento crítico implicó que se le considerara como parte de los objetivos propios del sistema educativo (Marques et. al 2011). Es durante estos periodos de tiempo donde es posible apreciar la emergencia de distintas definiciones y caracterizaciones para esta forma de pensamiento.

Una de las definiciones abordadas por distintos investigadores es la que plantea Ennis (1989, citado en Díaz & Montengro, 2010), quien define el pensamiento crítico como “pensamiento razonado y reflexivo que se centra en decidir qué creer o hacer”. De acuerdo con Nieto y Saiz (2008), esta conceptualización caracteriza al pensamiento crítico como un pensamiento de orden superior que exige autodeterminación, autocontrol, autorregulación, el uso de la reflexión e incluso metacognición dado que no se enfoca solo en el resultado del pensar, sino que también vuelve sobre el proceso de pensamiento que nos lleva a tomar decisiones.

Díaz y Montenegro (2010) destacan la idea de que esta forma de pensamiento entendida como lo hace Ennis, es un pensamiento que se orienta a la acción, donde predomina el uso de la razón, pero que en definitiva es una actividad consciente que está dirigida al logro de un objetivo como recalca Marques et al. (2011), esta forma particular de pensamiento, caracterizado como lo ha hecho Ennis, debe manifestarse cuando se deben

resolver problemas o bien cuando se deben tomar decisiones, de tal forma que el pensamiento crítico tendría aplicaciones prácticas a la vida diaria, dado que todo el tiempo estamos enfrentado problemas de diversa índole y tomando decisiones en distinto orden de cosas.

La fundación para el pensamiento crítico que dirigen los investigadores Paul y Elder, ha contribuido a su promoción, desarrollo, práctica y difusión. Prueba de lo anterior es la amplia cantidad de libros y guías disponibles en formato digital en el sitio web de la fundación. Estos autores comprenden un concepto de pensamiento crítico un tanto diferente a lo planteado antes por Ennis. Para estos investigadores el pensamiento crítico consiste en “un modo de pensar [...] en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes al acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (Paul & Elder, 2003, pág. 4).

En otro documento relacionado con los estándares de competencia para el pensamiento crítico, los autores amplían el concepto con el objeto de hacer más clara la evaluación de las habilidades de pensamiento, tal definición comprende al pensamiento crítico como: “El proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva” (Paul & Elder, 2005, pág. 7).

Al considerar tales definiciones podemos observar que el objetivo del pensamiento crítico es mejorar el propio pensar, tiene una finalidad práctica. Además, se trata de una actividad recursiva, esto es, que puede aplicarse indefinidamente sobre sí misma, y donde el análisis y la evaluación son habilidades fundamentales para realizar tal mejora.

En la definición dada por Paul y Elder (2003, pág. 5) se hace alusión a los elementos del pensamiento, a saber:

- Propósito del pensamiento: guarda relación con el objetivo o meta, en otras palabras. Todo razonamiento tiene un propósito, razonamos o pensamos con un fin, tomar una decisión o resolver un problema.
- Pregunta en cuestión: corresponde al hecho de que nuestro proceso de razonamiento ocurre frente a un problema o cuestionamiento que nos proponemos resolver, nos planteamos una pregunta frente a la cual intentamos dar respuesta.
- Información: este elemento alude a que cuando razonamos usamos información la cual se presenta como dato, hecho, experiencia.
- Dependiendo de la calidad y cantidad de información nuestro razonamiento puede estar bien o mal fundamentado, información insuficiente o falaz nos puede llevar a tomar decisiones equivocadas o bien, a la no resolución del problema.
- Interpretación e inferencias: cuando razonamos, llegamos a las conclusiones por medio de inferencias, esto es estableciendo relaciones plausibles basadas en la información que manejamos; por otro lado, tal información para ser usada ha sido objeto de una interpretación que hacemos, del significado que le damos a tal información.
- Conceptos: el pensar se expresa por medio de ideas o conceptos, por consecuencia, es de vital importancia manejar tales conceptos con precisión y claridad para no errar o realizar interpretaciones equívocas de la información que manejamos.
- Supuestos: esto hace referencia al hecho de que cuando pensamos lo hacemos basados en supuestos, ideas que no han sido probadas, pero que son plausibles de considerar dado un contexto, al razonar es importante reconocer tales supuestos, pues bien pueden conducirnos a errores.
- Implicaciones y consecuencias: alude a que todo razonamiento tiene consecuencias o implicaciones, que pueden ser positivas o negativas, por ende, es menester plantearse todas las consecuencias posibles antes de tomar una decisión.
- Puntos de vista: esto guarda relación con que cada vez que se piensa, se hace desde un punto de vista, para tratar de ser parciales, es

necesario que las personas identifiquen desde dónde están observando el problema e intenten ver la situación desde puntos de vista o perspectivas distintas.

- Prosiguiendo con la propuesta de Paul y Elder, podemos evaluar la calidad de nuestro pensamiento al someterlos a estándares intelectuales universales (2005). Tales estándares corresponden a los que se indican a continuación.
- Claridad: hace referencia a que nuestro pensamiento debe ser comprensible, cuyo significado puede ser alcanzado.
- Veracidad: alude a que nuestro pensamiento debe estar libre de errores o distorsiones, debe ser verdadero.
- Profundidad: implica que nuestro pensamiento debe poseer complejidad e interrelaciones múltiples.
- Importancia: el pensamiento debe estar enfocado en lo realmente importante y no cosas triviales.
- Justicia: quiere decir que nuestro pensamiento debe ser justificable en el sentido de que no debe ponerse al servicio personal o unilateral (debemos intentar considerar otros puntos de vista o implicaciones que vayan más allá de nuestro solo beneficio).
- Precisión: refiere a que nuestro pensamiento debe ser exacto incluso llegando al nivel de detalle en caso de ser necesario.
- Relevancia: tiene relación con que nuestro pensamiento verse sobre el tema que estamos tratando; irrelevante sería que no guarde relación con el problema o tema que nos hemos propuesto resolver.
- Extensión: esto quiere decir que nuestro pensamiento debe comprender múltiples puntos de vista.
- Lógica: nuestro pensamiento debe estar libre de contradicciones, y los elementos que lo componen poseen sentido como conjunto.

Para los autores previamente mencionados, el pensamiento crítico es autodirigido, auto disciplinado, autorregulado y, quizá la característica más relevante, autocorregido (Paul & Elder, 2003). En virtud de todo lo anterior y

de acuerdo con estos autores, un pensador crítico debería caracterizarse por ser de la siguiente manera:

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

De acuerdo con esta propuesta, la meta del pensamiento crítico es desarrollar en las personas rasgos o disposiciones intelectuales (Paul & Elder, 2003; 2005) tales rasgos se explicitan a continuación:

- Justicia intelectual (imparcialidad): consiste en ser conscientes de que todos los puntos de vista deben ser considerados de igual forma, a pesar de los intereses que pueda haber involucrados. Implica apearse a los estándares intelectuales.
- Humildad intelectual: es la carencia de pretensiones o engreimiento, es el reconocimiento de los fundamentos lógicos o la ausencia de ellos en las propias creencias. Es no pretender saber más de lo que realmente sabemos.
- Valor intelectual: implica reconocer que hay ideas que pueden ser peligrosas o parecer absurdas pero que pueden ser justificadas racionalmente y que hay creencias o ideas que nos han sido inculcadas ya sea por medio de la cultura, la tradición o educación familiar que pueden estar equivocadas. La valentía o valor se expresa en el coraje por cuestionar tales ideas.
- Autonomía intelectual: en el ideal de la propuesta de pensamiento crítico está la idea de que uno sea capaz de pensar por sí mismo, dominar el propio proceso de raciocinio analizando y evaluando basados en la razón y la evidencia.

- Empatía intelectual: consiste, básicamente, en que debemos ponernos en el lugar del otro para poder comprenderlo.
- Perseverancia intelectual: consiste en ser perspicaz y perseguir la verdad a pesar de los obstáculos y frustraciones.
- Integridad intelectual: ser honesto con el propio pensar, es decir, aplicarnos a nosotros mismos los estándares y rigores con que analizamos y evaluamos el pensamiento de otros.
- Confianza en la razón: implica confiar en que los intereses superiores, nuestros, de la sociedad en su conjunto serán mejor atendidos gracias al uso de la razón.

Por último, en relación a las ideas de Paul y Elder (2003, pág. 22; 2005, pág. 59), un pensador crítico en su vida cotidiana aplica los estándares intelectuales a los elementos del pensamiento (razonamiento) para desarrollar rasgos o disposiciones intelectuales.

En tal documento se reúnen las conclusiones de expertos de distintas áreas académicas como ciencias, humanidades, educación y ciencias sociales acerca de lo que es pensamiento crítico, una caracterización del pensador crítico ideal e indican cuáles son las disposiciones para el pensamiento crítico.

En el documento los expertos señalan que:

Pensamiento crítico es el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa el juicio. El pensamiento crítico es fundamental como instrumento de investigación. Como tal constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno [...] permite auto rectificar (Facione, 1990, pág. 1; 2013, pág. 21).

Y luego prosigue con la caracterización del pensador crítico ideal como:

“Persona habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan” (Faccione, 2013, pág. 21).

Al revisar tales definiciones es posible apreciar que existen ciertas cercanías a las conceptualizaciones mencionadas anteriormente, fundamentalmente es posible indicar que coinciden en el análisis y la evaluación como actividades fundamentales dentro del proceso de pensamiento, además de considerar la predominancia de la razón y su fin práctico al estar orientado al logro de un objetivo.

Otra observación presente en las definiciones previas es la autorregulación, es decir, es capaz de aplicarse a los propios procesos de pensamiento, lo que permite corregir, evaluar o modificar nuestras conclusiones.

Prosiguiendo con la definición recogida por Faccione desde el Informe Delphi (1990) se menciona que habría ciertas disposiciones asociadas al pensamiento crítico, las cuales a diferencia de las disposiciones señaladas por los autores Paul y Elder (2005) que tienen el carácter de intelectuales, tendrían una connotación afectiva.

A partir de la definición hecha por los expertos para la noción de pensamiento crítico, surge la inquietud por la relación entre las disposiciones y las habilidades de pensamiento crítico, dado que la definición entregada por los expertos para el pensador crítico ideal no solo hace referencia a las habilidades que ha de poseer, sino a una cierta actitud que ha de tener frente a las cosas y la vida en general. Es por esto que un grupo de investigadores, del cual forma parte Faccione, se propone investigar la correlación entre las disposiciones y las habilidades. Con este objeto parten caracterizando el uso que le darán a la noción de disposición indicando que: por disposición se

hace referencia a los atributos caracterológicos del individuo, la cual se define como: “una motivación interna consistente de una persona para actuar en relación a, o para responder a personas, eventos, circunstancias habituales, pero que, sin embargo, es potencialmente maleable” (Facione, Faccione, & Giancarlo, 2000, pág. 6).

Cuando se habla de disposición para el pensamiento crítico, el equipo antes citado, caracteriza esta noción como la motivación consistente interna para resolver problemas y tomar decisiones utilizando pensando críticamente (Faccione et al., 2000). La importancia de las disposiciones guarda relación con tal motivación para desplegar las habilidades de pensamiento crítico, las habilidades de pensamiento crítico se expresan en acciones, sin embargo, es preciso que el individuo tenga la motivación de enfrentar problemas y desplegar, hacer uso de sus habilidades. Tras culminar y analizar los resultados obtenidos por el equipo de investigación, Facione (2000), obtuvo que hay una correlación positiva entre las disposiciones y las habilidades de pensamiento crítico. Tales disposiciones serían las siguientes:

- Buscador de la verdad
- De mente abierta
- Analítico
- Sistemático
- Inquisitivo
- Juicioso
- Confía en el razonamiento

Varios expertos participantes del trabajo para definir el pensamiento crítico y caracterizar el pensador crítico ideal (Facione, 1990), coinciden en que el pensamiento crítico en tanto fenómeno humano impregna todo y posee un propósito, el pensador crítico no solo posee habilidades cognitivas y disposiciones para su uso, sino que se caracteriza por un modo particular de ver la vida y enfrentar el mundo. El pensamiento crítico va más allá de la sala de clases y frente a esto último, expertos plantean que ciertas prácticas escolares son incluso nocivas para el fomento y desarrollo del buen

pensamiento (Facione, 2013). Afirmaciones como esta hacen pensar que es necesario que quienes se encargan de los procesos educativos deben manejar lo que es el pensamiento crítico para poder diseñar estrategias que propicien su desarrollo. La presente investigación busca aportar en este último sentido.

De acuerdo con Facione (1990), en el proceso de pensamiento habría involucradas seis habilidades cognitivas y a cada habilidad le corresponden sub habilidades propias. Tales habilidades se describen a continuación.

A. Interpretación. Permite comprender y expresar el significado e importancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, creencias, convenciones, reglas de procedimiento o criterios.

A.1. Categorización. Guarda relación con el formular categorías apropiadamente, distinciones, estructuras para entender, describir o caracterizar información.

También permite describir experiencias, creencias, hechos, situaciones, entre otros, que hacen comprensible su significado facilitando una categorización apropiada, distinciones o estructuraciones.

A.2. Descifrar significado. Permite detectar y describir el contenido informativo, significado afectivo, intenciones, motivos, significado social, valor puntos de vista, reglas de procedimiento, criterios, o relaciones inferenciales expresados en sistemas de comunicación basados en convenciones, tanto como en el lenguaje o en las conductas sociales, símbolos o señales.

A.3. Clarificar significado. Permite parafrasear o explicitar el significado por medio de estipulación, descripción, analogía o expresiones figuradas, lo contextual, convencional o intencional de palabras, ideas, conceptos, expresiones, conductas, conclusiones, señales, gráficos, símbolos, eventos o ceremonias.

B. Análisis. Guarda relación con identificar la intención y relación inferencial entre expresiones, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tengan el propósito de expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones.

B.1. Examinar ideas. Se usa para determinar el rol que juegan distintas expresiones o el propósito que tienen en el contexto de un argumento, razonamiento o persuasión. Definir términos. Comparar o contrastar ideas, conceptos o expresiones. Identificar problemas y determinar las partes que lo componen, al mismo tiempo, permite identificar las relaciones conceptuales entre dichas partes y el todo.

B.2. Identificar argumentos. Dado un conjunto de declaraciones, descripciones, preguntas o representaciones gráficas, determinar si el conjunto expresa (o no), o se pretende expresar, uno o varios motivos que apoyen u objeten algunas afirmaciones, opinión o punto de vista.

B.3. Analizar argumentos. Dada la expresión de una razón o razones que tienen por objeto apoyar o refutar un reclamo, opinión o punto de vista, permite identificar y diferenciar: (a) la intención principal conclusión, (b) las intenciones y los motivos invocados en apoyo de la conclusión principal, (c) otras premisas y razones invocadas como respaldo o apoyo a las premisas y razones destinadas apoyar la conclusión principal, (d) elementos expresados adicionalmente a ese razonamiento, como conclusiones intermedias, supuestos tácitos o presuposiciones, (e) la estructura global de la cuestión o de la secuencia prevista de tal razonamiento, y (f) cualesquiera artículos contenidos en el cuerpo de expresiones que se están examinando y las cuáles no están destinadas a ser tomadas como parte del razonamiento que se expresa.

C. Evaluación. Consiste en evaluar la credibilidad de las declaraciones u otras representaciones de explicaciones o descripciones de la percepción de una persona, experiencia, situación, juicio, creencia, u opinión; y evaluar la fuerza lógica de la real intención o verdaderas relaciones inferenciales entre las declaraciones, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

C.1. Evaluar reclamos. Reconocer los factores relevantes para evaluar el grado de credibilidad que le puede atribuir a una fuente de información u opinión. Evaluar la pertinencia contextual de preguntas, información, principios, reglas o instrucciones de procedimiento. Evaluar la aceptabilidad, el nivel de confianza para la probabilidad o la verdad de cualquier

representación dada ya sea de una experiencia, situación, juicio, creencia u opinión.

C.2. Evaluar Argumentos. Corresponde a juzgar si la aceptabilidad de las premisas de un argumento dado permite aceptar su conclusión como verdadera (deductivamente cierta), o si es probablemente cierto (inductivamente justificada). Anticipar o plantear preguntas u objeciones y evaluar si éstas se dirigen al punto débil del argumento que se está evaluando.

Para determinar si un argumento se basa en supuestos falsos, dudosos o suposiciones y, así, determinar cómo estos afectan su fuerza. Juzgar entre inferencias razonables y falaces. Juzgar la fuerza probatoria de un argumento y supuestos con miras a determinar su aceptabilidad.

Determinar y juzgar la fuerza probatoria de un argumento de consecuencias imprevistas con miras a juzgar la aceptabilidad del mismo. Determinar, en la medida de lo posible, si obtener información adicional podría fortalecer o debilitar una discusión.

D. Inferencia. Identificar y asegurar los elementos necesarios para plantear una conclusión razonable; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y deducir las consecuencias que se deriven de datos, declaraciones, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones preguntas u otras.

D.1. Cuestionar la evidencia. En particular, Consiste en reconocer las premisas que requieran apoyo y formular una estrategia para buscar y recopilar información que podría suministrar tal apoyo.

En general, para juzgar la información relevante que permita decidir la aceptabilidad, plausibilidad o méritos que pueda tener una alternativa dada, pregunta, problema, teoría, hipótesis o si se requiere la establecer estrategias de investigación que sean plausibles para adquirir la información necesaria.

D.2. Proponer alternativas. Formular múltiples alternativas para resolver problemas, plantear una serie de suposiciones en relación a una pregunta, proyectar hipótesis alternativas en relación al evento, desarrollar una variedad de diferentes planes para alcanzar el objetivo.

Extraer supuestos y proyectar la gama de posibles consecuencias de decisiones, posiciones políticas, teorías o creencias.

D.3. Extraer conclusiones. Aplicar procedimientos apropiados inferir cuál es la posición, opinión o punto de vista de cada uno debe tomar en un asunto o cuestión determinada.

Dado un conjunto de declaraciones, descripciones, preguntas u otras formas de representación, deducir, con un adecuado nivel de fuerza lógica, sus relaciones inferenciales y las consecuencias o los supuestos que ellos apoyan, justifican, implican o conllevan.

Emplear con éxito varias subespecies de razonamiento, como por ejemplo a la razón analógicamente, aritméticamente, dialécticamente, científicamente, etc.

Determinar cuál de las posibles conclusiones se justifica con más fuerza o posee mayor apoyo a partir de la evidencia disponible, o que debe ser rechazada o considerada como menos plausibles por la información dada.

E. Explicación. Expresar los resultados del propio razonamiento; justificar los resultados de nuestro razonamiento por medio de la evidencia, el sustento conceptual, metodológico, criteriológico y consideraciones contextuales usados en el proceso; y presentar nuestro razonamiento convincentemente con argumentos.

E.1. Presentar resultados. Elaborar afirmaciones precisas, descripciones o representaciones de los resultados de las actividades del propio razonamiento con el fin de analizar, evaluar, inferir, o monitorear tales resultados.

E.2. Justificar procedimientos. Dar a conocer las consideraciones conceptuales, metodológicas, criteriológicas, contextuales y evidencia que se utilizaron para la formación de las propias interpretaciones, análisis, evaluaciones o inferencias, por lo que se podría registrar con precisión, evaluar, describir o justificar los procesos de pensamiento de uno mismo o de las demás personas, o con el fin de subsanar las deficiencias observadas en la forma en que ejecutamos dichos procesos.

E.3. Presentar argumentos. Dar razones para aceptar una objeción o reclamo. Enfrentar las objeciones a los métodos, conceptualizaciones,

evidencias, criterios o adecuación contextual de juicios inferenciales, analíticos o evaluativos.

F. Autorregulación. Monitoreo autoconsciente de las propias actividades cognitivas, de los elementos involucrados en dichas actividades y los resultados obtenidos, principalmente aquellos productos de la aplicación de habilidades de análisis y evaluación de los propios juicios inferenciales con el objeto de cuestionar, confirmar, validar o corregirlos (procesos y/o resultados).

F.1. Autoexamen. Reflexionar sobre el propio razonamiento y verificar tanto los resultados como la correcta aplicación y ejecución de las habilidades cognitivas implicadas en el proceso.

Autoevaluar metacognitiva, reflexiva y objetivamente las propias opiniones y razones para mantenerlas.

Juzgar el grado en que nuestro pensamiento está influenciado por las deficiencias de nuestro propio conocimiento, o por los estereotipos, prejuicios, emociones o cualquier otro factor que constriñen nuestra objetividad o racionalidad.

Reflexionar sobre las propias motivaciones, valores, actitudes e intereses con el objeto de determinar que nos hemos esforzado por ser imparciales, exhaustivos, objetivos, respetuosos de la verdad razonables y racionales sobre nuestros propios análisis, interpretaciones, evaluaciones, inferencias o expresiones.

F.2. Autocorrección. En el momento en que el autoexamen revele errores o deficiencias (en los resultados o procesos), diseñar procedimientos razonables que permitan remediar, corregir si es posible, los errores y sus causas.

Al atender a las descripciones de cada habilidad, se puede señalar que la más compleja o que exige mayor esfuerzo para su desarrollo es la autorregulación,

no solo porque comprende a las primeras, sino que fundamentalmente porque alude a una metacognición dado que exige que el individuo tenga que volver la mirada sobre sus propios procesos de pensamiento. El valor de esta habilidad consiste en permitir al individuo mejorar y corregir su propio pensamiento (Facione, 2013).

La relevancia de conocer estas habilidades y sus descripciones, más allá de conformar un cuerpo de conocimiento valioso por sí mismo, permitirá en adelante idear e implementar estrategias que apunten a su desarrollo, como también facilitará la confección instrumentos que para su medición y así sustentar la validez de los mismos.

Hasta aquí todo lo que se ha expresado en relación a la noción pensamiento crítico, las investigaciones asociadas y trabajos realizados en torno a esta particular forma de pensamiento dan cuenta de los distintos esfuerzos hechos por promover y expandir su práctica, sin embargo, corresponde preguntarse por qué es tan importante e incluso preguntarse si esta forma de pensamiento tiene valor en tiempos donde el advenimiento de la tecnología ha permeado la cotidianeidad.

2.3.1. Pensamiento crítico: Habilidades del siglo XXI

En los últimos años han visto levantarse una enérgica demanda de la ciudadanía por una mejor educación para nuestro país. En general, el problema se ha centrado en el financiamiento de los establecimientos educacionales, cuya máxima expresión es una reforma en curso por parte del gobierno de Michelle Bachelet centrada en superar la segregación en los colegios. Sin embargo este énfasis ha oscurecido en buena medida el debate sobre calidad en educación. En este trabajo propongo revisar un aspecto de este espinoso problema y volver a cuestionarnos que necesidades plantean nuestros tiempos a nuestros estudiantes.

En la actual sociedad de conocimiento, la división del trabajo gracias a la tecnología ha hecho que se le otorgue un menor énfasis al intercambio de información y se privilegien las competencias que apuntan a la comprensión de la información. (Levy Murnane, 2012).

Para responder a este reclamo se han desarrollado habilidades del siglo XXI, cuyo impacto en educación ha sido fundamental para volver a pensar las necesidades educacionales de nuestra sociedad. En contraposición a los requerimientos del currículo tradicional, basados fundamentalmente en la alfabetización, Por tanto, se construye desde esta posición la idea de habilidades transversales que funcionan en más de un dominio de

concomimiento, multidimensionales que incluyan tanto la dimensión cognitiva como actitudinal y asociadas a habilidades de orden superior. (Voogt & Pareja, 2012).

También Weiler (2005) describe la importancia del pensamiento crítico a la hora de obtener y recuperar información. Esto es especialmente notorio al nivel universitario, donde según Weiler (2005), los estudiantes presentan gran disparidad en su uso de buscar información, siendo un típico obstáculo para el pensamiento crítico el prejuicio que provoca el conocimiento desde la experiencia personal. Estas ventajas han probado su practicidad en el progreso futuro del estudiante, puesto que se ha mostrado que el nivel de pensamiento crítico permite predecir el desempeño académico del estudiante.

Faccione, 2007, una vez explorado el valor del pensamiento crítico puede ser evaluado y enseñado operativamente en salas de clase. Además la práctica pedagógica y evaluativa muestran

Que una práctica pedagógica destaca su meta cognición. Esta misma recomendación está contenida en el que sugiere una atención explícita en desarrollo de habilidades de pensamiento crítico como un objetivo instruccional en todos los niveles del currículo de enseñanza escolar. Sobre todo la inclusión del pensamiento en el currículo escolar apunta a transformar intelectualmente a los estudiantes en palabras de Maiorana (1992).

2.3.2. El pensamiento crítico en los estudiantes.

La evaluación del pensamiento crítico en el currículo es un primer paso para superar la separación entre el estudiante y el conocimiento obtenido. Esta superación se obtiene al concentrar la evaluación no en los contenidos que adquiere el estudiante sino en la localidad de su concomimiento basada en actividades con propósito. (Higgins, 2014). Para lograr esta interacción significativa con el conocimiento del estudiante se requiere que el modelo se mueva de sistemas unidimensionales de evaluación hacia evaluaciones que

den una imagen más completa de lo que efectivamente sabe el estudiante (Conley 2015). Explican que todo sistema de valuación de pensamiento crítico consta tanto de la formulación de un constructo a evaluar elaborado a un modelo de cognición específico como de tareas que estén específicamente destinadas a felicitar conductas observables en el desempeño de los estudiantes.

Una aproximación común al pensamiento crítico es definirlo en relación a las habilidades que lo componen. El intento más serio en establecer un consenso respecto de las habilidades esenciales que componen el pensamiento crítico se encuentra en el Reporte Delphi (Faccione, 1990) en el que se determina que las habilidades principales que debiese contener todo concepto de pensamiento crítico.

2.3.3. El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es el ejemplo de una competencia que nos e adquiere por transmisión de conocimientos. Es una habilidad que requiere de la repetición de determinadas pautas que van formarle una manera de ser. Una actitud de pensar respecto a cómo se enfrentan al conocimiento.

El pensamiento crítico no solo es una mente eficaz para el trabajo académico constante del pensamiento como de los estudiantes, sino es una competencia profesional de mucho valor, es de especial importancia. Entonces encontrar los medios para su desarrollo durante la actividad de formación universitaria encontrando a la vez el tipo de actividades que mejore. (Rugarcía, 1999).

2.3.4. El desarrollo del pensamiento crítico, una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios

La formación superior tradicional en la que la opinión de los estudiantes no es tomada encuesta que impide el desarrollo del pensamiento crítico, que se fundamenta precisamente en la relación profesional del estudiante. (Alvarado, 2014), no debe de dejarse de lado de la ascendencia profesional

respecto al modo de aprender por lo que es necesario que el profesional los estimule para la vida.

Alvarado con respecto al pensamiento de Santiuste. Et al (2001) tienen un concepto preponderante a la asignatura de la Filosofía, lo cual permite enseñar a pensar por criterios a los estudiantes.

Para Alvarado la Filosofía hace posible introducirse en pensamiento fundamental inmersos en el desarrollo del conocimiento. Para Santiuste et al, La Filosofía favorece a los estudiantes a una didáctica constructiva importante para el equilibrio de su pensamiento.

2.3.5. Formación del pensamiento crítico

Para Tueros (2010) el pensamiento crítico es una competencia necesaria para los estudiantes que piensen y mejoren para adquirir nuevos conocimientos y sepan comunicarse y convivir, conocerse a nivel de pensamiento y competir en el entorno formativo y profesional y productivo.

Esta competencia por lo tanto es necesaria para el don profesional a nivel por excelencia en la formación en el nivel de la competencia cognitiva, para su evaluación.

Para Tueros comprende la capacidad de aplicar y examinar y deducir la solidez de ideas y lo valida de acciones para poder dar juicios, así mismo es imprescindible una actitud ética de formación intelectual y de aptitud mental.

2.3.6. Desarrollo del pensamiento y el razonamiento en el joven universitario.

Si bien Lipman (1997), persiste en cuanto al desarrollo que se puede obtener en la formación universitaria el pensamiento crítico debido.

Según a l modo de incidencia de la formación escolar, no existe una evidencia clara de que la información no pueda darse.

Es más, no existe un periodo claro en la vida humana en el que pueda decirse que se puede o se debe dar la formación en el pensamiento crítico. (Marciales 2003).

Desde el punto de vista de una ética educativa no se debe cesare en el esfuerzo de investigar en torno a la formación del pensamiento crítico en

estudiantes universitarios, no solamente para dar una respuesta científica sino para dar una respuesta social. (Marciales, 2003)

2.3.7. La investigación universitaria.

De acuerdo a Bunge (2000), la ciencia es el estilo de pensamiento y de acción en el que se tiene que distinguir el trabajo de investigación de su producto final del conocimiento. La investigación por lo tanto, está orientada a la generación del conocimiento. (Carrizo y Gonzales, 2012).

La ciencia y la investigación se han dado desde las primeras actividades del ser humano, yendo progresivamente en aumento, para formar un cuerpo de conocimientos que poco a poco ha ido diversificando en las diferentes disciplinas, que constituyen hoy las especialidades universitarias.

Durante los primeros pasos de la civilización los conocimientos se formaban en base a conjeturas, cayéndose muchas veces en errores y confusiones. Poco a poco se ha ido formando la estructura y los caminos para desarrollar un orden sistemático. Carrizo y Gonzáles sostienen que es a través de la investigación que se amplía el conocimiento. Por lo que es ella la que debe ser considerada como el eje de la formación universitaria

Es por eso que en las universidades deben desarrollar currículos que planeen estrategias que permitan al estudiante tener una formación articulada, integrada y propositiva. Esta formación, basada en la investigación, si bien no debe excluir la intuición ni la subjetividad, debe ir llevado al estudiante a comportarse como un profesional integrado a la sociedad.

La investigación científica no necesariamente se ocupa de los hechos (Bunge 2001). Mientras que las ciencias formales demuestran a prueba, dando respuestas categóricas, finales, las ciencias fácticas confirman o desconforman dando respuesta incompletas y provisionales (Bunge, 2001). Es pues esto que la enseñanza universitaria limitada a teorías, producto de las ciencias formales desligadas del progreso y los cambios que se dan en realidad, puede llevar a una formación incompleta y sesgada a los estudiantes

La investigación científica que involucra a los estudiantes no debe limitarse al desarrollo de trabajos de gabinete como la elaboración de monografías

o la recopilación, ordenamiento y procesamiento de datos para la producción de informes como ejercicio complementario dentro de la docencia académica (Elliott, 2000). La investigación de los estudiantes debe promoverse y desarrollarse pero debe ser ligada a la generación de nuevo conocimiento ligado a la realidad, dado el fin de la formación universitaria en cuanto a la preparación para la vida profesional.

El desarrollo de la investigación promueve la producción intelectual, lo que permite el ejercicio y por lo tanto el desarrollo de pensamiento crítico, a la vez que permite la fijación del conocimiento con mayor eficacia. En ese sentido las asignaturas universitarias deben ser pensadas, diseñadas y ejecutadas para realizar investigación sobre un saber. (Bedoya, 2000). Los propios profesores pueden y deben empear la investigación tanto como para el desarrollo de sus estudiantes como para mejorar la capacidad profesional de ellos mismos (Elliott, 2000, De la Ferrán, Hashimoto y Machado, 2005).

2.3.8. Dimensiones del pensamiento crítico

El pensamiento crítico, en su condición de capacidad incluye a un conjunto de habilidades. Investigadores del pensamiento crítico concuerdan en señalar que dichas habilidades involucran no solo aspectos cognitivos sino también afectivos, tal como ocurre con Dewey, al afirmar que el pensamiento crítico comprende dos dimensiones que actúan de manera interrelacionada haciendo uso de una serie de sub habilidades.

Por su parte Facione 2007 precisa las habilidades intelectuales como esenciales del pensamiento crítico y señala que estas habilidades se aplicarían a una variedad de explicaciones, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, descripciones, procedimientos o criterios. En cuanto al componente afectivo, este está ligado a la disposición y motivación intrínseca que debe mostrar el pensador crítico.

Entre las dimensiones tenemos:

Dimensión lógica, esta dimensión permite pensar con claridad, organización y sistematización. Nos ayuda a conocer cuáles son las formas de apoyar con buenas razones, argumentos, conclusiones a que queremos llegar.

Dimensión sustantiva, esta dimensión se refiere a la información que brindamos de la realidad y que se encuentran en las distintas disciplinas. Valora la semántica del pensamiento, el significado de los mismos.

Dimensión dialógica, Es la capacidad para examinar nuestros pensamientos con relación al pensamiento de los otros, para asumir otros puntos de vista y para mediar entre diversos pensamientos.

Dimensión contextual, esta dimensión nos permite examinar el contenido social y biográfico en el cual se desarrolla el pensamiento y del cual es una expresión.

Nos permite examinar nuestra ideología en relación a la sociedad que formamos parte. Nos permite también reconocer los valores culturales para entender un hecho o una interpretación durante una discusión.

Dimensión pragmática, Es la capacidad que tiene el pensamiento para examinarse en función de los fines e intereses que buscan y de las consecuencias que produce, analizar las causas a las que responde este pensamiento.

2.4. TÉCNICAS PARTICIPATIVAS:

Las técnicas participativas son instrumentos que se utilizan en determinados procesos informativos, consultivos, de toma de decisiones, etc. y se aplican para adquirir conocimientos partiendo siempre de la práctica, es decir de lo que la gente sabe, de las experiencias vividas y de los sentimientos que muchas situaciones originan, así como de los problemas y dificultades de nuestro entorno.

Todas las técnicas tienen una aplicación variable y flexible, pudiendo ser adaptadas en función del tipo de grupo, de las necesidades, del momento en que se encuentre, de cómo se establezca el trabajo, de los objetivos marcados, etc. Con su correcta aplicación se pueden:

- Desarrollar procesos colectivos de discusión y reflexión.
- Que los conocimientos individuales se colectivicen y de ese modo se enriquezca el grupo.
- Que a raíz del trabajo en grupo se pueda trabajar desde un punto común de referencia.

- Que el grupo pueda, a través de lo estudiado, implicarse de forma más
- directa en nuevas prácticas.

¿Cómo utilizarlas?

Para aplicar una técnica participativa debe tenerse siempre muy claro qué objetivo u objetivos pretendemos alcanzar con ella.

Antes de aplicar una técnica debemos conocerla, saber cuándo y cómo utilizarla y de que modo conducirla.

Cuando se trabaja un tema es conveniente utilizar más de una. Es preciso buscar técnicas que se complementen unas con otras, reorientándolas todas a un objetivo común y que permitan profundizar en el tema de forma ordenada y sistemática.

Las técnicas participativas son instrumentos que se utilizan en determinados procesos informativos, consultivos, de toma de decisiones, etc. y se aplican para adquirir conocimientos partiendo siempre de la práctica, es decir de lo que la gente sabe, de las experiencias vividas y de los sentimientos que muchas situaciones originan, así como de los problemas y dificultades de nuestro entorno.

Su aplicación permite el desarrollo de la imaginación y la creatividad, por lo que es bueno que todo el grupo pueda utilizarlas y adaptarlas a nuevas circunstancias.

Es importante trabajar con grupos pequeños o subgrupos, ya que se facilita la participación a todas las personas y especialmente a aquellas que tienen dificultades para manifestarse en grupos grandes. Es ideal para crear espacios de participación más accesibles.

Técnicas y Dinámicas.

Las técnicas y dinámicas presentadas en esta guía se pueden clasificar en cinco categorías:

1. Dinámicas de Presentación y Animación: La presentación es muy importante puesto que los primeros momentos marcarán la inercia del grupo, lo que significa que si no se logra romper el hielo inicial, será difícil lograr la participación en su totalidad. En esta categoría proponemos "Presentación por parejas", "Los nombres escritos" y "Cuento Vivo".

2. Técnicas de Análisis General: Permiten colectivizar ideas, resumir o sintetizar discusiones, favorecer el ambiente para que se establezcan relaciones e interpretaciones de los temas tratados. Dentro de esta categoría hemos escogido:
"Juego de roles", "Lluvia de ideas", "Lluvia de ideas con tarjetas", "Papelógrafo", "PHILLIPS 6-6".
3. Ejercicios de Abstracción: Son muy útiles en los procesos de aprendizaje, concreción y análisis. Aunque aparentan ser ejercicios sencillos permiten pasar de la simple memorización a la capacidad real de análisis. Aquí se tratará la técnica
"Las figuras".
4. Ejercicios de Comunicación: Facilitar la comunicación en todos los procesos sociales. Técnica: "Descripción Objetiva y Subjetiva".
5. Dinámicas de Organización y Planificación: Permiten analizar y mejorar la organización a la que pertenecen, ubicar el reparto de trabajo, realizar una planificación, etc. La dinámica propuesta es "Reconstrucción".
6. Análisis de problemas: Visualiza los factores internos y externos que afectan y dificultan su funcionamiento: "Remover Obstáculos".

DINAMICAS: Algunas dinámicas, ejemplos.

1. Presentación y animación -Presentación por parejas.

Objetivos: Presentar y animar al grupo.

Desarrollo: Vamos a presentarnos por parejas, con lo cual debemos intercambiar información de interés para todo el grupo, como nuestro nombre, por qué formamos parte de él, nuestras expectativas sobre éste, nuestro trabajo y algún dato personal. Posteriormente nuestra pareja los presentará.

Duración: Dependerá del tamaño del grupo, pero tres minutos para cada pareja puede ser suficiente.

Consejos:

- Al ser una dinámica de presentación, es más interesante que se intercambien aspectos personales.
- La exposición hay que hacerla de forma clara, breve y general.
- La persona encargada de guiar el taller deberá estar muy pendiente para animar y hacer que su desarrollo sea fluido.

Variaciones:

- Con la misma finalidad y desarrollo puede pedirse a las personas del grupo que para presentarse se comparen con un animal con el que crean que tienen características comunes (explicando porqué, ¡claro está!). En la presentación se podrán representar con mímica y el grupo deberá adivinar de que animal se trata. Posteriormente, se cuenta al grupo porqué se identifica con ese animal.
- Los Refranes. Se reparten tarjetas con medio refrán y deberán buscar su otra mitad. Con la persona con la cual consigan unir el refrán formarán pareja para posteriormente hacer la presentación. Ejemplo:

Dinámicas Presentación y animación

Presentación por parejas

Herramientas de dinamización

Quién a buen árbol se arrima...

... buena sombra le cobija

2. Animación.

Objetivo: Favorecer la animación y concentración en el grupo.

Desarrollo: Sentados en círculo la persona que coordina el grupo irá relatando una historia en la que se irán incorporando personajes del grupo, designados a dedo y al azar, para actuar de acuerdo a determinadas actitudes y actuaciones.

Recomendaciones:

- El relato puede ir construyéndose de forma colectiva.

- Es una buena técnica para describir situaciones cotidianas sobre las relaciones, situaciones y actitudes que se viven en el medio rural.

3. Técnicas de análisis general.

Juegos de Roles.

Objetivo: Analizar las distintas actitudes y reacciones que la gente tiene ante situaciones o hechos concretos.

Desarrollo: Se elige un tema. Las personas que lo van a desarrollar hablan sobre éste y se reparten los papeles. Será conveniente inventar antes una historia para presentar los diferentes roles, ya que tendrán que quedar muy claras las distintas actitudes y reacciones que hay que representar.

¿Para qué usarla?

- Para hacer debates sobre distintas formas de pensar, partiendo de distintas posturas y razonamientos.
- Para ver claramente y evaluar el papel desempeñado por alguna persona en un momento concreto.
- Para conocer de antemano, ante una situación que se va producir, cuáles son las posibles actitudes que nos vamos a encontrar.
- En el caso de que existan problemas en el grupo para visualizarlos adoptando la actitud de alguna compañera o compañero.

Recomendaciones: Debe prepararse con anterioridad para conocer los papeles que vamos a representar. Para conseguir los objetivos propuestos es necesario que la discusión se centre en el comportamiento y los argumentos utilizados en los distintos papeles.

4. Lluvia de Ideas.

Objetivo: Hacer una puesta en común colectiva de ideas y conocimientos sobre un tema para llegar a síntesis, conclusiones o acuerdos conjuntos.

Desarrollo: Partiendo de una pregunta lanzada por la coordinación sobre un tema concreto el grupo irá aportando cuantas respuestas encuentre oportunas de acuerdo a sus realidades. Cada participante debe aportar al menos una idea, aunque podrán aportarse tantas como se desee. Esta dinámica permite ver qué conocimientos se tienen en el grupo sobre un tema

favoreciendo un espacio adecuado para expresar opiniones libremente. Es preciso que alguien del grupo se encargue de ir escribiéndolas en un papelógrafo o pizarra y que se anoten tal y como se vayan diciendo y en el orden en que surjan. Tras finalizar las rondas que se hayan estimado oportunas, se elegirán aquellas ideas que permitan llegar a una conclusión de forma unánime.

Consejo: Si lo que pretendemos es analizar los distintos aspectos de un problema o elaborar un diagnóstico sería conveniente ir anotándolas con un cierto orden.

Ejercicios de abstracción.

5. Las figuras.

Objetivo: Desarrollar la capacidad de abstracción para diferenciar los elementos personales que están presentes en determinados hechos de la realidad.

Materiales: Dibujos.

Desarrollo: Una vez repartidos los dibujos y observados con detenimiento, para extraer una imagen de él, se pide que se explique lo que se ha visto. Unas personas verán a una mujer joven y otras a una mujer mayor.

Se trata de discutir cómo a partir de una misma imagen hay diferentes formas de percibirla, de interpretarla de forma personal. Aquí influyen directamente los valores, enfoques, experiencias personales, etc. Este ejercicio permite introducir elementos básicos para investigar correctamente y con objetividad la realidad.

2.5. ESQUEMA TEORICO DE LA PROPUESTA.

TEORIA DE PAULO FREYRE

TEORIA DE LEV VIGOTZKI

PAUL Y ELDER.

FACIONES



CAPITULO TERCERO

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

Comprenden los resultados de la aplicación de los instrumentos de recojo de datos aplicado a los estudiantes, para conocer su percepción del desempeño docentes y evaluar su pensamiento crítico

3.1. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS.

3.1.1. Desempeño docente:

Encuesta para conocer la percepción de los estudiantes del LEMM, respecto de los docentes.

Este cuestionario consta de 30 preguntas.

TABLA N° 1: CONOCIMIENTO PLANIFICACION CURRICULAR

1. ¿Cómo considera Ud. la planificación curricular empleados por el docente en relación a los objetivos del perfil profesional?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	1	5	5	5
	Regular	13	59	59	64
	Alto	8	36	36	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 1: CONOCIMIENTO PLANIFICACION CURRICULAR



Consultados los estudiantes respecto de: ¿Cómo considera Ud. la planificación curricular empleados por el docente en relación a los objetivos del perfil profesional?

El 59% respondió REGULAR, 36% ALTO y 5% BAJO.

Un considerable porcentaje de estudiantes considera que la planificación curricular por los docentes es REGULAR.

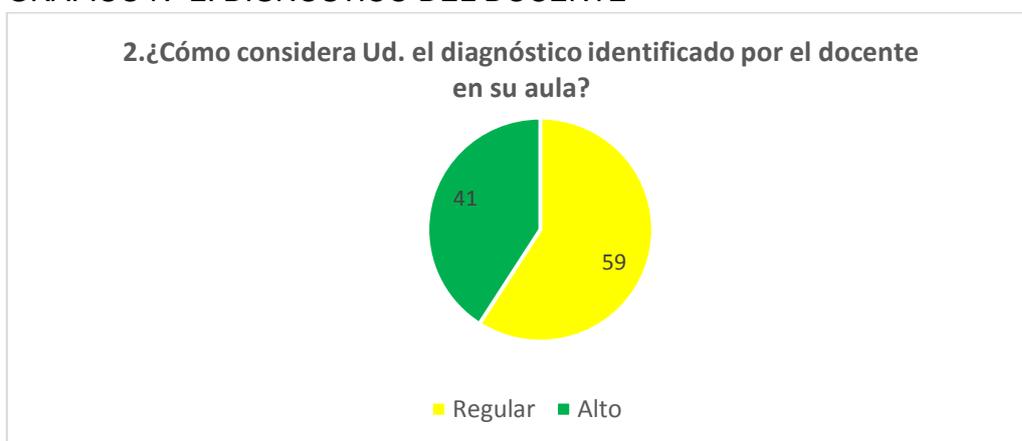
TABLA N° 2: DIGNOSTICO DEL DOCENTE

2.¿Cómo considera Ud. el diagnóstico identificado por el docente en su aula?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Regular	13	59	59	59
	Alto	9	41	41	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora.

GRAFICO N° 2: DIGNOSTICO DEL DOCENTE



Preguntados los encuestados: Preguntados: .¿Cómo considera Ud. el diagnóstico identificado por el docente en su aula?

El 59% respondió REGULAR y el 41% ALTO

Es la misma percepción anterior.

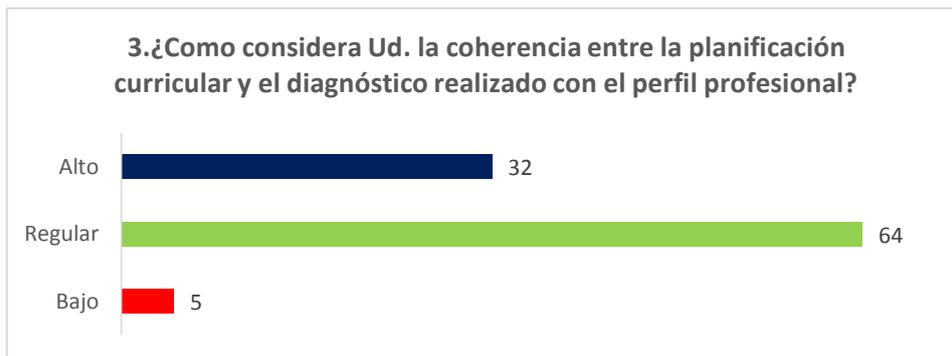
TABLA N° 3: COHERENCIA PLANIFICACION CURRICULAR

3¿Como considera Ud. la coherencia entre la planificación curricular y el diagnóstico realizado con el perfil profesional?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	1	5	5	5
	Regular	14	64	64	68
	Alto	7	32	32	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 3: COHERENCIA PLANIFICACION CURRICULAR



Preguntados: ¿Como considera Ud. la coherencia entre la planificación curricular y el diagnóstico realizado con el perfil profesional?

El 64% lo considera REGULAR, 32% ALTO y 5% BAJO.

Un alto porcentaje lo considera REGULAR

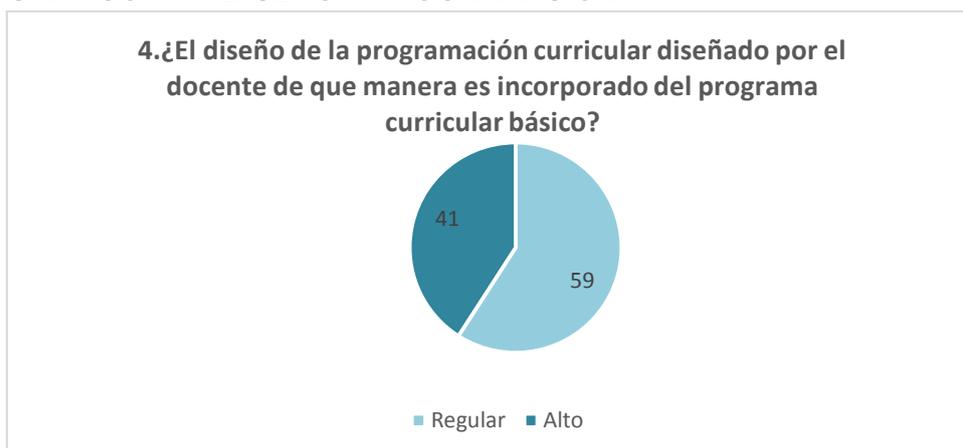
TABLA N° 4: DISEÑO Y PROGRAMACION

4.¿El diseño de la programación curricular diseñado por el docente de qué manera es incorporado del programa curricular básico?

	Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido Regular	13	59	59	59
Alto	9	41	41	100
Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 4: DISEÑO Y PROGRAMACION



Ante la pregunta: ¿El diseño de la programación curricular diseñado por el docente de qué manera es incorporado del programa curricular básico?

El 59% lo considera REGULAR y 41% Bueno.

La mayoría de estudiantes considera REGULAR

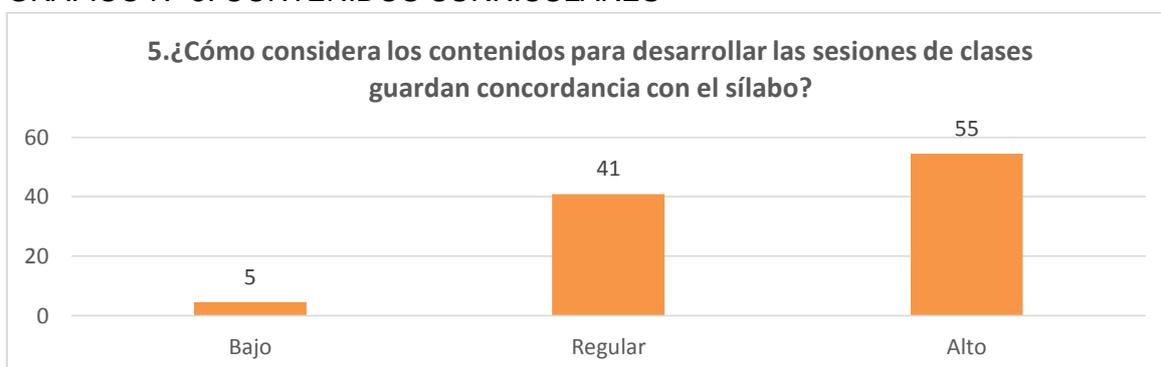
TABLA N° 5: CONTENIDOS CURRICULARES

5.¿Cómo considera los contenidos para desarrollar las sesiones de clases guardan concordancia con el sílabo?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	1	5	5	5
	Regular	9	41	41	45
	Alto	12	55	55	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 5: CONTENIDOS CURRICULARES



Consultados respecto de: ¿Cómo considera los contenidos para desarrollar las sesiones de clases guardan concordancia con el sílabo?

El 55% dijeron ALTO, 41% REGULAR y 5% BAJO.

La percepción mayoritaria la considera REGULAR

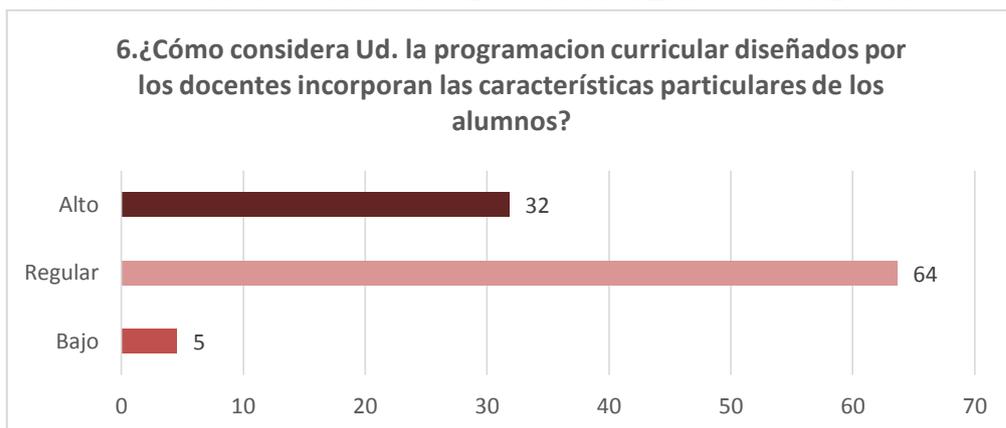
TABLA N° 6: PROGRAMACION Y CARACTERISTICAS ALUMNO

6.¿Cómo considera Ud. la programación curricular diseñados por los docentes incorporan las características particulares de los alumnos?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	1	5	5	5
	Regular	14	64	64	68
	Alto	7	32	32	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 6: PROGRAMACION Y CARACTERISTICAS ALUMNO



Consultados: ¿Cómo considera Ud. la programación curricular diseñados por los docentes incorporan las características particulares de los alumnos?

El 64% la considera REGULAR, el 32% ALTO y 5% BAJO.

Mayoritariamente los estudiantes la consideran REGULAR

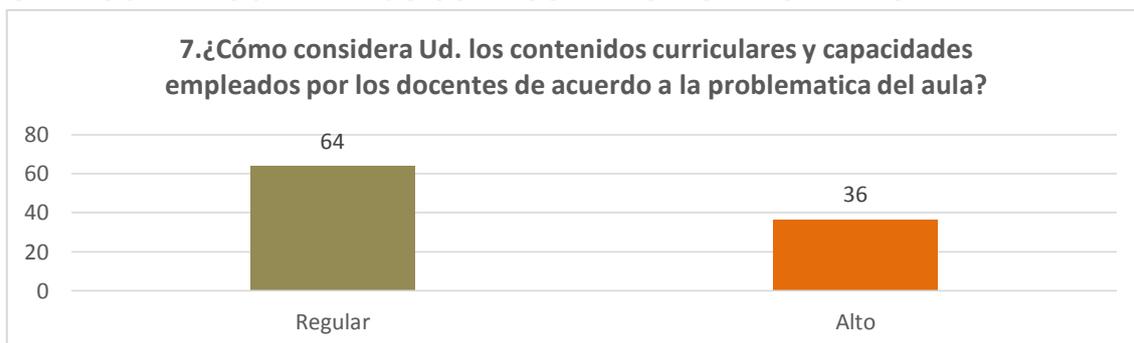
TABLA N° 7: CONTENIDOS CURRICULARES Y CAPACIDADES

7.¿Cómo considera Ud. los contenidos curriculares y capacidades empleados por los docentes de acuerdo a la problemática del aula?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Regular	14	64	64	64
	Alto	8	36	36	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 7: CONTENIDOS CURRICULARES Y CAPACIDADES



Respecto a: Cómo considera Ud. los contenidos curriculares y capacidades empleados por los docentes de acuerdo a la problemática del aula?

El 64% considera REGULAR y 36% ALTO.

Mayoritariamente lo considera regular

TABLA N° 8: CONTENIDOS TRANSVERSALES

8.¿Cómo considera Ud. los contenidos transversales empleados por los docentes en el dictado de clases?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	1	5	5	5
	Regular	13	59	59	64
	Alto	8	36	36	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 8: CONTENIDOS TRANSVERSALES



Ante la pregunta: ¿Cómo considera Ud. los contenidos transversales empleados por los docentes en el dictado de clases?

El 59% lo considera REGULAR, 36%ALTO y 5% BAJO.

Los estudiantes mayoritariamente lo consideran REGULAR

TABLA N° 9: UNIDADES DIDACTICAS

9.¿Cómo considera Ud. las unidades didácticas diseñadas y empleados por los docentes?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Regular	11	50	50	50
	Alto	11	50	50	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 9: UNIDADES DIDACTICAS



Respecto de: ¿Cómo considera Ud. las unidades didácticas diseñadas y empleados por los docentes?

El 50% señalaron ALTO y REGULAR respectivamente.

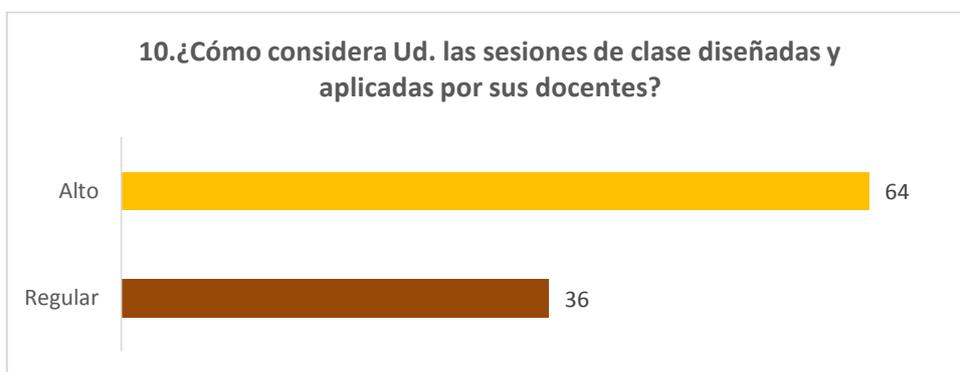
TABLA N° 10: SESIONES DE CLASES

10¿Cómo considera Ud. las sesiones de clase diseñadas y aplicadas por sus docentes?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Regular	8	36	36	36
	Alto	14	64	64	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 10: SESIONES DE CLASES



Preguntados: ¿Cómo considera Ud. las sesiones de clase diseñadas y aplicadas por sus docentes?

El 64% de ALTO y 36% REGULAR.

La mayoría lo consideran ALTO

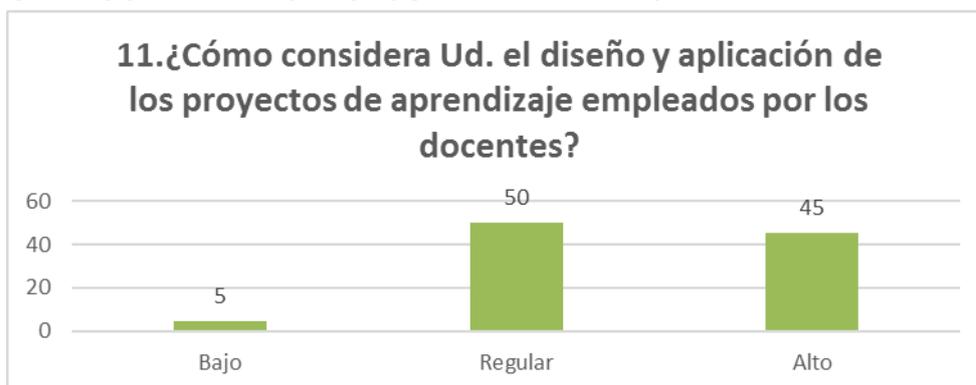
TABLA N° 11: PROYECTOS DE APRENDIZAJE

11.¿Cómo considera Ud. el diseño y aplicación de los proyectos de aprendizaje empleados por los docentes?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	1	5	5	5
	Regular	11	50	50	55
	Alto	10	45	45	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 11: PROYECTOS DE APRENDIZAJE



En relación a: ¿Cómo considera Ud. el diseño y aplicación de los proyectos de aprendizaje empleados por los docentes?

El 50% señalaron REGULAR, 45% ALTO y 5% BAJO.

Las opiniones están proporcionalmente iguales, prevaleciendo ALTO

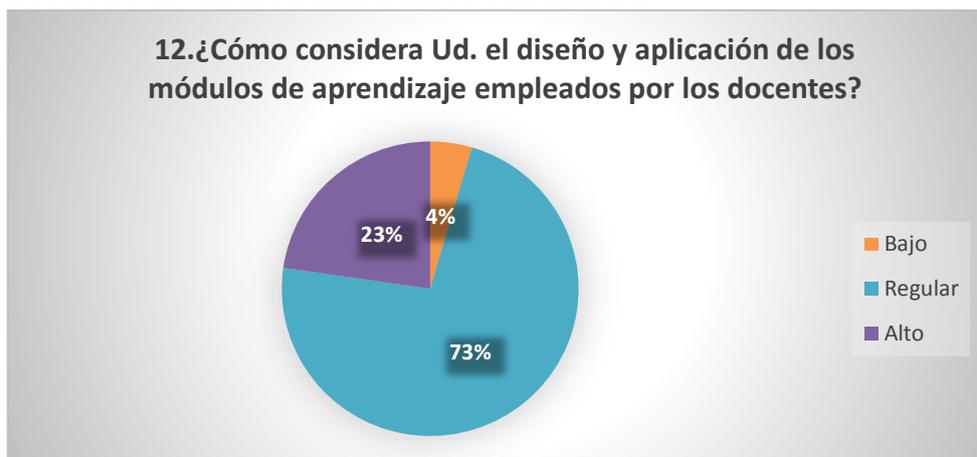
TABLA N° 12: MODULOS DE APRENDIZAJE

12.¿Cómo considera Ud. el diseño y aplicación de los módulos de aprendizaje empleados por los docentes?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	1	5	5	5
	Regular	16	73	73	77
	Alto	5	23	23	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 12: MODULOS DE APRENDIZAJE



Ante la pregunta: ¿Cómo considera Ud. el diseño y aplicación de los módulos de aprendizaje empleados por los docentes?

El 73% lo calificaron de REGULAR, 23% ALTO y 4% BAJO.

Los estudiantes mayoritariamente lo consideran REGULAR

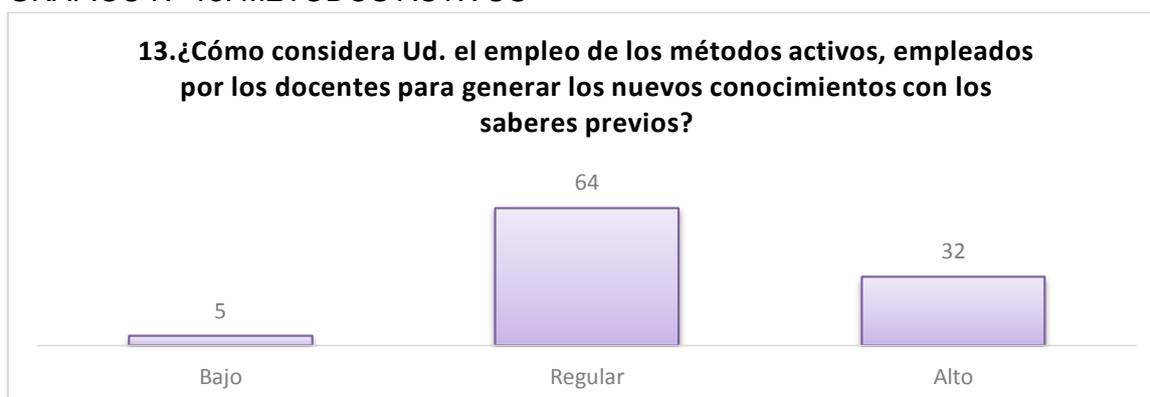
TABLA N° 13: METODOS ACTIVOS

13.¿Cómo considera Ud. el empleo de los métodos activos, empleados por los docentes para generar los nuevos conocimientos con los saberes previos?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	1	5	5	5
	Regular	14	64	64	68
	Alto	7	32	32	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 13: METODOS ACTIVOS



Respecto de: ¿Cómo considera Ud. el empleo de los métodos activos, empleados por los docentes para generar los nuevos conocimientos con los saberes previos?

El 64% señalaron REGULAR, 32% ALTO y 5% BAJO.

Mayoritariamente los estudiantes calificaron de REGULAR

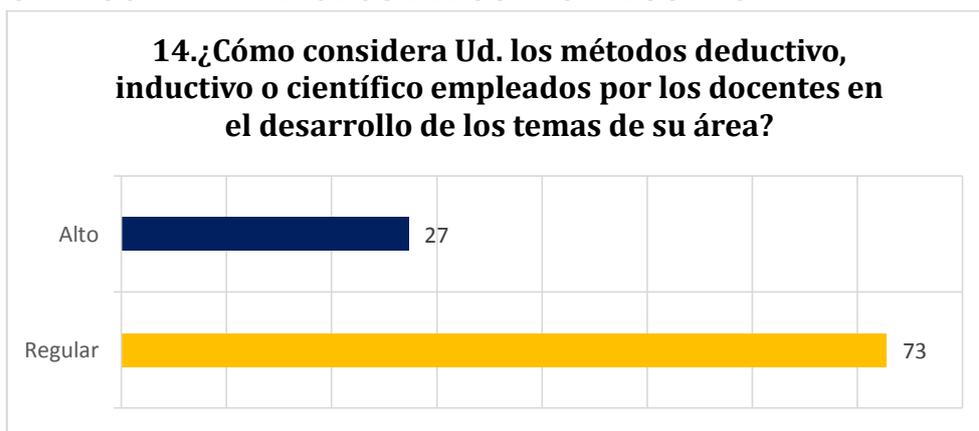
TABLA N° 14: METODOS DEDUCTIVO-INDUCTIVO

14.¿Cómo considera Ud. los métodos deductivo, inductivo o científico empleados por los docentes en el desarrollo de los temas de su área?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Regular	16	73	73	73
	Alto	6	27	27	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 14: METODOS DEDUCTIVO-INDUCTIVO



Ante la pregunta: ¿Cómo considera Ud. los métodos deductivo, inductivo o científico empleados por los docentes en el desarrollo de los temas de su área?

El 73% dijeron REGULAR, el 27% ALTO.

Los estudiantes en su mayoría la califican de REGULAR.

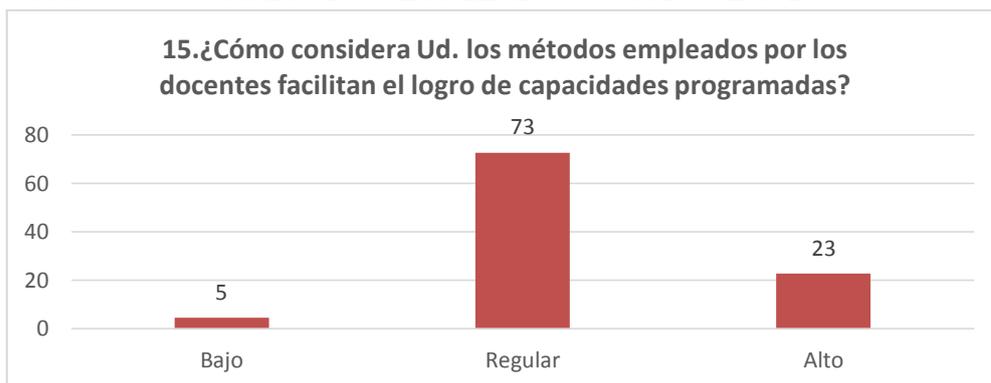
TABLA N° 15: METODOS EMPLEADOS POR DOCENTE

15.¿Cómo considera Ud. los métodos empleados por los docentes facilitan el logro de capacidades programadas?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	1	5	5	5
	Regular	16	73	73	77
	Alto	5	23	23	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 15: METODOS EMPLEADOS POR DOCENTE



En relación a: ¿Cómo considera Ud. los métodos empleados por los docentes?

El 73% señalaron REGULAR, 23% ALTO y 5% BAJO.

Mayoritariamente lo calificaron de REGULAR.

TABLA N° 16_ PROCEDIMIENTOS DIDACTICOS

16.¿Cómo considera Ud. los procedimientos didácticos empleados por los docentes en el desarrollo de su clase?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Regular	12	55	55	55
	Alto	10	45	45	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 16_ PROCEDIMIENTOS DIDACTICOS



Preguntados: ¿Cómo considera Ud. los procedimientos didácticos empleados por los docentes en el desarrollo de su clase?

El 55% señalaron REGULAR y 45% de ALTO.

Un alto porcentaje considera ALTO

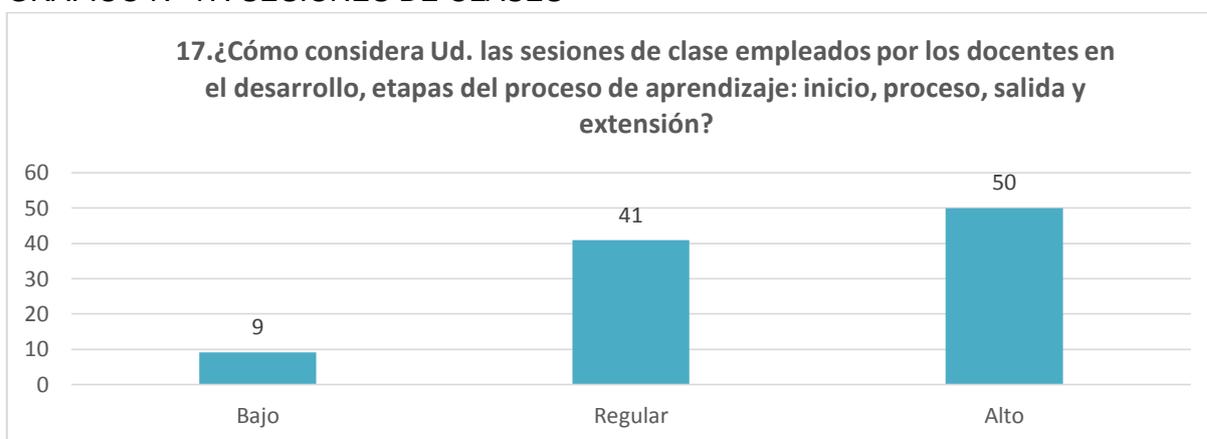
TABLA N° 17: SESIONES DE CLASES

17¿Cómo considera Ud. las sesiones de clase empleados por los docentes en el desarrollo, etapas del proceso de aprendizaje: inicio, proceso, salida y extensión?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	2	9	9	9
	Regular	9	41	41	50
	Alto	11	50	50	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 17: SESIONES DE CLASES



Consultados: ¿Cómo considera Ud. las sesiones de clase empleados por los docentes en el desarrollo, etapas del proceso de aprendizaje: inicio, proceso, salida y extensión?
El 50% manifestaron ALTO, 41% REGULAR y 9% BAJO.

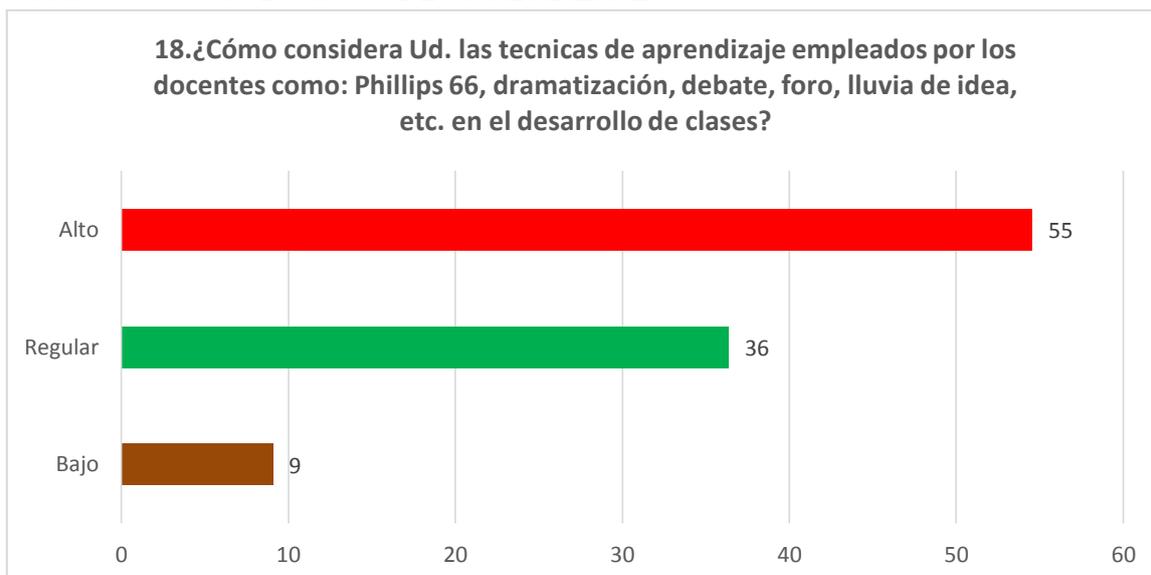
TABLA N° 18: TECNICAS DE APRENDIZAJE

18¿Cómo considera Ud. las técnicas de aprendizaje empleados por los docentes como: Phillips 66, dramatización, debate, foro, lluvia de idea, etc. en el desarrollo de clases?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	2	9	9	9
	Regular	8	36	36	45
	Alto	12	55	55	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 18: TECNICAS DE APRENDIZAJE



Respecto a: ¿Cómo considera Ud. las técnicas de aprendizaje empleados por los docentes como: Phillips 66, dramatización, debate, foro, lluvia de idea, etc. en el desarrollo de clases?

El 55% señalaron ALTO, 36% REGULAR y 9% BAJO.

La mayoría, los considera ALTO

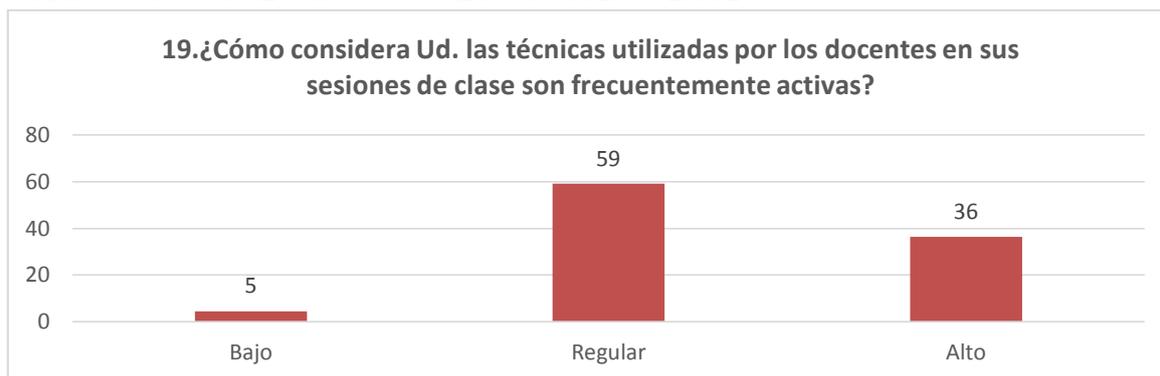
TABLA N° 19: TECNICAS USADAS POR DOCENTES

19¿Cómo considera Ud. las técnicas utilizadas por los docentes en sus sesiones de clase son frecuentemente activas?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	1	5	5	5
	Regular	13	59	59	64
	Alto	8	36	36	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 19: TECNICAS USADAS POR DOCENTES



Ante la pregunta: ¿Cómo considera Ud. las técnicas utilizadas por los docentes en sus sesiones de clase son frecuentemente activas?

El 59% señalaron REGULAR, 36% ALTO y 5% BAJO.

Mayoritariamente lo consideran REGULAR

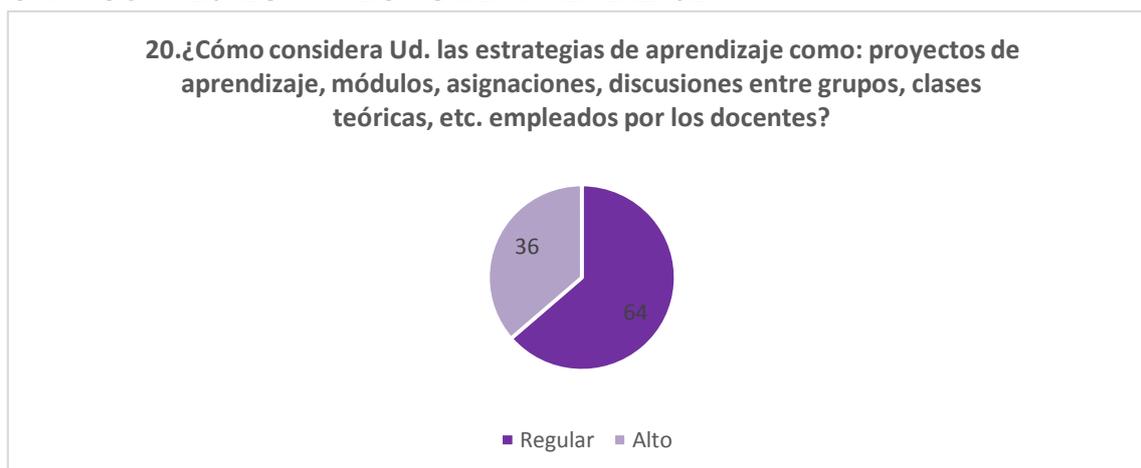
TABLA N° 20: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

20. ¿Cómo considera Ud. las estrategias de aprendizaje como: proyectos de aprendizaje, módulos, asignaciones, discusiones entre grupos, clases teóricas, etc. empleados por los docentes?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Regular	14	64	64	64
	Alto	8	36	36	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 20: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE



Preguntados: ¿Cómo considera Ud. las estrategias de aprendizaje como: proyectos de aprendizaje, módulos, asignaciones, discusiones entre grupos, clases teóricas, etc. empleados por los docentes?

El 64% manifestaron REGULAR y 36% ALTO.

Los estudiantes mayoritariamente lo consideran REGULAR

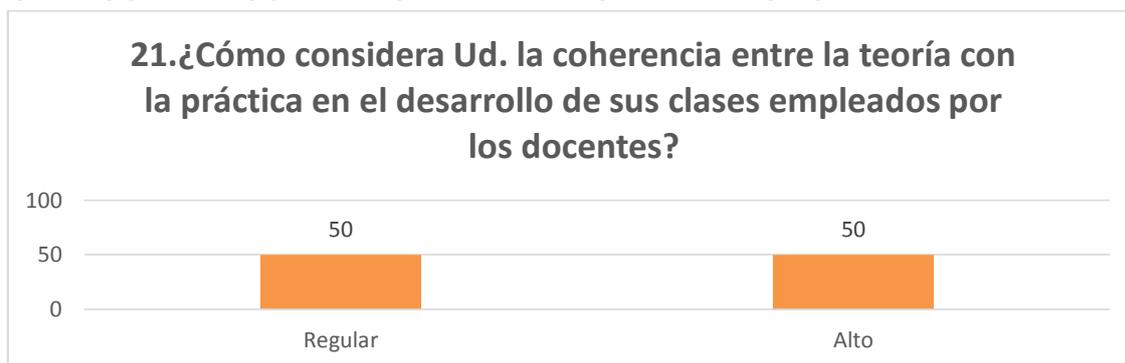
TABLA N° 21: COHERENCIA ENTRE TEORIA Y PRACTICA

21.¿Cómo considera Ud. la coherencia entre la teoría con la práctica en el desarrollo de sus clases empleados por los docentes?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Regular	11	50	50	50
	Alto	11	50	50	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 21: COHERENCIA ENTRE TEORIA Y PRACTICA



En relación a: ¿Cómo considera Ud. la coherencia entre la teoría con la práctica en el desarrollo de sus clases empleados por los docentes?

El 50% señalaron REGULAR y el otro 50% ALTO.

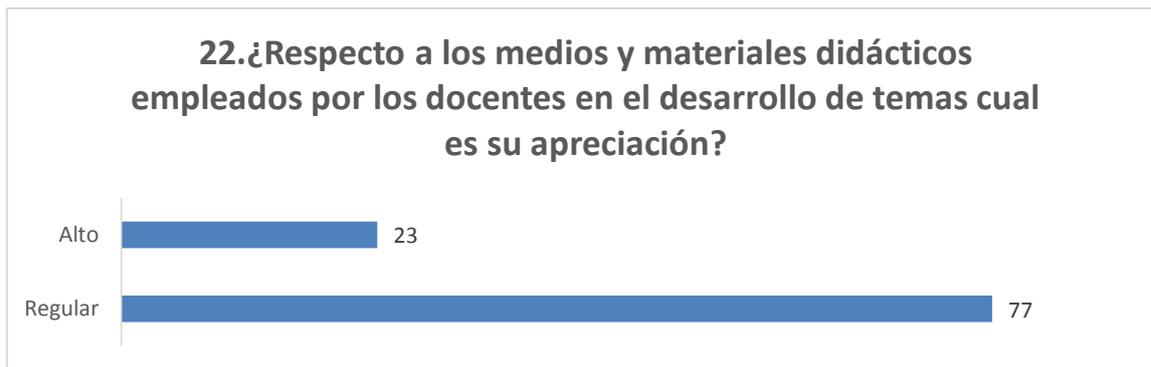
TABLA N° 22: MEDIOS Y MATERIALES

2. ¿Respecto a los medios y materiales didácticos empleados por los docentes en el desarrollo de temas cuál es su apreciación?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Regular	17	77	77	77
	Alto	5	23	23	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 22: MEDIOS Y MATERIALES



En relación con: ¿Respecto a los medios y materiales didácticos empleados por los docentes en el desarrollo de temas cuál es su apreciación?

El 77% lo calificaron de REGULAR, 23% ALTO.

Los estudiantes mayoritariamente lo consideran REGULAR

TABLA N° 23: CRITERIOS DE SELECCIÓN POR DOCENTE

23¿

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	1	5	5	5
	Regular	16	73	73	77
	Alto	5	23	23	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 23: CRITERIOS DE SELECCIÓN POR DOCENTE



Preguntados: ¿Respecto a los medios y materiales didácticos empleados por los docentes en el desarrollo de temas cuál es su apreciación?

El 73% lo calificó de REGULAR, 23% ALTO y 5% BAJO.

La mayoría de estudiantes lo calificó de REGULAR

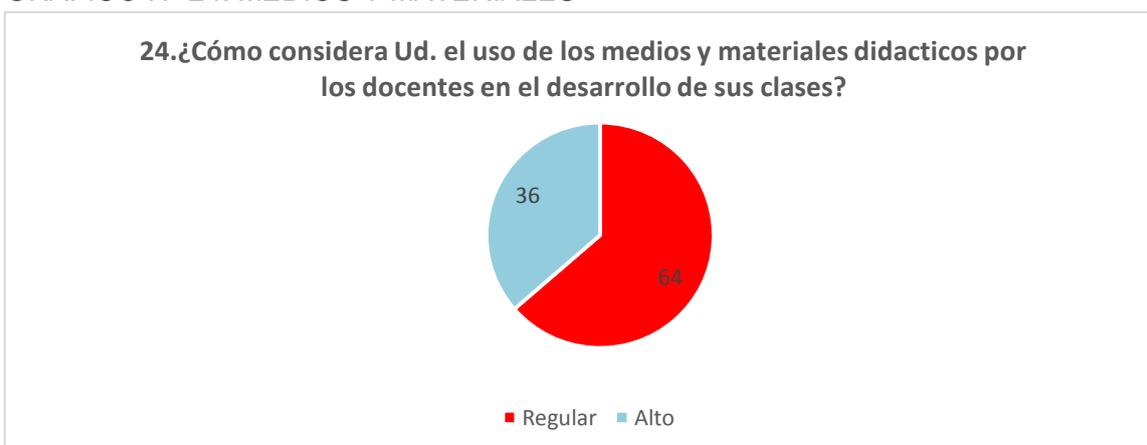
TABLA N° 24: MEDIOS Y MATERIALES

24.¿Cómo considera Ud. el uso de los medios y materiales didácticos por los docentes en el desarrollo de sus clases?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Regular	14	64	64	64
	Alto	8	36	36	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 24: MEDIOS Y MATERIALES



Con respecto a: ¿Cómo considera Ud. el uso de los medios y materiales didácticos por los docentes en el desarrollo de sus clases?

El 64% dijeron REGULAR y 36% ALTO,

La mayoría los calificó de REGULAR

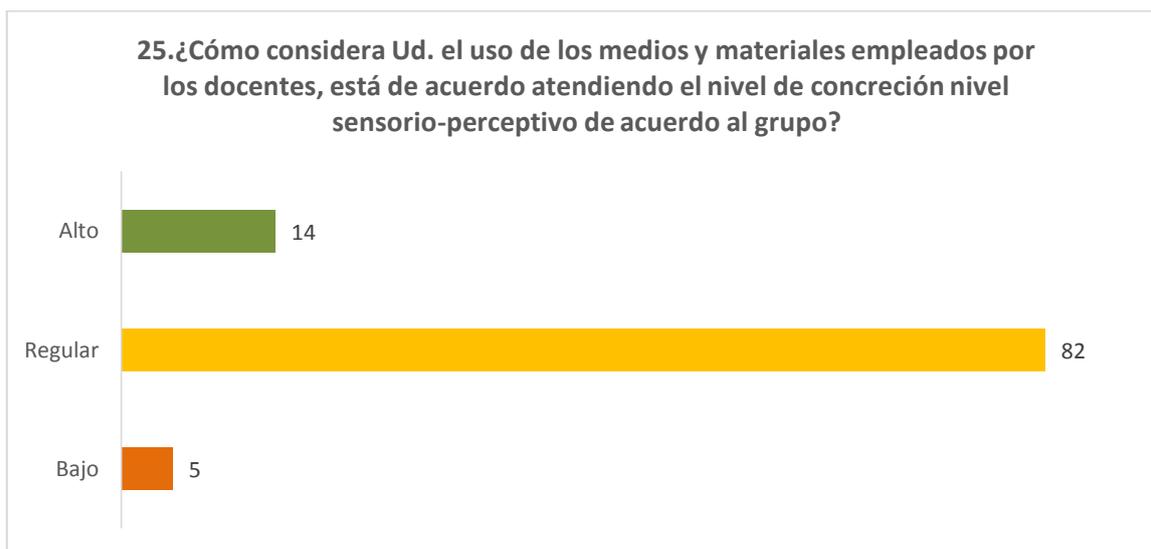
TABLA N° 25: MEDIOS Y MATERIALES Y NIVEL DE CONCRCION

25.¿Cómo considera Ud. el uso de los medios y materiales empleados por los docentes, está de acuerdo atendiendo el nivel de concreción nivel sensorio-perceptivo de acuerdo al grupo?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	1	5	5	5
	Regular	18	82	82	86
	Alto	3	14	14	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 25: MEDIOS Y MATERIALES Y NIVEL DE CONCRACION



En relación a: ¿Cómo considera Ud. el uso de los medios y materiales empleados por los docentes, está de acuerdo atendiendo el nivel de concreción nivel sensorio-perceptivo de acuerdo al grupo?

El 82% calificó de REGULAR, 14% ALTO y 5% BAJO.

La mayoría de los estudiantes calificó de REGULAR.

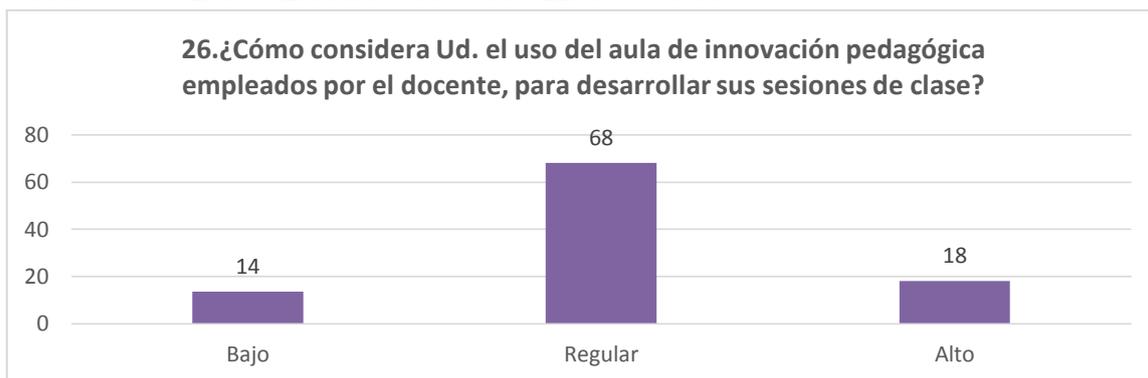
TABLA N° 26: AULA INNOVACION PEDAGOGICA

26¿Cómo considera Ud. el uso del aula de innovación pedagógica empleados por el docente, para desarrollar sus sesiones de clase?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	3	14	14	14
	Regular	15	68	68	82
	Alto	4	18	18	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 26: AULA INNOVACION PEDAGOGICA



Consultados: ¿Cómo considera Ud. el uso de los medios y materiales empleados por los docentes, está de acuerdo atendiendo el nivel de concreción nivel sensorio-perceptivo de acuerdo al grupo?

El 68% los considera REGULAR, 18% ALTO y 14% BAJO.

Mayoritariamente los estudiantes lo consideran de REGULAR

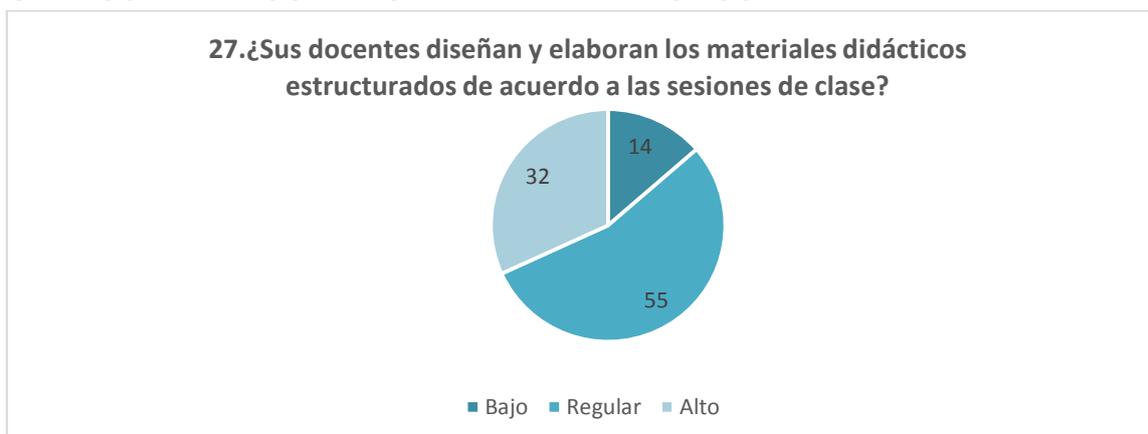
TABLA N° 27: DOCENTES Y MATERIAL DIDACTICO

27.¿Sus docentes diseñan y elaboran los materiales didácticos estructurados de acuerdo a las sesiones de clase?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	3	14	14	14
	Regular	12	55	55	68
	Alto	7	32	32	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 27: DOCENTES Y MATERIAL DIDACTICO



En relación a: ¿Sus docentes diseñan y elaboran los materiales didácticos estructurados de acuerdo a las sesiones de clase?

El 55% lo calificó de REGULAR, 32% ALTO y 14% BAJO.

En su mayoría los estudiantes lo calificaron de REGULAR

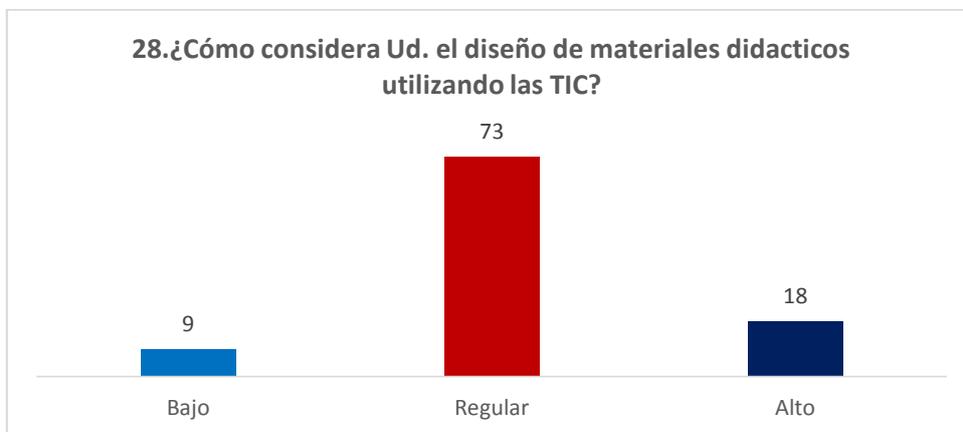
TABLA N° 28: DISEÑO MATERIAL DIDACTICO

28.¿Cómo considera Ud. el diseño de materiales didácticos utilizando las TIC?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	2	9	9	9
	Regular	16	73	73	82
	Alto	4	18	18	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 28: DISEÑO MATERIAL DIDACTICO



Respecto de: ¿Cómo considera Ud. el diseño de materiales didácticos utilizando las TIC?

El 73% señalaron REGULAR, 18% ALTO y 9% BAJO.

En su mayoría los estudiantes lo consideran REGLAR

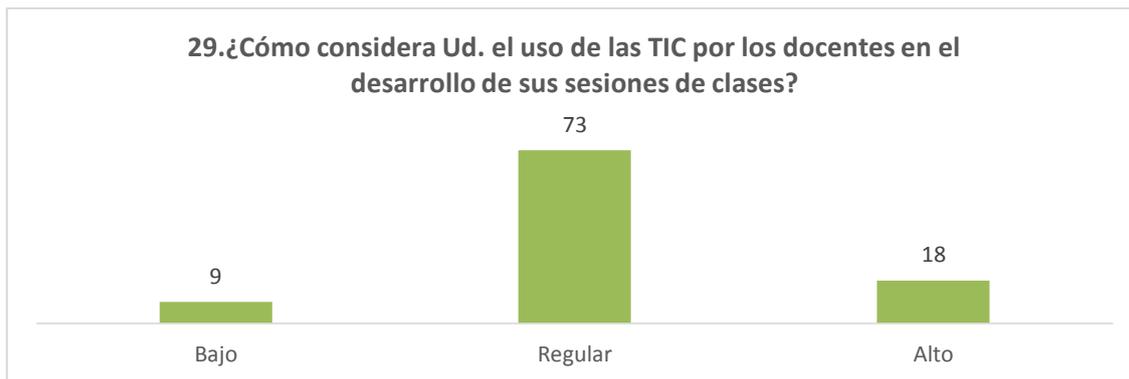
TABLA N° 29 USO TICS

29.¿Cómo considera Ud. el uso de las TIC por los docentes en el desarrollo de sus sesiones de clases?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Bajo	2	9	9	9
	Regular	16	73	73	82
	Alto	4	18	18	100
	Total	22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N° 29 USO TICS



Consultados: ¿Cómo considera Ud. el uso de las TIC por los docentes en el desarrollo de sus sesiones de clases?

El 73% lo calificó de REGULAR, 18% ALTO y 9% BAJO-

En su mayoría lo calificaron de REGULAR

TABLA N° 30: EMPLEO MATERIAL DIDACTICO DOCENTES

30.¿Cómo considera Ud. el empleo de los materiales didácticos por los docentes en el desarrollo de sus clases?

		Frecuencia	Porcentaje	Valid Percent	Cumulative Percent
Valido	Regular	17	77	77	77
	Alto	5	23	23	100
	Total	22	100	100	

GRÁFICO N° 30: EMPLEO MATERIAL DIDACTICO DOCENTES



Respecto de: ¿Cómo considera Ud. el empleo de los materiales didácticos por los docentes en el desarrollo de sus clases?

El 77% lo calificó de REGULAR y 23% ALTO.

Mayoritariamente los estudiantas lo consideran REGULAR.

3.2.2. Encuesta a estudiantes, sobre pensamiento crítico.

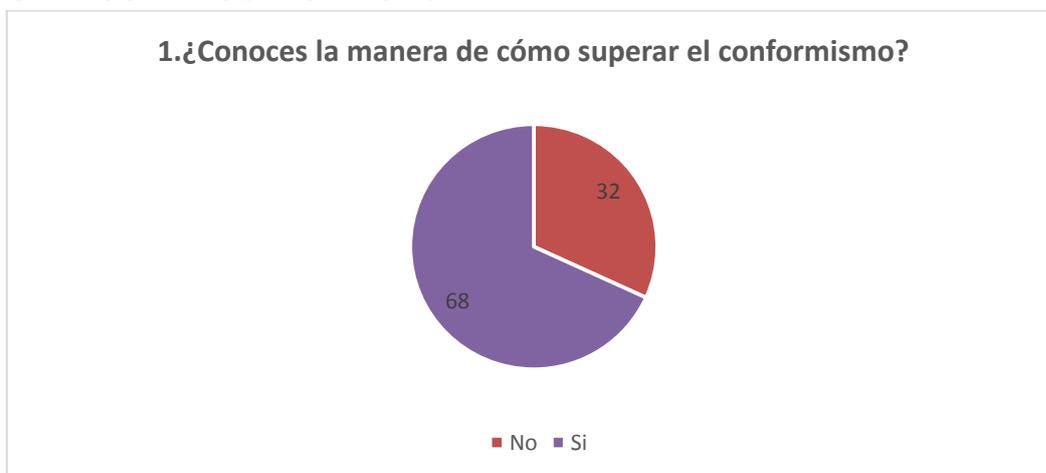
TABLA N° 1: CONFORMISMO

1.¿Conoces la manera de cómo superar el conformismo?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	7	32	32	32
	Si	15	68	68	100
Total		22	100	100	

Fuente; elaborado por la investigadora

GRAFICO N°1: CONFORMISMO



Ante la pregunta: ¿Conoces la manera de cómo superar el conformismo?

El 68% de los estudiantes manifestaron que SI y el 32% respondieron NO.

Existe un gran porcentaje que desconoce como superar el conformismo, es decir, no quieren salir de su zona de confort.

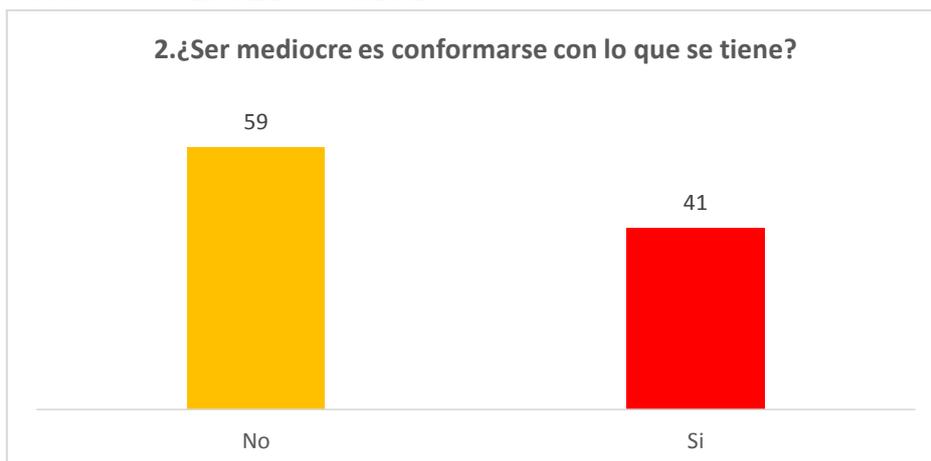
TABLA N° 2: MEDIOCRIDAD

2.¿Ser mediocre es conformarse con lo que se tiene?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	13	59	59	59
	Si	9	41	41	100
Total		22	100	100	

Ref. elaborado por investigadora

GRAFICO N° 2: MEDIOCRIDAD



Consultados: .¿Ser mediocre es conformarse con lo que se tiene?

El 59% respondieron NO y el 41% dijeron SI.

Los estudiantes, desconocen el término o consideran que deben conformarse con lo que tienen

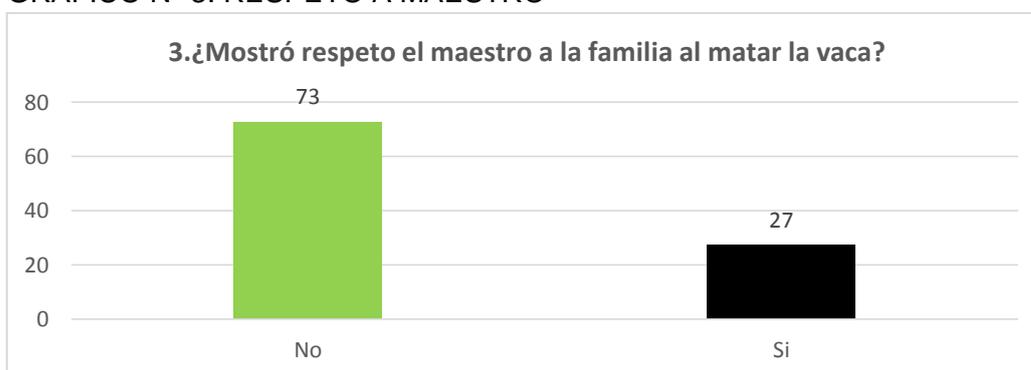
TABLA N° 3: RESPETO A MAESTRO

3.¿Mostró respeto el maestro a la familia al matar la vaca?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	16	73	73	73
	Si	6	27	27	100
Total		22	100	100	

Ref. elaborado por investigadora

GRAFICO N° 3: RESPETO A MAESTRO



Respecto de la pregunta: .¿Mostró respeto el maestro a la familia al matar la vaca?

El 73% respondieron NO y 27 % dijeron SI

La respuesta es correcta, el maestro desafió la supuesta seguridad de la familia

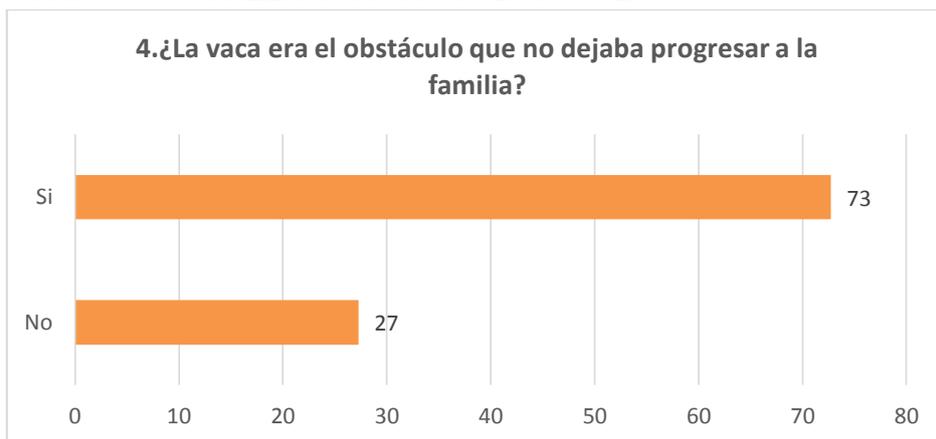
TABLA N° 4: RELACION VACA OBSTACULO

4.¿La vaca era el obstáculo que no dejaba progresar a la familia?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	6	27	27	27
	Si	16	73	73	100
	Total	22	100	100	

Ref. Elaborado por investigadora

GRAFICO N° 4: RELACION VACA OBSTACULO



Ante la pregunta: ¿La vaca era el obstáculo que no dejaba progresar a la familia?

El 73% señalaron SI y el 27% NO.

La mayoría está de acuerdo que la vaca era el obstáculo que no dejaba progresar a la familia.

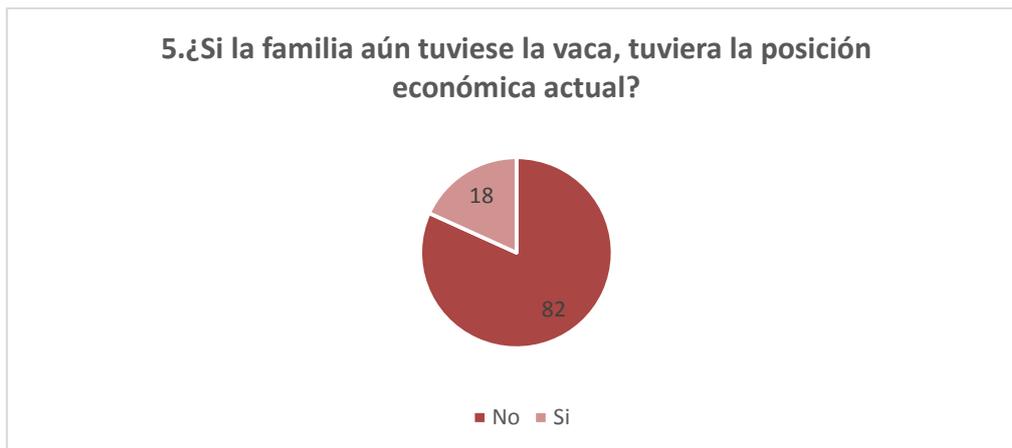
TABLA N°5: VACA Y POSICIÓN ECONOMICA

5.¿Si la familia aún tuviese la vaca, tuviera la posición económica actual?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	18	82	82	82
	Si	4	18	18	100
	Total	22	100	100	

Ref. elaborado por investigadora

GRAFICO N°5: VACA Y POSICIÓN ECONOMICA



Consultados: .¿Si la familia aún tuviese la vaca, tuviera la posición económica actual?

El 82% manifestaron NO y 18% SI.

La mayoría de estudiantes coincidieron y acertaron sus respuestas.

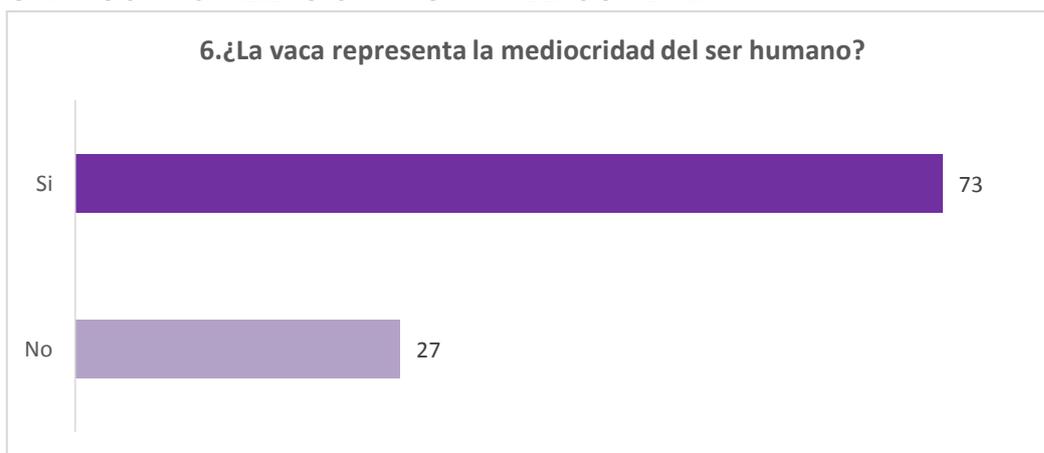
TABLA N° 6: RELACION VACA Y MEDIOCRIDAD

6.¿La vaca representa la mediocridad del ser humano?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	6	27	27	27
	Si	16	73	73	100
Total		22	100	100	

Ref. elaborado por investigadora

GRAFICO N° 6: RELACION VACA Y MEDIOCRIDAD



En relación a la analogía: .¿La vaca representa la mediocridad del ser humano?

El 73% señalaron que SI y, el 27% dijeron NO.

La mayoría acertó en sus respuestas.

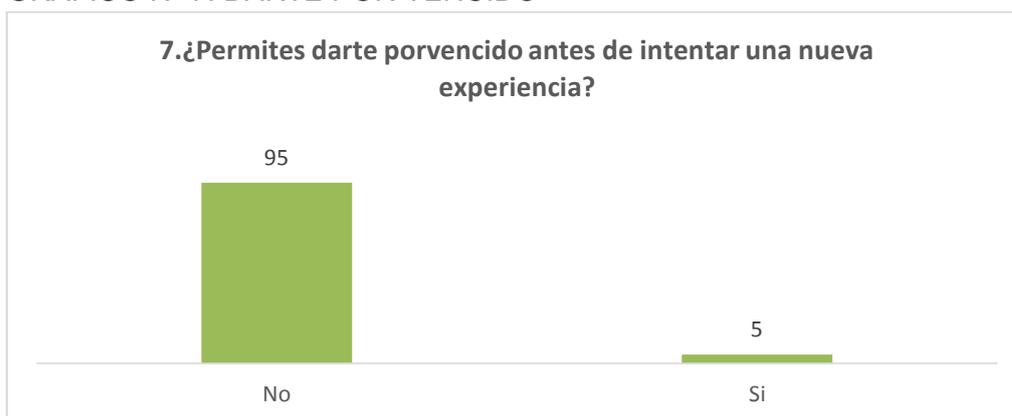
TABLA N° 7: DARTE POR VENCIDO

7.¿Permites darte por vencido antes de intentar una nueva experiencia?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	21	95	95	95
	Si	1	5	5	100
Total		22	100	100	

Ref. elaborado por investigadora

GRAFICO N° 7: DARTE POR VENCIDO



Ante la interrogante: Permites darte por vencido antes de intentar una nueva experiencia?

El 95% manifestaron que NO y, el 5% dijeron SI.

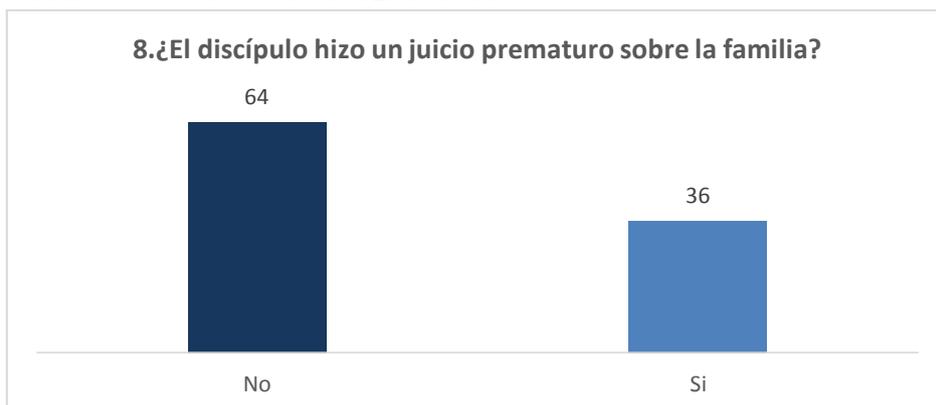
TABLA N° 8: JUICIO PREMATURO

8.¿El discípulo hizo un juicio prematuro sobre la familia?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	14	64	64	64
	Si	8	36	36	100
Total		22	100	100	

Ref. elaborado por investigadora

GRAFICO N° 8: JUICIO PREMATURO



Con relación a la pregunta: ¿El discípulo hizo un juicio prematuro sobre la familia?
El 64% señalaron que NO y 36% dijeron SI.

Los estudiantes no supieron deducir la metáfora

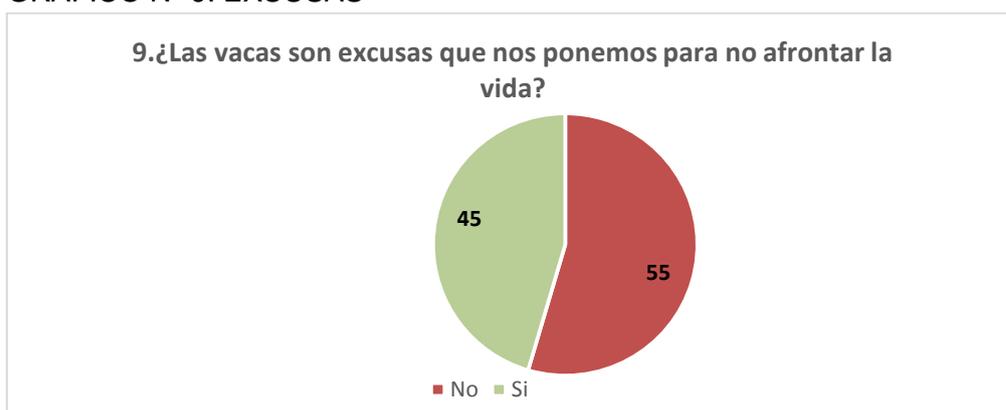
TABLA N° 9: EXCUSAS

9.¿Las vacas son excusas que nos ponemos para no afrontar la vida?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	12	55	55	55
	Si	10	45	45	100
Total		22	100	100	

Ref. elaborado por investigadora

GRAFICO N° 9: EXCUSAS



Preguntados: ¿Las vacas son excusas que nos ponemos para no afrontar la vida?
El 55% dijeron NO y el 45% SI.

Un alto porcentaje, acepta que nos ponemos excusas para no afrontar la vida.

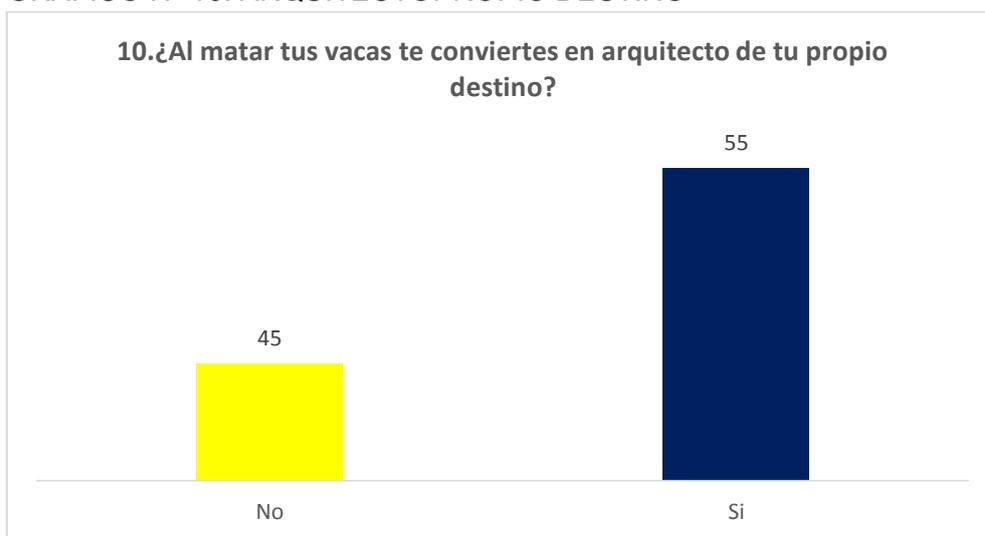
TABLA N° 10: ARQUITECTOPROPIO DESTINO

10.¿Al matar tus vacas te conviertes en arquitecto de tu propio destino?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	10	45	45	45
	Si	12	55	55	100
	Total	22	100	100	

Ref. Elaborado por investigadora

GRAFICO N° 10: ARQUITECTOPROPIO DESTINO



Ante la metáfora: ¿Al matar tus vacas te conviertes en arquitecto de tu propio destino?

El 55% dijeron SI y el 45% NO.

Un alto porcentaje no discierne correctamente y no infiere el mensaje

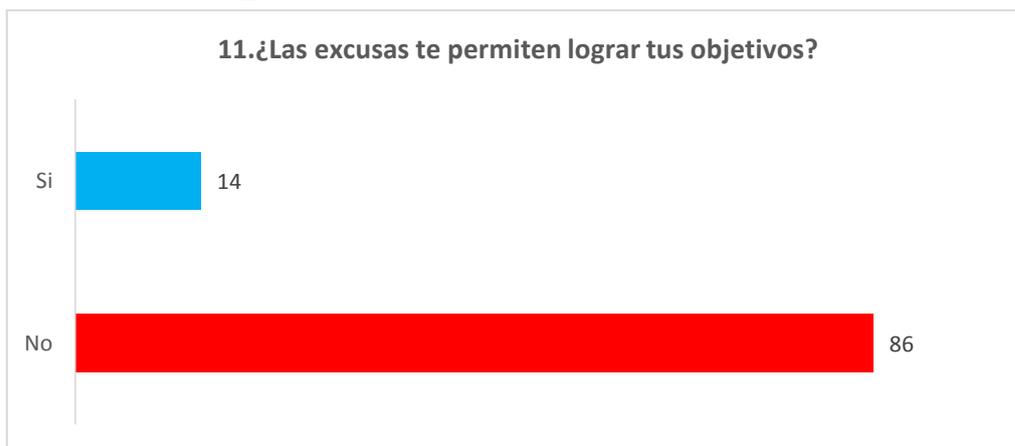
TABLA N° 11: EXCUSAS

11.¿Las excusas te permiten lograr tus objetivos?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	19	86	86	86
	Si	3	14	14	100
	Total	22	100	100	

Ref. elaborado por investigadora

GRAFICO N° 11: EXCUSAS



Ante la pregunta: ¿Las excusas te permiten lograr tus objetivos?

El 86% manifestaron que NO, el14% SI.

Los estudiantes, son conscientes que las excusas no les permiten lograr sus objetivos.

TABLA N° 12: ACTITUD MAESTRO

12.¿La actitud del maestro al matar la vaca le pareció correcta?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	13	59	59	59
	Si	9	41	41	100
	Total	22	100	100	

Ref. Elaborado por investigadora

GRAFICO N° 12: ACTITUD MAESTRO



Preguntados: ¿La actitud del maestro al matar la vaca le pareció correcta?

El 59% consideró que NO y el 41% SI.

Los estudiantes en su mayoría no entendieron que muchas veces hay que arriesgar para cruzar el rio, ya que si no lo intentas, nunca sabrás que suerte correrás.

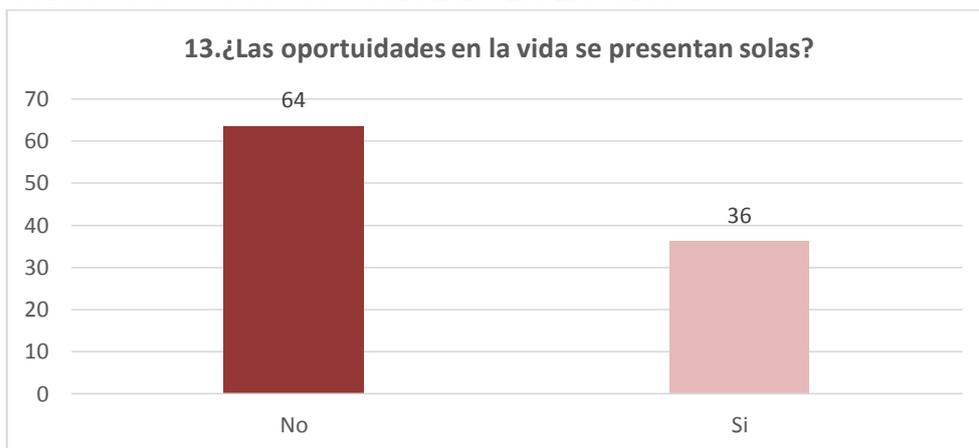
TABLA N° 13: OPORTUNIDADES EN LA VIDA

13.¿Las oportunidades en la vida se presentan solas?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	14	64	64	64
	Si	8	36	36	100
	Total	22	100	100	

Ref. Elaborado por investigadora

GRAFICO N° 13: OPORTUNIDADES EN LA VIDA



Consultados: ¿Las oportunidades en la vida se presentan solas?

El 64% dijeron que NO y, el 36% SI.

Las oportunidades hay que buscarlas, no esperar que lleguen por si solas.

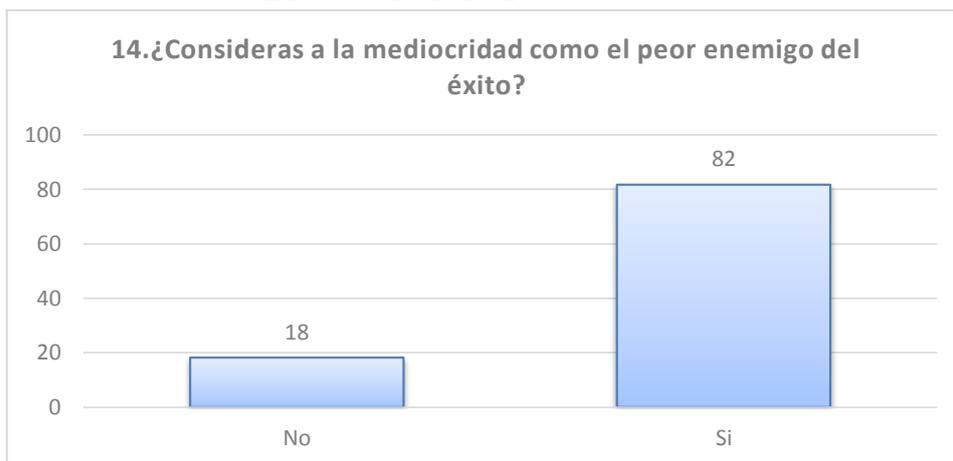
TABLA N° 14: MEDIOCRIDAD ENEMIGO

14.¿Consideras a la mediocridad como el peor enemigo del éxito?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	4	18	18	18
	Si	18	82	82	100
	Total	22	100	100	

Ref. elaborado por investigadora

GRAFICO N° 14: MEDIOCRIDAD ENEMIGO



Consultados: Consideras a la mediocridad como el peor enemigo del éxito?

El 82% reconoció que SI, el 18% dijo NO

Los estudiantes son conscientes que la mediocridad es el peor enemigo en el desarrollo de la persona

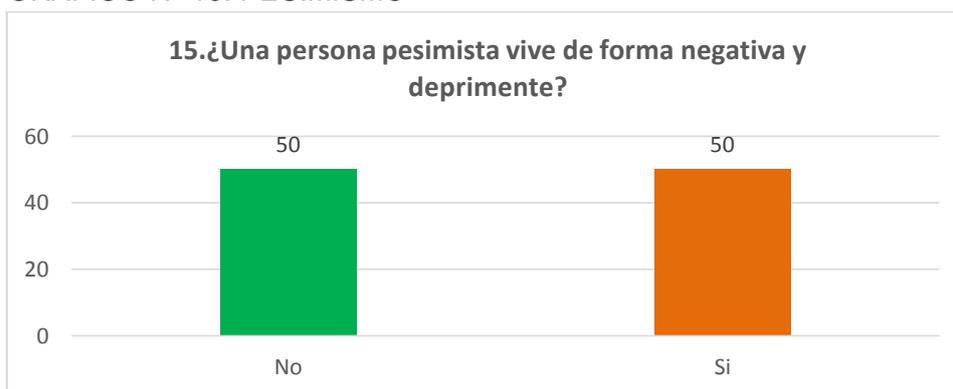
TABLA N° 15: PESIMISMO

15. ¿Una persona pesimista vive de forma negativa y deprimente?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	11	50	50	50
	Si	11	50	50	100
Total		22	100	100	

Ref. elaborado por investigadora

GRAFICO N° 15: PESIMISMO



Preguntados: ¿Una persona pesimista vive de forma negativa y deprimente?

El 50% señalaron SI y el 50% NO.

Las respuestas están iguales, sin embargo una persona negativa tendrá una vida negativa y deprimente.

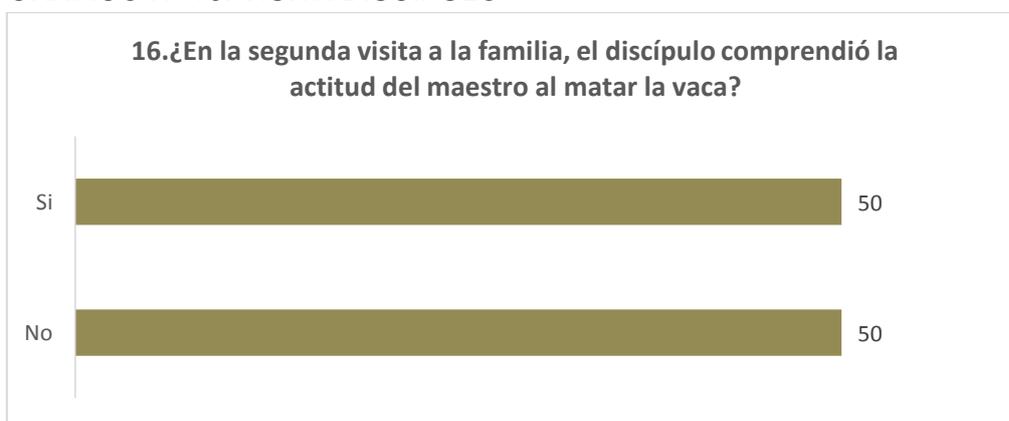
TABLA N° 16: VISITA DISCIPULO

16.¿En la segunda visita a la familia, el discípulo comprendió la actitud del maestro al matar la vaca?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	11	50	50	50
	Si	11	50	50	100
	Total	22	100	100	

Ref. Elaborado por investigadora

GRAFICO N° 16: VISITA DISCIPULO



Ante la pregunta: ¿En la segunda visita a la familia, el discípulo comprendió la actitud del maestro al matar la vaca?

El 50% señalaron SI y el otro 50% que NO

Los estudiantes no comprendieron la enseñanza que el maestro quiso enseñar a su discípulo.

TABLA N° 17: SENTIR FELIZ CON LOGROS

17.¿Te sientes feliz con los logros que has tenido hasta el momento?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	3	14	14	14
	Si	19	86	86	100
	Total	22	100	100	

Ref. elaborado por investigadora

GRAFICO N° 17: SENTIR FELIZ CON LOGROS



Consultados: ¿Te sientes feliz con los logros que has tenido hasta el momento?

El 86% señalaron que Si y el 14% NO.

Existen estudiantes que son pesimistas

TABLA N° 18: RENDIMIENTO ACADEMICO

18.¿Crees que tu bajo rendimiento académico en alguna área es culpa del profesor?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	17	77	77	77
	Si	5	23	23	100
Total		22	100	100	

Ref. elaborado por investigadora

GRAFICO N° 18: RENDIMIENTO ACADEMICO



Ante la pregunta ¿Crees que tu bajo rendimiento académico en alguna área es culpa del profesor?

El 77% manifestaron que NO y el 23% SI.

Un gran porcentaje culpa a otros de su suerte.

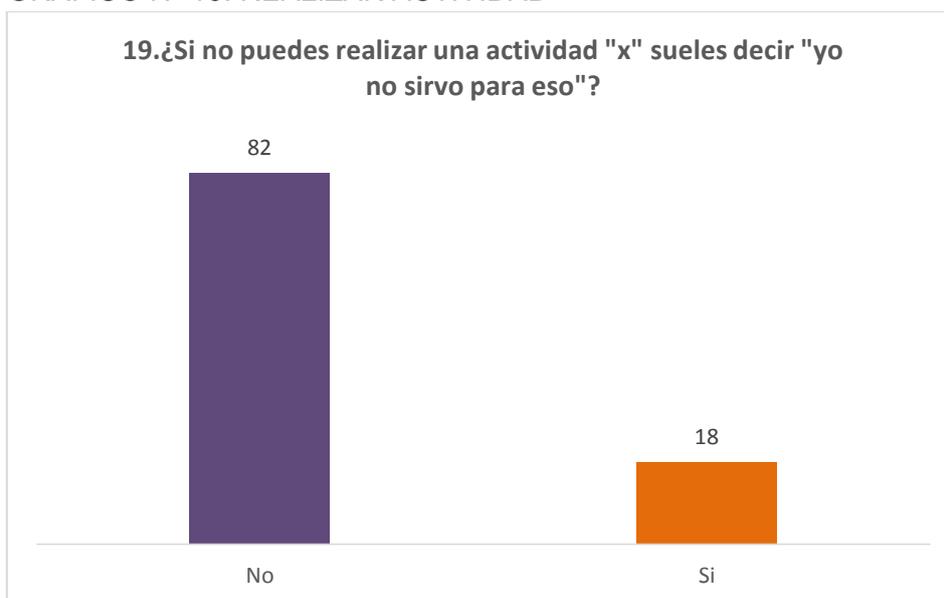
TABLA N° 19: REALIZAR ACTIVIDAD

19.¿Si no puedes realizar una actividad "x" sueles decir "yo no sirvo para eso"?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	18	82	82	82
	Si	4	18	18	100
Total		22	100	100	

Ref. Elaborado por investigadora

GRAFICO N° 19: REALIZAR ACTIVIDAD



Consultados :¿Si no puedes realizar una actividad "x" sueles decir "yo no sirvo para eso"?

El 82% dijeron NO y el 18% SI.

Existen estudiantes que no se aprecian y tienen un criterio negativo de su persona.

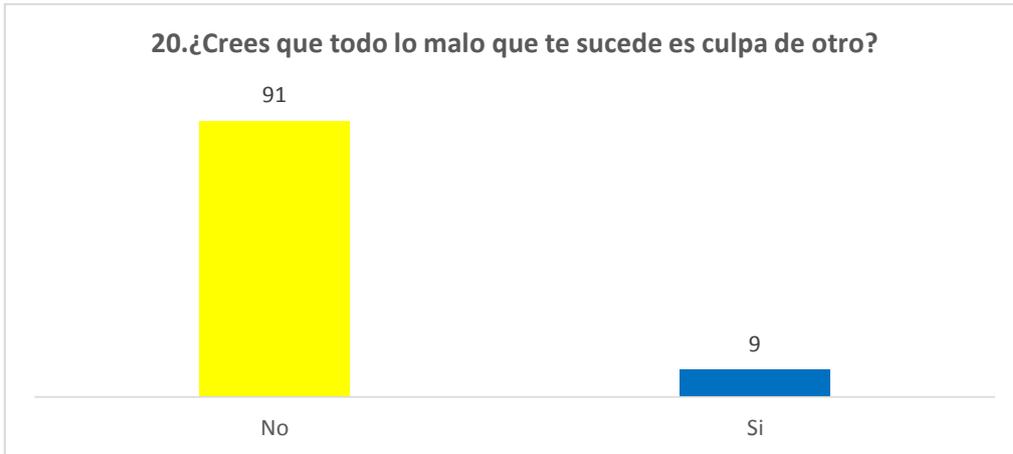
TABLA N° 20: CULPA

20.¿Crees que todo lo malo que te sucede es culpa de otro?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	20	91	91	91
	Si	2	9	9	100
Total		22	100	100	

Ref. elaborado por investigadora

GRAFICO N° 20: CULPA



Ante la pregunta: ¿Crees que todo lo malo que te sucede es culpa de otro?

El 91% señalaron que NO y 9% SI.

Existen estudiantes que lo que les sucede es culpa de otros, es decir algo externo a ellos.

Dimensión 1: Conocimiento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	4.5	4.5	4.5
	1	5	22.7	22.7	27.3
	2	8	36.4	36.4	63.6
	3	7	31.8	31.8	95.5
	4	1	4.5	4.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Dimensión 2: Inferencia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	13.6	13.6	13.6
	1	4	18.2	18.2	31.8
	2	5	22.7	22.7	54.5
	3	4	18.2	18.2	72.7
	4	5	22.7	22.7	95.5
	5	1	4.5	4.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Dimensión 3: Evaluación

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	9.1	9.1	9.1
1	3	13.6	13.6	22.7
2	3	13.6	13.6	36.4
3	8	36.4	36.4	72.7
4	3	13.6	13.6	86.4
5	3	13.6	13.6	100.0
Total	22	100.0	100.0	

Dimensión 4: Metacognición

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	4.5	4.5	4.5
1	14	63.6	63.6	68.2
2	5	22.7	22.7	90.9
3	2	9.1	9.1	100.0
Total	22	100.0	100.0	

3.2. PROPUESTA TEORICA.

3.2.1. Título:

Técnicas participativas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del tercer ciclo en Educación Primaria del Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta de la FACHSE de la UNPRG.

3.2.2. Introducción:

Las deficiencias en la comprensión lectora y lógico matemáticas en los diferentes niveles de la educación peruana, son algunos de los problemas que aún subsisten; y, que influyen en los aprendizajes.

Uno de los tres objetivos de la Educación Básica —que son mencionados en el nuevo Diseño Curricular Nacional (DCN)— es “desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida” y, precisamente, una de las capacidades superiores más importantes que contribuyen con dicho objetivo es el pensamiento crítico.

Durante los últimos años la educación ha experimentado cambios: la enseñanza puramente memorística está dando paso a una que privilegia el pensamiento crítico, cuyo objetivo es que los alumnos desarrollen agudeza perceptiva, control emotivo, cuestionamiento analítico, entre otras cualidades. El reto de los educadores es formar y desarrollar personas críticas, autónomas, pensantes y productivas.

El docente utiliza una serie de técnicas participativas con la finalidad de llegar al estudiante y éste aprenda de manera práctica en interacción con sus pares y la realidad.

Nuestra propuesta consiste en una técnica participativa: El debate.

3.2.3. Objetivos:

Desarrollar el pensamiento creativo en los estudiantes del III Ciclo Académico del Programa LEMM, FACHSE-UNPRG, Lambayeque a través de la técnica del debate.

3.2.4. Fundamentos teóricos.

Pensamiento crítico.

Paulo Freyre:

El pensamiento crítico en Paulo Freire es pensamiento y es acción. Considera que la realidad es punto de partida del acto de conocer. Su pensamiento está profundamente cimentado en el concepto de libertad, concepto que pone al servicio de la transformación de los procesos educativos y sociopolíticos. Busca que las y los estudiantes y las y los docentes dejen de ser objetos pasivos de una historia estática y dogmática, para convertirse en sujetos responsables, capaces de conocer y de crear su propia historia. Para Freire, enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su construcción o de su producción.

Lev Vygotsky.

El desarrollo del pensamiento es una construcción social, que se hace posible a través de la interacción con el medio que nos rodea, para luego ser procesado a través de un lenguaje egocéntrico (el de los infantes) y finalmente va a constituir un lenguaje interiorizado.

La potencialidad cognoscitiva del sujeto depende de la calidad de la interacción social y de la zona de desarrollo próximo del sujeto.

Teniendo en cuenta lo anterior podremos dar paso a mencionar los aportes que realizó Vygotsky a la teoría del desarrollo del pensamiento de Piaget.

Paul y Elder.

En la definición dada por Paul y Elder (2003, pág. 5) se hace alusión a los elementos del pensamiento, a saber:

- Propósito del pensamiento: guarda relación con el objetivo o meta, en otras palabras. Todo razonamiento tiene un propósito, razonamos o pensamos con un fin, tomar una decisión o resolver un problema.
- Pregunta en cuestión: corresponde al hecho de que nuestro proceso de razonamiento ocurre frente a un problema o cuestionamiento que nos proponemos resolver, nos planteamos una pregunta frente a la cual intentamos dar respuesta.
- Información: este elemento alude a que cuando razonamos usamos información la cual se presenta como dato, hecho, experiencia.
- Dependiendo de la calidad y cantidad de información nuestro razonamiento puede estar bien o mal fundamentado, información insuficiente o falaz nos puede llevar a tomar decisiones equivocadas o bien, a la no resolución del problema.
- Interpretación e inferencias: cuando razonamos, llegamos a las conclusiones por medio de inferencias, esto es estableciendo relaciones plausibles basadas en la información que manejamos; por otro lado, tal información para ser usada ha sido objeto de una interpretación que hacemos, del significado que le damos a tal información.
- Conceptos: el pensar se expresa por medio de ideas o conceptos, por consecuencia, es de vital importancia manejar tales conceptos con precisión y claridad para no errar o realizar interpretaciones equívocas de la información que manejamos.
- Supuestos: esto hace referencia al hecho de que cuando pensamos lo hacemos basados en supuestos, ideas que no han sido probadas, pero que son plausibles de considerar dado un contexto, al razonar es

importante reconocer tales supuestos, pues bien pueden conducirnos a errores.

- Implicaciones y consecuencias: alude a que todo razonamiento tiene consecuencias o implicaciones, que pueden ser positivas o negativas, por ende, es menester plantearse todas las consecuencias posibles antes de tomar una decisión.
- Puntos de vista: esto guarda relación con que cada vez que se piensa, se hace desde un punto de vista, para tratar de ser parciales, es necesario que las personas identifiquen desde dónde están observando el problema e intenten ver la situación desde puntos de vista o perspectivas distintas.

Prosiguiendo con la propuesta de Paul y Elder, podemos evaluar la calidad de nuestro pensamiento al someterlos a estándares intelectuales universales (2005). Tales estándares corresponden a los que se indican a continuación.

- Claridad: hace referencia a que nuestro pensamiento debe ser comprensible, cuyo significado puede ser alcanzado.
- Veracidad: alude a que nuestro pensamiento debe estar libre de errores o distorsiones, debe ser verdadero.
- Profundidad: implica que nuestro pensamiento debe poseer complejidad e interrelaciones múltiples.
- Importancia: el pensamiento debe estar enfocado en lo realmente importante y no cosas triviales.
- Justicia: quiere decir que nuestro pensamiento debe ser justificable en el sentido de que no debe ponerse al servicio personal o unilateral (debemos intentar considerar otros puntos de vista o implicaciones que vayan más allá de nuestro solo beneficio).
- Precisión: refiere a que nuestro pensamiento debe ser exacto incluso llegando al nivel de detalle en caso de ser necesario.
- Relevancia: tiene relación con que nuestro pensamiento verse sobre el tema que estamos tratando; irrelevante sería que no guarde relación con el problema o tema que nos hemos propuesto resolver.
- Extensión: esto quiere decir que nuestro pensamiento debe comprender múltiples puntos de vista.

- Lógica: nuestro pensamiento debe estar libre de contradicciones, y los elementos que lo componen poseen sentido como conjunto.

Facione:

De acuerdo con Facione (1990), en el proceso de pensamiento habría involucradas seis habilidades cognitivas y a cada habilidad le corresponden sub habilidades propias. Tales habilidades se describen a continuación.

A. Interpretación. Permite comprender y expresar el significado e importancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, creencias, convenciones, reglas de procedimiento o criterios.

A.1. Categorización. Guarda relación con formular categoría apropiadamente, distinciones, estructuras para entender, describir o caracterizar información.

También permite describir experiencias, creencias, hechos, situaciones, entre otros, que hacen comprensible su significado facilitando una categorización apropiada, distinciones o estructuraciones.

A.2. Descifrar significado. Permite detectar y describir el contenido informativo, significado afectivo, intenciones, motivos, significado social, valor puntos de vista, reglas de procedimiento, criterios, o relaciones inferenciales expresados en sistemas de comunicación basados en convenciones, tanto como en el lenguaje o en las conductas sociales, símbolos o señales.

A.3. Clarificar significado. Permite parafrasear o explicitar el significado por medio de estipulación, descripción, analogía o expresiones figuradas, lo contextual, convencional o intencional de palabras, ideas, conceptos, expresiones, conductas, conclusiones, señales, gráficos, símbolos, eventos o ceremonias.

B. Análisis. Guarda relación con identificar la intención y relación inferencial entre expresiones, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tengan el propósito de expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones.

B.1. Examinar ideas. Se usa para determinar el rol que juegan distintas expresiones o el propósito que tienen en el contexto de un argumento, razonamiento o persuasión. Definir términos. Comparar o contrastar ideas,

conceptos o expresiones. Identificar problemas y determinar las partes que lo componen, al mismo tiempo, permite identificar las relaciones conceptuales entre dichas partes y el todo.

B.2. Identificar argumentos. Dado un conjunto de declaraciones, descripciones, preguntas o representaciones gráficas, determinar si el conjunto expresa (o no), o se pretende expresar, uno o varios motivos que apoyen u objeten algunas afirmaciones, opinión o punto de vista.

B.3. Analizar argumentos. Dada la expresión de una razón o razones que tienen por objeto apoyar o refutar un reclamo, opinión o punto de vista, permite identificar y diferenciar:

- (a) la intención principal conclusión,
- (b) las intenciones y los motivos invocados en apoyo de la conclusión principal,
- (c) otras premisas y razones invocadas como respaldo o apoyo a las premisas y razones destinadas apoyar la conclusión principal,
- (d) elementos expresados adicionalmente a ese razonamiento, como conclusiones intermedias, supuestos tácitos o presuposiciones,
- (e) la estructura global de la cuestión o de la secuencia prevista de tal razonamiento, y
- (f) cualesquiera artículos contenidos en el cuerpo de expresiones que se están examinando y las cuáles no están destinadas a ser tomadas como parte del razonamiento que se expresa.

C. Evaluación. Consiste en evaluar la credibilidad de las declaraciones u otras representaciones de explicaciones o descripciones de la percepción de una persona, experiencia, situación, juicio, creencia, u opinión; y evaluar la fuerza lógica de la real intención o verdaderas relaciones inferenciales entre las declaraciones, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

C.1. Evaluar reclamos. Reconocer los factores relevantes para evaluar el grado de credibilidad que le puede atribuir a una fuente de información u opinión. Evaluar la pertinencia contextual de preguntas, información, principios, reglas o instrucciones de procedimiento. Evaluar la aceptabilidad, el nivel de confianza para la probabilidad o la verdad de cualquier

representación dada ya sea de una experiencia, situación, juicio, creencia u opinión.

C.2. Evaluar Argumentos. Corresponde a juzgar si la aceptabilidad de las premisas de un argumento dado permite aceptar su conclusión como verdadera (deductivamente cierta), o si es probablemente cierto (inductivamente justificada). Anticipar o plantear preguntas u objeciones y evaluar si éstas se dirigen al punto débil del argumento que se está evaluando.

El debate:



El devenir histórico, caracterizado por los cambios culturales impulsados por el surgimiento de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, ponen en tela de juicio el paradigma tradicional de enseñanza frontal, memorístico y descontextualizado (centrado en la enseñanza); emerge un paradigma colaborativo y activo (centrado en el aprendizaje), permite valorar los conocimientos previos del estudiante y promueve un aprendizaje de tipo social.

Jérez (2015), señala que en este paradigma el estudiante aprende en forma activa: adquiriendo, organizando y aplicando significativamente conocimientos e involucrándose en actividades de aprendizaje que promueven la (re)elaboración de conocimientos y representaciones mentales personales, a partir de la interacción con contenidos de aprendizaje desde conocimientos previos.

En el contexto de este paradigma, el aprendizaje activo se distingue por estar centrado en el alumno, se le ofrecen contenidos interesantes relacionados con sus saberes previos, para que no solo pueda entenderlos, aprenderlos, sino también transformarlos en nuevos conocimientos. En consecuencia, adquiere importancia la experiencia que se genera como producto de la observación y actuación en un contexto determinado, lo cual favorece el aprendizaje por descubrimiento; de esta forma el estudiante adopta un rol

activo en el proceso de construcción de sus nuevos aprendizajes bajo el rol mediador del docente (Gálvez, 2013).

En consecuencia, se decide implementar la metodología de aprendizaje activo denominada debate, por su pertinencia disciplinar y potencial en la formación del pensamiento crítico, cuya aplicación propicia el trabajo colaborativo a través de la defensa de un punto de vista, "dentro de una dinámica dialéctica y con el objetivo de lograr un acuerdo racionalmente motivado". (Rangel, 2007, p. 45)

El debate, además de contribuir al desarrollo de la habilidad para expresar ideas de manera argumentada, favorece el desarrollo del pensamiento crítico, requiere del tratamiento adecuado de información, para su posterior análisis, evaluación y elaboración de juicios basados en criterios. Esto permite al orador defender su postura ante una situación, proporciona argumentos pertinentes en referencia al contexto, en un ambiente de respeto de las diversas perspectivas propuestas, conforme a lo que se entiende como habla argumentativa, cuyo requisito básico es la exclusión de todo tipo de coacción y busca de forma cooperativa la verdad (Rangel, 2007)

El debate como metodología activa

El debate se ubica como metodología activa de aprendizaje en el contexto de la argumentación. Desde la perspectiva pragmadialéctica es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista, adelanta una constelación de una o más proposiciones para justificar un punto de vista (Eemeren, 2006, p.17).

El debate es una de las manifestaciones orales del discurso argumentativo, una técnica de discusión preparada, formal y pública; dos equipos defienden argumentativamente una postura frente a una proposición a debatir en un ambiente de participación dialógica. (Mora, 2011; Monarca, 2013; Arandia, Alonso-Olea, Martínez-Domínguez, 2010)

También Jérez (2015, p. 56), conceptualiza el debate como metodología activa que hace la diferencia con su finalidad competitiva, enfatiza que busca "por medio de una conversación estructurada que se enfrenten diferentes opiniones y puntos de vista sobre un tema específico que permita polémica

o disparidad de visiones. Las opiniones de los estudiantes deben estar correctamente fundamentadas, basadas en datos empíricos, estudios, teorías, etcétera., que permitan establecer criterios de entrada, participación, búsqueda y presentación de información y datos para proporcionar un diálogo dinámico e interesante".

Estructura.

La estructura del debate está sujeta a las reglas previamente determinadas a los estudiantes y el moderador, sin embargo, de manera general los debates constan de cuatro fases: la apertura, el cuerpo del debate, sesión de preguntas y respuestas, y la conclusión.

1. La apertura del debate está a cargo del moderador, quien introduce el tema haciendo especial énfasis de su interés y actualidad, Además presenta tanta para cada uno de los participantes como las posturas. También explica la dinámica a seguir y recuerda a los participantes las reglas, previamente establecidas.
2. El cuerpo del debate está cargo de los participantes y es fase que se asigna a la discusión del tema. Es en esta etapa donde se exponen los argumentos y contra argumentos, así como toda la información adicional que ayude a la discusión del tema.
3. La sesión de preguntas y respuestas es una parte fundamental dentro del debate porque es en ella donde el público termina por inclinarse a favor o en contra de la postura. Además, es la oportunidad de los participantes para clarificar los puntos principiantes de sus argumentos, así como reforzar los puntos débiles. Las preguntas pueden estar a cargo del moderador, del público o de los mismos participantes. Pero siempre se realizan de forma ordenada.
4. Finalmente, en conclusión, del debate se hace un breve resumen de las posturas, así como se anuncia la postura que prevaleció o el grupo ganador del debate, si fuera necesario decirlo. Esta parte está a cargo del moderador.

Es un espacio de comunicación que permite la discusión acerca de un tema polémico entre dos o más grupos de personas.

Después del desarrollo del debate los estudiantes pueden quedar interesados e indagar mediante lecturas, elaboración de fichas, informes. Además, desarrolla valores como la capacidad de respetar las opiniones de todos, la colaboración con los demás compañeros para elaborar las conclusiones y fomenta la toma de conciencia en el comportamiento humano.

Para qué sirve un debate.

- Para conocer y defender las opiniones acerca de un tema específico.
- Para facilitar la toma de decisiones sobre algún tema.
- Para sustentar y dar elemento de juicio.
- Para ejercitar la expresión oral, la capacidad de escuchar y la participación activa.
- Desarrollamos nuestra tolerancia porque comprendemos los que otros piensan.

Cómo se organiza:

Para organizar un buen debate es necesario seguir algunos pasos:

- Elegir un tema de interés y que suscite controversia.
- Conformar grupos que defiendan cada punto de vista.
- Escoger un moderador, que coordine las preguntas y de la palabra.
- Presentar las conclusiones o puntos de vista de cada grupo.
- Asignar los temas a cada participante de la mesa de debate.

Recomendaciones para participar en un debate

En toda actitud oral, tanto el emisor como el receptor deben:

- Oír atentamente al interlocutor para responder en formas adecuadas y no repetir las ideas.
- Evitar los gritos y las descalificaciones.
- Respetar siempre las opiniones de todos.
- No imponer el punto de vista personal.
- No hablar en exceso, para permitir la intervención de los demás.
- No burlarse de la intervención de nadie.

- Hablar con seguridad y libertad, sin temor a la crítica.
- El objetivo del debate es expresar ideas y argumentarlas, y la forma de responder a ellas es la contra argumentación. Las redes sociales son un buen lugar para poner en práctica esta técnica, teniendo siempre presente que es preferible un buen argumento a un insulto o descalificación sin sentido.

PROPUESTA:

Las habilidades para desarrollar el pensamiento crítico del Dr. Peter Facione, a través del debate:

1. La habilidad de Interpretar

Es decir, la capacidad de comprender el significado o la importancia de datos, juicios de valor, opiniones, afirmaciones, vivencias, y sucesos. Pero también de convenciones (sociales o empresariales), creencias, normas o procedimientos. ¿Eres capaz de extraer la idea principal de un texto, dejando de lado las ideas derivadas? ¿Sabes entender las intenciones de una persona según la expresión de su cara? La habilidad de interpretar te añade contexto a la información que has recibido.

Cuando hablamos de interpretar en general estamos englobando también la capacidad de categorizar o etiquetar el contenido, entender el significado y despejar las posibles dudas o ambigüedades del discurso.

Algunas preguntas que puedes hacerte para saber si eres capaz de Interpretar la información que recibes pueden ser:

¿Qué acaba de decir?

¿Por qué lo ha dicho?

¿Por qué ahora?

¿Qué sentido tiene?

¿Qué ha pasado?

2. La habilidad de Analizar

Considerando que Analizar es el proceso por el cual se identifican las relaciones explícitas o implícitas en un argumento que se emite con intención de expresar motivo, juicio, creencia, opinión, y en general, información. Al analizar, unimos las piezas para determinar el propósito de la información que hemos recibido.

Preguntas que te ayudan en el proceso de Analizar:

¿Por qué dice/ cree eso?

¿A qué se refiere?

¿En qué se basa?

¿Por qué supone que es así?

3. La habilidad de Evaluar

O sea, de medir o valorar la credibilidad de las afirmaciones o descripciones que hace una persona cuando habla o escribe acerca de su experiencia, creencias o convicciones; y en general, cuando expresa su opinión. De esta manera podemos medir la objetividad del razonamiento.

Personalmente, creo que la habilidad de Evaluar es una de las más importantes. Nos permite conocer y reconocer los factores que usamos para asignar nuestros indicadores de credibilidad de las personas. Algo que aplicamos no sólo a sus afirmaciones, sino a las conclusiones a las que llegan con su razonamiento.

En el mundo técnico seguro que coincidireis conmigo que la “credibilidad” (también llamada “solvencia técnica”) es una de las virtudes más importantes. Y que ante el mismo problema, la frase “esto no se puede hacer” o “esto se hace en dos días” nos provoca una reacción diferente según quién lo diga.

Preguntas que pueden ser interesantes en el proceso de Evaluar:

¿Es un hecho, o una suposición?

¿Cómo lo sabe?

¿Cree lo que dice?

¿Por qué crees lo que dice una persona?

¿Estás seguro? ¿Y él?

4. La habilidad de Inferir

Inferir es el proceso por el cual somos capaces de identificar aquellos elementos esenciales (como datos, afirmaciones, evidencias, juicios....) que hay que tener en cuenta para generar conclusiones razonables, o al menos, formular hipótesis.

Por tanto, supone nuestra capacidad para encontrar y listar evidencias (cuya naturaleza por definición está ligada a la certeza indudable, y por tanto, objetiva), de llegar a conclusiones o de proponer alternativas a las mismas. Cuando por ejemplo una persona nos dice que quiere recibir un trato que resulta ser diferente al del resto de sus compañeros, podemos llegar a la conclusión de que su argumento puede ser injusto y supondrá un agravio comparativo. Cuando el día antes de una subida a producción no funciona nada, algunos llaman al telepizza, otros llaman a casa (para decir que llegarán tarde), y otros llaman al cliente (para poner la cara).

Algunas preguntas que ayudan en el proceso de Inferir:

¿Qué pasaría si esto no fuese cierto? ¿Cambiaría la forma de entenderlo?

¿Es necesaria más información para extraer conclusiones?

¿Puede extraerse un patrón de la información disponible?

¿Hay alternativas sin explorar?

¿Qué implicaciones se derivan de esta evidencia?

5. La habilidad de Explicar

Una vez que hemos hecho el proceso de Interpretar, Analizar, Evaluar e Inferir, el siguiente paso es expresar de forma clara y coherente los resultados de nuestro razonamiento. Para ello, hay que acostumbrarse a justificar nuestros razonamientos y conclusiones reflejando siempre las evidencias en las que se apoya, y todos los aspectos metodológicos, normas, criterios establecidos y demás en los que se sustenta. Pero no basta con mostrar que el razonamiento no es producto de la arbitrariedad, también debemos ser capaces de expresarlo de forma convincente. Esto cada vez se complica más, amigos.

O quizá no. Ah, claro, es que si queremos convencer a otra persona, tenemos que utilizar datos objetivos que, como no dependen de la interpretación del otro, sean incontestables. Y explicar que las conclusiones a las que llegamos usando esos datos se han extraído también siguiendo procedimientos, y aplicando la objetividad; y no porque hoy me siento inspirado. Pero bueno, esto es tan propio del método científico que precisamente los que sois Ingenieros deberíais estar acostumbrados. Yo

como soy Licenciado me permito a veces la licencia de dejarme guiar por mi inspiración

En fin, algunas preguntas que nos ayudan a Explicar nuestro proceso de pensamiento:

¿Sabrías explicar el proceso de análisis?

¿Cuáles han sido los principales resultados del análisis?

¿Cómo se ha llegado a la conclusión?

¿Por qué esa es la mejor alternativa?

6. Autocontrol

El Autocontrol es una meta habilidad. Es la habilidad de pensar sobre nuestra forma de pensar, de repasar nuestro proceso mental y corregir, no sólo el proceso sino sus resultados. Y para hacerlo, aplicamos las habilidades de Interpretar, Analizar, Evaluar e Inferir, pero sobre las conclusiones a las que hemos llegado.

En general, hay dos disciplinas de autocontrol:

La capacidad de examinarnos. Por ejemplo, de saber cómo nuestro sesgo o intereses han afectado a nuestro punto de vista, y si por ello la conclusión a la que hemos llegado resulta la más acertada.

La capacidad de corregirnos. Vamos, de ser capaces de darnos cuenta de la falta de objetividad en un argumento, o de haber juzgado algo de manera errónea, y poder llegar a otras conclusiones.

6.1. La habilidad de Comunicarse

Ya hemos visto que, en un entorno colaborativo o empresarial, en el que te relacionas con varias personas (no olvidemos, cada una de su padre, de su madre, de su perrito que le ladre y con sus propios objetivos) una habilidad necesaria es la de ser capaz de Explicar tus argumentos o ideas con claridad; asegurándote de que tus interlocutores han entendido lo que tú esperabas que entendieran.

CONCLUSIONES

1. Los estudiantes del tercer ciclo en el área de comunicación del Programa de Licenciatura en Educación modalidad mixta – LEMM, presentaron un bajo nivel en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico reflejado en un 27%, ubicado en el nivel bajo, a través del test.
2. El debate se constituyó en una herramienta decisiva para la formación de los estudiantes, estableció una estrategia pertinente para aprender a analizar, evaluar y sintetizar la información, inferir implicancias, proponer alternativas de solución y argumentar posiciones; desarrollando capacidades para mejorar el pensamiento crítico.
3. La técnica participativa, el debate incrementó el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la comunicación en los estudiantes como objeto de estudio.
4. Las teorías sobre pensamiento crítico de Paulo Freyre, Lev Vygotsky, Paul y Elder y Fraccione, permitieron sustentar el problema en estudio y construir la propuesta.
5. Un regular porcentaje de estudiantes, no logró deducir ni inferir las metáforas de la lectura “la vaca”, demostrando escaso desarrollo de inferencias y crítico valorativo, manifestando inseguridad, conformismo de cierto modo atados a ideas escusas y justificaciones, que ni les permiten arriesgar y cambiar su zona de confort.
6. Las dimensiones argumenta posición, analiza, infiere y propone alternativas de solución, son las dimensiones en las que los estudiantes muestran una mayor evolución en el bajo desarrollo del pensamiento crítico. Los resultados obtenidos en la aplicación del test son significativos.

SUGERENCIAS

- ❖ El desarrollo del pensamiento crítico debe institucionalizarse como una capacidad superior transversal e interdisciplinaria en el proceso educativo en el nivel superior en los estudiantes del programa LEMM, mediante la implementación de estrategias que tengan en cuenta a esta capacidad como medio efectivo y eficaz en la formación de sujetos autónomos, críticos y reflexivos.
- ❖ El fomento de las habilidades del pensamiento debe procurarse en todas las áreas curriculares con la participación decidida de los docentes, implementando en sus actividades curriculares la formación de este tipo de pensamiento crítico como aperturando espacios de análisis, reflexión y decisión en los estudiantes.
- ❖ Presentar esta investigación como propuesta pedagógica a los directivos y docentes en el programa LEMM, para ser acogida en la práctica pedagógica a partir del análisis, reflexión en torno a su contexto en vías, con la intención de mejorar el logro de sus aprendizajes.
- ❖ Los docentes deben utilizar la técnica del debate con la finalidad de mejorar los aspectos comunicativos en los estudiantes, que le permitirán fijar sus ideas, defenderlas, debatirlas y rebatir las contrarias.
- ❖ Continuar, implementar y fomentar la actividad investigativa, estrategias didácticas articulada con la universidad y técnica pedagógica de manera urgente con el objetivo de mejorar sus procesos formativos del docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Arandía, M., Alonso-Olea, M., & Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, pp. 309-329. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_14.pdf
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana/UNE
- Díaz, L., & Montengro, M. (2010). *Las prácticas profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico. XXXII Simposio de Profesores de Práctica Profesional*. Rosario: Facultad de Ciencias Económicas y Estadística - Universidad Nacional de Rosario.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Instituto Tecnológico de Monterrey. (s.f.). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Recuperado el 2014, de Vicerrectoría Académica y de Investigación – Documentos de apoyo: <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>
- Gálvez, E. (2013). *Metodología activa. Favoreciendo los aprendizajes*. Santillana S.A. Recuperado de <http://lainfotecasantillana.com/wp-content/uploads/2013/11/CUADERNO-DE-APOYO-1.pdf>
- Jérez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Santiago: Ediciones Universidad de Chile. Recuperado de http://www.plataforma.uchile.cl/libros/MANUAL_AA_01_dic_2014.pdf
- Facione, P. (2013). *Critical Thinking: What it is and Why it counts*. Recuperado el diciembre de 2013, de www.insightassessment.com: <http://www.insightassessment.com/CT-Resources/Teaching-For-and-AboutCritical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts/Critical-ThinkingWhat-It-Is-and-Why-It-Counts-PDF>
- Facione, P., Facione, N., & Giancarlo, C. (2000). *The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill*. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.

- Guzmán, S., Sánchez-Escobedo, P. (2006): “Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México”, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8(2). Consultado el día 15 de abril de 2013 en <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>
- Glaser, R. (1984): The role of knowledge, en American Psychologist, 39, pp. 93-104.
- Halpern, D. (1998): “Critical thinking”, en American Psychologist, 53(4), p. 450.
- Halpern, D., Y Nummedal, S. (Eds.) (1995): “Psychologist teach critical thinking”, en Teaching of Psychology (Special Issue), 22 (1), pp. 4-83.
- Jones, B. F., y Idol, L. (1990): “Introduction”, en B. F. Jones y L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction (pp. 1-13). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Monarca, H. (2013). Participación dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, 4(9), 53-62. Recuperado de http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/305/html_40
- Nickerson, R. S. (1988). “On improving thinking through instruction”, en E. Z. Rangel, M. (2007). El debate y la argumentación. Teoría, técnicas y estrategias. México: Trillas.
- Rothkopf (Ed.): Review of Research in Education 15. Washington, DC, American Educational Research Association.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N., & Smith, E. E. (1985): The teaching of the thinking. Hillsdale, NJ, Erlbaum. (Trad. cast.: Enseñar a pensar. Barcelona, Paidós, 1998).
- Paul, R., & Elder, L. (2003). Cómo mejorar el Aprendizaje Estudiantil. Recuperado el diciembre de 2013, de Foundation for Critical Thinking: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-StudentLearning.pdf>
- Perkins, D. N. (1985): “Postprimary education has a little impact on informal reasoning”, en Journal of Educational Psychology, 77, pp. 562-570.
- Perkins, D. N. (1987): “Thinking frames: An integrated perspective on teaching cognitive skills”, en Baron, J. y Sternberg, R. (Eds.): Teaching

thinking skills: Theory and practice. (pp. 44-61). San Francisco, Freeman & Company.

- Paul, R., & Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas. Recuperado el diciembre de 2013, de Foundation for Critical Thinking: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Una guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el pensamiento crítico. Recuperado el diciembre de 2013, de Foundation for Critical Thinking: http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Piaget, J. (1986). La epistemología genética. Madrid: Debate. En (1986).
- Saiz, C. Y Rivas, S.F. (2008): "Intervenir para transferir en pensamiento crítico", en. Praxis, 10 (13), pp. 129-149.
- Saiz, C. Y Rivas, S.F. (2011): "Evaluation of the ARDESOS program: an initiative to improve critical thinking skills", en Journal of the Scholarship of Teaching and Learning.11 (2), pp. 3451
- Shermer, M. (1997): Why people believe weird things. Nueva York, W. H. Freeman
- Talízina, N. (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú: Editorial Progreso.
- Vigotsky, L (1978). La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Harvard University Press, Cambridge 168
- Vigotsky, L (1995) Pensamiento y Lenguaje. Barcelona, Paidós. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin.
- Whimbey, A. (1985): "Test results from teaching thinking", en Costa A. L. (Ed.), Developing minds: A resource book for teaching thinking (pp. 269-271). Alexandria, VA, Association for the Supervision and Curriculum Development

ANEXOS

ANEXO N° 1:

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACION
CUESTIONARIO SOBRE DESEMPEÑO DOCENTE

Estimado estudiante:

El objetivo del presente cuestionario es conocer su apreciación sobre la variable **DESEMPEÑO DOCENTE** en la escuela académico profesional que Ud. estudia, con el fin de obtener resultados reales, los cuales serán de mucha utilidad para una investigación que se viene realizando. Favor por el cual quedaremos muy reconocidos.

El cuestionario es anónimo, por lo que le agradeceríamos contestarlo con la mayor sinceridad posible. Marcar con un aspa (X), dentro del recuadro en el valor que considera expresa la realidad de su institución Educativa.

La escala de calificación de los ítems, para cada una de las opciones correspondiente a los conceptos principales del estudio, es como sigue:

PUNTUACIÓN	DESEMPEÑO DOCENTE
1	Bajo
2	Regular
3	Alto

INDICADOR RES	DESEMPEÑO DOCENTE			Bajo	Regular	Alto
	N°	PLANIFICACIÓN CURRICULAR	1	2	3	
Diagnostico escolar	1	Como considera Ud. la planificación curricular empleados por el docente en relación a los objetivos del perfil profesional.				
	2	Como considera Ud. el diagnóstico identificado por el docente en su aula.				
	3	Como considera Ud. La coherencia entre la planificación curricular y el diagnóstico realizado con el perfil profesional				
Análisis del currículo	4	El diseño de la programación curricular diseñado por el docente de que manera es incorporado del programa curricular básico.				
	5	Como considera los contenidos para desarrollar las sesiones de clases guardan concordancia con el sílabo.				

Adaptación curricular	6	Como considera Ud. la programación curricular diseñados por los docentes incorporan las características particulares de los alumnos.			
	7	Como considera Ud. Los contenidos curriculares y capacidades empleados por los docentes de acuerdo a la problemática del aula.			
	8	Como considera Ud. los contenidos transversales empleados por los docentes en el dictado de clases.			
Diseños programáticos	9	Como considera Ud. Las unidades didácticas diseñadas y empleados por los docentes			
	10	Como considera Ud. Las sesiones de clase diseñadas y aplicadas por sus docentes.			
	11	Como considera Ud. El diseño y aplicación de los proyectos de aprendizaje empleados por los docentes.			
	12	Como considera Ud. El diseño y aplicación de los módulos de aprendizaje empleados por los docentes.			
		ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS			
Método que emplea	13	Cómo considera Ud. el empleo de los métodos activos, empleados por los docentes para generar los nuevos conocimientos con los saberes previos.			
	14	Cómo considera Ud. los métodos deductivo, inductivo o científico empleados por los docentes el desarrollo de los temas de su área.			
	15	Como considera Ud. los métodos empleados por los docentes facilitan el logro de capacidades programadas			
Procedimiento	16	Como considera Ud. los procedimientos didácticos empleados por los docentes en el desarrollo de su clase.			
	17	Como considera Ud. las sesiones de clase empleados por los docentes en el desarrollo, etapas del proceso de aprendizaje: inicio, proceso, salida y extensión.			
Como Técnicas	18	Como considera Ud. Las técnicas de aprendizaje empleados por los docentes como: Phillips 66, dramatización, debate, foro, lluvia de idea, etc. En el desarrollo de clases.			
	19	Como considera Ud. Las técnicas utilizadas por los docentes en sus sesiones de clase son frecuentemente activas.			
Actividades de aprendizaje	20	Como considera Ud. Las estrategias de aprendizaje como: proyectos de aprendizaje, módulos, asignaciones, discusiones entre grupos, clases teóricas, etc. Empleados por los docentes			
	21	Como considera Ud. La coherencia entre la teoría con la práctica en el desarrollo de sus clases empleados por los docentes.			

		MEDIOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS			
Selección de Medios y	22	Respecto a los medios y materiales didácticos empleados por los docentes en el desarrollo de temas cual es su apreciación.			
	23	Como considera Ud. Referente a los criterios de selección empleada por los docentes de los medios y materiales educativos.			
Clas	24	Como considera Ud. El uso de los medios y materiales didácticos por los docentes en el desarrollo de sus clases.			

	25	Como considera Ud. El uso de los medios y materiales empleados por los docentes, está de acuerdo atendiendo el nivel de concreción nivel sensorio-perceptivo de acuerdo al grupo.			
	26	Como considera Ud. El uso del aula de innovación pedagógica empleados por el docente, para desarrollar sus sesiones de clase			
Diseño y elaboración	27	Sus docentes diseñan y elaboran los materiales didácticos estructurados de acuerdo a las sesiones de clase.			
	28	Como considera Ud. El diseño de materiales didácticos utilizando las Tic (tecnologías de información y comunicación) para el desarrollo de clases.			
Empleo de	29	Como considera Ud. El uso de las TIC por los docentes en el desarrollo de sus sesiones de clases.			
	30	Como considera Ud. El empleo de los materiales didácticos pos los docentes en el desarrollo de sus clases.			

GRACIAS

ANEXO N° 2:

**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACION
ENCUESTA A ESTUDIANTES SOBRE PENSAMIENTO CRITICO**

Estimado estudiante, el presente test trata sobre Pensamiento Crítico tiene como propósito recoger información para conocer las dificultades que existen en la escuela académico profesional que Ud. estudia y buscar alternativas de solución. Es de carácter anónimo, por lo que le solicitamos responder con sinceridad, verdad y en total libertad marcando con una (x) el casillero con la alternativa que consideres verdadera.

Muchas. Gracias.

LEYENDA	
SI	1
NO	0

Nº	PENSAMIENTO CRÍTICO		
	DIMENSIÓN 1: CONOCIMIENTO	SI	NO
1	¿Conoces la manera de cómo superar el conformismo?		
2	Ser mediocre es conformarse con lo que se tiene		
3	Mostró respeto el maestro a la familia al matar la vaca		
4	La vaca era el obstáculo que no dejaba progresar a la familia		
	DIMENSIÓN 2: INFERENCIA	SI	NO
5	Si la familia aún tuviese la vaca, tuviera la posición económica actual		
6	La vaca representa la mediocridad del ser humano		
7	Permites darte por vencido antes de intentar una nueva experiencia		
8	El discípulo hizo un juicio prematuro sobre la familia		
9	Las vacas son excusas que nos ponemos para no afrontar la vida		
10	Al matar tus vacas te conviertes en arquitecto de tu propio destino		
	DIMENSIÓN 3: EVALUACIÓN	SI	NO
11	Las excusas te permiten lograr tus objetivos		
12	La actitud del maestro al matar la vaca te pareció correcta		
13	Las oportunidades en la vida se presentan solas		
14	Consideras a la mediocridad como el peor enemigo del éxito		

15	Una persona pesimista vive de forma negativa y deprimente		
16	En la segunda visita a la familia, el discípulo comprendió la actitud del maestro al matar la vaca.		
	DIMENSIÓN 4: METACOGNICIÓN	SI	NO
17	Te sientes feliz con los logros que has tenido hasta el momento		
18	Crees que tu bajo rendimiento académico en alguna área es culpa del profesor		
19	Si no puedes realizar una actividad "X" sueles decir "yo no sirvo para eso"		
20	Crees que todo lo malo que te sucede es culpa de otro		

ANEXO N° 3:

LECTURA “LA VACA”

Capítulo uno - La historia de la vaca

La historia cuenta que un viejo maestro deseaba enseñar a uno de sus discípulos por qué muchas personas viven atadas a una vida de mediocridad y no logran superar los obstáculos que les impiden triunfar. No obstante, para el maestro, la lección más importante que el joven discípulo podía aprender era observar lo que sucede cuando finalmente nos liberamos de aquellas ataduras y comenzamos a utilizar nuestro verdadero potencial.

Para impartir su lección al joven aprendiz, aquella tarde el maestro había decidido visitar con él algunos de los lugares más pobres y desolados de aquella provincia.

Después de caminar un largo rato encontraron la que consideraron la más humilde de todas las viviendas.

Aquella casucha a medio derrumbarse, que se encontraba en la parte más distante de aquel caserío, debía ser -sin duda- alguna la más pobre de todas. Sus paredes milagrosamente se sostenían en pie, aunque amenazaban con derribarse en cualquier momento; el improvisado techo dejaba filtrar el agua, y la basura y los desperdicios que se acumulaban a su alrededor daban un aspecto decrepito a la vivienda. Sin embargo, lo más sorprendente de todo era que en aquella casucha de 10 metros cuadrados pudiesen vivir ocho personas. El padre, la madre, cuatro hijos y dos abuelos se las arreglaban para acomodarse en aquel lugar.

Sus viejas vestiduras y sus cuerpos sucios y malolientes eran prueba del estado de profunda miseria reinante.

Curiosamente, en medio de este estado de escasez y pobreza total, esta familia contaba con una posesión poco común en tales circunstancias: una vaca. Una flacuchenta vaca que con la escasa leche que producía, proveía a aquella familia con el poco alimento de algún valor nutricional. Pero más importante aún, esta vaca era la única posesión material de algún valor con que contaba aquella familia. Era lo único que los separaba de la miseria total.

Y allí, en medio de la basura y el desorden, pasaron la noche el maestro y su novato discípulo. Al día siguiente, muy temprano y sin despertar a nadie, los dos viajeros se dispusieron a continuar su camino. Salieron de la morada y antes de emprender la marcha, el anciano maestro le dijo a su discípulo: “Es hora de que aprendas la lección que has venido a aprender”.

Sin que el joven pudiese hacer nada para evitarlo, el anciano sacó una daga que llevaba en su bolsa y degolló la pobre vaca que se encontraba atada a la puerta de la vivienda, ante los incrédulos ojos del joven.

Maestro, dijo el joven: “¿Qué has hecho? ¿Qué lección es ésta, que amerita dejar a esta familia en la ruina total? ¿Cómo has podido matar esta pobre vaca, que representaba lo único que poseía esta familia?”

Haciendo caso omiso a los interrogantes del joven, el anciano se dispuso a continuar la marcha, y maestro y discípulo partieron sin poder saber qué suerte correría aquella familia ante la pérdida de su única posesión.

Durante los siguientes días, una y otra vez, el joven era confrontado por la nefasta idea de que, sin la vaca, aquella familia seguramente moriría de hambre.

Un año más tarde, los dos hombres decidieron regresar nuevamente por aquellos senderos a ver qué suerte había corrido aquella familia. Buscaron la humilde posada nuevamente, pero en su lugar encontraron una casa grande. Era obvio que la muerte de la vaca había sido un golpe demasiado fuerte para aquella familia, quienes seguramente habían tenido que abandonar aquel lugar y ahora, una nueva familia, con mayores posesiones, se había adueñado de aquel lugar y había construido una mejor vivienda.

¿Adónde habrían ido a parar aquel hombre y sus hijos

¿Tú crees que, si esta familia aún tuviese su vaca, estaría hoy donde ahora se encuentra?

Seguramente no, respondió el joven.

¿Si ves? Su vaca, fuera de ser su única posesión, era también la cadena que los mantenía atados a una vida de mediocridad y miseria.

Al no contar más con la falsa seguridad que les proveía el sentirse poseedores de algo, así no fuese más que una flacuchenta vaca, debieron tomar la decisión de buscar algo más.

En otras palabras, la misma vaca que para sus vecinos era una bendición, les había dado la sensación de poseer algo de valor y no estar en la miseria total, cuando en realidad estaban viviendo en medio de la miseria.

Así es cuando tienes poco. Lo poco que tienes se convierte en un castigo, ya que no te permite buscar más. No eres feliz con ello, pero no eres totalmente miserable. Estás frustrado con la vida que llevas, mas no lo suficiente como para querer cambiarla. ¿Ves lo trágico de esta situación? Cuando tienes un trabajo que odias, que no supe tus necesidades económicas mínimas y no te trae absolutamente ninguna satisfacción, es fácil tomar la decisión de dejarlo y buscar uno mejor. No obstante, cuando tienes un trabajo del cual no gustas, que supe tus necesidades básicas, pero no te ofrece la oportunidad de progresar; que te ofrece cierta comodidad, pero no la calidad de vida que verdaderamente deseas para ti y tu familia, es fácil conformarte con lo poco que tienes.

Muchos de nosotros también tenemos vacas en nuestra vida. Ideas, excusas y justificaciones que nos mantienen atados a la mediocridad, dándonos un falso sentido de estar bien cuando

frente a nosotros se encuentra un mundo de oportunidades por descubrir. Oportunidades que sólo podremos apreciar una vez hayamos matado nuestras vacas.

Capítulo dos - Definamos la vaca

La vaca simboliza todo aquello que te mantiene atado a la mediocridad. Una vaca puede ser una excusa.

Una vaca también puede ser un pensamiento irracional que te paraliza y no te deja actuar.

En ocasiones las vacas toman la forma de falsas creencias que no te permiten utilizar tu potencial al máximo.

Las justificaciones, por lo general, son vacas. Éstas son explicaciones que has venido utilizando para justificar por qué estás donde estás, a pesar de que no quisieras estar ahí.

Como ves, las vacas pueden adoptar diferentes formas y disfraces que las hacen perceptibles en mayor o menor grado. En general, toda idea que te debilite, que o que te dé una salida para eludir la responsabilidad por aquello que sabes que debes hacer, es seguramente una vaca.

Las excusas son las vacas más comunes. Éstas no son más que maneras cómodas de eludir nuestras responsabilidades y justificar nuestra mediocridad buscando culpables por aquello que siempre estuvo bajo nuestro control.

Sólo tres cosas son ciertas acerca de las excusas:

Si verdaderamente quieres encontrar una excusa, ten la plena seguridad que la encontrarás.

Cuando comiences a utilizar esta excusa (vaca), ten la total certeza que encontrarás aliados. ¡Sí! Vas a encontrar personas que la crean y la compartan. Ellas te van a decir, “yo sé cómo te sientes porque a mí me sucede exactamente lo mismo”.

La tercera verdad acerca de las excusas es que una vez las des, nada habrá cambiado en tu vida. Nada habrá cambiado acerca de tu realidad. Tu mediocridad seguirá ahí, el problema que estás evitando enfrentar mediante el uso de esa excusa permanecerá igual. No habrás avanzado hacia su solución, por el contrario, habrás retrocedido.

Las excusas son una manera poco efectiva de lidiar con el peor enemigo del éxito: La mediocridad.

Cierto tipo de pensamientos se convierten en vacas porque no nos dejan actuar y nos paralizan. Muchas veces son ideas que hemos venido repitiendo sin saber por qué.

Ideas que escuchas de otras personas y la repetición y el tiempo las han convertido en dichos populares que no son más que mentiras revestidas de una fina capa de algo que se asemeja a la verdad.

Un ejemplo de esto es la tan común idea de: “Yo soy una persona realista”. ¿Si ves? Si le preguntas a una persona positiva si ella es optimista, con seguridad te dirá que sí. No obstante,

si le preguntas a una persona negativa si ella es pesimista, seguramente te responderá algo así: “Yo no soy pesimista, yo simplemente soy realista”. Si te das cuenta, éste es un pensamiento que no sólo te impide ver tu propio pesimismo, sino que programa qué logras ver y no ver del mundo que te rodea.

El pesimista vive en un mundo negativo y deprimente, mientras que el optimista vive en un mundo positivo y lleno de oportunidades. Sin embargo, los dos están viviendo en el mismo mundo. Las diferencias que ellos observan son sólo el resultado de sus pensamientos dominantes.

Los pesimistas, por ejemplo, tienden a reaccionar negativamente, ante todo, casi de manera automática. Su visión de la vida y sus expectativas son casi siempre pobres. No obstante, ningún bebé nace con una actitud negativa, éste es un comportamiento aprendido o socialmente condicionado por el medio. Todos los días programamos nuestra mente para el éxito o para el fracaso, muchas veces de manera inconsciente.

La buena noticia es que así en el pasado hayamos permitido que nuestro entorno, o aquellas personas que se encuentran a nuestro alrededor, nos hayan condicionado para el fracaso, hoy podemos cambiar de actitud y reprogramar nuestra mente para el éxito.

Los pensamientos negativos son vacas que no sólo te mantienen atado a la mediocridad, sino que poco a poco destruyen tu vida. Generan fuerzas y sentimientos nocivos dentro de ti, que suelen manifestarse en males y aflicciones en el cuerpo, tales como úlceras, males del corazón, hipertensión, problemas digestivos, migrañas y otras aflicciones.

Sin embargo, nadie nace con estas emociones y sentimientos negativos; ellas son vacas que inadvertidamente adoptamos a lo largo de nuestra vida. Los hemos aprendido y programado en el subconsciente y las consecuencias son desastrosas. Los pensamientos hostiles y de enojo, por ejemplo, suben la presión arterial, mientras que el resentimiento y la tristeza debilitan el sistema inmune del cuerpo.

¿Te has dado cuenta cómo aquellas personas que constantemente se quejan por todo, son las mismas que suelen enfermarse constantemente? Martín Seligman, profesor de la Universidad de Pensilvania, asevera que el sistema inmunológico de la persona pesimista y negativa no responde tan bien como el de la persona optimista y positiva.

Los pesimistas sufren de más infecciones y enfermedades crónicas. Un estudio realizado por la Universidad de Harvard demostró que aquellas personas que a los 25 años de edad ya exhibían una actitud pesimista, habían sufrido en promedio un mayor número de enfermedades serias a la edad de los 40 y 50 años.

En otro estudio realizado con 57 mujeres que sufrían de cáncer del seno y quienes habían recibido una mastectomía, un grupo de investigadores del hospital King's College de Londres,

encontró que siete de cada diez mujeres de aquellas que poseían lo que los doctores llamaban un "espíritu de lucha" diez años más tarde aún vivían vidas normales, mientras que cuatro de cada cinco de aquellas mujeres que en opinión de los doctores "habían perdido la esperanza y se habían resignado a lo peor"; poco tiempo después de haber escuchado su diagnóstico, habían muerto.

Así que, como ves, muchas de estas vacas nos pueden estar robando nuestra vida.

Otros ejemplos de vacas pueden ser ideas como: "no se puede confiar en nadie" o "con la familia es mejor no hacer negocios".

También hay vacas en los adagios populares que adoptamos como si fueran fórmulas infalibles de sabiduría, pero que no son más que ideas erradas que no nos dejan avanzar. Dichos como: "Perro viejo no aprende nuevos trucos", que pretenden hacerte creer que existe una edad después de la cual es imposible aprender algo nuevo, terminan por engeguernarnos ante la grandeza de nuestra propia capacidad de aprender.

Ahora bien, las vacas más recurrentes, y las que peores resultados traen a nuestras vidas, son las falsas creencias. La razón es muy sencilla: estas limitaciones son falsas, pero tú las crees verdaderas, y al creerlas ciertas, no ves la necesidad de cambiar nada en tu vida. ¿Te das cuenta del peligro que representan estas vacas?

Por ejemplo, si en tu mente reposa la creencia de que no puedes triunfar porque no contaste con la buena fortuna de haber asistido a la escuela, con seguridad esta idea regirá tu vida, tus expectativas, decisiones, metas y manera de actuar. Esta falsa creencia se convertirá en un programa mental que desde lo más profundo de tu subconsciente regirá todas tus acciones.

¿Cómo llegan estas ideas (vacas) a convertirse en creencias limitantes? Observa la manera tan sencilla como esto ocurre. La persona saca deducciones erradas a partir de premisas equívocas que ha aceptado como ciertas. Algo como: "Mis padres nunca fueron a la escuela... Mis padres no lograron mucho en la vida... Yo tampoco fui a la escuela... Yo tampoco lograré mucho con mi vida".

¿Ves los efectos tan devastadores que pueden tener estas generalizaciones que nosotros mismos nos hemos encargado de crear con nuestro diálogo interno? Podemos crear uno de los más autodestructivos círculos viciosos, ya que entre más incapaces nos veamos nosotros mismos, más incapaces nos verán los demás. Nos tratarán como incapaces, lo cual sólo confirmará lo que ya sabíamos de antemano: lo incapaces que somos.

Lo cierto es que el hecho de que tus padres no hayan logrado mucho puede no tener nada que ver con haber ido o no a la escuela. Inclusive, aunque así fuera, eso no significa que contigo vaya a suceder lo mismo, o que tu no puedas cambiar esa situación.

Así que cuestiona toda creencia que exista en tu vida. No aceptes limitaciones sin cuestionar si son ciertas o no. Recuerda que siempre serás lo que creas ser. Si crees que puedes triunfar, seguramente lo harás. Si crees que no lo lograrás, ya has perdido.

Es tu decisión.

Las justificaciones son otro tipo de vaca que te paralizan y no te dejan actuar. La razón es muy sencilla: mientras puedas justificar algo, no te verás en la necesidad de remediarlo. Mira cómo suena este tipo de vaca: “Yo sé que debería compartir más con mis hijos, pero la verdad es que llego demasiado cansado del trabajo. Después de todo, con el trabajo les estoy mostrando que los amo, así que no hay mucho que pueda hacer”.

A simple vista, esta vaca parece real y quizás algunos de los lectores que la están cargando pueden estar pensando lo mismo. Pero lo cierto es que todos nosotros podemos emplear más tiempo con nuestros hijos.

Si ésta es tu vaca, sé creativo e ingéniate la manera de involucrar tus hijos en algunas de tus actividades; busca compartir el tiempo con ellos durante las comidas, pregúntales sobre su día antes que se vayan a la cama, organiza actividades recreativas durante los fines de semana que te permitan crecer cerca de ellos. No basta proveerle sus necesidades básicas a costa de privarlos de tu afecto. Sin embargo, la justificación anterior hace que esta situación no te parezca tan mal. Es más, es posible que comiences a sentirte como la víctima de dicha situación. ¿Ves lo peligrosa que es esta vaca?

Otra excusa (vaca) que usualmente escucho para justificar esta misma situación es la siguiente: “Lo importante no es la cantidad de tiempo que pase con ellos, sino la calidad.” Esta es una vaca terrible, ya que justifica y hasta invita a pasar menos tiempo con ellos. ¿Ves lo peligroso de esta vaca? Porque lo cierto es que en nuestra relación con nuestros hijos la cantidad de tiempo que pasemos con ellos es tan importante como la calidad. Es más, si yo tuviese que elegir una de ellas, elegiría cantidad.

¿Por qué puede un ser humano mantener una vaca en su vida a pesar de saber que le está privando de vivir una vida plena y feliz? Parece ilógico mantener algo que va en detrimento de nuestra propia vida.

Muchas personas no son conscientes de las vacas que tienen; otras son conscientes de ellas, pero, igual, las siguen cuidando y alimentando, ¿por qué? Por una sencilla razón, porque las vacas nos proveen una zona de confort, una excusa.

Por lo general las vacas depositan la culpabilidad por nuestra situación fuera de nosotros mismos. La culpa de nuestra mala suerte es de otras personas, de las circunstancias o del destino. Sin ninguna vaca que justifique nuestra mediocridad, no seríamos más que unos incapaces de aceptar la responsabilidad por nuestro éxito. Sin embargo, la vaca nos convierte

en personas con buenas intenciones, a quienes infortunadamente la suerte no le ha sonreído y nos convertimos en víctimas del destino.

Entonces, como ves, la mediocridad es peor que el fracaso total. Éste al menos te obliga a evaluar otras opciones. Cuando has tocado fondo, y te encuentras en el punto más bajo de tu vida la única opción es subir.

Con el conformismo sucede todo lo contrario, puesto que éste engendra mediocridad y a su vez, la mediocridad perpetúa el conformismo. Es ciertamente un círculo vicioso autodestructivo. El gran peligro de la mediocridad es que es aguantable, es vivible. La absoluta miseria, el fracaso total, el fondo, te obliga a tomar cualquier tipo de acción, y cuando estás en dicha situación, cualquier acción es mejor que no actuar