

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES
Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION



TESIS

Propuesta de programa para incluir en la programación curricular el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del primer grado De Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11026 “Andres Avelino Cáceres” del Distrito de la Victoria Provincia Chiclayo Región Lambayeque en el año 2017.

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Evaluación y Acreditación Educativa.

AUTORA

Bach. Villanueva Garcia Rocio del Pilar.

Asesor

Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos

LAMBAYEQUE – PERÚ


2019

“Propuesta de programa para incluir en la programación curricular el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del primer grado De Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11026 “Andres Avelino Cáceres” del Distrito de la Victoria Provincia Chiclayo Región Lambayeque en el año 2017”.

PRESENTADO POR:



Bach. Rocío del Pilar Villanueva García
Autora



Dr. Doris Nancy Díaz Vallejos
Asesora


APROBADO POR:



Dr. Manuel E. Oyague Vargas
Presidente



Dr. Ruben Darío Sachún García
Secretario



M. Sc. Ever J. Fernández Vásquez
Vocal

Agosto - 2019



Nº 000288



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 15:30 horas del día 20 de ENE del año dos mil dieciocho, en la Sala de Sustentaciones de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque, se reunieron los miembros del jurado, designados mediante Resolución N° 020-2018 UP-D-FACHSE, de fecha 28 / 2 / 2018 conformado por:

Dra. Manuel E. Ovarque Vargas PRESIDENTE(A)

Msc. Gabo D. Bachián García SECRETARIO(A)

Msc. Evert J. Fernandez Varquez VOCAL

con la finalidad de evaluar la tesis titulada Propuesta de Programa para incluir en la programación curricular el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del Primer Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11026 "Andrés Bello Cáceres" del Distrito de Víctor Provenza Otello Region Lambayeque en el año 2017"

presentado por el (la) / los (las) tesista(s) Poiso del Pilar Villanueva García

Y asesorado por Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos

sustentación que es autorizada mediante Resolución N° 152 -2018 UP-D-FACHSE, de fecha 21 / 1 / 2018

El Presidente del jurado autorizó el inicio del acto académico; producido y concluido el acto de sustentación de tesis, de conformidad con el Reglamento de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Artículos 97°, 97° 99°, 100°, 101°, 102°, y 103°; los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones a la sustentante(s), quien(es) procedió (ieron) a dar respuesta a las interrogantes y observaciones, quien(es) obtuvo (obtuvieron) 12 puntos que equivale al calificativo de buena

En consecuencia el (la) / los (las) sustentante(s) queda(n) apto (s) para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación en mención en Evaluación y Orientación Educativa

Siendo las 4:30 horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.

[Firma]
PRESIDENTE

[Firma]
SECRETARIO

[Firma]
VOCAL

Observaciones: _____

DEDICATORIA

A mis hijos César Jesús y Liz María Victoria, les dedico todos mis logros, como una forma de demostrarles que cuando uno quiere lograr algo, no hay obstáculo que derrumbe ese deseo, y hoy lo estoy haciendo, deseo que estén muy orgullosos de mi persona, los amo mucho.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi Dios por permitirme llegar hasta aquí, a mis padres Marco y María por ser unos padres maravillosos, quienes con su apoyo incondicional en todo momento han hecho de mí una profesional, gracias también por inculcarme valores que ahora se traducen en la persona que soy, gracias a mi familia por ser la razón y mi motor que me impulsa a superarme día a día.

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I:

Diseño teórico

1.1.	Antecedentes del problema	21
1.2.	Base teórica	22
1.2.1.	Teoría del pensamiento crítico de Matthew Lipman	22
1.2.2.	Teoría de aproximaciones a la noción de “Pensamiento crítico” de Matthew Lipman	23
1.2.3.	Antecedentes de la noción de “pensamiento crítico” de Matthew Lipman	26
1.2.4.	La importancia del pensamiento crítico en la educación	31
1.2.5.	La caracterización lipmaniana del pensamiento crítico	36
	El pensamiento crítico se basa en criterios (Cf. Lipman, 1997a, 174)	38
1.2.5.2.	El pensamiento crítico autocorrectivo (Cf. Lipman, 1997a, 179)	41
1.2.6.	El pensamiento crítico es sensible al contexto (Cf. Lipman, 1997 a, 181)	42
1.2.7.	Pensamiento crítico e investigación filosófica	42
1.2.8.	Presupuestos Vygotskianos en la idea de “Pensamiento Crítico” de Lipman	44
1.2.9.	El lenguaje como elemento mediador de nuestra cultura y como instrumento esencial del desarrollo de nuestros Procesos Psicológicos Superiores	48
1.2.10.	Relación pensamiento – lenguaje y su función social	53
1.2.11.	El desarrollo del pensamiento conceptual y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en L. Vygotsky	56
1.2.12.	Formación social de la mente	62
1.2.13.	La formación del pensamiento crítico desde una perspectiva Lipmaniana	62
1.2.14.	Relación entre el pensamiento crítico de Lipman y la formación social de la mente de Vygotsky	64
1.2.14.1.	Lenguaje y pensamiento reflexivo	64
1.2.15.	¿Cómo se forma el pensamiento crítico?	66
1.2.15.1.	Interiorización y formación de conceptos	66
1.2.15.2.	La mediación de la comunidad de indagación	70

1.2.16. Teoría y pedagogía del pensamiento crítico	71
1.2.17. Teoría del Pensamiento Reflexivo y Crítico	73
1.2.17.1. Modelo de pensamiento: el pensamiento como actividad vital histórico-cultural.	73
1.2.17.2. Elementos del Pensamiento	74
1.2.17.3. El Pensamiento Como Competencia Humana General	75
1.2.17.4. Los niveles de pensamiento	76
1.2.17.5. Un modelo de pensamiento reflexivo (sistemático)	77
1.2.17.6. Un modelo de pensamiento crítico	80
1.2.18. Pedagogía del pensamiento reflexivo y crítico	80
1.2.18.1. Aprendizaje auténtico	80
1.2.18.2. Enseñanza estratégica	82
CAPITULO II: METODOS Y MATERIALES	82
2.1. Metodología empleada	
CAPITULO III	
Resultados y discusión.	86
3.1. Análisis e interpretación de los datos.	86
3.2 Propuesta de programa	88
CAPITULO IV: Conclusiones	95
CAPITULO V: Recomendaciones	96
Bibliografía	97
Direcciones electrónicas.	98
<i>Anexos</i>	

RESUMEN

El proceso de docente – educativo, ha venido ganando terreno en muchos países del mundo. Este hecho se debe a los resultados promisorios que su implementación ha evidenciado en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica. Entre los países que han iniciado este tipo de práctica se encuentran también países en vía de desarrollo. Igualmente, el interés por la implementación del pensamiento crítico de los ciudadanos, como una de las condiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía ha venido ganando importancia, lo cual ha reforzado el desarrollo de proyectos en torno al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en muchos países.

En esta perspectiva el desarrollo del pensamiento crítico les permite a los estudiantes valorarse a sí mismos, a los demás y al entorno en el que viven en un marco de valores. La contextualización, la construcción de cadenas de palabras, de frases y oraciones y la absolución de preguntas se pueden aprender en la medida en que se convive con otros, se trabaja con ellos, se escucha sus visiones diferentes de la realidad y de los hechos. En este sentido, el trabajo en equipos que se da naturalmente en las aulas, resultan siendo los ámbitos privilegiados para estos aprendizajes.

En este sentido y siguiendo la propuesta tenemos que el **problema** de la investigación ha quedado definido así: Se observa en el proceso docente educativo de los estudiantes del primer grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11026 “Andrés Avelino Cáceres” del Distrito de la Victoria Provincia de Chiclayo Región Lambayeque en el año 2017, poco desarrollo del pensamiento crítico, lo que produce bajos niveles de Rendimiento Académico. Esto se manifiesta a través de la evaluación de conocimientos y capacidades, representadas en sus calificaciones, lo que genera deserción escolar

En eses sentido la presente investigación la abordamos en tres capítulos en **el capítulo I** hacemos una descripción del objeto de estudio y señalamos la metodología a seguir en la Investigación, en **el capítulo II** señalamos el marco teórico, en el mismo que sustentamos nuestro trabajo con las bases teóricas y conceptuales. En **el capítulo III** se hace la interpretación de la información recogida, en el mismo que se hace la propuesta de programa para incluir en la programación curricular el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del primer grado de educación primaria de la institución educativa N° 11026 “Andrés Avelino Cáceres” del distrito de la victoria provincia Chiclayo región Lambayeque en el año 2017 y finalmente sacamos nuestras conclusiones y planteamos las recomendaciones

PALABRAS CLAVE: Contextualización, preguntas y respuestas, pensamiento crítico

ABSTRACT

The educational process has been gaining ground in many countries of the world. This fact is due to the promising results that its implementation has evidenced in terms of the development of critical thinking in basic education students. Among the countries that have started this type of practice are also developing countries. Likewise, the interest for the implementation of critical thinking of citizens, as one of the necessary conditions for the exercise of citizenship has been gaining importance, which has reinforced the development of projects around the development of critical thinking of students in many countries.

In this perspective, the development of critical thinking allows students to value themselves, others and the environment in which they live in a framework of values. Contextualization, the construction of word chains, phrases and sentences and the absolution of questions can be learned in the measure in which one lives with others, works with them, listens to their different visions of reality and facts. In this sense, the work in teams that occurs naturally in the classrooms, turns out to be the privileged areas for these learnings.

In this sense and following the proposal we have that the problem of research has been defined as follows: It is observed in the educational process of the students of the first grade of Primary Education of the Educational Institution No. 11026 "Andrés Avelino Cáceres" of the District of Victoria Province of Chiclayo Lambayeque Region in the year 2017, little development of critical thinking, which produces low levels of Academic Performance. This is manifested through the evaluation of knowledge and skills, represented in their qualifications, which leads to school desertion.

In this sense, the present investigation is dealt with in three chapters in chapter I, we describe the object of study and we indicate the methodology to be followed in the investigation, in chapter II we indicate the theoretical framework, in which we sustain our work with the theoretical and conceptual bases. In chapter III, the interpretation of the collected information is made, in the same that the program proposal is made to include in the curricular programming the development of critical thinking of the students of the first grade of primary education of the educational institution N ° 11026 "Andrés Avelino Cáceres" from the district of the province Chiclayo Victoria Lambayeque region in 2017 and finally we draw our conclusions and propose the recommendations.

KEY WORDS: Contextualization, questions and answers, critical thinking

INTRODUCCIÓN

Actualmente la escuela se ha ido quedando más y más rezagada, respecto a una serie de habilidades y actitudes necesarias para que el educando se desenvuelva en la sociedad que le toca vivir. Es por ello, que necesitamos programas diseñados desde una perspectiva educativa, para ser desarrollados en el aula desde el seno de la propia relación docente.

Nuestro trabajo de investigación pretende mejorar el rendimiento de los estudiantes, proponiendo para ello un programa de desarrollo del pensamiento crítico, que reafirme que en la escuela no sólo se desarrollan conocimientos, sino, también, se educa para la vida; esto supone facilitar a los estudiantes los instrumentos necesarios para que sean capaces de relacionarse adecuadamente con los demás, saber escuchar, presentarse y presentar a otros en forma adecuada, hacer cumplidos, dar las gracias, formular preguntas y conversar de manera clara y coherente.

Por lo antes dicho, nuestro trabajo es relevante y además de ello el aprendizaje de estas habilidades mejora el clima de la clase, ayuda a los estudiantes a relacionarse positivamente con sus compañeros creando un ambiente afectivo en el aula.

Aunado a lo antes mencionado, lo novedoso de esta investigación es que se podrá elaborar y proponer nuevos programas académicos que permitan cambiar actitudes, rasgos psicológicos y desarrollar el pensamiento crítico de los educandos; debido a que, en la actualidad no existen, en nuestro medio, trabajos de investigación dirigidos al estudio del pensamiento crítico en relación con el rendimiento académico, en el distrito de la Victoria, provincia de Chiclayo.

Es así que, con la presente investigación se pretende demostrar la importancia del pensamiento crítico en el proceso educativo, mediante la elaboración y propuesta de un Programa de Pensamiento Crítico para mejorar el Rendimiento Académico de los alumnos del primer grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11026 “Andes Avelino Cáceres” del, distrito de la Victoria, provincia de Chiclayo., región Lambayeque en el año 2017.

El **objeto de estudio**, El proceso docente educativo de los estudiantes del primer grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11026 “Andrés Avelino Cáceres” del Distrito de la Victoria Provincia de Chiclayo Región Lambayeque en el año 2017, y el **objetivo general** Proponer un programa de desarrollo del Pensamiento Crítico sustentada en las teorías científicas del Pensamiento Crítico, la psicopedagogía cognitiva, la didáctica, inteligencia emocional para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa N°11026 “Andrés Avelino Cáceres” del, distrito de la Victoria, provincia de Chiclayo, región Lambayeque en el año 2017, de tal modo que logren una mejor evaluación de conocimientos y capacidades, representadas en sus calificaciones. **objetivos específicos** Analizar los niveles de aplicación del

pensamiento crítico de los estudiantes del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa N°11026 “Andrés Avelino Cáceres” del, distrito de la Victoria, provincia de Chiclayo, región Lambayeque en el año 20174, **Elaborar el marco teórico** de la investigación con las teorías científicas del pensamiento Crítico, de la psicopedagogía cognitiva, la didáctica, inteligencia emocional para describir y explicar el problema, para analizar e interpretar los resultados de la investigación y para elaborar la propuesta. **Diseñar y proponer un programa** del desarrollo del pensamiento crítico, sustentado en las teorías científicas del pensamiento Crítico, de la psicopedagogía cognitiva, la didáctica, inteligencia emocional para mejorar el Rendimiento Académico de los estudiantes del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa N°11026 “Andrés Avelino Cáceres” del, distrito de la Victoria, provincia de Chiclayo, región Lambayeque en el año 20174. Y **el campo de acción** el proceso de diseñar, elaborar y fundamentar un programa de Desarrollo del Pensamiento Crítico, para mejorar el Rendimiento Académico. Y se define la **hipótesis**, Si se diseña y propone un programa para desarrollar el Pensamiento Crítico sustentada en las teorías científicas del pensamiento Crítico, la psicopedagogía cognitiva, la didáctica, inteligencia emocional entonces se podría mejorar los bajos niveles de Rendimiento Académico de los estudiantes del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa N°11026 “Andrés Avelino Cáceres” del distrito de la Victoria, provincia de Chiclayo, región Lambayeque en el año 2017, de tal modo que logren una mejor evaluación de conocimientos y capacidades, representadas en sus calificaciones.

CAPITULO I: DISEÑO TEÓRICO

1.1. Antecedentes del problema

Habiendo realizado las pesquisas bibliográficas, presentamos los siguientes informes de investigación que se constituyen en nuestros antecedentes de estudio.

WEISINGER, Hendiré; investigó “**El Pensamiento Crítico en el trabajo**”, en el año de 2008, y comprobó a través de su trabajo de investigación el manejo de las emociones de los estudiantes de las diversas carreras de la salud en situaciones difíciles, teniendo como muestra a 50 estudiantes adultos del hospital de México, se llega a la siguiente conclusión: *que la mayoría de los individuos tienen dificultades para manejar situaciones emocionales delicadas sobre todo cuando las emociones que se despiertan son la ira y la ansiedad. Cuando esta dificultad va unida a una situación difícil, los resultados suelen ser desastrosos. El pensamiento Crítico actúa como catalizador en todo el proceso y para mantenerlo en marcha.*

CABRERA, B. (1999), realizó una investigación referente al “Nivel de Pensamiento Crítico de los alumnos del III ciclo de contabilidad de la Universidad Nacional de Trujillo”. Los niveles de Pensamiento Crítico operativizados en el coeficiente emocional fueron: óptimo, diestro, vulnerable, cautela. Encontrándose que en el nivel óptimo fue alcanzado solamente por el 15 por ciento en promedio de los individuos, y el nivel cautela fue alcanzado por el 40 por ciento, el nivel diestro por un 20 por ciento y el nivel vulnerable por un 25 por ciento.

QUINTANA, A., (2001), en su investigación “Relación entre el Pensamiento Crítico, la asertividad y el liderazgo del estudiante de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos”. Obtuvo las siguientes conclusiones: A medida que mejora la el Pensamiento Crítico en los alumnos, aumenta también la probabilidad de que se comporten asertivamente en sus relaciones con los demás, a medida que superen la conducta asertiva y la inteligencia emocional, es menos probable que sean percibidos por sus compañeros como personas con necesidades para apoyarlos en la tarea de mejorar su rendimiento académico.

DEL ROSARIO, J. (2001), en su trabajo de investigación “Nivel de Pensamiento Crítico que presentan los alumnos del 5to grado de educación

secundaria de la Institución Educativa “César Vallejo” de la Esperanza – Trujillo”, halló que el 49.2 por ciento de los alumnos del 5to grado se encuentran en categoría promedio de inteligencia emocional, el 40.8 por ciento de los jóvenes alcanza categoría alta y el 10 por ciento se encuentran en categoría baja. En cuanto a sexo, las mujeres alcanzan la categoría alta (43.6 por ciento) y en menor proporción la categoría baja (9.1 por ciento).

FERNÁNDEZ BERROCAL, P. en su investigación “**La importancia de del Pensamiento Crítico en el profesorado**”, realizada en el año 2002; examinó la variabilidad del constructo como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), no como una relación directa entre Pensamiento Crítico y logro académico, sino analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes. El estudio se llevó a cabo en dos institutos de Málaga (capital) España, con estudiantes de 3º y 4º de ESO que cumplieron una serie de medidas emocionales y cognitivas, y en el que también se recogieron sus notas académicas del primer trimestre. Los resultados mostraron nuevamente que altos niveles de Pensamiento Crítico (TMMS) predecían un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, es decir, menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos. Además se observó que aquellos alumnos clasificados como depresivos presentaban un rendimiento académico peor que los alumnos clasificados como normales al final el trimestre. En general, los resultados de este estudio, tomados en su conjunto, permitieron vislumbrar ciertos componentes no académicos que inciden en el rendimiento escolar y Pensamiento Crítico, concretamente, mostró que el Pensamiento Crítico intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez está relacionado y afecta el rendimiento académico final.

1.2. Base teórica

1.2.1. Teoría del pensamiento crítico de Matthew Lipman

Matthew Lipman, profesor en la Universidad de Columbia cuando comenzó a plantearse la necesidad de cambiar la metodología de la enseñanza de la época. Más concretamente, fue durante la Guerra de Vietnam, cuando advirtió la escasa capacidad que tenían sus

contemporáneos para captar pensamientos complejos y expresar sus opiniones.

Para este filósofo, era ya tarde para dotar a los adultos de una mente crítica y analítica, así que comenzó a trabajar sobre una nueva pedagogía para los niños.

A partir de ahí, fundó el Instituto para el Avance de la Filosofía para niños. Su metodología fue llevada a la práctica por primera vez en varios colegios públicos de Nueva Jersey.

Lipman es, igualmente, el autor de varios libros en los que desarrolla sus teorías y la metodología asociada a su propuesta. Entre estos destaca “El descubrimiento de Harry Stottlemeyer, el primero que publicó. Está destinado a niños de 10 años.

Frente a las teorías dominantes en la época, que consideraban que los niños eran incapaces de tener pensamientos complejos antes de cumplir 10 u 11 años, el autor pensaba que adquirirían esta habilidad mucho antes.

Igualmente, estaba en contra del modelo educativo imperante. Este potenciaba la enseñanza memorística, olvidando las capacidades lógicas y de razonamiento de los pequeños.

Así, estaba convencido de que eran capaces de tener pensamientos abstractos desde muy corta edad, lo que le llevó a plantear la necesidad de comenzar la educación filosófica mucho antes para mejorar la capacidad de razonamiento.

Para alcanzar sus objetivos didácticos, Lipman recurrió a la filosofía en su significado más primario: el plantearse el porqué de las cosas y los hechos.

A través de libros destinados a los niños y de manuales para los profesores, desarrolló una completa guía de enseñanza con el fin de enseñar a pensar a los alumnos.

Su objetivo final era que la razón y el pensamiento crítico fuera más importante que la memoria. De esta forma, los niños acaban teniendo una mayor capacidad de comprender mejor la realidad.

También mejora la capacidad de entender la forma de pensar de los demás y de esforzarse para construir una sociedad mejor y trabajar por el bien común.

Gracias a eso, Lipman pretendía que no se perdiera la libertad de pensamiento y, en resumen, los valores democráticos

1.2.2. Teoría de aproximaciones a la noción de “Pensamiento crítico” de Matthew Lipman

Aunque la filosofía está interesada en muchas cosas, hay tres puntos básicos en los cuales es más insistente:

- 1) Debemos aprender a pensar tan clara y lógicamente como nos sea posible.
- 2) Debemos mostrar la relevancia que tiene esa forma de pensar para los problemas con los que nos enfrentamos; y
- 3) Debemos pensar de una forma tal que nos permita descubrir alternativas frescas y que estemos siempre abiertos a nuevas opciones.

Probablemente muchas veces hemos estado inmersos en distintas situaciones donde se apela a un “pensamiento crítico”, donde se nos invita a que pensemos de dicha manera en torno a ciertas situaciones de nuestra vida y se nos advierte que todo puede resultar mejor si la disposición crítica está siempre presente. Y no nos referimos exclusivamente al ámbito filosófico, pues se nos habla de pensar críticamente en torno a las ciencias sociales, a lo que pasa en el mundo, frente a todo lo que escuchamos e inclusive frente a las ciencias exactas.

Sin duda, el campo en que más ha hecho hincapié en este tema ha sido el educativo, donde parece, hacia las últimas décadas, se ha puesto de moda y se propone inculcar dicho pensamiento en todos los individuos. Estos son algunos de los conceptos con los que nos encontramos a diario sobre el “pensamiento crítico” en la educación.

La habilidad de analizar hechos, generar y organizar ideas, defender opiniones, hacer comparaciones, hacer inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas. (Chance, 1986, 6)

Un proceso consciente y deliberado que se utiliza para interpretar o evaluar información y experiencia con un conjunto de actitudes y

habilidades que guíen las creencias fundamentales y las acciones. (Mertes, 1991, 24-25)

El tener un pensamiento crítico parece, desde esta óptica, una disposición mental que ayuda a realizar procesos como analizar, evaluar, observar, etc., con miras a la guía de actitudes y acciones. Pero, si estamos atentos, pareciera más bien un pensamiento que nos permite realizar un cierto número de operaciones mentales, aunque no está muy claro cuáles sean. El concepto de este pensamiento crítico se ofrece tan abstracto y general que es imposible tener una noción actual y clara sobre lo que tanto nos piden que tengamos en los distintos ámbitos de nuestra vida.

Es un hecho hartamente constatado -dice Lipman- el profundo abismo que separa al pensamiento producido en las escuelas del pensamiento requerido para tomar decisiones en el mundo real. Y también somos plenamente conscientes del peligro que supone la adquisición acrítica de conocimiento que vamos asimilando. Es por ello por lo que se ha generado un movimiento preocupado por el papel del pensamiento crítico en la educación. (Lipman, 1997a, 172)

1.2.3. Antecedentes de la noción de “pensamiento crítico” de Matthew Lipman

Cuando, desde la perspectiva de Lipman, hacemos un recorrido histórico intentando vislumbrar aquellos autores e ideas filosóficas que dieron luces para formular lo que hoy llamamos “pensamiento crítico”, nos encontramos con tres importantes fuentes que contribuyeron enormemente a conformar dicha idea, gracias al proceso filosófico que se tejía dentro de ellas mismas; a saber:

1. La tradición pragmatista norteamericana, especialmente la filosofía de John Dewey.
2. La herencia de la idea de “formación” presente en Kant y en el idealismo alemán.
3. El surgimiento de la lógica informal. Antes de entrar a fondo en la idea lipmaniana de pensamiento crítico, es conveniente, entonces, hacer un breve repaso, de cada uno de estos antecedentes fundamentales de su proyecto filosófico.

Desde el siglo XIX, y particularmente en los Estados Unidos, se puede empezar a rastrear el surgimiento de un especial interés por hacer de la

filosofía y su sistema algo útil y vivo, que no se quede en meras fabricaciones de academia dedicadas a las personas más doctas en la materia, sino que sea una filosofía que toque a todo individuo y su manera de vivir, una filosofía que vaya más allá de las puras concepciones teóricas, una filosofía que sea aplicada. Este interés está presente tanto en Emerson como en William James, junto con Peirce, los principales precursores del pragmatismo. Del mismo modo, lo podemos ver en Josiah Royce, quien, en 1881, con su obra *Primer of Logical Analysis for the Use of Composition Students*, hace un gran aporte al llamar la atención sobre la toma de conciencia de la responsabilidad social que tiene el sistema de la lógica al ser útil desde el punto de vista educativo, proponiendo una lógica que trabaja desde una filosofía comunitaria, donde la comunidad es una comunidad de interpretación que comparte y crea significados constantemente. Este punto de vista de “comunidad” lo comparten tanto Charles Peirce como John Dewey, quienes consideran que el trabajo de investigación, científica y filosófica, se da siempre en el marco de una comunidad.

En su obra *Cómo pensamos* (1989), Dewey hace a la vez un examen y una propuesta en torno a lo que significa el pensamiento reflexivo y sobre las posibilidades y condiciones de su desarrollo en el campo de la educación, evitando caer en el error continuo de encasillar la mente y reglamentar sus procedimientos, mostrando cómo el individuo, mediante el análisis y la reflexión sobre sus propias conductas, y especialmente en cuanto está atento al modo como efectivamente piensa, puede generar cambios, hipótesis y experimentos que les permitan explorar nuevas posibilidades y, examinarlas tanto a la luz de sus supuestos más fundamentales como de sus consecuencias posibles.

Dewey trata, entonces, de analizar y mostrar cómo la conducta humana se puede guiar y puede generar cambios desde el método transversal de la investigación científica, en un proceso prescriptivo que pasa de lo que es a lo que debería ser. Este interés e inclinación por la investigación científica enmarca la relación que debería tener la educación con dicho elemento y con el pensamiento reflexivo, defendiendo la idea de la reconstrucción de la educación con base en el modelo de la investigación y haciendo de los propios estudiantes investigadores potenciales.

Esta manera de entender el asunto, piensa Lipman, puede ser reinterpretada en el sentido de que la investigación filosófica (y no sólo la científica, como pensaba Dewey) puede ser base esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, al dejar un espacio abierto donde cada individuo expone sus puntos de vista en relación con su entorno, de tal forma que, entre ese grupo social, se converse, se difiera, se indague y se construyan nuevos conceptos. Según Lipman (1997 a, 165) Dewey sitúa la filosofía como una forma especial de cognición no científica que se interesa por el juicio

de valor como única forma de investigación, el juicio del juicio; un criticismo del criticismo. Esta idea sobre el ejercicio del pensamiento es vista por Lipman bajo una nueva luz: como la idea de enseñar a razonar a través de la filosofía. (Lipman, *La filosofía y el desarrollo del razonamiento*)

Pero, ¿por qué precisamente, según Lipman, es la investigación filosófica la que proporciona la herramienta básica del proceso educativo? Porque es precisamente el pensamiento reflexivo, que difiere notablemente del pensamiento ordinario, y cuyas herramientas básicas nos proporciona el ejercicio del filosofar, el que “conoce las causas de las ideas, las condiciones bajo las cuales se piensa” (Dewey citado por Lipman, 1997a, 163). En ese sentido, es el ejercicio de la reflexión filosófica como parte integral de todo aprendizaje, lo que nos conduce hacia aquella *libertad intelectual* que, al tiempo que se funda en la capacidad para indagar sobre uno mismo como individuo, sobre el mundo y su carácter problemático, proporciona las herramientas con las cuales construir, la capacidad para examinar el propio razonar y ofrecer mejores razones para aquello que pensamos, somos o hacemos.

Ahora bien, en la medida en que pensar filosóficamente implica pensar por sí mismo, ello exige al individuo una inmensa responsabilidad intelectual, pues, por ser responsable de sus pensamientos y de su forma de razonar, y porque el pensamiento se interesa por lo que produce en nuestras acciones y en el mundo, todo pensamiento -y también el pensamiento filosófico- se interesa por su efecto práctico. Éste es, sin duda, un elemento esencial del pragmatismo desde sus orígenes que, ni Dewey ni el propio Lipman, dejan nunca de subrayar.

De otra parte, desde esta misma perspectiva pragmatista, la filosofía no es un lujo cultural reservado a unos pocos, sino un bien público del que pueden y deben participar todos los ciudadanos. El ejercicio filosófico, entonces, no sólo debería involucrar y comprometer a filósofos de profesión, sino también a individuos del común (maestros, trabajadores, e incluso niños, como lo defiende Lipman), pues la filosofía es un elemento esencial en la construcción de una sociedad y una cultura democrática.

Es importante hacer notar, sin embargo, que este surgimiento e interés por este tipo de filosofía aplicada, que Lipman hereda de Dewey, no la recibe únicamente de voces pragmatistas, sino que también recibe influencia de voces reveladoras y fuertes de siglos atrás. Entre éstas, se retoma muchos elementos valiosos de la idea de “formación” promulgada por el idealismo alemán, particularmente la realización de la ilustración tal como la plantea Kant (Cf., 1999,65) una ilustración que se basa en la libertad del ejercicio de la propia razón, al ser cada uno dueño de su propia razonabilidad.

Immanuel Kant participa en la apuesta de responsabilidad intelectual y edificación de la razón, en la medida que defiende el educar y formar desde la infancia para que las personas piensen por sí mismas, de tal manera que se someta a los principios universales en vez de que las otras personas piensen por ellos (Cf., Kant, 1989). Para Kant, la razón es el tribunal y es la que juzga, lo que nos permite resaltar la importancia de una mejora del pensamiento desde la crítica a la razón misma, una crítica que lleva, en el camino kantiano, a la instauración de principios universales que pone la razón y rige las acciones de los sujetos, siendo estos principios productos del movimiento del pensamiento, criterios fundamentales que producen juicios y maneras de actuar, estilos de vida razonables, responsables y, sobre todo, lo más importante, autónoma, donde nuestra propia razón nos dicta nuestras reglas y máximas, ya que en la ética kantiana no se acepta leyes que rijan nuestro comportamiento fuera de nuestra razón, promoviendo de esta manera, un principio autorregulador de la voluntad, que es completamente autónomo.

Es por esto que Kant acude a una superación de los sentidos en el campo de la acción, llevándonos al uso práctico de la razón, una razón que significa la capacidad de elegir la propia acción, independientemente de las motivaciones, los impulsos, las necesidades y las pasiones sensibles de agrado o desagrado. Hablamos entonces de una voluntad racional, de una razón práctica pura que acude al imperativo categórico como la racionalidad que encuentra en el obrar su realización, pero que elevada a ella, encuentra la autodeterminación, la autonomía del querer que configura la razón última para poder obrar conforme al concepto y al criterio, a diferencia del querer heterónomo. (Cf. Hoffe, 1986, 163)

Kant aclara que este ser racional no significa obrar independientemente de todo, pues es consciente de que, como hombres, vivimos en una sociedad que influye en muchos campos, pero donde la razón siempre se manifestará por medio de la autorreflexión, en la medida que esta razón lleva a la auto experiencia moral del ser racional, que se manifiesta en juicios morales sobre las acciones (Cf. Hoffe, 1986, 189), lo que indicaría que se manifiesta también en la toma de posiciones y en el futuro obrar, una forma de pensamiento que conduce a la filosofía práctica, desde la apuesta por el formar el hombre en el despliegue de la razón, que en el camino de la Ilustración, no es nada distinto al valor de servirnos de nuestro propio entendimiento, que la apuesta por el pensar por sí mismo.

Por otro lado, y sumado a esto, el siglo XIX fue una época donde, gracias al triunfo y predominio de las ciencias, se logra un distanciamiento con la inflexibilidad y estatismo del humanismo clásico, cobrando vida los métodos dinámicos y flexibles de investigación de la ciencia, dando las condiciones perfectas para el surgimiento del estudio de un tipo de lógica conocida

como “lógica informal”, y de la cual Lipman rescata su interés particular por un cambio de concepción de la utilidad de la filosofía, mediante la construcción de lo que puede ser un “pensamiento crítico”, siendo posible en gran parte desde el campo de la educación.

Hacia 1952, aunque bajo el marco de la lógica formal, este interés tuvo sus primeras manifestaciones a través de figuras como Max Black, quien propone un texto de lógica titulado “El pensamiento crítico”; también encontramos la lógica británica, Susan Stebbing con su texto *Thinking to some purpose*, donde habla sobre el valor del pensamiento lógico; Monroe Beardsley con su *Practical logic*, y muchos otros construyen en el intento de una lógica viva y renovada. Se constituye así el comienzo de un movimiento que intenta rescatar el uso de la lógica de aquellos cuartos sobrios y encerrados, para ponerla en un terreno vivo y útil, no sólo para ejercicios enumerados, ni tratados especializados del lenguaje, sino para el lenguaje normal y cotidiano de todo ser humano.

Posteriormente, y a partir de un congreso celebrado en Canadá en el año 1978, donde nace la revista *Newsletter of Informal Logic*, con la participación de personajes como Ralph Johnson, Anthony Blair, Howard Kahane, Douglas Walton, Robert Ennis, Alex Michalos, y especialmente gracias a Michael Scriven, nace la formación del movimiento de la lógica informal como tal, entendida ésta como “una concepción abierta y liberal, que abarca desde aquellas cuestiones teóricas como la teoría de la falacia y del argumento, pasando por los aspectos prácticos (por ejemplo cómo mejorar la estructura de los argumentos cotidianos) hasta las preocupaciones pedagógicas”, y cuyo fin era “salvar la filosofía” y “contribuir a la mejora de la enseñanza de las habilidades fundamentales”. (Lipman, 1997a, 167)

El auge del movimiento del pensamiento crítico se encuentra entonces fuertemente influenciado por la corriente de la lógica informal desde los años setentas, bajo el postulado de que, si la lógica desea servir a la mejora del razonamiento, debe atender al lenguaje natural y cotidiano, tomando en cuenta los argumentos ordinarios y no sólo los teóricos (Lipman, 1997a, 167). Estas formulaciones en torno a este tipo de lógica se traducirán más tarde, dentro del marco del pensamiento crítico lipmaniano, como la lógica de las buenas razones, “que a diferencia de la lógica formal, -dice Pineda- no opera siguiendo reglas sino construyendo y aplicando criterios; que, en vez de basarse en la aplicación consciente de las reglas universales y públicas, tiene un carácter intuitivo; y que, en vez de que la validez de sus reglas dependa del rigor formal de un sistema autorregulado, deben a los contextos particulares de intercambio conversacional su significado y valor”. (Pineda, 2008, 240)

De esta manera, la noción de pensamiento crítico de Lipman se nutre con el aporte de distintas ramas filosóficas, que se interesan por la importancia de formar individuos con un pensamiento razonable, investigativo y comunitario, que suscite una filosofía práctica que tome un papel activo en la vida diaria, que genere inquietudes, experimentos, descubrimientos y cambios, pero ante todo, sea un pensamiento autónomo, crítico y responsable. La idea lipmanina de pensamiento crítico no surge entonces de la nada. Hacia 1980, Lipman encuentra en todos estos elementos las raíces y fundamentos de una propuesta filosófica y educativa conocida regularmente como “*el pensamiento crítico*”; una construcción teórico-práctica que nace especialmente de su interés por el significado de la educación para una democracia y de la crisis social y educativa que, hacia finales de los años sesentas y comienzos de los setentas, se da en los Estados Unidos, tras su particular inquietud cuando en 1968, dando clases de lógica en la universidad de Columbia, se percata del poco interés que poseen los estudiantes por pensar y aprender, y de la irrelevancia que tiene el poco conocimiento que adquieren en su vida, volviendo el aprendizaje como un asunto de memoria y un proceso mecánico.

Es a raíz de esta inquietud que la figura del pensamiento crítico empieza a apoderarse de los estudios e intereses de Lipman, construyendo su propia visión de este tipo de pensamiento, y creando como una forma de desarrollarlo su programa “Filosofía para niños”, en el cual se busca, a través del ejercicio filosófico, mejorar en ellos su capacidad de razonar, su comprensión ética, crecimiento personal e interpersonal, entre otros objetivos, que se encuentran atravesados por la formación del pensamiento crítico, pues Lipman sabía bien que, para atacar el problema del sentido educativo, no era suficiente la enseñanza para el mero pensamiento, sino que era indispensable la enseñanza para el pensamiento crítico (Cf. Lipman, 1997a, 160). Sólo podremos comprender, entonces, el significado y relevancia de la noción de este pensamiento lipmaniano si miramos el lugar que tiene en la educación.

1.2.4. La importancia del pensamiento crítico en la educación

Al enfrentarse por décadas a un sistema de enseñanza cuyo objetivo parecía ser inyectar la mayor cantidad de conocimientos, sin darles una brújula y una razón diferente al deseo de garantizar la entrada de los individuos al mercado laboral, Lipman pone de presente el papel tan irrelevante que cumple el conocimiento en la vida diaria y práctica en una sociedad que debería estar en un proceso de preparación no sólo laboral, sino también intelectual y social.

¿Cuál es el mejor modo de desarrollar los conocimientos en los aprendices? ¿Qué fin se ha de perseguir con esa labor? ¿Cuál es el camino indicado para la cultivar la razón? Las preguntas que aquí salen a flote son las mismas que muchos filósofos, psicólogos y maestros le han formulado a lo largo de los siglos al sistema educativo, y son también las que le formula Lipman cuando, en los años setentas y ochentas atraviesa su más grande crisis.

Desde estas décadas, investigadores cognitivos, diseñadores curriculares y profesores de habilidades cognitivas, entre ellos Matthew Lipman, inician un proceso de investigación acerca de la forma en que se está impartiendo el conocimiento en escuelas y universidades, intentando encontrar la razón por la cual los objetivos educativos fracasan y termina convirtiéndose la educación en la mera transmisión de conocimientos inútiles, lo que se refleja, además, en una sociedad cada vez más desinformada, desorientada, mentalmente acrítica y, por ello, menos democrática.

En sus investigaciones, Lipman rescata y resalta la gran importancia de dar un giro a la educación, donde se pase del simple “enseñar para aprender” a una enseñanza que cultive efectivamente el pensamiento; es decir, una enseñanza donde el pensamiento sea su primera y plena finalidad. Ahora bien, esta educación debe apostarle a ir más allá del pensamiento natural, del cual todos venimos dotados, y debe apostarle a una educación para un pensamiento crítico, un pensamiento de calidad, un pensamiento que vuelva sobre sus mismas raíces, que se vuelque y que se piense a sí mismo, dando así el primer y fundamental paso para su mejoramiento, antes de dar un salto directo sobre sus contenidos.

Desde aquí, este pensador lanza su propuesta de la “formación del pensamiento crítico”, dándole a la filosofía la responsabilidad de la investigación y el desarrollo de la capacidad de razonamiento, y como una respuesta a la necesidad global y social de formar mentes críticas y responsables que aporten en una educación de calidad y en la construcción de una sociedad cualitativamente mejor. Su noción de pensamiento crítico se desarrolla dentro de una filosofía que acude a la investigación intelectual cooperativa y autocorrectiva, heredada del matiz investigativo de la filosofía y la pedagogía de Dewey, y dentro de un claro interés por el perfeccionamiento del razonamiento, de la cual se ocupa también la lógica informal, como base esencial de un nuevo modelo educativo. Tampoco es raro, debido a su investigación y a la influencia recibida, encontrar en la propuesta de Lipman un enfoque claro a la formación de un pensamiento que, al tornarse crítico, requiere obligatoriamente una responsabilidad intelectual, en razón de que, como se nombró anteriormente, en su movimiento de volcarse y pensarse a sí mismo, cuestiona y reflexiona sus contenidos, patrocinando aquella libertad intelectual promulgada años atrás.

Por otra parte, tenemos que, en el orden del razonamiento, siempre se ha hecho la conexión entre causas y efectos; medios y fines; relaciones que permiten establecer escalas, peldaños, enlaces que justifican hasta cierto punto el resultado del proceso del razonamiento hecho, en el cual empiezan a surgir los diferentes instrumentos racionales de los que nos valemos los hombres como seres pensantes. A Lipman le preocupa especialmente hasta qué punto la educación actualmente existente promueve mejores hábitos de razonamiento y, sobre todo, cómo puede la filosofía, como elemento central de un currículo que pretende desarrollar el pensamiento crítico, colaborar en dicha tarea.

El mundo cambia constantemente, y la historia es testigo de ello. Cambian las necesidades, la manera de abordar las cosas, el modo de conocer el mundo. Ello exige, de parte de quienes se encargan de la educación, y por supuesto de quienes se educan, una flexibilidad y desarrollo intelectual continuo. Los conocimientos tienen que ser renovados constantemente, así como los métodos a través de los cuales llegamos a ellos.

El aprendizaje es un proceso complejo, pues no se reduce a la simple asimilación de conocimientos externos, sino que supone el desarrollo de la propia capacidad de juzgar.

Junto a esta exigencia de flexibilidad y desarrollo constante, podemos ubicar fácilmente la conocida problemática del abismo existente entre la utilidad de los conocimientos teóricos adquiridos y la vida práctica real. La queja de la falta de conexión entre lo que comúnmente se establece como conocimiento y lo que enfrentan a diario los individuos en su entorno es frecuente y visible; y en el intento de salvar este abismo es donde se hace necesario rescatar la función del *pensamiento crítico*.

El pensamiento crítico es y se configura, entonces, como un pensamiento de naturaleza filosófica, que se interesa por el cultivo y el mejoramiento de razonar de cada individuo, en un proceso donde se rescata la importancia y función del conocimiento en la vida académica y social de cada persona, relacionando íntimamente la forma en que se construye un pensamiento con la forma en que se emiten juicios razonables y se ejecutan acciones sensatas.

Empezamos a hablar aquí, entonces, de una filosofía que no se centra tanto en su terminología puramente técnica y sistemática, hablamos de una filosofía que hace hincapié en las discusiones lógicas de ideas e intereses de los individuos, una filosofía que inspira una educación reflexiva, que cultiva en el individuo la capacidad de ser autocorrectivo con su pensamiento y

dispuesto siempre a la investigación intelectual cooperativa sobre su propio pensar.

En últimas, la apuesta por la formación de un pensamiento crítico es una apuesta por mejorar nuestros modos y hábitos de razonamiento, por desarrollar primeramente aquellas habilidades cognitivas que nos hacen posible pensar de forma ordenada y sistemática, para después ver los resultados en la forma de construir razones, criterios, juzgar y actuar. Según Lipman:

Uno de los objetivos básicos del pensamiento crítico es, entonces, el del perfeccionamiento de nuestra capacidad de razonar. Esto, sin embargo, no puede hacerse sin el concurso de la filosofía, pues ella es precisamente la disciplina que puede aportar lo que otras disciplinas no pueden aportar: un especial cuidado a nuestros procesos de razonamiento, de tal manera que podamos evaluar cada uno de nuestros juicios y monitorear nuestros propios procesos mentales. Una educación para el pensamiento crítico es, entonces, desde la perspectiva de Lipman, una educación filosófica.

1.2.5. Los juicios como productos del pensamiento

La noción de pensamiento crítico incluye en sí misma la idea de su aplicación a la experiencia, pues no puede ser crítico, considera Lipman, un pensamiento que no tiene ningún efecto sobre la vida misma. El pensamiento crítico se ocupa de la búsqueda de razones y la toma de decisiones; por ello, se interesa por la forma de utilizar nuestro conocimiento en la vida práctica (Cf. Lipman, 1997a, 172). El pensamiento crítico se centra, entonces, en la actividad judicativa, pues lo que busca es elaborar juicios que respalden la toma de posiciones por parte del sujeto pensante. Para llegar a ello, desde luego, debe hacer una serie de operaciones preliminares, como establecer conexiones entre las cosas, buscar coherencia, analizar las situaciones, etc.

En su libro *Pensamiento complejo y educación*, Lipman (Cf. 1997a, 173) nos muestra cómo a través de la historia la noción de pensamiento crítico está íntimamente relacionada con la idea de sabiduría y del saber. También nos muestra la manera en que la sabiduría es tomada como la facultad de juzgar correcta e inteligentemente, de juzgar desde el entendimiento de la experiencia, permitiéndonos vislumbrar la relación íntima que tiene la experiencia con el conocimiento. Después de todo, el

conocimiento empieza desde la experiencia de los sentidos, subiendo hasta al acto de razonar, y nuestro comportamiento será sabio cuando realicemos de manera correcta nuestros juicios.

La apuesta por el mejoramiento del pensamiento debe destacar un pensamiento de calidad, y si éste ha de ser de calidad, es necesario que sus productos, los juicios, también así lo sean. Aquí se habla de un buen pensamiento en contraposición a un pensamiento ordinario, se habla de un buen juicio en contraposición al juicio ordinario, y si un juicio es *una determinación del pensamiento, del habla, de la acción*; serán probablemente buenos juicios aquellos productos de actos hábilmente ejecutados, orientados o facilitados por instrumentos o procedimientos apropiados (Lipman, 1997b, 206-207). Esta clase de juicios se forman en la correcta aplicación del conocimiento a la práctica, constituyendo una determinación del pensamiento del sujeto que estudia y observa previamente aquello que conoce, que mira su entorno y las circunstancias que lo rodean, para seleccionar sólo aquello que es relevante, elegir y lanzar juicios buenos, sabios y cuidadosos. El pensamiento crítico se esmerará, pues, por formar en el individuo una disposición en el pensamiento que lo habitúe y le facilite esta clase de juicios.

Esta práctica autónoma judicativa, que no es más que la responsabilidad intelectual (de la que también habla Kant y Dewey), nos llevan a contemplar una serie de criterios autorreguladores de nuestros juicios, a los que Lipman llamará *criterios*. Se trata de ciertas reglas que orientan el movimiento del pensamiento y, en esa medida, nos conducen hacia un estilo de vida guiado por una razón que nos dicta nuestras propias reglas y máximas, que juzga con criterios fundamentales y que, basados en ellos, configura todo un modo de proceder autónomo, crítico y responsable.

Dicha actividad filosófica de responsabilidad intelectual que emana del pensamiento crítico exige entrelazar las experiencias de enseñar y aprender en una actividad productiva y compleja, dinámica y abierta, donde el conocimiento y la indagación se vuelven piezas claves. La actividad filosófica entra en el juego desde actividades tan simples como la problematización del saber, de las prácticas cotidianas, hasta el momento en que, poco a poco, el conocimiento pasa por una descontextualización de los saberes, llegando al estudio e indagación del diálogo, de las emociones, de los sentimientos, de las críticas, debates morales, etc.; en un proceso en el cual la construcción del conocimiento es constante, flexible y atenta a lo que lo rodea.

Cuando emitimos un juicio, o cuando tenemos una percepción, es nuestro razonamiento, en su actividad, el que produce estos resultados, pues es nuestra capacidad de razonar la que nos permite evaluar situaciones, analizar pros y contras, analizar el contexto de determinada situación y el que nos llevan a inclinarnos y a decidir lo que sería mejor según nuestra razón, tanto en el campo teórico como en el práctico.

Ahora bien, estas decisiones y consideraciones están regularmente determinadas por reglas, razones, estándares, modelos y pautas, que se configuran en su momento como elementos decisivos en la actividad judicial, convirtiéndose en criterios para nuestro juzgar y posiblemente para nuestro actuar. Este engranaje de razones y estándares que manejamos y relacionamos constantemente en la toma de posturas y producción de juicios, opera gracias y mediante el razonamiento, elemento de vital importancia en la formulación del pensamiento crítico, debido al interés por trabajar en su perfeccionamiento, ya que éste se reflejará en la formulación de mejores juicios y de alta calidad.

Desde aquí es posible establecer una relación íntima entre razonamiento, juicios y criterios; y, si estamos de acuerdo en que los productos del movimiento del pensamiento crítico son los juicios, estaremos de acuerdo también en que esa importancia sobre el acto deliberativo se vuelque de igual manera sobre los elementos de los cuales se vale el individuo para tomar determinaciones, es decir, sobre los criterios, buscando un pensamiento de calidad donde sus productos lo sean también, donde los cimientos sobre los cuales fundamentamos nuestro razonamiento, sean sólidos y permitan una adecuada construcción teórico-práctica de nuestros conocimientos y nuestras vivencias.

El pensamiento crítico, desde la perspectiva de Lipman, tiene unas características específicas que lo diferencian de otras formas de pensamiento superior. Los juicios críticos, a diferencia de otro tipo de juicios, se caracterizan por el uso de criterios, su capacidad autocorrectiva y su sensibilidad al contexto. Veamos despacio cada una de estas tres características y cómo se aplican a la idea lipmaniana de pensamiento crítico.

1.2.6. La caracterización lipmaniana del pensamiento crítico

Hemos visto que un elemento importantísimo del pensamiento crítico es el razonamiento y que éste es fundamental para que se produzcan juicios de calidad. Sin embargo, hay tres características básicas de este tipo de pensamiento propuesto por Lipman y que van a estar siempre presente de manera transversal en todo lo que opere. A saber: el pensamiento crítico (1) está basado en criterios; (2) es autocorrectivo; y (3) es sensible al contexto. Intentaremos a continuación clarificar cada

uno de estos tres rasgos definitorios del pensamiento crítico desde la perspectiva de Lipman.

1.2.6.1. El pensamiento crítico se basa en criterios (Cf. Lipman, 1997a, 174)

¿Estamos acostumbrados a apoyar nuestros discursos y construcciones mentales en razones, o al contrario, las apoyamos únicamente en nuestros puntos de vista y opiniones? Cuando basamos nuestros pensamientos en razones, de una y otra forma estamos dándole una ruta y una estructura al razonamiento; cuando nos respaldamos en *buenas razones*, logramos una buena estructuración y un buen cimiento para nuestro pensamiento, y es esto lo que sugiere la formación de un pensamiento crítico, ya que esas mismas razones de las que hemos hablado se configuran realmente como criterios o principios que utilizamos en la realización de los juicios, lo que finalmente es, en la concepción de un pensamiento, el resultado del mismo.

Los criterios son todas aquellas herramientas, reglas o principios que utilizamos para construir los juicios, para juzgar frente una situación o hecho específico. Las razones bajo las cuales valoramos o clasificamos son criterios, guías que determinan y nos ayudan en el acto deliberativo. Así, los estándares, leyes, estatutos, reglas, preceptos, requisitos, límites, convenciones, normas, fines, propósitos, objetivos, métodos, programas, medidas, etc., que utilizamos como criterios, varían su desempeño y referencia de acuerdo con la situación específica en la cual nos encontramos.

El pensamiento crítico por lo tanto, entrena a la razón para que sea atenta a los criterios que debe utilizar, los escoja y los aplique correcta y pertinentemente, en un campo práctico dónde el conocimiento se une con la experiencia y constituye las decisiones y actos del individuo. Así, por ejemplo, los juicios de los lógicos se guían por criterios tales como verdad y consistencia, y ciertamente criterios tales como legalidad o ilegalidad competerán a otro tipo de reflexiones acerca de otro estudio, pues no son relevantes en su contexto y situación.

Pero, ¿por qué el pensamiento crítico se basa en criterios? Si los productos del pensamiento crítico son los juicios, tal cual como se ha dicho anteriormente, es vital e importante que se basen y vayan respaldados por razones fuertes, que sean pertinentes, que hayan sido estudiadas y que formen una buena estructura para el razonamiento, para su curso y determinación. La manera de hacerlo es estar basado precisamente en criterios, pues toda determinación que tomemos depende en gran parte de las razones que nos muevan y que constituyan nuestro proceder deliberativo.

Además, el guiar nuestro pensamiento en buenos criterios es la forma más acertada de salvar el abismo existente entre conocimiento y experiencia, en una relación donde ambos se pueden complementar y definir mutuamente, protegiéndonos de la formación acrítica de nuestras mentes y garantizando que el conocimiento adquirido sirva y tenga lugar realmente en la toma de decisiones del mundo diario y práctico. Parece, por lo tanto, razonable -señala Lipman- concluir que hay alguna clase de conexión entre “pensamiento crítico”, “criterios” y “juicio”. La conexión desde luego, puede descubrirse en el hecho de que el juicio es una habilidad, el pensamiento crítico es un pensamiento hábil y las habilidades no pueden ser definidas sin criterios por medio de los cuales los desempeños supuestamente hábiles puedan ser evaluados. De este modo, el pensamiento es el pensamiento que, a la vez, emplea criterios y puede ser evaluado por el recurso a criterios. (Lipman, 1997b, 207)

Pero, ¿a qué clase de criterios nos referimos aquí? Para Lipman, de la misma manera en que el arquitecto o el médico se guían por cierta clase de criterios propios de cada estudio a la hora de evaluar y emitir juicios sobre un edificio o un paciente, así mismo aquel que está interesado en argumentar y estructurar de la forma adecuada su propio pensamiento se deberá basar en criterios o razones que sean pertinentes y valiosos en dicha actividad. Bien vale la pena, entonces, que cada individuo se pregunte a sí mismo qué clase de criterios guían sus pensamientos y sus juicios, y qué tan fuertes, sólidos y razonables son.

Es necesario resaltar y dejar claro, “que los criterios forman parte del aparato metodológico de la investigación” (Lipman, 1997a, 191) y, por lo tanto, el ejercicio de aplicar ciertos criterios involucra en sí mismo el hábito investigativo de establecer relaciones, sopesar las razones, comparar las cosas, analizarlas, etc., pues sólo este trabajo permite y facilita la emisión de juicios finales, o deliberaciones, por parte del individuo.

Estos criterios, como ya lo dijimos, pueden ser múltiples, pues suelen funcionar distinto según cada caso y, además, cobrar fuerza en distintos ambientes; de ahí la importancia de un pensamiento crítico que sepa evaluarlos y escogerlos según la situación. Para esto, Lipman nos indica ciertas reglas que son de gran utilidad en esta práctica de aplicación de criterios, pues ayudan a garantizar la emisión de mejores juicios. Dentro de tales reglas debemos considerar las siguientes.

a) **Ser relevante en el proceso de investigación:**

Cuando un criterio resulta oportuno, adecuado y es el indicado para guiar el proceso de investigación que se está llevando a cabo, decimos que es relevante. Si evaluamos situaciones con criterios innecesarios e inapropiados, le quitamos fuerza a nuestros argumentos y, muy probablemente, emitiremos malos juicios y desde allí, malas decisiones. La relevancia del criterio tiene que ver entonces con la jurisdicción que éste tiene sobre cierto campo o materia.

b) **Confiabilidad:** Los criterios deben ser sometidos constantemente a exámenes de relación entre sus trayectorias, su pasado y su vigencia actual. Tienen que convencernos y darnos la seguridad suficiente para que permitamos que sean ellos los que guíen nuestra deliberación y acción.

c) **Fuerza:** Debemos emitir juicios que contengan la suficiente fuerza para ser elegidos, es decir, las suficientes razones que lo respalden y los hagan válidos. No debemos permitir que emerjan criterios débiles, desordenados, meramente intuitivos o completamente acrílicos a la hora de formar nuestros

juicios, pues estaríamos despreciando el valor de la racionalidad.

Estas son pues, algunas reglas útiles que nos ayudan a seleccionar correctamente los criterios que necesitamos en nuestras prácticas racionales cotidianas. Los criterios que cumplan con estas reglas tendrán más posibilidad de guiar adecuadamente nuestros juicios, permitiendo la ejecución de operaciones mentales que nos faciliten llegar a mejores conclusiones y deliberaciones.

1.2.6.2. El pensamiento crítico autocorrectivo (Cf. Lipman, 1997a, 179)

¿Nos hemos interesado por la verdad o validez de nuestros pensamientos y argumentos? ¿Actuamos guiados por impresiones y pensamientos desordenados?

¿Reflexionamos continuamente sobre nuestros propios pensamientos? La investigación acerca de nuestra mente y de nuestra razón debe ser autocorrectiva, eso quiere decir, que es necesario que esté en constante cuestionamiento y reflexión, abriendo nuestros ojos ante las falacias y errores de los razonamientos, para investigarlos y corregirlos posteriormente.

Cuando acostumbramos a nuestro pensamiento a proceder sin normas, sin rienda alguna y sin ningún tipo de cuestionamiento, actuamos sin ningún tipo de responsabilidad sobre las consecuencias y cosas que involucra nuestros juicios, cerrando de entrada la posibilidad de detenernos a preguntarnos si los razonamientos hechos anterior o posteriormente fueron correctos o no, creando un círculo vicioso donde subestimamos y mal utilizamos nuestra razón y sus capacidades.

Pero, si, al contrario, volvemos un hábito el cuestionarnos constantemente por la solidez, pertinencia, fuerza y demás características importantes de nuestras razones, de aquello que guía nuestro pensamiento, estaremos más propensos a que en esa actividad investigativa de volvernos sobre nosotros mismos, podamos evaluar nuestro propio pensamiento y descubrir sus errores, identificar sus debilidades, aprender de ellos y corregirlos oportunamente.

Pero este ejercicio autocorrectivo, que se preocupa por la verdad y validez de nuestras construcciones mentales, no sólo es una tarea individual, pues, en la construcción comunitaria del conocimiento que la formación del pensamiento crítico exige, se facilita ver los errores de los razonamientos de los demás, al mismo tiempo que se someten a evaluación y crítica los razonamientos propios, permitiendo una práctica analítica y correctiva del pensamiento.

1.2.7. El pensamiento crítico es sensible al contexto (Cf. Lipman, 1997a, 181)

El pensamiento crítico no es un pensamiento encerrado, descontextualizado y totalmente rígido. Este tipo de pensamiento se acostumbra a mirar y estudiar las circunstancias excepcionales bajo las cuales sucede cualquier hecho del cual se emite juicios, mira las limitaciones especiales que rodean la acción y se configura globalmente. El pensamiento crítico evalúa la situación mostrada, reflexiona sobre ella, indaga, argumenta y emite juicios alrededor de la misma.

¿Nos hemos acostumbrado a mirar en el contexto las causas y efectos de diversas acciones, a la hora de emitir juicios? Es importante tener una visión general del contexto, pues, como seres sociales que somos, inmersos en una cultura, estamos en gran medida influenciados por ella, tanto emocional y como intelectualmente.

Por eso quien piensa críticamente evalúa la situación en la que se encuentra, es sensible a los detalles, a lo que lo rodea, a las distintas circunstancias que ocurren, y es capaz de descubrir de cada escenario su significado preciso, al mismo tiempo que es razonable al saber que las circunstancias y escenarios cambian, que su pensamiento debe volcarse sobre la situación particular sin dejar de tener una visión global que le permita ubicar las partes en un todo, pues conoce bien que sus juicios no se pueden reducir a reglas generales cuando de un caso particular se trata. Quien piensa críticamente, en el sentido lipmaniano, sabe emplear los criterios adecuados en una situación concreta y se hace responsable de ello.

Finalmente, es propio del pensamiento crítico habituarse a pedir constantemente razones y criterios, identificar los errores del propio

pensamiento y de los otros, cuestionarse y corregirse si se es necesario; también le es propio distinguir los diferentes significados existentes dentro de cada discurso dependiendo de las diferencias culturales,

distinguir y respetar los distintos puntos de vista, observar y modificar su conducta en función del contexto dado, estudiando muy bien las consecuencias; al mismo tiempo que indaga las convenciones, crea esquemas comparativos, mira los requisitos, perspectivas, principios, reglas y estándares, para generar acuerdos, deliberaciones, soluciones reales o teóricas y determinaciones finales.

1.2.8. Pensamiento crítico e investigación filosófica

Lipman apuesta por una pedagogía del juicio eminentemente filosófica que se involucra vitalmente en las actividades teórico-prácticas que construyen el pensamiento y asumen un compromiso en la acción de los sujetos. Esta construcción del pensamiento, si bien viene mediada por distintos factores culturales, sociales e intelectuales, entre otros, se construye paso a paso con la percepción, visión e interpretación de los eventos que sobrevienen a la estructura mental.

Pero, ¿cómo juzgamos qué es lo mejor que debemos hacer? ¿Cómo escogemos el camino? ¿En qué campo surgen los criterios por los cuales nos guiamos? Para Lipman, la formulación y el surgimiento de los distintos criterios se desenvuelve siempre dentro de un entorno social determinado, creando relaciones dependientes o totalmente externas a éste, en campos en los que puede y debe operar el pensamiento crítico. De esta manera, se posibilita un proceso de juzgar más abierto, menos arbitrario y menos privado, pues, por una parte, está sometido a la discusión pública y, por otra, está sometido a todos los controles propios de un proceso investigativo.

La práctica investigativa es clave y esencial dentro del marco lipmaniano de la formación del pensamiento crítico. Pero no hablamos aquí de cualquier tipo de investigación. Se requiere una práctica investigativa que indague, reflexione, cuestione, explore y problematice conceptos, que el autoexamen al interior de sus prácticas sea constante y que esté dispuesta a desarrollar una

discusión crítica, de modo tal que procure siempre las disposiciones básicas para “aprender a pensar mejor”

Este proceso investigativo del que tanto nos habla Dewey y Lipman, y que se propone aplicar en las prácticas normales del individuo, guiadas por criterios, autocorrectivas, sensibles al contexto y vitales en la resolución de problemas, se podría operar mediante unos sencillos pasos, realizados por una conducta racional: (Lipman, 1997a, 215)

1. Expresión de sensaciones y sentimientos que indican la presencia de algún problema.
2. Identificación de la causa de eso (formulación del problema)
3. Selección del estado final deseado (formulación del propósito)
4. Identificación de medios (representación de hipótesis)
5. Anticipación de las consecuencias
6. Selección de alternativas
7. Diseño del plan de operaciones
8. Evaluación de los efectos.

Este mismo modelo investigativo, presenta las características propias que según Pineda, basado en el pensamiento lipmaniano, debe tener toda educación filosófica y que supone el ejercicio constante de una investigación filosófica. (Pineda, 2004, 158)

1. Planteamiento continuo de preguntas, que hace avanzar permanentemente la investigación mediante el planteamiento de nuevos problemas;
2. El examen continuo de nuestras *formas de razonamiento*, con el fin de identificar contradicciones, falacias, etc., y de corregir nuestros probables errores en el curso de una demostración o una argumentación;
3. El análisis del *lenguaje* que utilizamos en nuestros juicios, con el fin tanto de eliminar de él ambigüedades y vaguedades como de explorar todas sus posibilidades significativas;
4. El examen permanente de los *supuestos* más generales que están a la base de todos nuestros conocimientos; y
5. La previsión de las posibles *consecuencias* de todo aquello que pensamos, sentimos, deseamos, decimos o hacemos, y especialmente de las conclusiones a que nos vaya llevando nuestro proceso de indagación.

La investigación se diseña pues, como un proceso que empieza desde uno mismo, a partir del centro, de aquel que ejecuta la acción; es un proceso que nace del individuo y que se exterioriza en la toma de decisiones y operaciones. Pero es importante hacer notar aquí, que los resultados nunca se establecerán con términos de rigidez, rigurosidad o exactitud, ya que cuando hablamos de una formación de un pensamiento, no pretendemos imponer un único modo de razonar o pensar donde se observen los mismos movimientos y productos en todos los individuos, acudiendo a la categoría de lo absolutamente bueno; sino que pretendemos llegar a formar un pensamiento que tenga el discernimiento necesario para estudiar, comparar y establecer cuando hay razonamientos o posiciones superiores a otros de acuerdo a los criterios evaluadores y a la situación dada.

1.2.9. Presupuestos Vygotskianos en la idea de “Pensamiento Crítico” de Lipman

Sería un error considerar el pensamiento y la palabra como dos procesos sin conexión que pueden ser paralelos o cruzarse en ciertos puntos influyéndose mecánicamente. La ausencia de un vínculo primario no implica que entre ellos sólo pueda formarse una conexión mecánica. La futilidad de muchas investigaciones anteriores se debió en gran parte a la presunción de que el pensamiento y la palabra eran elementos aislados e independientes y el pensamiento verbal un fruto de su unión externa. (Vygotsky 1993 159)

La psicología soviética de finales del siglo XIX y comienzos del XX, interesada por estudiar la conexión entre la estructura psíquica y mental del hombre y el medio donde se desenvuelve, se ilustró a partir de perspectivas diferentes, que surgen dentro de su respectiva época como maneras de entender e interpretar al individuo y su pensamiento. Entre ellas están, provenientes de la filosofía moderna, las teorías de John Locke (una explicación empirista de la mente donde el origen las ideas proviene de las sensaciones producidas por el ambiente) e Immanuel Kant (y su teoría de que las ideas como espacio y tiempo se originan en la mente y otras que se generan “a priori” o en la relación del sujeto con la experiencia empírica) (Cf .Vygotsky, 1979,18-21). Otra perspectiva allí presente

es la biológica, inspirada en la obra de Darwin, que concibe el desarrollo de las de las funciones psíquicas del hombre y su pensamiento como un producto de la evolución de su especie, y cuya expresión más fuerte es el conductismo de Watson. Por último, está la perspectiva tradicional que entiende a todos los procesos de desarrollos del individuo y su mente como frutos de su actividad propia, acudiendo de esta forma a un psiquismo autónomo. (Cf .Vygotsky, 1993,8)

La influencia de estas posturas fue precisa y exitosa al aportar elementos tales como el papel del entorno en la mente del individuo, la injerencia de la evolución en el concepto de desarrollo y, las posibles ideas “puras” que emanan del propio acto del intelecto. Sin embargo, estos elementos fueron tratados de tal manera que muchas veces terminaron en reduccionismos que opacaron ciertos aspectos de la vida humana.

Para el año 1917, año de la revolución rusa, una de las revoluciones sociales más grandes del siglo XX, se proporciona el escenario perfecto que reclama el surgimiento de una nueva forma de entender la psicología del hombre y su actividad. Entre los teóricos protagonistas de esta etapa encontramos a Lev Semyonovich Vygotsky, abogado y filósofo bielorruso, interesado también por la literatura, la medicina, la pedagogía y especialmente la psicología, ciencia en la cual encontró el marco fundamental para sus inquietantes estudios y la planeación de sus propuestas.

Vygotsky, impulsado por la necesidad de apartarse del tipo de psicología tradicional para lograr comprender la verdadera dimensión y complejidad del desarrollo del hombre, ve la necesidad del surgimiento de un estudio psicológico social que reconozca todos los componentes necesarios para la debida comprensión del individuo. Inspirado e influenciado por la filosofía marxista, característica de la época por la que estaba atravesando la Unión Soviética, Vygotsky comparte este enfoque que exige estudiar al hombre inmerso en las fuerzas sociales, pues está de acuerdo con la tesis sexta de Marx sobre Feuerbach, que postula que para entender al individuo es necesario primero entender las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve (Cf. Marx, 1970, 9-12).

El psicólogo ruso entiende que el deseo de formar un estado socialista es realizable en la medida en que se haga una reformulación de las teorías psicológicas, pues lo que está en juego en una revolución política no es sólo la transformación de las instituciones, sino una nueva visión del hombre y su pensamiento; y, por tanto, una manera eficaz de aportar en la reconstrucción del ideal del individuo y la sociedad es proveyendo a ésta de una nueva psicología que entienda las funciones psíquicas como funciones culturales.

En tanto el individuo sólo existe como ser social, como miembro de algún grupo social, dentro de cuyo contexto sigue el camino del desarrollo histórico, la composición de su personalidad y la estructura de su comportamiento dependen de la evolución social y sus principales aspectos están determinados por esta última. (Vygotsky, 1998, 110)

Desde este interés es que Vygotsky postula su propuesta del método histórico- genético, pues entiende el desarrollo de la psiquis no como un hecho dado en un momento acabado de la evolución, y mucho menos como un producto del pensamiento aislado del medio, sino como un proceso de una evolución tanto filogenética como ontogenética; y, por tanto, como algo que se realiza a través de un desarrollo histórico cultural determinado que se encuentra en constante movimiento.

Si bien Vygotsky comparte parte de la teoría de la evolución de las especies de Darwin, y reconoce que, gracias a este proceso, el hombre comienza a inventar y a valerse de instrumentos físicos que le ayudan en la supervivencia tanto individual como grupal, ve en estas ejecuciones destellos de vida social que no se pueden evadir y a las cuales no se les ha dado la importancia que merece. Para Vygotsky, allí está la clave del surgimiento del comportamiento social y del lenguaje, elementos definitorios y determinantes de la formación del pensamiento que es concebido, dentro de su teoría, como un desarrollo producto de la historia cultural. Como argumenta Wertsch.

Vygotsky atribuía al principio de la selección natural de Darwin el papel de fuerza que interviene en el dominio filogenético. De acuerdo con éste, la filogénesis proporciona la condición necesaria, pero no suficiente, para la aparición del *homo sapiens*. Además de los cambios

evolutivos producidos en la estructura orgánica, especialmente el cerebro, para la aparición del ser humano se requiere la intervención de los fenómenos socioculturales del trabajo y la comunicación. El momento en que estos fenómenos socioculturales empiezan a aparecer y a crear a los seres humanos es el momento en el que la misma naturaleza del desarrollo cambia junto con los principios explicativos que rigen esta transformación que ahora son más socioculturales que biológicos. (Wertsch, 1988,72)

Analizaremos, entonces, a continuación, el interés de Vygotsky en encontrar el origen social de la vida mental, interpretando los eventos individuales desde una perspectiva social dentro de su método socio-histórico (Cf. Wertsch, 1988,9). Para ello empezaremos por su investigación acerca del desarrollo de los procesos psicológicos ligados al uso de las distintas herramientas psicológicas que tiene el individuo, dándole una especial importancia a los instrumentos lingüísticos, como los elementos más importantes y explicativos del papel que cumplen las fuerzas sociales en el desarrollo de todos los procesos síquicos del individuo y en la dinámica de la construcción de sus esquemas mentales.

Ello nos llevará a su teoría de *la formación social de la mente*, en la cual nos habla de la estructuración del pensamiento a partir de su relación con los distintos elementos sociales, a la base, de su conexión con el lenguaje, poniendo ante nuestros ojos los elementos claves sobre los cuales es posible trabajar, desde el ámbito social externo e interno, en la formación de un pensamiento mejor. Vygotsky y Lipman compartían este interés, y eran conscientes de que nuestro pensamiento y sus relaciones corresponden a lo que decimos y hacemos en el mundo; por eso, Lipman se interesa particularmente en la propuesta Vygotskiana de entender al pensamiento como una actividad interiorizada y de ahí, la oportunidad de trabajar en miras hacia una forma superior del pensamiento (en Lipman pensamiento crítico), dentro de una comunidad o un grupo social determinado.

1.2.10.El lenguaje como elemento mediador de nuestra cultura y como instrumento esencial del desarrollo de nuestros Procesos Psicológicos Superiores

Durante mucho tiempo, el lenguaje y el pensamiento fueron entendidos por la psicología como elementos de una relación psicológica uniforme y constante que nunca cambiaba, tratándolos casi de forma independiente y separada, hasta tal punto que se concebía al pensamiento simplemente como “el habla sin sonido” y al lenguaje como una simple manifestación del pensamiento.

Con Lev Vygotsky nace una novedosa manera de ver y entender al hombre y sus funciones psíquicas, pues éstas se explican no sólo desde un punto de vista biológico sino también socio-cultural. Al encontrar una nueva forma de relacionar las funciones y los instrumentos psicológicos, el pensamiento y el lenguaje entran en una relación donde no se estudian por separado sino que, al contrario, se interdefinen, construyendo, a partir de ello, una nueva visión de los actos mentales y el comportamiento de los individuos.

Dentro de este marco, es indispensable, entonces, para este pensador soviético, estudiar al hombre situado en su cultura y en todo su entorno social, pues considera que es un elemento que influye considerablemente en el desarrollo de todos los aspectos de la vida humana, y su principal interés, es mirar cómo de las formas de vida colectiva surgen la mayoría de las respuestas individuales, concibiendo la naturaleza de los procesos psicológicos atravesada, en gran parte, por el componente social. Desde aquí, Vygotski propone en su tesis del desarrollo de las funciones psicológicas dos líneas distintas: una línea de desarrollo natural y una línea de desarrollo social; fundamentos que utilizará para su estudio exhaustivo del proceso del desarrollo del pensamiento y del lenguaje, estudio clave y meritorio dentro del planteamiento central del presente trabajo de grado.

En primer lugar tenemos, como base de esta investigación Vygotskiana, a los signos y a los símbolos como instrumentos de comunicación, pues el lenguaje nace de la necesidad del hombre de relacionarse con los otros, de expresar sus pensamientos y recibir respuesta a ellos; y surge, por lo tanto, en primer plano, gracias a la capacidad biológica de la producción del habla y utilización de símbolos, desarrollándose a través de la necesidad social de comunicarse y establecer relaciones, y configurándose de este modo, como un medio importantísimo para la formación del pensamiento y el comportamiento cultural.

Ahora bien, Vygotsky, interesado especialmente por el lenguaje, y también por el pensamiento verbal, hace un análisis entendiendo sus elementos como todo un conjunto que se define mutuamente y se estudia por unidades, mostrándonos su modo clave de proceder teórico, que consiste en no separar los elementos del lenguaje, significado y palabra, como en muchas escuelas sí lo hicieron; sino estudiarlos inmersos en un conjunto donde cada cual cumple su función interconectándose. Por lo tanto, es de suma importancia tener claro desde el principio que, en Vygotsky, es imposible concebir al pensamiento separado del lenguaje, ya que éste primero siempre será, desde su inicio y durante su curso, verbal; pues, sin necesidad de llegar a expresarlo en un idioma oral o escrito, nuestras ideas y aquello que pensamos está vitalmente impregnado por las palabras y cobra vida sólo a través de ellas.

Queda claro entonces, hasta aquí, que el lenguaje es mucho más que una simple emisión de sonidos y que guarda dentro de sí conexiones y relaciones importantísimas que no podemos evadir, ubicándose siempre dentro del marco del resultado del movimiento del acto mental, valiéndose de la palabra como un vehículo del significado que carga o expresa nuestro pensamiento, pues la palabra vacía de nada sirve al lenguaje y, por lo tanto, al intelecto.

Bajo este orden de ideas, es que este pensador empieza a preguntarse por cuál es la unidad de pensamiento que podría revelar sus cualidades y las relaciones presentes en su interior. A esta pregunta propone como respuesta una unidad clave: *la unidad del significado* (Vygotsky, 1993, 25), unidad que servirá como puente entre pensamiento y el habla en la formulación del pensamiento verbal.

El significado entra aquí como un agente intermediario entre ambas funciones, como un puente entre el movimiento del pensamiento y la conexión social que se ejerce mediante el lenguaje. El significado le otorga vida a las palabras, al lenguaje, del mismo modo como éste, cargado de significado, le otorga vida al pensamiento.

Una palabra -dice Vygotsky- sin significado es un sonido vacío, no una parte del lenguaje humano. Puesto que el significado de las palabras es tanto pensamiento como habla, encontramos en él la unidad de pensamiento que buscamos. (Vygotsky, 1993, 26)

La premisa principal que manejaremos entonces es la siguiente: Lenguaje y pensamiento guardan una relación íntima gracias a la unidad de análisis existente en ellos, *el significado*, donde el primero desempeña la función de *instrumento mediador*, primordialmente como elemento característico innato de la naturaleza del pensamiento y, después, como instrumento utilizado por el individuo para expresar y verbalizar sus ideas, conectándolas de este modo con su contexto socio-cultural. En pocas palabras, el lenguaje funciona como elemento mediador entre nuestra mente y nuestro entorno, creando una relación recíproca donde el pensamiento se vale de él para construir una imagen de la realidad al mismo tiempo que lo utiliza para participar en ella. Desde aquí empezamos a sostener abiertamente en nuestro estudio que el lenguaje se presenta en gran parte como el vivo reflejo del individuo, de sus pensamientos y de sus emociones, y que, como tal, se configura como un elemento determinante. Veamos por qué.

Según los estudios realizados por Vygotsky, inicialmente las curvas de desarrollo del pensamiento y del lenguaje van por separado, manifestando una fase preintelectual en el desarrollo del habla y una prelingüística en el desarrollo del pensamiento. Cerca de los dos años de edad, estas dos curvas se unen en una nueva forma de comportamiento y comienza un desarrollo donde las dos se interconectan dando lugar tanto al pensamiento verbal como al lenguaje racional.

Ahora bien, sin necesidad de entrar en detalle en esta parte evolutiva del lenguaje en la infancia, debido a que no es el tema central de este capítulo, es necesario tener claro que, desde temprana edad, el desarrollo del lenguaje y del intelecto en los individuos depende en gran parte de los medios sociales en los cuales se desenvuelve y del dominio que tenga de éstos, pues la cultura ha sido y será siempre un elemento íntimo y determinante en la vida del hombre y, como tal, interfiere activamente en su formación psicológica e intelectual, conformando en el estudio de Vygotsky la directriz necesaria para la investigación acerca de la formación y desarrollo de los *Procesos Psicológicos*.

¿Alguna vez nos hemos preguntado acerca de dónde radica aquello que pensamos, de cómo formamos nuestras ideas y en base a qué las formulamos? Sin lugar a duda, la respuesta a esta pregunta nos confronta con el hecho de que la construcción de nuestros

pensamientos, de nuestros constructos mentales, se encuentra basados primariamente en la fuerte influencia que recibimos del medio externo; y que la forma más completa y dinámica que tenemos de relacionarnos con él es a través del lenguaje. Dice Vygotsky (1993, 80):

Esto nos suministra un hecho indiscutible de gran importancia: el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural.

Es el momento, entonces, de traer a nuestro estudio el interés de Vygotsky en develar el mecanismo de desarrollo de nuestros procesos psicológicos, pues en éstos se pone de manifiesto el papel del lenguaje en la formación del pensamiento. Vygotsky concibe el desarrollo en mención como un progreso sucedido en el paso de los *Procesos Psicológicos Elementales* a los *Procesos Psicológicos Superiores*. Por el primer grupo de procesos entendemos funciones como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento (Cf. Wertsch, 1988,41), función de especial interés para nosotros, y el presupuesto Vygotskiano con el que trabajamos en este proceso de cambio a las formas superiores es que éste es posible gracias al campo socio-cultural. Wertsch enuncia al respecto:

El desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en procesos superiores. Es la transformación de los procesos elementales en superiores lo que Vygotsky tiene en mente cuando se refiere a la naturaleza cambiante de desarrollo. (Wertsch, 1988,41)

¿Qué razones tenemos entonces para decir que este desarrollo es social? El soviético sostiene que, si bien el hombre por naturaleza posee cierto conjunto de funciones psicológicas elementales, el desarrollo de éstas hasta llegar a un grado superior sólo se da por la línea social, en la medida que el hombre recibe estímulos artificiales y externos y se empieza a valer de distintos instrumentos, entre ellos las llamadas herramientas psicológicas, para trabajar y desarrollar sus funciones superiores.

Ahora bien, este proceso requiere de movimientos y operaciones conscientes caracterizadas por “la regulación voluntaria”, es decir, que es necesario ante todo que el individuo tenga control del medio, porque, al haber voluntad y regulación por parte del sujeto pensante, se incluye inmediatamente una realización consciente de los procesos psicológicos elementales de forma superior. Nuestro pensador llamó a este momento “*intelectualización*” y dominio, refiriéndose al hecho de dominar una función hasta su intelectualización, hasta que pasa al pensamiento, al intelecto, dando así un salto cualitativo del mundo social, al mundo interior del individuo. (Cf.Wertsch, 1988,43)

Pues bien, es en este funcionamiento intelectual propuesto por Vygotsky que entra la inclusión del papel del instrumento mediador por excelencia en la naturaleza cambiante del desarrollo; a saber, *el lenguaje*, elemento que marca su línea de estudio y le otorga un lineamiento especial y contundente que percibe en el uso de los instrumentos sociales artificiales, el desarrollo de las herramientas lingüísticas del pensamiento, herramientas psicológicas por excelencia que permiten controlar la actividad propia del individuo y la de los demás, garantizando, a su vez, el debido transcurso de la formación de los Procesos Psicológicos Superiores.

Pero, ¿cómo se configura entonces este proceso y en qué y cómo interfiere el lenguaje? Para entender este paso de lo elemental a lo superior es preciso saber que las funciones superiores son en su mayoría el desarrollo de las funciones elementales; así, por ejemplo, en la capacidad elemental de la percepción de cantidades y números, podemos obtener un desarrollo de complejas operaciones matemáticas y ejercicios lógicos, del mismo modo que, de la función elemental del lenguaje, de la conversación cotidiana y la comunicación con los otros, podemos llegar a la elaboración de un discurso con una estructura lógica de ideas, con argumentos, relaciones, etc.

Ahora bien, este cambio o evolución requiere de una operación de suma importancia, a saber, la “*descontextualización*” de los instrumentos de mediación, operación en la cual estos instrumentos, que parten y se forman del medio social del individuo, poco a poco van perdiendo esa dependencia del contexto en que son utilizados, permitiendo al individuo acceder en su pensamiento a unos procesos de razonamiento abstractos,

ejercicios mentales y significados descontextualizados, desarrollando, de esta manera, una forma superior de los distintos procesos psicológicos. (Cf.Wertsch, 1988, 50-57)

Finalmente, es preciso recordar aquí que este proceso de descontextualización, junto con la intelectualización, requerimientos para el desarrollo de las formas superiores, viene impulsado desde el componente social del sujeto, pues en el camino de la colectividad, de la comunidad, se propician nuevas formas de pensamiento y se generan las situaciones necesarias para impulsar el desarrollo individual de cada persona.

En el análisis de todos estos elementos encontramos en Vygotsky una nueva forma de pensamiento que le apuesta a otro tipo de sociedad, una nueva forma de ver y entender al individuo inmerso en fuerzas sociales, pero no opacándolo ni condicionándolo, sino, al contrario, una visión socio-cultural que le reconoce, le respeta y le restituye la capacidad y libertad de ser el propio arquitecto de su medio, de la influencia que éste realiza en él y, por ende, de su propio pensamiento.

Tenemos ante nosotros una línea de pensamiento que abre la posibilidad de cambiar nuestra estructura socio-cultural e intelectual desde un elemento tan básico pero completo como el lenguaje, aquel instrumento que relaciona maravillosamente nuestro mundo interior con un mundo social exterior, que relaciona nuestro pensamiento, nuestra conciencia, con el pensamiento y la conciencia de los otros, de nuestros pares, de los demás individuos, tejiendo ante nuestros ojos todo un entorno que se reconstruye permanentemente dentro y fuera de nosotros mismos.

1.2.11. Relación pensamiento – lenguaje y su función social

Debido a que la conexión pensamiento-lenguaje no es estática, sino dinámica -y, por lo tanto, presenta movimientos constantes en su interior-, es consecuente e importante tener en cuenta que éstos se verán siempre reflejados en el individuo y en el progreso de su desarrollo, manifestándose y avanzando en primera instancia a través de unos movimientos internos del pensamiento traducidos mediante lo que Vygotsky llama “lenguaje interiorizado”.

Este complejo estudio tiene sus bases y comienza desde Jean Piaget, bajo la denominación de lenguaje egocéntrico. De manera general, Piaget propone que las primeras socializaciones del niño son de carácter egocéntrico, y, por lo tanto, todos sus diálogos y actos mentales están atravesados por esta característica, resolviendo cada encuentro con los otros individuos mediante el habla hacia sí mismo, hasta que, gradualmente, con el aumento de la socialización, este tipo de habla va desapareciendo, según él porque, a medida que el niño se siente comprendido por los demás, va incluyéndose en el habla social. El lenguaje del niño, desde esta perspectiva, aunque puede tener entonces una apariencia social al ser interpretado por otro oyente, en realidad es hacia sí mismo, no está dirigido hacia los otros, sino que se concentra en el monólogo constante de la autopregunta y la autorrespuesta ante las manifestaciones del medio exterior.

Vygotsky compartió esta visión piagetiana en tanto postula un lenguaje dirigido al interior del individuo, pero difirió de ella frente a la postura de la supresión del habla egocéntrica en un momento culminante del proceso del desarrollo. A cambio de esta supresión, se propone, en su lugar, la continuidad de este tipo de habla, pero no siendo ya egocéntrica sino transformada en “lenguaje interiorizado”.

Miremos entonces todo el panorama. Recordemos que Vygotski siempre ha tenido un especial interés por los procesos psicológicos que se desarrollan en el individuo a través del contacto con los otros. Pues bien, a estos procesos los denominará interpsicológicos, en su traducción más original al ruso, “interpsíquicos” (Wertsch, 1988, 77), y representarán la relación con las distintas formas sociales y la adquisición de las diversas herramientas psicológicas externas, que luego serán traducidas y transformadas hacia un campo interno, al cual llamará intrapsicológico; trazando así un camino que transcurre de la realidad social exterior a la construcción de la realidad social interior de la persona. Para Vygotski (citado por Wertsch, 1988, 77) cualquier función en el desarrollo cultural [...], aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo, luego, en el plano psicológico.

¿En qué campos se puede rastrear entonces este proceso? Si observamos con mente analítica nuestras ideas, nuestros pensamientos, nuestras construcciones mentales, y logramos

identificar la parte externa que comparte con nuestro entorno cultural, nos daremos cuenta de que, si bien hubo en un primer momento un proceso interpsicológico, éste no consistió en dejar la mera impresión en nosotros y calcar tal cual las cosas en nuestro pensamiento, sino que sufrió todo un proceso intrapsicológico de asimilación y transformación, antes de ser una idea, una razón, un criterio, etc., de nuestro propio movimiento del intelecto. Este hecho lo podemos evidenciar, por ejemplo, en los patrones de conducta: en nuestro medio hay ciertos tipos de comportamientos e ideas que están avalados como acciones correctas y certeras, y nosotros, al estar inmersos en este medio, naturalmente nos sensibilizamos ante ellas y, como sujetos pensantes, las interiorizamos ya sea mediante un proceso de interrogación y criticismo acerca de su validez o simplemente con un proceso de plena aceptación.

Podemos concluir, entonces, en este punto, que todas las funciones psicológicas que reciben impresiones e influencias del exterior pasan del simple contacto social a tener relevancia en el individuo como tal, es decir, atraviesan por un proceso interpsicológico, para pasar y poder llegar al intrapsicológico. A este paso Vygotski lo llamó "*internalización*", y funciona como el medio por el cual las estructuras de la actividad que el individuo desarrolla exteriormente pasan a ejecutarse también interiormente, pues "es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social" (Vygotsky citado por Wertsch, 1988,79). De esta manera, en el plano del desarrollo del pensamiento cuyo primer contacto es externo, se comunica y se relaciona el contenido intelectual de los demás individuos y realidades, mediante la internalización del discurso, un proceso a la vez natural y social donde aquel producto del contacto exterior pasa al nivel intrapsicológico, interiorizando sus elementos y conexiones. Comenta Lipman:

Para Vygotsky, debido a su proclividad hacia la interpretación conductista de la mente, el pensamiento debía ser entendido como actividad interiorizada, y la génesis de nuestros pensamientos podía explicarse en función de las actividades externas y manifiestas – sobre todo las lingüísticas – que desde siempre hemos desarrollado.

Vygotsky concebía estas actividades como primordialmente sociales. (Lipman, 2004,14)

Esta interiorización del discurso se configurará dentro de la tesis Vygotskiana, como uno de sus principios más importantes en el estudio de la formación del pensamiento, estudio que se enmarca dentro del desarrollo de las funciones psicológicas superiores y que se potencializa gracias al factor social en un deseo del cultivo de un buen pensamiento que abogue por la autonomía de la capacidad de transformación del individuo y su entorno.

1.2.12.El desarrollo del pensamiento conceptual y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en L. Vygotsky

En su obra *Pensamiento y lenguaje*, Vygotsky hace un recorrido explicativo por la formación de los conceptos en la mente, partiendo desde los conceptos espontáneos y ascendiendo, poco a poco, hasta a los científicos; y, aunque no es nuestro principal interés estudiar detalladamente cada parte de este desarrollo, en él encontramos unos rasgos específicos que nos darán muchas luces para seguir por la línea de la investigación de la formación del pensamiento crítico propuesta desde nuestro inicio.

Para Vygotsky, el desarrollo del pensamiento conceptual procede a una clase especial de cognición que prepara y capacita la mente para poder entender y manejar correctamente los conceptos. A este tipo de construcciones mentales los denomina “*complejos*” y son una forma de asociar la realidad externa que deviene al pensamiento, totalmente contextualizada y dependiente del entorno que representa; así, por ejemplo, un niño de cinco años tiene presentes características como los colores, las formas y tamaños sólo mediante el referente que opera en su contexto, de tal forma, que sus ideas y, por así decirlo, sus “conceptos”, se organizan en complejos que cambian constantemente dependiendo de las operaciones ejecutadas.

Una vez se haya madurado en esta etapa del desarrollo, la mente se encuentra, tanto biológica como socialmente preparada para, poco a poco, ser consciente de su propio proceso mental, separándose paulatinamente de los referentes dependientes que se centran sólo en el objeto, para ascender en el curso natural y social

del pensamiento, generando de esta manera una conciencia intelectual en el individuo, que le permite la construcción y adquisición de generalizaciones y conceptos, dándole la capacidad mental de abstraer del medio las ideas, organizarlas y manejarlas, en el ejercicio reflexivo desde y hacia su propio pensamiento.

Pero, ¿cómo opera este desarrollo conceptual? Para responder a esta pregunta, Vygotski introduce la “descontextualización” como el elemento, o más bien el proceso clave que impulsa este tipo de desarrollo en el pensamiento y de las demás funciones psicológicas superiores. La dinámica funciona así: cuando abstraemos el discurso de las relaciones externas y lo interiorizamos en formas generales, lo que estamos haciendo es descontextualizando su contenido, y subiéndolo a nuestro pensamiento en categorías conceptuales que pueden relacionarse y aplicarse a la realidad circundante, sin importar su variación.

Esta aplicación y confrontación con el contexto es de suma importancia para nosotros, pues estaríamos hablando de una reconstrucción de conceptos a partir de las ideas espontáneas y empíricas que tenemos, conceptos que se constituirían como científicos, fijos y determinados, y que después saldrían dentro del propio esquema mental a operar sobre nuestras ideas cotidianas, es decir, sobre nuestra vida práctica y no sólo teórica. Así por ejemplo, en situaciones conocidas de nuestra vida como lo es un hurto, digamos en este caso el robo exacto de una bicicleta, de ese hecho concreto podemos abstraer su significado o concepto general, de la misma manera en que podemos inferir, a partir de sus características, que en la opinión común es catalogado como una mala acción, y por lo tanto cuando manejemos mentalmente este concepto, sabremos a qué nos referimos, sin irnos necesariamente al hecho en particular.

Del mismo modo, ideas como justicia, libertad, juicio, etc., también pueden ser abstraídas y manejadas conceptualmente, y lo más importante, operadas en la vida práctica, pues, cuando el individuo hace abstracción de patrones conceptuales y desarrolla este pensamiento junto a un razonamiento organizado, se le facilita la resolución de problemas y planteamientos no sólo teóricos y mentales, sino también cotidianos, siendo una construcción de ideas que no queda sólo en el desarrollo interno del pensamiento, sino que se exterioriza en las distintas manifestaciones del sujeto en su

entorno cultural, logrando una mejor aplicación del conocimiento en la vida experimental. Al respecto cita Lipman el pensamiento de Davydov en cuanto a la “ascensión de lo abstracto a lo concreto”:

Lo que sostiene realmente Davydov es que si fomentamos que la experiencia concreta, inmediata, del niño esté influida por las abstracciones, entonces el niño alcanzará esa unión deseable del “conocimiento sobre” y “la familiarización con” de la que hablan James y Russell. (Lipman, 2004,83)

Esta preocupación por la formación social de la mente y su relevancia en el actuar humano no sólo es característico del Vygotsky psicólogo sino también, y con igual esmero, del Vygotsky filósofo, el cual encontraba una manera fascinante de interactuar las dos ramas en lo que respecta al estudio del pensamiento y su relación con la formación de individuos.

Desde aquí, y siguiendo en el curso de la formación conceptual de la mente, procesos indispensables como la descontextualización y la abstracción son en gran parte posibles dentro de la propuesta Vygotskiana gracias a la instrucción. Veamos por qué. Para Vygotsky, el campo del desarrollo es aquel que crea las potencialidades que se actualizan a través del campo de la instrucción, siendo el entorno del individuo y sus relaciones sociales la materia prima para el desarrollo del pensamiento, en tanto se canalicen de la forma adecuada según nuestro pensador. Para él, la característica principal que debe poseer la instrucción es su correspondencia a la naturaleza social del hombre, es decir, no concibe ésta dirigida a individuos aislados, sino que la construcción del conocimiento es sólo posible gracias a la interacción con los otros, de tal manera que el pensamiento avanza a la par que desarrolla esquemas mentales cada vez más acordes con la realidad que se los manifiesta y lo rodea.

En base en este concepto de instrucción, Vygotsky plantea su idea de la Zona de Desarrollo Próximo (en adelante ZDP) como la forma más apropiada de trabajar en la mejora del pensamiento y su emancipación, junto con el interés de un óptimo desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

La noción de ZDP se desenvuelve bajo el marco del estudio de la relación entre aprendizaje y desarrollo. Vygotsky interesado en la forma en que la psicología está concibiendo el desarrollo evolutivo

y conociendo que estas formulaciones constituyen la base sobre la cual se entiende el concepto de aprendizaje, intuye que ahí, dentro de dicha relación, se encuentran los elementos necesarios para empezar a trabajar por una psicología práctica que a través en un sistema educativo, impulse al máximo el potencial de cada niño, cosa que no estaba logrando el tipo de instrucción actual.

Para eso recorre las explicaciones de la relación aprendizaje - desarrollo postuladas tiempo atrás. Entre las existentes cita tres principales, a saber:

1. La suposición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje, donde éste último es externo y no se relaciona activamente con desarrollo. Con J. Piaget como su principal exponente.
2. La posición teórica de que el aprendizaje es desarrollo, es decir, el proceso de aprendizaje está completa e inseparablemente unido al proceso de desarrollo, elaborada por James y
3. la propuesta de combinar las nociones anteriores y según la cual el desarrollo se basa en dos procesos inherentemente distintos pero relacionados entre sí, que se influyen mutuamente, poniendo a un lado la maduración, que depende directamente del desarrollo del sistema nervioso; y por el otro, al aprendizaje, que, a su vez, es también proceso evolutivo. Con Koffka como su principal representante. (Cf. Vygotski, 1979, 123-129)

Basado en estos estudios Vygotsky encuentra, que el tipo de instrucción manejada en las prácticas educativas se centraba generalmente en orientar al niño hacia los logros básicos y adquisiciones intelectuales elementales correspondientes al desarrollo natural según la edad, y halla en esto el principal obstáculo para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en miras a una forma superior de pensamiento, al percatarse, después de varios experimentos, que sí es posible llevar al niño a un nivel superior de su desarrollo biológico mediante una ayuda tutorial.

Para ello propone una nueva forma de manejar el aprendizaje en relación con el desarrollo, que no se detenga en analizar simplemente los niveles evolutivos para iniciar el tipo de instrucción, sino que tenga en cuenta los posibles avances en el futuro inmediato del niño y los trabaje, para alcanzar su forma superior.

Al estadio al cual el niño podrá entrar y en base a la que se deberá orientar la instrucción es lo que llamará la Zona de Desarrollo Próximo, y constituye, junto al nivel real de desarrollo, el estado del desarrollo mental del niño. Vygotsky define la zona así:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1979,133)

De esta forma, se trabaja en las funciones psicológicas de la zona próxima del niño, potencializando el aprendizaje, aumentando la efectividad de la instrucción y, ofreciendo el campo y los instrumentos necesarios para comprender el curso interno del desarrollo. Más adelante dice:

Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo, en lugar de “frutos” del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. (Vygotsky, 1979,133-134)

Este concepto de ZDP, a pesar de estar en sus primeros momentos orientado básicamente al estudio de la evaluación de las capacidades de los niños y la instrucción, nos aporta elementos claves e importantes para el estudio en curso. Veámoslos.

El primero que rescataremos aquí es la forma práctica en que conecta el plano interpsicológico con el intrapsicológico y la restitución del papel del lenguaje en esta conexión. Como ya hemos dicho anteriormente, en el primer plano surgen todas las funciones e instrumentos producto del contacto social, de las relaciones sociales en las que se encuentra inmerso el pensamiento del individuo y la manera de vincularse en ellas. Estas producciones pasan a cobrar vida ya en el segundo plano, en el interior del individuo, transformándose y transformando a la persona misma, desarrollando sus funciones en una forma superior y volviendo a exteriorizarse, en una nueva forma de relacionarse con su entorno.

Pues bien, Vygotsky encuentra un momento y una manera adecuada de instrucción que canaliza este proceso, trabajando en

primer lugar sobre la manera en que se dan los contactos y relaciones sociales, de tal forma que, a través de ellos y sus elementos, se potencializa el desarrollo superior. Estos intereses los cree posibles en la ejecución de su ZDP y su importancia al respecto de este primer punto, radica básicamente para nosotros en una apuesta al trabajo desde el plano interpsicológico, para lograr una mejora y un progreso significativo en el intrapsicológico, ya que cualquier cambio en el primer campo, lo significa también en el segundo.

La principal idea de Vygotsky era la ZDP, la zona de desarrollo próximo. Todos sus análisis sobre el discurso interior y exterior, la concreción, la abstracción, la conciencia y la autoconciencia, el monólogo y el diálogo, todos conducen a este hallazgo crucial: la mejora de la calidad de educación a través del reconocimiento de que los niños se desarrollan mejor cuando se implican en la cooperación cognitiva con sus compañeros y mentores, y de que su rendimiento empeora cuando se aíslan de toda forma de comunidad cognitiva. (Lipman, 2004,80-81)

Desde aquí rescataremos el segundo aporte de la Zona de Vygotsky; y es una verdadera educación en miras a la búsqueda del desarrollo de las capacidades que aún no se encuentran plenas en el individuo, ya que la correcta instrucción no se basa en ver cómo se ha logrado el progreso de las que ya están, como lo han tomado la mayoría de las propuestas educativas, sino en ver cómo se desarrollarán las capacidades que aún no han madurado.

La instrucción en el campo de la Zona de Desarrollo Próximo se establece entonces como la directriz de una propuesta educativa que mira el potencial del individuo y lo trabaja en cooperación con los demás, siendo el profesor o el par el que desempeña el papel mediador en el proceso de desarrollo del pensamiento impulsando el aprendizaje a través del lenguaje discursivo, manejado en formas como el diálogo, las discusiones, las preguntas, etc., dentro de un campo que sin necesidad de ser exclusivamente formal, dirige la formación del pensamiento hacia su progreso, maduración y autonomía.

Lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo. Por lo tanto, el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce; debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro. (Vygotski, 1993,143)

Esta parte del concepto vendrá a ser altamente relevante en la concepción de una formación social de la mente, pues saca a la luz el papel protagónico que tiene una comunidad de individuos en el desarrollo psicológico y social, potencializando sus capacidades. El hecho de que Vygotsky conciba la cooperación cognitiva como el elemento base sobre el cual trabajar para el desarrollo, le da un nuevo giro a la idea de la educación y otorga el verdadero valor del carácter social en la formación del pensamiento.

1.2.13. Formación social de la mente

Durante todo el desarrollo de este capítulo hemos insistido vehementemente en la fuerza del componente social sobre la formación del individuo y su pensamiento, componente que nos lleva inevitablemente hacia el estudio de los elementos culturales que interfieren en la construcción de los esquemas mentales como agentes generadores y determinantes de su contenido y forma, recorriendo paso a paso los procesos exteriores e interiores que globalmente configuran la formación social de la mente.

Hemos caminado hasta ahora sustentados en un estudio que se interesa por la forma de entender al hombre desde la línea social, y por trabajar en la observación de su desarrollo comportamental a partir de sus funciones y procesos psicológicos, construyendo así una teoría psicológica que emana de la necesidad misma de un cambio en la concepción y manejo del papel del pensamiento del individuo en su entorno. Adicional a esto, dicha teoría se enmarca dentro de una propuesta dirigida hacia una formación superior del pensamiento, mencionando y acudiendo a elementos tales como autoconciencia, interiorización, razonamiento, relación, organización, entre otros, que cuando devienen sobre nuestra reflexión, pone ante nuestros ojos al descubierto, la naturaleza filosófica de esa propuesta que Vygotsky intenta compactar con el aporte de las dos disciplinas en una nueva visión del hombre, de su pensamiento y el agente cultural, llegando incluso a concretarla mediante una iniciativa educativa, que busca un desarrollo de las capacidades cognitivas del individuo y la mejor forma posible de relacionarlas con su entorno.

1.2.14. La formación del pensamiento crítico desde una perspectiva Lipmaniana

La pedagogía del ejercicio filosófico implica convertir el salón de clases en una comunidad de investigación cooperativa en donde todos tienen el derecho democrático de ser escuchados, en donde

cada uno aprende de los demás y en donde el diálogo público entre los miembros del grupo, cuando se interioriza y se convierte en una especie de foro interno en la mente de cada participante, es la base de ese proceso conocido como pensamiento.

Hasta aquí hemos intentado realizar, de la mano de Lipman, un detallado análisis de su noción de pensamiento crítico, explorando sus características fundamentales y reconociendo los juicios como productos de dicho pensamiento. En este recorrido, hemos reflexionado además sobre la relevancia que tiene el pensamiento crítico sobre la educación y la relación tan estrecha que tiene, a la base de su actividad judicativa, con la investigación filosófica.

Posterior a este análisis, hemos estudiado los elementos Vygotskiano, que para la investigación en curso creemos son los presupuestos bajo los cuales Lipman plantea su teoría del pensamiento crítico. Realizamos de la mano de Vygotsky, un viaje hacia el universo del lenguaje y su relación con el pensamiento y la cultura, a través de su papel protagónico en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Este camino nos lanzó, hacia su planteamiento central de la Zona de Desarrollo Próximo y su configuración universal de la formación social de la mente.

Pues bien, tras haber abordado la génesis y la construcción de la idea de pensamiento crítico por un lado, y la teoría de la formación social de la mente por el otro, nos lanzamos aquí al reto analizar y estudiar juiciosamente la manera en que los presupuestos vygotskianos tratados anteriormente, se vinculan como piezas claves de la formación de un pensamiento de orden superior, que se ha llamado aquí, la formación del pensamiento crítico.

Para dicho propósito, relacionaremos el pensamiento lipmaniano con el Vygotskiano, buscando no sólo sus acuerdos y bases teóricas, sino intentando descifrar, cómo en su interacción es posible el despliegue de un pensamiento de ese nivel. El *lenguaje* – en sentido Vygotskiano- seguirá siendo el protagonista en este estudio, y nos guiará a la respuesta de la pregunta clave y central del capítulo acerca de cómo se forma el pensamiento crítico.

Recordemos además que para Vygotsky el trabajar en una forma de pensamiento superior que desarrolle las funciones psicológicas superiores es posible mediante el despliegue y

aplicación de la Zona Próxima, siendo el ámbito educativo, en su correcto funcionamiento, el espacio perfecto en el cual, el individuo puede desarrollar ampliamente sus potencialidades, dentro de su marco de la formación social de la mente. Pues bien, en adelante, persiguiendo la idea de la formación del pensamiento crítico de Lipman, se estudiará, cómo las bases sobre las cuales Vygotsky fundó su noción de ZDP, forman parte esencial de la construcción de *comunidad de indagación* de Lipman, dentro de la cual, se encuentra el terreno perfecto para trabajar en la formación y perfección de un pensamiento crítico que, debido a sus características, se torna evidentemente como un pensamiento de naturaleza filosófica.

1.2.15. Relación entre el pensamiento crítico de Lipman y la formación social de la mente de Vygotsky

1.2.15.1. Lenguaje y pensamiento reflexivo

El desarrollo de los procesos psicológicos elementales en superiores y la mejora del pensamiento han sido las principales preocupaciones de Vygotsky dentro de su eje central de la formación social de la mente. A lo largo de sus obras dedicadas al funcionamiento de dichos procesos, se puede vislumbrar una lectura concreta de carácter social frente a la forma de ver al individuo, que no se queda sólo en meras interpretaciones, sino que busca, a raíz de ellas, una realización del ideal de una optimización del pensamiento de un sujeto que se encuentra constantemente inmerso en procesos sociales cuyos contenidos se forman a partir de ellos y se exteriorizan en el mismo medio, haciéndose éste parte activa de esta relación y su transformación.

Es necesario entonces, preguntarnos, bajo este marco de ideas, ¿de qué forma lograremos dicha mejora y a través de qué? Recordemos que, en Vygotski pensamiento y lenguaje van de la mano, interdefiniéndose en una relación estrecha y dinámica, donde el pensamiento se mueve y se construye a partir de las palabras y donde el lenguaje necesita del pensamiento para cobrar vida, pues, de lo contrario, las palabras carecerían de sentido y sería imposible comunicarnos con el medio y formarnos ideas de lo que es y somos en él. Vygotsky nos lo reafirma:

El lenguaje aparece, desde la óptica de la formación social de la mente expuesta en el anterior capítulo, como la herramienta psicológica mediadora por excelencia que establece un puente

entre el pensamiento del individuo y su entorno, cumpliendo con una función social en tanto resuelve este abismo y permite el debido curso de los procesos psicológicos cognitivos y sociales y, la constitución y surgimiento de los procesos internos e individuales.

En el desarrollo de los procesos psicológicos superiores tratado anteriormente, Vygotsky es muy claro al explicar la dinámica de dichos procesos, y por tanto, sabemos que cualquier función psicológica presente en el interior del individuo siempre tuvo que darse en un primer momento en el campo social, y que la forma en que sucede el paso del campo externo al interno es mediante el uso del lenguaje. Esta relación intrínseca y dinámica entre pensamiento y lenguaje nos permite responder a la pregunta inicialmente formulada: si nuestro interés es una mejora del pensamiento y sus habilidades, y la concepción Vygotskiana es muy clara en el papel que cumple el lenguaje en su constitución y curso, se podría afirmar sin temor a equivocarse que, para trabajar en dicha empresa, es necesario que se empiece desde su matriz, la cual es precisamente el lenguaje.

Lipman fue muy perceptivo ante esta relación y su conciencia sobre trabajar en la mejora del pensamiento empezando desde su principal y singular herramienta fue desde el inicio una pieza clave en su construcción filosófica. La inclinación de Vygotsky hacia el estudio de los contenidos mentales con el fin de lograr una transformación social e intelectual del individuo arrojó las bases sobre las cuales emprendería Lipman su idea de la formación del pensamiento crítico.

La relación hecha aquí es entonces básica pero vital: como el lenguaje es el vehículo entre la parte externa del individuo, su contexto sociocultural, y la parte interna, que es su pensamiento, el modo de llegar a la mente y sus formas es a través de él mismo, pues formamos nuestros contenidos mentales mediante el uso del lenguaje dirigido tanto externa como internamente, y es también a través de él que manifestamos nuestras ideas y pensamientos.

Ahora bien, cuando entendemos al individuo desde la línea social y concebimos que la formación de la mente obedece a la misma naturaleza, es necesario tener claro que los movimientos del pensamiento y sus relaciones -como la internalización, intelectualización, descontextualización y abstracción- se constituyen en esencia de un pensamiento discursivo racional que dialoga constantemente con sus voces internas y externas.

El pensamiento al ser necesariamente, entonces, para Vygotsky, verbal y discursivo, nos da la fuente principal para empezar a trabajarlo, pues al no ser estático sino dialéctico, el lenguaje tiene mucho que hacer al respecto; de ahí que Lipman reconozca que, para trabajar en su mejora, el único modo es llegar a su fuente, y que la manera en que se puede hacer es mediante la formación del pensamiento crítico, un pensamiento de naturaleza filosófica que se interesa por el cultivo y el mejoramiento del razonamiento en cada individuo a través del diálogo, pues ¿cómo hemos de razonar si no es a través de las palabras, del lenguaje?

El lenguaje es la herramienta que nos permite el cultivo de habilidades de pensamiento tales como hacer relaciones, traducir, inferir, distinguir, evaluar, etc., habilidades que desarrollan una mejor conexión y conciencia del entorno, permitiendo una mayor adquisición de significados provenientes de la experiencia y una amplia red de conceptos, pues, cuando el lenguaje se orienta de forma adecuada en el mundo social del individuo, se estimula el pensamiento junto con todos sus movimientos internos.

Siendo así, no sería descabellado afirmar que el pensamiento se forma a través del lenguaje, ya que es a través de las palabras que se piensa; y, como el pensamiento es el centro de la investigación de Lipman, el estudio Vygotskiano la respalda por completo.

1.2.16. ¿Cómo se forma el pensamiento crítico?

1.2.16.1. Interiorización y formación de conceptos

Si el movimiento de un pensamiento crítico genera indudablemente actividad judicativa, la cual se organiza y se manifiesta a través del lenguaje, herramienta psicológica que se dirige con fines sociales, podríamos decir, que los criterios, directrices del juicio, cumplen, por lo tanto, con una función social, en tanto son las herramientas que dirigen al pensamiento crítico en su despliegue hacia la formación de un individuo que se relaciona socialmente y participa activamente generando ideas y ejecutando acciones, en gran parte como resultado de sus juicios y toma de posiciones. Esta analogía en el patrón de función social, que dentro de sí lleva la conexión entre lenguaje y pensamiento de la formación social de la mente de Vygotsky,

nos exige preguntarnos de qué forma esta teoría se relaciona con la noción de pensamiento crítico.

Este tipo de pensamiento -caracterizado por ser auto correctivo, sensible al contexto y basado en criterios - nos suscita frecuentemente la inquietud de guiar nuestra actividad mental con los hábitos de cuestionar, razonar y fundamentar nuestros pensamientos en bases sólidas que respalden correctamente nuestros juicios y acciones. Este proceso, que se logra precisamente a través del habla interna en el transcurso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, configura el campo donde el pensamiento crítico encuentra lugar para formarse y desplegarse.

Hablamos aquí de un camino que partiendo de lo social a lo individual, nos permite encontrar en la forma de manejar las herramientas sociales externas en la construcción de la realidad, el potencial perfecto para optimizar los procesos que parten de ahí, y que después se forman en el interior del individuo. Pero, ¿cómo logramos dicha optimización? Este proceso conocido como *interiorización*, que se vale del lenguaje para realizar la conexión entre el entorno social y el pensamiento del individuo, encuentra en esta herramienta –el lenguaje- precisamente la fuente necesaria para trabajar en la formación del pensamiento crítico, en la medida en que si se trabaja por mejorarlo partiendo de los procesos interpsicológicos, el avance se trasladará inmediatamente al movimiento intrapsicológico, ya que éste se forma como resultado del primero. La internalización del lenguaje social (Cf.Vygotski,1979,52) lo configura a éste además, como un instrumento útil en la guía de la conducta propia y para la participación en la de los demás, relacionándolo directamente con la acción y con el desarrollo de la capacidad de abstracción, descontextualización y formación de conceptos, que orientado correctamente, logran un pensamiento de orden superior.

Si el interés, entonces, es trabajar en la mejora del pensamiento, y esto incluye trabajar en la formación del pensamiento crítico, el juzgar juiciosa y correctamente se convierte en un objetivo principal. Los criterios que guían y regulan la acción son la base para la constitución de una voluntad autónoma y racional, que, en la perspectiva de Lipman, pueden conducirnos hacia la realización de un ideal de razonabilidad. Lipman es, en este sentido, heredero de una tradición proveniente de Aristóteles, en donde se considera a la razón como el factor definitorio por excelencia de la vida humana. Dice el conocido filósofo griego:

Lo que se necesita, desde la perspectiva de Lipman (muy cercana en esto a la de Aristóteles) es el cuidado y el cultivo de una razón que encuentre la conexión entre conocimiento y experiencia, de tal manera que la enriquezca y le dé sentido, en un llamado a que el individuo piense por sí mismo haciendo gala de su autonomía y responsabilidad intelectual. Veámoslo desde este punto de vista: En Vygotsky, el proceso de interiorización, la intelectualización y los demás procesos psicológicos necesarios para llegar a las funciones superiores y que sirven como fundamento para la formulación del pensamiento crítico de Lipman en busca un mejor desarrollo cognitivo y social, acuden para dicho fin a la reflexión, investigación y toma de conciencia permanente, de tal forma que el individuo piense sobre sí mismo, sobre su propio pensamiento, posibilitando todas las correcciones voluntarias que posteriormente se evidencian en la ejecución de la acción.

El pensar por sí mismo es un elemento que se rescata en ambos planteamientos y se configura como la pieza clave de la interiorización, ya que permite la formación de un pensamiento autónomo y crítico, que no consista en hacer una copia de lo que deviene del exterior, sino una construcción y transformación interna de la realidad social externa. De ahí que Lipman encuentre el interés por el perfeccionamiento del pensamiento como una apuesta filosófica que, según la tesis en desarrollo, presenta matices psicológicos de claro origen Vygotskiano.

Inclusive el pensamiento crítico se nutre por intereses filosóficos que desde mucho tiempo atrás han surgido como pilares de la excelente actividad humana. En la lectura que hace de Sócrates, Lipman rastrea la importancia de la indagación, la autonomía y la responsabilidad intelectual en el cultivo del pensamiento:

Este espíritu de razonabilidad no es otro que el interés de pensar por sí mismo, de cultivar un pensamiento riguroso, investigativo que busque razones y criterios sólidos. Ahora bien, la manera que nuestro autor encuentra para la realización dicha empresa es el diálogo, pues abre el campo perfecto para la reflexión, el pensar por sí mismo, la construcción del conocimiento y la interiorización de los elementos cognitivos de las relaciones sociales; después de todo, para Platón y Sócrates la vida de la filosofía es precisamente el diálogo. (Cf. Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980,10)

El conocimiento es algo que se construye permanentemente, que se encuentra en constante movimiento, y hasta cierto punto se

actualiza a medida que se exterioriza; por eso, en la medida en que alcanzamos un mejor entendimiento del medio que nos rodea, podemos razonar y actuar mejor, “y si comprendes, además, que ese conocimiento mismo es algo que se está creando de forma incesante por seres humanos que están intentando explicarse el mundo en que viven, entonces estarás mejor dispuesto para escuchar a todas las personas, incluso a los niños y jóvenes, en orden a encontrar ideas que te puedan conducir a explicaciones más comprensivas y significativas que las que ahora tienes”. (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980,98)

Este es el punto que nos interesa: más allá del contenido intelectual exacto lo que toma relevancia aquí es el proceso interno que se cumple en un diálogo razonable que se comunica constantemente con el entorno y el individuo propio, que posibilita el uso y el cultivo de los recursos intelectuales orientados, en este caso, a la formación del pensamiento crítico. En este especial interés por esos procesos es que rescatamos la importancia de la formación social de la mente de Vygotsky.

Lipman hace una clasificación de las habilidades de pensamiento en varias de sus obras. Encuentra 4 grupos básicos: habilidades de razonamiento, de investigación, de formación de conceptos y de traducción (Lipman, 1988,30). En las habilidades de formación de conceptos lo que interesa no es el concepto en sí, sino precisamente el proceso sucedido y su conexión con las vivencias, los significados de las experiencias y hechos mentales, en concordancia con los juicios y acciones que corresponden a la adquisición de ideales y redes conceptuales.

Estos ideales de los que estamos hablando y que se encuentran inmersos en todo un legado y construcción cultural, asumen un rol importante en el mapa mental que asumimos. La pregunta que subyace a estas líneas es la siguiente ¿cómo pretendemos actuar razonablemente en una sociedad conforme a nuestras ideas y patrones internos? Los conceptos actúan en nosotros como reguladores de la mente y de la acción. La búsqueda y construcción de conceptos genera, entonces, un movimiento del pensamiento que investiga y establece conexiones. El pensamiento crítico se caracteriza por esta clase de movimientos en la búsqueda de excelentes conexiones que garanticen, en parte, el éxito de la red conceptual que corresponda a la realidad externa y interna del individuo, atravesando un camino de lo social a lo individual, para después hacer el mismo recorrido de forma inversa, donde el discurso interno crítico se descontextualiza, se autoafirma y habla por sí mismo.

Ahora bien, recordemos que, para Vygotski, la descontextualización y la abstracción son habilidades claves que nos permiten el ascenso de lo particular a lo universal, para organizar lógicamente las ideas en conceptos generales. La filosofía, interesada por la indagación de conceptos, procura en su ejercicio el perfeccionamiento de dichas habilidades de tal modo que adquiera un funcionamiento y resultado superior.

¿En qué interfiere esto? La formación de conceptos que nos ayuda a formar ideas abstractas y universales como la justicia, el bien, la belleza, conceptos filosóficos aplicables, se convierten en determinaciones del pensamiento y generadores de acción. Cuando abstraemos y descontextualizamos realizamos un ejercicio lógico que nos permite hacer *inferencias explicativas y orientadoras de acción* entre otras, que nos llevan a la indagación de razones basadas en los conceptos y contextos concretos (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, 150), que, dependiendo de su proceso y calidad constituyen un pensamiento crítico.

Por lo tanto, en la medida en que procuremos siempre un desarrollo superior que permita la buena formación del pensamiento y sus productos, los juicios, estaremos generando movimientos de un pensamiento crítico.

En este orden de ideas, llegamos finalmente a un elemento clave del pensamiento crítico que se desprende de la interiorización y la formación de conceptos propuesta por Vygotsky. A saber, la búsqueda de significados.

1.2.16.2. La mediación de la comunidad de indagación

Cuando Lipman construye su noción de pensamiento crítico pensando en el pragmatismo de Pierce y Dewey, el principal elemento que rescata es la visión de la construcción del conocimiento en comunidad y la importancia de concebir al individuo, dentro de ésta, como un investigador. La relevancia de un proceso investigativo, en este caso filosófico, es lo que nos llevará al camino de la noción de comunidad que desarrolla Lipman, y que se convierte en el eje principal para la formación del pensamiento crítico.

En el interés de la mejora del pensamiento, en donde entra por supuesto un trabajo sobre las habilidades del razonamiento, entendido éste como un pensamiento estructurado y organizado, la investigación y formación de conceptos como estados y actos

mentales (Cf.Lipman, 1988,79) son claves en la formación del pensamiento crítico, en un proceso en el cual las habilidades se trabajan juntas y se complementan, en miras a la construcción de conocimientos tanto teóricos como prácticos. La investigación, que exige por sí misma, en primer lugar, una autonomía intelectual, en tanto constituye una acción que parte del mismo movimiento mental del individuo, nos conduce hacia la pretensión de libertad de pensamiento, propuesta desde los mismos inicios de la reflexión filosófica. En segundo lugar, el acto de investigar sobre el mismo pensamiento, acerca del mundo, de las cosas que nos rodean, sobre aquello en lo cual creemos y las bases de ello mismo, requiere de elementos como la indagación y la reflexión, entre otros, que conlleva una búsqueda de razones y patrones que justifiquen y respalden la formación de nuestras ideas.

El pensamiento crítico no se forma entonces de la noche a la mañana, sino que requiere de diversos procesos al interior de la comunidad, y por supuesto del individuo, que después de ser investigados, analizados, reflexionados y ejecutados varias veces, crean un hábito crítico en el pensamiento que impregnará en adelante todos sus movimientos, percepciones y ejecuciones, aquellos juicios que, como sus productos, se manifiestan en el actuar humano, pues la adquisición de este tipo de hábitos ocurre necesariamente en comunidad, no individualmente, es un logro cooperativo.

1.2.17. Teoría y pedagogía del pensamiento crítico

El Desarrollo del Pensamiento y la Pedagogía Latinoamericana

Existe en nuestra América una larga tradición que configura los elementos principales de lo que podríamos llamar una pedagogía latinoamericana. En esta pedagogía reconocemos tres motivos centrales que la definen. Primero la educación como instrumento de liberación Política y social. Segundo, la formación integral del ser humano como meta y contribución de la escuela a dicha liberación. Tercero, el desarrollo de la razón o el pensamiento como tarea central de la escuela que busca promover el desarrollo humano y la liberación.

Decía José Martí: “Hombres haga quien quiera hacer pueblos”, de este modo resumía el credo central que ha animado a nuestros grandes educadores y liberadores. Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, pretendió construir una pedagogía verdaderamente democrática que respondiera a las necesidades y demandas de la realidad latinoamericana; la escuela debía vincularse a la producción, debía ser al mismo tiempo que

un lugar de transmisión de conocimiento, un taller, un espacio para el trabajo y la creación donde se educara “un hombre distinto con otra capacidad de pensar y otra posibilidad de hacer.” (Puigross, 1995).

El puertorriqueño Eugenio María de Hostos (1839- 1903) fue quizá el primero en articular con claridad y sistematicidad esta pedagogía del desarrollo humano y el pensamiento. Para Hostos, la escuela debía tener una acción directa sobre la mente de la niñez y la adolescencia y “por acción refleja sobre la inteligencia popular” de nuestros pueblos predestinados a completar la obra de la independencia, forjando a martillazos la nueva sociedad”.

Así en el discurso en el acto de la investidura de los primeros maestros normalistas de la Republica Dominicana declara: “Todas las revoluciones se habían intentado en la República, menos la única que podía devolverle la salud. Estaba muriéndose de falta de razón en sus propósitos, de falta de conciencia en su conducta, y no se le había ocurrido restablecer su conciencia y su razón... la anarquía, que no es un hecho político, sino un estado social, estaba en todo, como estaba en las relaciones jurídicas de la nación, y estuvo en la enseñanza y en los instrumentos personales o impersonales de la enseñanza... Para que la República convaleciera, era absolutamente indispensable establecer un orden racional en los estudios, un método razonado en la enseñanza, la influencia de un principio armonizador en el profesorado, y el ideal de un sistema superior a todo otro, en el propósito mismo de la educación común... Era indispensable formar un ejército de maestros que, en toda la República, militara contra el error, contra la ignorancia, contra la superstición, contra el cretinismo, contra la barbarie

Era indispensable, para que esos soldados de la verdad pudieran prevalecer en sus combates, que llevaran en la mente una noción tan clara, y en la voluntad una resolución tan firme, que, cuanto más combatieran, tanto más los iluminara la noción, tanto más estoica resolución los impulsara

El ideal educativo hostosiano es la formación del ser humano pleno en razón, sensibilidad y voluntad entregada a la causa de la patria chica que es la nación y la patria grande que es la humanidad. Pero ya desde el pasado siglo Hostos comprendía, como sabemos ahora que hemos superado el conductivismo, que todo el desarrollo humano tiene como eje el desarrollo cognitivo - lo que Hostos llamaba la “razón”. Como la verdad y el conocimiento sólo existen para el sujeto que activa y desarrolla las facultades, las funciones y las operaciones que permite reconocerlas como tales, es inútil, pensaba Hostos, pretender enseñar si simultáneamente no trabajamos con el desarrollo intelectual. Para Hostos la base de todo

programa de estudios racional y todo método razonable (pedagógico) estriba en que el maestro conozca la estructura, funciones, operaciones y forma de desarrollo del intelecto humano. Esta tarea tiene gran vigencia; las propuestas de un currículo humanista constructivista carecen de fundamento psicopedagógico si el maestro no cuenta con un modelo del funcionamiento, estructura y desarrollo del intelecto.

Al respecto durante los últimos años, partiendo de Hostos, pero ampliando su trabajo con las ideas sugeridas por autores como John Dewey, Jean Piaget, Jerome Brunner, Lev Vygotsky, Robert Sternberg, y corrientes de investigación y reflexión filosófica como lo son las psicologías del procesamiento de información y el constructivismo, la neurobiología, la hermenéutica y la teoría crítica, hemos desarrollado un modelo del pensamiento que sirva de base a las prácticas educativas

1.2.18. Teoría del Pensamiento Reflexivo y Crítico

1.2.18.1. Modelo de pensamiento: el pensamiento como actividad vital histórico-cultural.

Existen múltiples definiciones elaboradas por diversos filósofos, psicólogos y educadores acerca de la naturaleza del pensamiento. En el documento *Principios para la Integración del Currículo* (1987) hemos propuesto la siguiente definición:

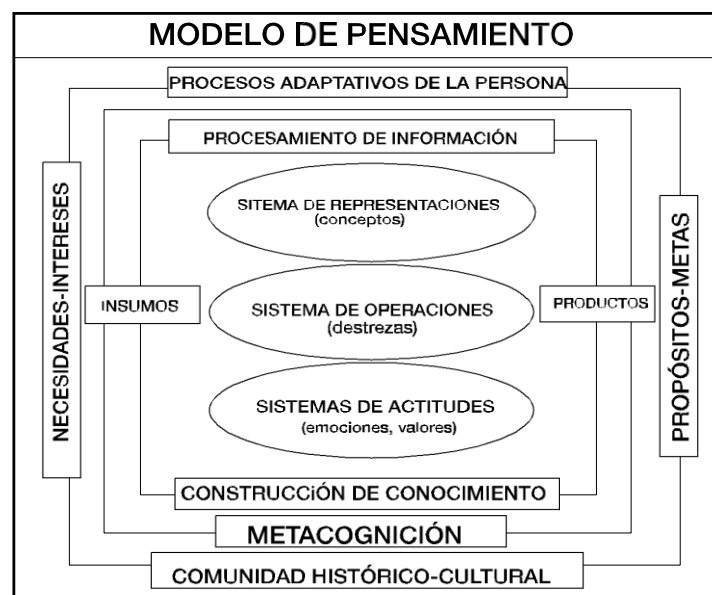
Capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo.

Todo ser humano desarrolla la capacidad para pensar a partir de unas ciertas condiciones biológicas naturales e histórico-culturales. Como parte de sus procesos de adaptación natural y apropiación cultural, el ser humano desarrolla funciones mentales superiores como lo son la percepción, la memoria, la solución de problemas y la toma de decisiones. El proceso por el cual se constituye un mundo significativo para el sujeto es el mismo por el cual se constituye el sujeto. “A lo largo de su desarrollo el sujeto va elaborando no sólo sus conocimientos, sino también las e estructuras o mecanismos mediante los cuales adquiere esos conocimientos, es decir construye su conocimiento del mundo, pero también su propia inteligencia.” (J. Delval, en J. Piaget, *La epistemología genética*, 1986).

1.2.18.2. Elementos del Pensamiento

La organización del sistema de pensamiento comprende tres subsistemas íntimamente relacionados, cuyo carácter específico está determinado por los procesos adaptativos y de apropiación histórico-cultural:

1. Sistema de representaciones o codificación; se trata de patrones mentales en términos de los cuales se organizan los estímulos o la información de modo que ésta se torna significativa. Las imágenes, las nociones, los libretos, los esquemas, los conceptos, etc. son ejemplos de estos patrones o formas de representación.
2. sistema de operaciones; se trata de procedimientos mentales que se llevan a cabo sobre la información para organizarla o reorganizarla. Las destrezas intelectuales, las estrategias y tácticas de pensamiento, las heurísticas, los algoritmos y los métodos, etc. son ejemplos de tipos de procedimiento.
3. sistema de actitudes; se trata de disposiciones afectivas que proporcionan finalidad y energía a la actividad del pensamiento. Las emociones, los intereses, los sentimientos, los valores, etc. son ejemplos de tipos de actitud



Por otro lado, si bien es cierto que otros animales piensan, sólo el ser humano puede pensar su propio pensamiento. La metacognición es precisamente esta capacidad del pensamiento para examinarse, criticar y ajustar el proceso de pensamiento tanto en sus destrezas, como en sus conceptos y actitudes, de modo que pueda ser más eficaz y efectivo en lograr sus propósitos

1.2.18.3. **El Pensamiento Como Competencia Humana General**

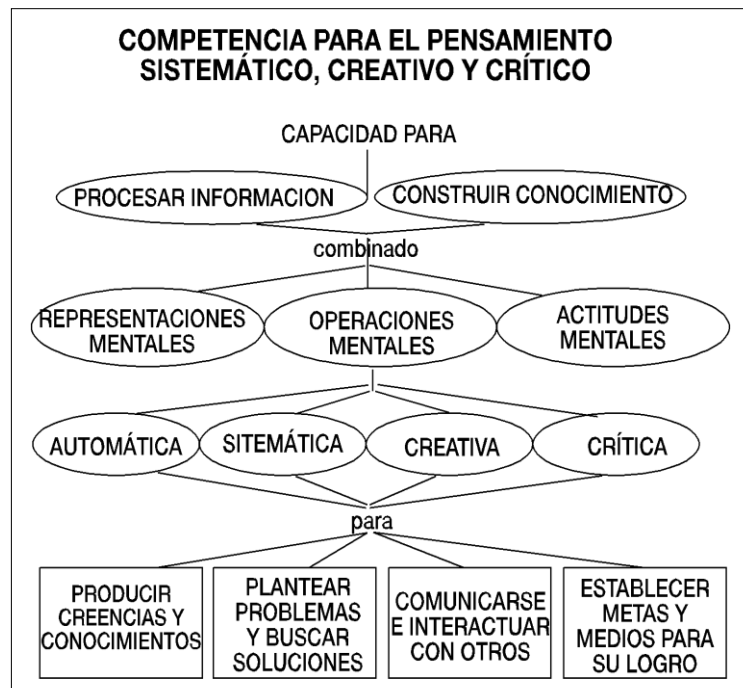
la luz de las consideraciones anteriores proponemos la siguiente definición: El pensamiento es la capacidad o competencia general del ser humano para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales, en forma automática, sistemática, creativa o crítica, para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros, y, establecer metas y medios para su logro.

Según la psicología del procesamiento de información, la mente funciona en forma análoga a una computadora que procesa información usando para ello diversos programas. Estos programas corresponderían con el sistema de codificación y operaciones del pensamiento. Desde luego, esta analogía, como todas, tiene sus limitaciones y no puede dar cuenta de la complejidad del pensamiento humano; pero resulta útil para entender algunos aspectos de su funcionamiento, sobre todo el que tiene que ver con el aprendizaje escolar. En gran medida aprender una disciplina académica es adquirir o construir un programa mental para procesar información.

Dicho programa comprende fundamentalmente unas estructuras conceptuales y unos procesos (métodos) para construir las generalizaciones propias de la disciplina. Al decir que queremos orientar la enseñanza al desarrollo del pensamiento, nos referimos a que a través de las diversas materias académicas vamos a proveer información, tareas y condiciones educativas que pongan al estudiante a pensar, a procesar información y a producir conocimientos. A través de las diversas materias académicas proporcionaremos información que el estudiante procesaría haciendo uso de sus destrezas, conceptos y actitudes y que le ayudará a desarrollarlas. Para ello es necesario poner a pensar al estudiante en la información, no a recitarla. El maestro(a) se convierte así, como quería Hostos, en un entrenador de pensamiento del estudiante.

Sabemos que un estudiante está haciendo uso y desarrollando su capacidad de pensamiento por el poder que muestra al producir conocimientos, solucionar problemas, tomar decisiones y comunicarse en forma significativa. Sabemos que en un salón de clases se está estimulando el desarrollo del pensamiento cuando el maestro(a) le plantea al estudiante - y lo guía en su realización - tareas de construir conocimiento, solucionar problemas, tomar decisiones y comunicarse significativamente. Ayudar al estudiante a

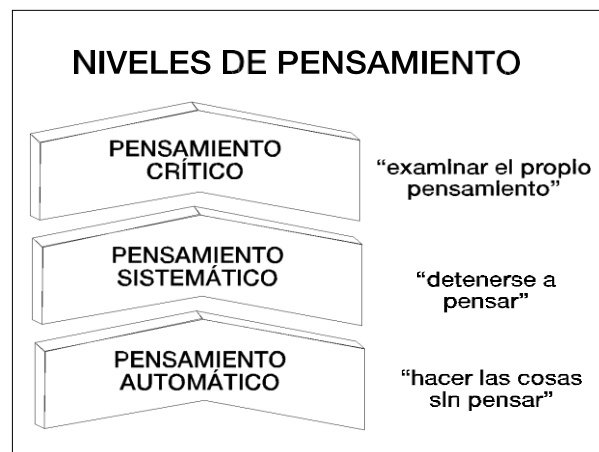
ejercitarse y desarrollar esta capacidad intelectual es el objetivo educativo primordial de la enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento.



1.2.18.4. Los niveles de pensamiento

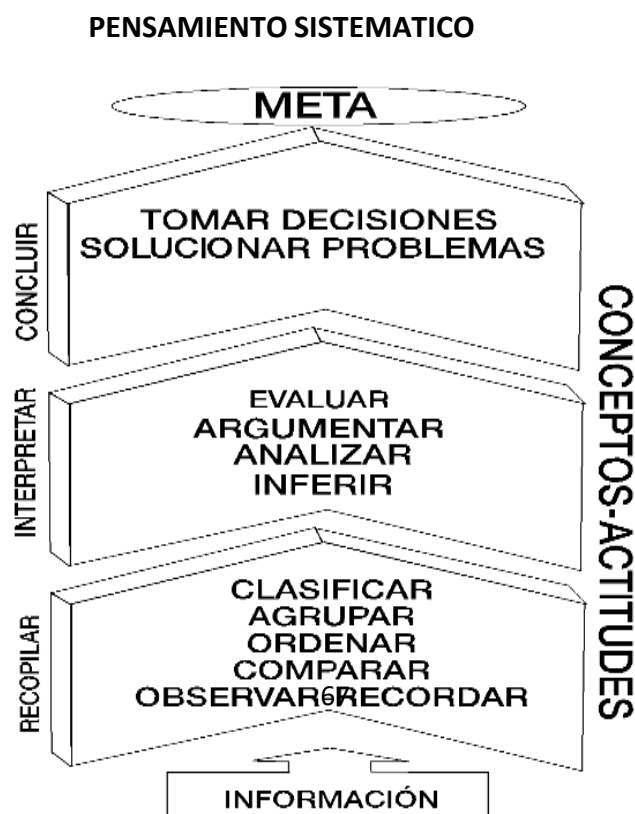
Hemos definido el “pensamiento” como la capacidad para procesar información y construir conocimiento, mediante la combinación de representaciones, operaciones y actitudes mentales. Esta combinación puede ocurrir en forma automática, sistemática (reflexiva), creativa y crítica, de acuerdo con los propósitos que persiga el pensamiento. El proceso de pensamiento puede tener lugar a tres niveles de funcionamiento mental consciente. A veces actuamos “sin pensarlo mucho”, pensamos *automáticamente*; es decir, respondemos de modo inmediato ante los diversos estímulos del ambiente con respuestas previamente aprendidas. Otras veces “nos detenemos a pensar”, pensamos *sistemáticamente*; usamos todos los recursos intelectuales a nuestro alcance (los conceptos, destrezas y actitudes) para crear nuevas respuestas a las situaciones. Finalmente, en ocasiones muy extraordinarias, nos volvemos sobre nuestro propio proceso de pensamiento; llevamos a

cabo lo que los filósofos llaman autoconciencia y los psicólogos metacognición, nos dedicamos a examinar nuestra propia actividad y proceso de pensamiento. Podemos entonces someter a análisis y evaluación nuestras operaciones, conceptos, actitudes y su relación con las realidades que ellos pretenden expresar.



1.2.18.5. Un modelo de pensamiento reflexivo (sistemático)

El pensamiento reflexivo consiste en el empleo deliberado y sistemático de nuestros recursos mentales a la luz del propósito o meta de entender, explicar, manejar, decidir o crear algo. Es el pensamiento orientado a la solución de problemas y la toma de decisiones eficaces y efectivas, es el pensamiento instrumental por excelencia.



El proceso de pensamiento sistemático parte de un propósito y se vuelve sobre una información (su objeto de pensamiento) la cual pasa por tres momentos de procesamiento -que descansan uno sobre el otro en forma recursiva (la recopilación puede activar una cierta interpretación que abre el paso a nuevas recopilaciones de información)- para transformarse en conocimiento. En cada uno de estos momentos se lleva a cabo una serie de operaciones del pensamiento, que llamamos destrezas de pensamiento. Cada destreza es un procedimiento para el manejo de la información. Así por ejemplo, cuando analizamos, observamos el objeto, lo clasificamos y lo descomponemos en partes, relacionamos las partes y formulamos un principio que las integre.

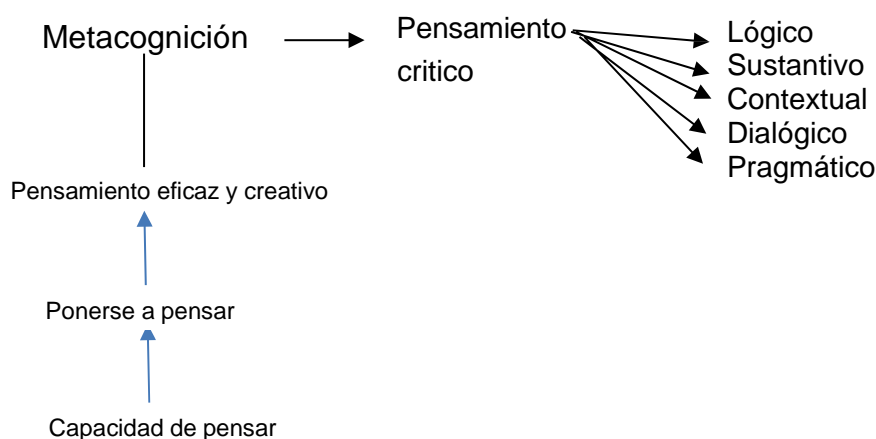
Todo el procedimiento de la destreza va orientado por unos conceptos que lo estructuran, es decir asignan las partes en que procederá el análisis. De este modo, el análisis podrá ser químico o literario, o político, etc. También requiere de unas ciertas actitudes que lo orientan y lo energizan (curiosidad, sistematicidad, perseverancia, objetividad, etc.).

En nuestro modelo de pensamiento sistemático reconocemos doce operaciones o destrezas generales que estarían en la base de todo procesamiento de información y construcción de conocimiento. El fomento del desarrollo del pensamiento implica conocer el procedimiento que caracteriza a cada destreza y ayudar al estudiante a desarrollar la facilidad para ejecutarlo en forma efectiva

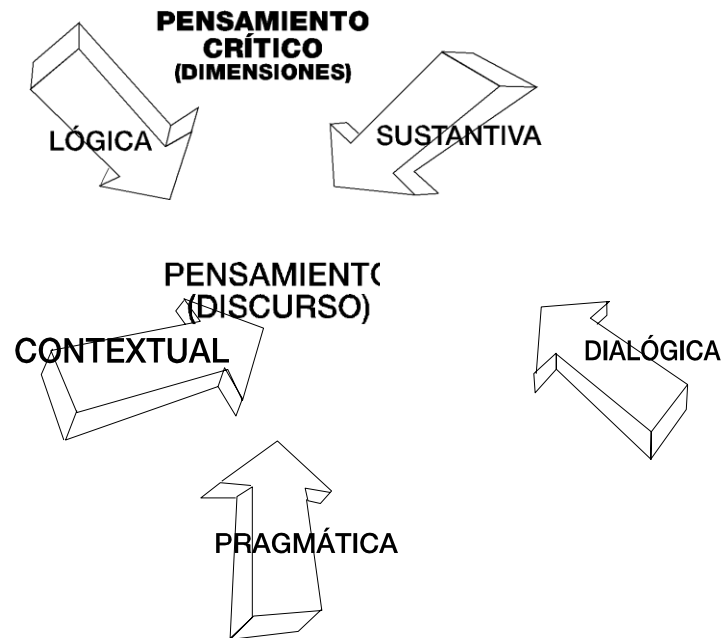
1.2.18.6. UN MODELO DE PENSAMIENTO CRÍTICO

El crecimiento, eficacia y creatividad del pensamiento está en su capacidad para el continuo autoexamen, auto- crítica, autocontrol, que proporciona su capacidad critica a partir de la metacognición. En esquema podemos representar el desarrollo de la capacidad de pensar al pensamiento crítico del modo siguiente:

Desarrollo del Pensamiento Crítico



Llamamos pensamiento crítico a la capacidad del pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo (el pensamiento propio o el de los otros), en términos de cinco dimensiones. La capacidad para el pensamiento crítico surge de la metacognición.



Cuando la metacognición se lleva a cabo desde cinco perspectivas críticas, que a lo largo de la historia los seres humanos han ido creando para examinar y evaluar el pensamiento, el pensamiento se eleva al nivel crítico. Estas cinco perspectivas o dimensiones son las siguientes:

- 1. LÓGICA:** La capacidad para examinarse en términos de la claridad de sus conceptos y la coherencia y validez de los procesos de razonamiento que se lleva a cabo conforme a reglas que establece la lógica.
- 2. SUSTANTIVA:** La capacidad para examinarse en términos de la información, conceptos, métodos o modos de conocer la realidad que se posean y que se derivan de diversas disciplinas (las cuales representan el conocimiento que se tiene como objetivo y válido).

3. CONTEXTUAL: La capacidad para examinarse en relación con el contenido biográfico y social en el cual se lleva a cabo la actividad del pensamiento y del cual es una expresión.

4. DIALÓGICA: La capacidad para examinarse con relación al pensamiento de los otros, para asumir otros puntos de vista y para mediar entre diversos pensamientos

5. PRAGMÁTICA: La capacidad para examinarse en términos de los fines e intereses que busca el pensamiento y de las consecuencias que produce; analizar las luchas de poder o las pasiones a las que responde el pensamiento.

Las dimensiones contextual, dialógica y pragmática del pensamiento crítico nos previenen de que no podemos entender el pensamiento en términos de un proceso puramente racional dirigido por un yo o ego. Nos enseñan que el pensamiento va más allá de un ego, de las ideas e intereses particulares de un individuo. El pensamiento está condicionado, en su forma y contenido, por los factores emotivos, sociales, políticos, culturales, etc. que lo propician, pero que también pueden obstaculizarlo o bloquearlo. El aprender a pensar requiere tanto del desarrollo de actitudes, conceptos y bloqueos (influencias exteriores que lo obstaculizan) como de ciertos valores que sustenten el compromiso con un pensamiento autónomo y solidario. El desarrollo del pensamiento es inseparable del desarrollo moral.

1.2.19. PEDAGOGÍA DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO

1.2.19.1. Aprendizaje auténtico

El desarrollo del pensamiento que aspiramos a promover es un proceso que el estudiante tiene que asumir y dirigir a partir de su potencial. La base para ello es la actividad de estudio y el proceso de aprendizaje que ello implica (Talízina, 1988).

El aprendizaje auténtico supone que el estudiante es agente activo, es decir que tiene la intención de aprender y desarrollarse; se comporta de modo que conduce a la producción del evento que llamamos aprender. El estudiante tiene el aprender como un fin, como una idea que quiere hacer real. El estudiar es entonces una acción que tiene valor intrínseco, un sentido final o de fin porque en su ejercicio, el estudiar, suscita su fin, el aprender. En la educación que llamamos formal el estudiante agente reconoce que su finalidad de aprender y

desarrollarse requiere de la colaboración de otros y por ello está dispuesto a entrar en un pacto colaborativo, es decir, a recibir los apoyos que necesita para el logro de sus fines. En el aprendizaje auténtico el estudiante pasa por un proceso que: (1) parte de sus procesos de adaptación y desarrollo en el contexto histórico-cultural concreto en que le ha tocado vivir y del cual emergen sus **potencialidades, necesidades, intereses y capacidades**; ; (2) a partir de este proceso- contexto asume los **objetivos** del proceso de enseñanza, al reconocer sus fortalezas y limitaciones; (3) se involucra en una **actividad** (4) que lo lleva a **interactuar** con los otros educandos y educadores y (5) a tener una **experiencia** educativa. Cuando el estudiante (6) **reflexiona** sobre su experiencia, y se percata de que ya no es el/la mismo/a, de que ahora comprende o domina un aspecto nuevo de la realidad, que ha adquirido una capacidad o poder, se completa el proceso de aprendizaje y se promueve el desarrollo humano.

Cuando hay aprendizaje auténtico, el estudiante está involucrado en una actividad de estudio que es de carácter: **significativo, activo, reflexivo, colaborativo y empoderador**,



1.2.19.2. ENSEÑANZA ESTRATÉGICA

En términos generales, la actividad de enseñanza implica que el docente actúa como un mediatizador entre la experiencia, necesidades, intereses y capacidades que trae el estudiante al proceso de aprendizaje y la experiencia que está contenida en los conceptos, procesos y valores, es decir cultura, de las materias académicas. La enseñanza es precisamente esta actividad de mediatización la cual comprende seis dimensiones:

Primero, propiciar que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea pertinente. La clave para una enseñanza pertinente es que se parta de aquellos intereses y tendencias presentes en el estudiante y que al mismo tiempo correspondan con las necesidades de su desarrollo personal y social, y los valores culturales. La educación se concibe, entonces, como el proceso mediante el cual el individuo va satisfaciendo sus necesidades e intereses y desarrollando sus capacidades, gracias a la cual puede ir regulando su interacción con su medioambiente y con ello su propio desarrollo.

Segundo, la actividad de enseñanza debe proporcionar herramientas intelectuales, es decir, estructura, instrumentos, estrategias, métodos y técnicas que faciliten el aprendizaje y el desarrollo, al ayudar a estructurarlo (recuérdese el planteamiento central de Vygotsky: las estructuras mentales superiores son inicialmente estructuras externas que se interiorizan a través de la práctica en el contexto de la interacción social y por medio de herramientas).

Tercero, la actividad de enseñanza debe proporcionar el desarrollo y la adopción de criterios de calidad, en términos de los cuales el estudiante puede evaluar en forma continua su proceso de aprendizaje y desarrollo. La adopción de criterios de calidad es la base para la autoevaluación como sistema de control de calidad de la propia actividad, ésta es la clave para la acción excelente y la autonomía intelectual y personal.

Cuarto, la actividad de enseñanza debe ayudar a crear el clima afectivo que requiere el desarrollo humano y del pensamiento reflexivo y crítico; un clima de libertad, tolerancia y cuidado, en el que los estudiantes experimentan que el educador es también educando que vive preocupado por entenderlos y atenderlos en su proceso de desarrollo humano.

Quinto, la actividad de enseñanza debe promover el apoyo mutuo, la colaboración, la comunicación y el diálogo entre los estudiantes fomentando el aprendizaje cooperativo, pues de este proceso surgen las operaciones superiores del pensamiento como lo son el razonamiento y la argumentación.

Sexto, la enseñanza es sobre todo modelaje; el docente se pone como ejemplo a imitar. Es por ello que tiene que ser ejemplo de pensador: curioso, objetivo, reflexivo, sistemático, creativo, crítico, etc. La creación de las condiciones que fomentan el aprendizaje auténtico, la puesta en práctica de la mediación educativa es lo que se persigue con el uso de la estrategia de **exploración, conceptualización y aplicación** (ECA) (Villarini, 1986b, 1987a, 1991a). La estrategia de enseñanza ECA es un marco conceptual general para plantear problemas, determinar necesidades y tomar decisiones educativas de manera experimental, sistemática, creativa y crítica con relación a la planificación. La estrategia permite organizar el proceso de aprendizaje en fases que dan pertinencia y activan el potencial de crecimiento intelectual del estudiante. La estrategia permite precisar objetivos instruccionales a la luz de los intereses y necesidades de los estudiantes surgidas en el proceso instruccional mismo. Permite además, organizar el proceso de enseñanza simultáneamente como un proceso de evaluación y retrocomunicación.

La estrategia general de enseñanza ECA es un plan general de actividades o interacciones entre docente y estudiantes dirigido a suscitar aprendizaje y desarrollo humano de habilidades. El plan se elabora a partir de la identificación de las condiciones que propician el aprendizaje; consiste en recrear dichas condiciones en el salón de clases a través de las interacciones y comunicaciones entre docente y estudiantes

La estrategia se divide en tres fases o momentos. En la **exploración**, el docente a través de una situación o problema pertinente provoca el pensamiento de los estudiantes y activa su experiencia previa relacionada con los objetivos y contenido de la unidad instruccional bajo estudio. Esto permite que tanto el estudiante como el docente puedan diagnosticar las necesidades, limitaciones y potencialidades de conocimiento, destrezas y actitudes del estudiante. Este diagnóstico permite reconocer la pertinencia del objetivo educativo y la base para su logro.

A partir del diagnóstico de la exploración, se lleva a cabo el proceso de **conceptualización**, es decir de procesar información y construir conocimiento (conceptos, destrezas y actitudes). Esta construcción

ocurre a través de un proceso interactivo. Es a través de su propia actividad de lectura, diálogo, inquirir, trabajo cooperativo, etc. que el estudiante, con la guía del docente, construirá los conceptos. Finalmente en la fase de **aplicación**, el docente coloca al estudiante frente a nuevas situaciones o problemas que deberá analizar y solucionar al transferir y aplicar el conocimiento construido o las destrezas y actitudes desarrolladas.

CAPITULO II: METODOS Y MATERIALES

2.1. Metodología de la Investigación

2.1.1. Diseño de la Investigación

Teniendo en cuenta la hipótesis y los objetivos formulados para el presente trabajo de investigación, lo ubicamos en el Nivel de investigación aplicada de Tipo Socio Crítico Propositivo ya que analiza la realidad y propone cambiarla en beneficio de una mejor formación del futuro profesional, por lo que las técnicas utilizadas para la recolección y análisis de datos son cualitativas. El objeto de estudio que tiene relación con la persona que lo estudia y el grado de subjetividad se reducirá a lo máximo aplicando la rigurosidad científica.

El estudio ha tenido como guía la comprobación de la hipótesis en 30 estudiantes del primer grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11026 “Andrés Avelino Cáceres” del Distrito de la Victoria Provincia de Chiclayo Región Lambayeque. Con la finalidad de determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico.

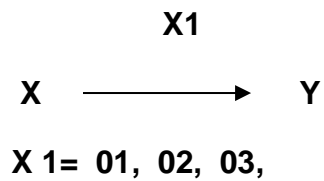
El diseño de investigación es Socio crítico-propositivo, porque tiene como finalidad mejorar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes del primer grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11026 “Andrés Avelino Cáceres” del Distrito de la Victoria Provincia de Chiclayo

Población La población que se ha considerado para la presente investigación, está representada por todos los estudiantes del primer grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11026 “Andrés Avelino Cáceres” del Distrito de la Victoria Provincia de Chiclayo Región Lambayeque, que representan un total de 90 estudiantes.

Muestra El tamaño de la muestra será de 30 estudiantes del primer grado “A”

La presente investigación se centra en el propósito de proponer un programa de estrategias para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del primer grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11026 “Andrés Avelino Cáceres” del Distrito de la Victoria Provincia de Chiclayo Región Lambayeque en el año.

El diseño empleado en la investigación es el siguiente:



En donde:

X = Realidad objetiva

X1 = Estrategias Cognitivas

Y = Propuesta

1.3.2 Instrumentos de recolección de datos.

La recolección de la información se realizó mediante la aplicación de una ficha de observación: con un conjunto de preguntas con tres valoraciones respecto a las variables a medir.

Es importante resaltar la colaboración de los docentes del primer grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11026 “Andrés Avelino Cáceres” quienes hicieron posible cumplir esta etapa conforme se había planificado.

CAPITULO III: RESULTADOS Y PROPUESTA

III RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

FICHA DE OBSERVACIÓN

	PREGUNTAS	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Contextualización									
01	Lo que observas en la televisión te hace feliz.	16	66.6	04	16.6	04	16.6	24	100
02	Si miento me va a crecer la nariz	19	79.1	02	8.3	03	12.5	24	100
03	Cuando debo salir con mis padres me dejan sí no me apuro	03	12.5	02	8.3	19	79.1	24	100
04	Los adultos saben cómo jugar contigo	02	8.3	04	16.6	18	75	24	100
05	Existen los fantasmas o duendes	19	79.1	02	8.3	03	12.5	24	100
06	Te consideras un tonto si no te defiendes	03	12.5	02	8.3	19	79.1	24	100
07	Existe un diablo con cachos y cola	19	79.1	02	8.3	03	12.5	24	100
08	Los hombres deben llorar	02	8.3	04	16.6	18	75	24	100
09	El que gana el concurso es siempre el mejor	16	66.6	04	16.6	04	16.6	24	100
10	Mis padres se cansan de que yo pregunte tanto	19	79.1	02	8.3	03	12.5	24	100
10	Cuando pregunto mis padres me saben contestar	02	8.3	04	16.6	18	75	24	100
Cadena de palabras...									
11	Cuándo decimos casa, mencionan palabra que esté relacionada con ésta	03	12.5	02	8.3	19	79.1	24	100
12	Cuándo decimos familia mencionan palabras que esté relacionada con ésta	02	8.3	04	16.6	18	75	24	100
13	Crees que debemos lavarnos los dientes	02	8.3	04	16.6	18	75	24	100
14	Los niños comen frutas	02	8.3	04	16.6	18	75	24	100
15	Tus padres te dicen que te quieren	02	8.3	04	16.6	18	75	24	100
16	Te parece importante ser querido	02	8.3	04	16.6	18	75	24	100
Cadena frases, oraciones									
17	Identifica a los protagonistas de un cuento	04	16.6	03	12.5	17	70.8	24	100
18	Comenta sobre dónde nacen las rosas	03	12.5	02	8.3	19	79.1	24	100
19	Comenta sobre dónde crecen los tomates	02	8.3	04	16.6	18	75	24	100
20	Encuentra relación entre la rosa y las verduras	04	16.6	03	12.5	17	70.8	24	100
21	Ser diferente a los demás es un problema	19	12.5	02	8.3	03	79.1	24	100
22	Te sentirías mal por ser diferente	16	66.6	04	16.6	04	16.6	24	100
23	Aceptarías a alguien diferente en tu entorno	03	12.5	02	8.3	19	79.1	24	100
24	Relaciona a los protagonistas de una historia	04	16.6	03	12.5	17	70.8	24	100
25	Emite juicios sobre las expresiones de sus compañeros	04	16.6	03	12.5	17	70.8	24	100
26	Se pone en la posición de su compañero para tomar una decisión	02	8.3	04	16.6	18	75	24	100
27	Compara historias	03	12.5	02	8.3	19	79.1	24	100
Absuelve preguntas									
28	Comenta sobre las tareas realizadas en sus casas	04	16.6	03	12.5	17	70.8	24	100
29	Identifica quiénes deben responsabilizarse de los quehaceres del hogar	02	8.3	04	16.6	18	75	24	100
30	Identifica las acciones se pueden hacer en el hogar para lograr la colaboración de todos.	03	12.5	02	8.3	19	79.1	24	100

31	Comenta sobre cómo es su mamá	02	8.3	04	16.6	18	75	24	100
32	Comenta sobre cómo es su maestra	02	8.3	04	16.6	18	75	24	100
33	Si existe algún problema en el aula lo identifica.	02	8.3	04	16.6	18	75	24	100

FUENTE estudiantes del primer grado de educación primaria de la institución educativa N° 11026 “Andrés Avelino Cáceres” del distrito de la victoria provincia Chiclayo

En el criterio de **contextualización**, cuando se revisan los resultados a cerca de los que observa en la televisión lo hace feliz , 16 de los 24 alumnos observados lo que equivale al 66.6% responden que siempre, que a veces responde el 16.6% y que nunca también el 16.6%, cuando se pregunta si cree que cuando miente le va a crecer la nariz el 79.1% o sea 19 de los 24alumnos responden que siempre , el 8.3% responde que a veces y el 12.5% responde que nunca cree eso; sobre si cuando debe salir con sus padres lo dejan sí no se apura, el 79.1% responde que nunca pasa eso, el 8.3 dice que a veces pasa y el 12.5% registra que siempre pasa, sobre si los adultos saben jugar con él, el 8.3% registra que siempre, el 16.6% dice que a veces y el 75% o sea 18 de los 24 alumnos observados registra que nunca los adultos saben jugar con el, cuando se pregunta si existen los fantasmas o duendes, 79.1% responden que siempre existen, que a veces existen responde el 8.3% y el 12.5% restante registra que nunca existen. Sobre si se considera un tonto si no se defiende el 12.5% responde que siempre se considera un tonto, que a veces lo hace responde el 8.3% y el 79.1% dice que nunca le pasa eso, cuando se le pregunta si existe un diablo con cachos y cola el 79.1% responde que siempre existe, el 8.3% dice que a veces existe y el restante 12.5% dice que nunca existe, el 8.3% dice que siempre los hombres deben llorar, el 16.6% dice que deben llorar a veces y el 75% dice que nunca deben llorar, sobre si el que gana el concurso es siempre el mejor el 66.6% responde que siempre que a veces responde el 16.6% y el otro 16.6% responde que nunca, cuando se registra los resultados de la pregunta si sus padres se cansan de que pregunte tanto, el 19.1% responde que siempre sus padres se cansan de sus preguntas, el 8.3% responde que a veces se cansan y el otro 12.5% responde que nunca se cansan de sus preguntas, sobre sí que sus padres le saben contestar cuando pregunta, el 8.3% dice que siempre le re responden bien, el 16.6% responde que a veces y el 75% dice que nunca sus padres le saben responder las preguntas. En el criterio construye **cadena de palabras** se obtuvieron los siguientes resultados: Sobre si concatena palabras relacionadas cuando se pronuncia la palabra casa, el 12.5% siempre los hace, el 8.3% los hace a veces y el 79.1% nunca lo hace, sobre si concatena palabras relacionadas cuando se pronuncia la familia, el 8.3% siempre lo hace, lo hace a veces el 16.6% y el 75% no lo hace nunca, cuando se le pide que comente acerca de que si se deben lavar los dientes el 8.3% registra que siempre, que a veces el 16.6% y que nunca el 75% Cuando se le pide que mencione palabras relacionadas a la expresión los niños comen frutas, el 8.3% registra que siempre, el 16.6% registra que a veces y el 75% registra que nunca dicen palabras relacionadas a la expresión, ante la expresión tus padres te dicen que te quieren, el 8.3% registra que siempre pronuncian palabras relacionadas, el 75% registra que nunca relacionan palabras, sobre la expresión, te parece importante ser querido, el 8.3% registra que siempre relaciona palabras a la expresión, el 16.6% registra que a veces y el 75% nunca relaciona palabras sobre si es importante ser querido. En el criterio construye **cadenas de frases y oraciones**, se obtuvieron los siguientes resultados, sobre si identifica los protagonistas de un cuento, el 16.36% registra que siempre lo hace, el 12.5% lo hace a veces y el 70.8% nunca lo hace, sobre si comenta dónde nacen las rosas, el 12.5% siempre construye frases y oraciones al respecto, el 8.3% lo hace a veces y el 79.1%

nunca lo hace, sobre si donde crecen las verduras el 8.3% siempre construye cadenas de frases y oraciones sobre la expresión, el 16.6% lo hace a veces y nunca los hacen el 75%, sobre si encuentra relación entre las rosas y las verduras, el 16.6% siempre construye cadenas de frases y oraciones al respecto, el 12.5% lo hace a veces y nunca lo hace el 70.8%, cuando se dice ser diferente a los demás es un problema el 12.5 % siempre construye frases y oraciones al respecto, el 8.3% lo hace a veces y el 79.1% no lo hace nunca, ante la frase te sentirías mal por ser diferente a los demás, el 16.6% siempre construye cadenas de frases y oraciones al respecto, el 16.6% lo hace a veces y el mismo porcentaje no lo hace nunca, sobre la expresión aceptarías a alguien diferente en tu entorno el 12.5% siempre produce frases y oraciones al respecto, el 8.3% lo hace a veces y el 79.1% nunca produce frases y oraciones al respecto, sobre si relaciona a los protagonistas de una historia, el 16.6% siempre se expresa con frases y oraciones al respecto, lo hace a veces el 12.5% y nunca lo hace el 70.8%, sobre si emite juicios sobre las expresiones de sus compañeros, el 16.6% siempre lo hace, lo hace a veces el 12.5% 70.8% no lo hace nunca, sobre si se pone en la posición de su compañero para tomar una decisión, el 8.3% lo hace siempre, el 16.6% lo hace a veces y 18 de los 24 alumnos observados, lo que equivale al 75% no lo hace nunca, sobre si compara historias, el 79.1% no lo hace nunca, lo hace a veces el 8.3% y siempre lo hace el 12.5%. En el criterio **absuelve preguntas**, se registraron los siguientes datos: comenta sobre las tareas que realiza en su casa, el 16.6% siempre comenta, comenta a veces el 12.5% y 17 alumnos de los 24 observados lo que equivale al 70.8% nunca comentan, cuando le preguntan sobre si identifica quienes deben responsabilizarse de los quehaceres del hogar, el 75% nunca identifica, identifica a veces el 16.6% y siempre identifica el 8.3%, cuando se le pregunta si identifica las acciones se pueden hacer en el hogar para lograr la colaboración de todos, el 12.5% siempre identifica, el 8.3% identifica a veces y el 79.1% nunca logra identificar las acciones se pueden hacer en el hogar para lograr la colaboración, cuando se le pregunta cómo es su mamá el 8.3% siempre hace comentarios, el 16.6% comenta a veces y el 75% no comenta nunca. Sobre si comenta como es su maestra, el 75% nunca comenta al respecto, el 16.6% comenta a veces y siempre comenta el 8.3%, finalmente cuando se observa si identifica los problemas del aula el solo 02 alumnos de los 24 observados o sea el 8.3% siempre identifica el problema, a veces lo identifica el 16.6% y 18 alumnos de los 24 observados lo que equivale al 75% nunca se da cuenta de los problemas del aula. Vistos y analizados los resultados luego de aplicar la ficha de observación podemos concluir que los estudiantes observados tienen dificultades para desarrollar el pensamiento crítico.

3.2 PROPUESTA DE PROGRAMA PARA INCLUIR EN LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 11026 “ANDRES AVELINO CACERES” DEL DISTRITO DE LA VICTORIA PROVINCIA CHICLAYO REGION LAMBAYEQUE EN EL AÑO 2017

3.2.1. PRESENTACIÓN:

La presente propuesta resulta de la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del primer grado de educación primaria de la institución educativa N° 11026 “Andrés Avelino

Cáceres” del distrito de la victoria provincia Chiclayo el mismo que consta de cuatro módulos los cuales están orientados a preparar al alumno par que desarrolle el pensamiento crítico

3.2.2. JUSTIFICACIÓN.

Actualmente la escuela se ha ido quedando más y más rezagada, respecto a una serie de habilidades y actitudes necesarias para que el educando se desenvuelva en la sociedad que le toca vivir. Es por ello, que necesitamos programas diseñados desde una perspectiva educativa, para ser desarrollados en el aula desde el seno de la propia relación docente alumno.

Nuestro trabajo pretende mejorar el rendimiento de los estudiantes, proponiendo para ello un programa de desarrollo del pensamiento crítico, que reafirme que en la escuela no sólo se desarrollan conocimientos, sino, también, se eduque para la vida; esto supone facilitar a los estudiantes los instrumentos necesarios para que sean capaces de formular preguntas y conversar de manera clara, coherente y críticamente.

Por lo antes dicho, nuestro trabajo es relevante y además de ello el aprendizaje de estas habilidades mejora el clima de la clase, ayuda a los estudiantes a relacionarse positivamente con sus compañeros creando un ambiente afectivo en el aula.

Aunado a lo antes mencionado, lo novedoso de esta investigación es que se podrá elaborar y proponer nuevos programas académicos que permitan cambiar actitudes, rasgos psicológicos y desarrollar el pensamiento crítico de los educandos; debido a que, en la actualidad no existen muchos, en nuestro medio, trabajos de investigación dirigidos al estudio del pensamiento crítico en relación con el rendimiento académico, en el distrito de la Victoria, provincia de Chiclayo.

Es así que, con la presente investigación se pretende demostrar la importancia del pensamiento crítico en el proceso educativo, mediante la elaboración y propuesta de un Programa de Pensamiento Crítico que deberá ser incluido en la programación curricular para mejorar el Rendimiento Académico de los alumnos del primer grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11026 “Andes Avelino Cáceres” del, distrito de la Victoria, provincia de Chiclayo.

Desde el punto de vista legal tenemos que la Constitución Política del Perú en su capítulo II, de los Derechos Sociales y Económicos, artículo 13º dice, literalmente: “La Educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la Persona Humana. El estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Los Padres de Familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los Centros de Educación y de participar en el proceso educativo”. Es así que, la educación es un derecho fundamental de todos los peruanos y la impartición de la misma, es un deber del Estado, a través de los docentes, y por ello se debe proporcionar con responsabilidad y calidad.

3.2.3. OBJETIVOS:

3.2.3.1. GENERALES:

- 3.2.3.1.1. mejorar el rendimiento académico de los estudiantes del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa N°11026 “Andrés Avelino Cáceres” del, distrito de la Victoria, provincia de Chiclayo, región Lambayeque en el año 20174, de tal modo que logren una mejor evaluación de conocimientos y capacidades, representadas en sus calificaciones..

3.2.3.2. ESPECÍFICOS

- 3.2.3.2.1. Forma círculos de reflexión que le permitan ubicarse en su contexto
- 3.2.3.1.1. Propone y desarrolla estrategias cognitivas de aprendizaje para construir cadenas de palabras que se relacione con expresiones dadas.
- 3.2.3.1.1. A lo largo del curso se promoverá la secuencia específica que el alumno utiliza para efectuar acciones, que le permita construir frases y oraciones.
- 3.2.3.1.1. Aplica estrategias cognitivas para lograr la formulación de un sistema de acciones para absolver preguntas.

3.2.4. PROPUESTA:

MÓDULOS:

- ✓ Desarrolla estrategias cognitivas que permitan que el estudiante se ubique en su contexto y lo identifique.
- ✓ Desarrolla estrategias cognitivas de aprendizaje con respecto a la construcción de cadenas de palabras que se relacione con expresiones dadas.
- ✓ Desarrolla estrategias cognitivas de creatividad para construir frases y oraciones.
- ✓ Desarrolla estrategias cognitivas de percepción de la realidad para absolver preguntas

3.2.4.1. HABILIDADES.

- 3.2.4.1.1. comprende y se apropiación de los contenidos para identificar y describir su contexto.
- 3.2.4.1.2. Optimiza el uso del tiempo disponible para la adquisición de capacidades que le permitan construir cadenas de palabras que se relacione con expresiones dadas.
- 3.2.4.1.3. Promueve el desarrollo del pensamiento, con capacidades, creativas y prácticas para construir frases y oraciones.
- 3.2.4.1.4. Promueve el uso de las capacidades analíticas, creativas y prácticas para absolver preguntas

3.2.4.2. CONTENIDOS.

- 3.2.4.2.1. Desarrolla estrategias cognitivas para la apropiación de conocimientos que le permitan ubicarse en su contexto.
- 3.2.4.2.2. Desarrolla estrategias cognitivas de aprendizaje que le permitan construir cadenas de palabras que se relacione con expresiones dadas.
- 3.2.4.2.3. Desarrolla estrategias cognitivas de creatividad para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su edad que le permita construir frases y oraciones.
- 3.2.4.2.4. Desarrolla estrategias cognitivas de percepción de la realidad para absolver preguntas.

3.2.4.3. ACTIVIDADES.

- 3.2.4.3.1. Forma círculos de reflexión que le permitan ubicarse en su contexto.
- 3.2.4.3.2. Propone y desarrolla estrategias cognitivas de aprendizaje para construir cadenas de palabras que se relacione con expresiones dadas.
- 3.2.4.3.3. A lo largo del curso se promoverá la secuencia específica que el alumno utiliza para efectuar acciones, que le permita construir frases y oraciones.
- 3.2.4.3.4. Aplica estrategias cognitivas para lograr la formulación de un sistema de acciones para absolver preguntas.

3.2.4.4. METODOLOGÍA.

- 3.2.4.4.1. Participa activamente en el desarrollo de las actividades programadas para las funciones que le permitan ubicarse en su contexto.
- 3.2.4.4.2. Trabaja cooperativamente para construir cadenas de palabras que se relacione con expresiones dadas
- 3.2.4.4.3. Participa activamente en el desarrollo de actividades para efectuar acciones, deberes y obligaciones que le permita construir frases y oraciones.
- 3.2.3.1.1. Trabaja cooperativamente para lograr la formulación de un sistema de acciones vinculadas a la absolución de preguntas.

3.2.5.5. EVALUACIÓN

. A los estudiantes:

- 3.3.5.5.1. De entrada.
- 3.3.5.5.2. De proceso.
- 3.3.5.5.3. De salida

MODULO 01: Desarrolla estrategias cognitivas que permitan que el estudiante se ubique en su contexto y lo identifique.

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Comprende y se apropiación de los contenidos para identificar y describir su contexto.	Desarrolla estrategias cognitivas para la apropiación de conocimientos que le permitan ubicarse en su contexto.	Forma círculos de reflexión que le permitan ubicarse en su contexto.	Participa activamente en el desarrollo de las actividades programadas para las funciones que le permitan ubicarse en su contexto.	cuatro semanas

MODULO 02: Desarrolla estrategias cognitivas de aprendizaje con respecto a la construcción de cadenas de palabras que se relacione con expresiones dadas.

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Optimiza el uso del tiempo disponible para la adquisición de capacidades que le permitan construir cadenas de palabras que se relacione con expresiones dadas.	Desarrolla estrategias cognitivas de aprendizaje que le permitan construir cadenas de palabras que se relacione con expresiones dadas.	Propone y desarrolla estrategias cognitivas de aprendizaje para construir cadenas de palabras que se relacione con expresiones dadas.	Trabaja cooperativamente para construir cadenas de palabras que se relacione con expresiones dadas	cuatro semanas

MODULO 03 Desarrolla estrategias cognitivas de creatividad para construir frases y oraciones.

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Promueve el desarrollo del pensamiento, con capacidades, creativas y prácticas para construir frases y oraciones.	Desarrolla estrategias cognitivas de creatividad para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su edad que le permita construir frases y oraciones.	A lo largo del programa se promoverá la secuencia específica que el alumno utilizará para efectuar acciones, que le permita construir frases y oraciones	Participa activamente en el desarrollo de actividades para efectuar acciones, deberes y obligaciones que le permita construir frases y oraciones.	Cuatro semanas

MODULO 04: Desarrolla estrategias cognitivas de percepción de la realidad para absolver preguntas.

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Promueve el uso de las capacidades analíticas, creativas y prácticas para absolver preguntas	Desarrolla estrategias cognitivas de percepción de la realidad para absolver preguntas.	Aplica estrategias cognitivas para lograr la formulación de un sistema de acciones para absolver preguntas.	Trabaja cooperativamente para lograr la formulación de un sistema de acciones vinculadas a la absolución de preguntas.	Cuatro semanas

CAPITULO IV: CONCLUSIONES

- ✓ La mayoría de los estudiantes del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa N°11026 “Andrés Avelino Cáceres” del, distrito de la Victoria, provincia de Chiclayo, no tienen las competencias que les permita desarrollar el pensamiento crítico.
- ✓ Se Elaboró el marco teórico de la investigación con las teorías científicas del pensamiento Crítico, de la psicopedagogía cognitiva, la didáctica, de tal manera que la propuesta permita desarrollar el pensamiento crítico

de los estudiantes del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa N°11026 “Andrés Avelino Cáceres

- ✓ Se elaboró la propuesta de un programa de desarrollo del Pensamiento Crítico sustentada en las teorías científicas del Pensamiento Crítico, la psicopedagogía cognitiva, la didáctica e inteligencia emocional para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa N°11026 “Andrés Avelino Cáceres” del, distrito de la Victoria, provincia de Chiclayo

CAPITULO V: RECOMENDACIONES

- ✓ Es necesario implementar una pedagogía más activa, en la que los estudiantes del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa N°11026 “Andrés Avelino Cáceres” del, distrito de la Victoria, provincia de Chiclayo, desarrollen el pensamiento crítico
- ✓ proponer la aplicación del programa de desarrollo del Pensamiento Crítico sustentada en las teorías científicas de, la psicopedagogía cognitiva, la didáctica e inteligencia emocional para ser incluido en la

programación curricular de los estudiantes del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa N°11026 “Andrés Avelino Cáceres” del, distrito de la Victoria, provincia de Chiclayo

BIBLIOGRAFÍA

1. ABANTO, Zoila y Colaboradores (2000). Inventario de Cociente Emocional de Bar-On. Lima: Manual Técnico.
2. ACUÑA, L. (1998). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista 2ª Edición. México: Mc Graw – Hill Interamericana, S.A.
3. BAR-ON (2000). Inventario del Coeficiente Emocional de BarOn, Lima, Editorial Grafimag S.R.L.
4. BOCARDO, Fabián y Otros (2000). Inteligencia Emocional.
5. Boisvert, J. (2004) La formación del pensamiento crítico. México: Fondo de Cultura Económica.
6. BRAVO, Luis (1993). Psicología de las Dificultades del Aprendizaje Escolar. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 3º edición.

7. CABRERA, Betty (1999). Nivel de Inteligencia Emocional de los Alumnos del Tercer Ciclo de Contabilidad – UNT. Trabajo de Habilitación para el Ingreso a la Docencia. Trujillo.
8. CALDERON, A. Y COLLANTES Y. (2001). Correlación entre el nivel de comunicación de padres e hijos y el Rendimiento Escolar de los Alumnos del 1º grado de primaria del C.E. N° 80819 “Francisco Lizarzaburu” – El Porvenir.
9. CAPELLA, Jorge (1998). Aprendizaje y Constructivismo. Lima: Ediciones Massy and Vanier, 1º Edición.
10. CARRIÓN, J. (2002). La Inteligencia Emocional con PNL. Madrid. Editorial Edaf, S.A.
11. DEL ROSARIO, Juan (2001). Nivel de Inteligencia Emocional que presentan los Alumnos de 5to Año de Educación Secundaria del Colegio N° 80821 “Cesar Vallejo” – Bellavista – La Esperanza.
12. Dewey, J. (1989) Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.
13. Díaz, F. (2006) Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. México: Facultad de Psicología UNAM.
14. Ecurra, L. (1991) Tópicos de estadística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fabián, E. (2003) La condición socioeconómica y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional del Centro del Perú. (Tesis Maestría), Huancayo.
15. Fernández, P. (1994) “Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva”. Montero, Maritza (coordinadora) Construcción y Crítica de la Psicología Social. Barcelona: Anthropos. 44.
16. Flórez, R. (1999) Evaluación pedagógica y cognición. Colombia: Mc Graw Hill.
17. Freire, P. (1985) La naturaleza política de la educación. Barcelona: Paidós-MEC.
18. Garza, R. (2010) Pensamiento crítico. México: Cengage Learning.
19. Lipman, M. (1997) Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre. ---. (1998) Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.
20. López, R. (2000) Pensamientos crítico y creativo. México: Trillas.
21. Musayón, F. (2001) Relación entre el puntaje de ingreso y el Rendimiento Académico en el segundo año de las alumnas de Enfermería ingresantes

entre los años 1994 –1997 en una universidad peruana. (Tesis Maestría), Universidad Peruana Cayetano Heredia.

22. Orellana, O. (1999) Desarrollo Cognitivo. Lima: Editorial Tarea.
23. Torres, G.; Guzmán, G. y Arévalo, E. (2007) Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño, Ibagué. (Tesis) Universidad Antonio Nariño de Colombia.
24. Villarini, A. (1989) La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento. San Juan: Pell.

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS.

http://www.pop_up.org/college/emintele.htm
<http://www.monografias.com/trabajos/inteliemo.shtml>
http://es.wikipedia.org/wiki/Howard_Gardner
http://es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia_emocional
<http://www.monografias.com/inteliemo/inteliemo.shtml.p.2>
<http://www.canarias/personales/sice/document.htm>
http://www.robertexto.com/archivo13/emocion_cognit.htm
http://www.2cesdonbosco.com/investigacion_psico/intel_infant_amb_ed.htm
<http://www.monografias.com/trabajos5/emoci.shtml>
<http://www.atee.org/htm/seminars/frag-ccsl.html>

ANEXOS

ANEXO N° 1

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS Y SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
FICHA DE OBSERVACIÓN

	PREGUNTAS	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Contextualización									
	Lo que observas en la televisión te hace feliz.								
02	Si miento me va a crecer la nariz								
03	Cuando debo salir con mis padres me dejan sí no me apuro								
04	Los adultos saben cómo jugar contigo								
05	Existen los fantasmas o duendes								
06	Te consideras un tonto si no te defiendes								
07	Existe un diablo con cachos y cola								
08	Los hombres deben llorar								
09	El que gana el concurso es siempre el mejor								
10	Mis padres se cansan de que yo pregunte tanto								
10	Cuando pregunto mis padres me saben contestar								
Cadena de palabras...									

11	Cuándo decimos casa, mencionan palabra que esté relacionada con ésta								
12	Cuándo decimos familia mencionan palabras que esté relacionada con ésta								
13	Crees que debemos lavarnos los dientes								
14	Los niños comen frutas								
15	Tus padres te dicen que te quieren								
16	Te parece importante ser querido								
Cadena frases, oraciones									
17	Identifica a los protagonistas de un cuento								
18	Comenta sobre dónde nacen las rosas								
19	Comenta sobre dónde crecen los tomates								
20	Encuentra relación entre la rosa y las verduras								
21	Ser diferente a los demás es un problema								
22	Te sentirías mal por ser diferente								
23	Aceptarías a alguien diferente en tu entorno								
24	Relaciona a los protagonistas de una historia								
25	Emite juicios sobre las expresiones de sus compañeros								
26	Se pone en la posición de su compañero para tomar una decisión								
27	Compara historias								
Absuelve preguntas									
28	Comenta sobre las tareas realizadas en sus casas								
29	Identifica quiénes deben responsabilizarse de los quehaceres del hogar								
30	Identifica las acciones se pueden hacer en el hogar para lograr la colaboración de todos.								
31	Comenta sobre cómo es su mamá								
32	Comenta sobre cómo es su maestra								
33	Si existe algún problema en el aula lo identifica.								

FUENTE estudiantes del primer grado de educación primaria de la institución educativa N° 11026 “Andrés Avelino Cáceres” del distrito de la victoria provincia Chiclayo



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Bach. Rocio Del Pilar. Villanueva Garcia
Título del ejercicio: Plan de Tesis Marlo Avila
Título de la entrega: Propuesta de programa para incluir en la programación cur...
Nombre del archivo: TESIS_FINAL-ROCIO.docx
Tamaño del archivo: 1.81M
Total páginas: 92
Total de palabras: 28,676
Total de caracteres: 155,858
Fecha de entrega: 14-nov.-2022 08:20p. m. (UTC-0600)
Identificador de la entrega: 1954284128

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES
Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN


TESIS

Propuesta de programa para incluir en la programación curricular el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del primer grado De Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11026 "Andrés Bello Cáceres" del Distrito de la Victoria Provincia Chiclayo Región Lambayeque en el año 2017.

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Evaluación y Acreditación Educativa.

AUTORA
Bach. Villanueva García Rocio del Pilar.

Asesor
Dr. Dante Guevara Servigón

LAMBAYEQUE - PERÚ
2018

Doris Nancy Díaz Vallejos
ASESORA

Propuesta de programa para incluir en la programación curricular el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del primer grado De Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11026 "A"

INFORME DE ORIGINALIDAD

18%

INDICE DE SIMILITUD

17%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

13%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

hilvanandosaberes.blogspot.com

Fuente de Internet

6%

2

renati.sunedu.gob.pe

Fuente de Internet

3%

3

repositorio.unheval.edu.pe

Fuente de Internet

3%

4

Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo

Trabajo del estudiante

1%

5

revistas.uncp.edu.pe

Fuente de Internet

1%

6

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

1%

7

pepsic.bvsalud.org

Fuente de Internet

1%

www.scielo.org.mx

Doris Nancy Díaz Vallejos
ASESORA

8

Fuente de Internet

1 %

9

www.lifeder.com

Fuente de Internet

< 1 %

10

alicia.concytec.gob.pe

Fuente de Internet

< 1 %

11

www.losdinamicos-jorge.blogspot.com

Fuente de Internet

< 1 %

12

Submitted to Corporación Universitaria del
Caribe

Trabajo del estudiante

< 1 %

13

issuu.com

Fuente de Internet

< 1 %

14

www.guiainfantil.com

Fuente de Internet

< 1 %

15

repositorio.unsa.edu.pe

Fuente de Internet

< 1 %

16

www.monografias.com

Fuente de Internet

< 1 %

17

www.revistas.una.ac.cr

Fuente de Internet

< 1 %

18

archive.org

Fuente de Internet

< 1 %

19

repositorio.uladech.edu.pe

Fuente de Internet

Doris Nancy Díaz Vallejos
ASESORA

<1 %

20

repositorio.cuc.edu.co

Fuente de Internet

<1 %

21

redespsicologicas.blogspot.com

Fuente de Internet

<1 %

22

mriuc.bc.uc.edu.ve

Fuente de Internet

<1 %

23

Submitted to City University of New York
System

Trabajo del estudiante

<1 %

24

dokumen.site

Fuente de Internet

<1 %

25

es.slideshare.net

Fuente de Internet

<1 %

26

repositorio.une.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

27

www.slideshare.net

Fuente de Internet

<1 %

28

Submitted to Universidad Católica de Santa
María

Trabajo del estudiante

<1 %

29

qdoc.tips

Fuente de Internet

<1 %



Doris Nancy Díaz Vallejos
ASESORA

30	Submitted to Webster University Trabajo del estudiante	<1 %
31	cybertesis.unmsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
32	Submitted to Universidad Industrial de Santander UIS Trabajo del estudiante	<1 %
33	bdigital.uexternado.edu.co Fuente de Internet	<1 %
34	dspace.ups.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
35	repositorio.ug.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
36	www.studocu.com Fuente de Internet	<1 %
37	www.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
38	transparencia.unitru.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
39	www.unu.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
40	Edgar García Fortea. "Desarrollo de materiales de pre-mejora y herramientas biotecnológicas para la adaptación de la	<1 %


 Doris Nancy Díaz Vallejos
 ASESORA

berenjena al cambio climático", Universitat Politecnica de Valencia, 2020

Publicación

41	repositorio.upse.edu.ec	<1 %
	Fuente de Internet	
42	repository.ucc.edu.co	<1 %
	Fuente de Internet	
43	repository.usta.edu.co	<1 %
	Fuente de Internet	
44	www.infonomia.com	<1 %
	Fuente de Internet	
45	documento.uagm.edu	<1 %
	Fuente de Internet	
46	renatiqa.sunedu.gob.pe	<1 %
	Fuente de Internet	

Excluir citas

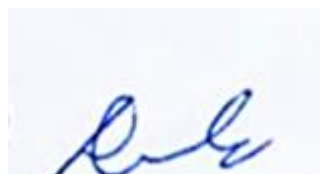
Activo

Excluir coincidencias

Apagado

Excluir bibliografía

Apagado



Doris Nancy Díaz Vallejos
ASESORA



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

RECTORADO

RESOLUCIÓN N° 659-2020-R

Lambayeque, 08 de setiembre del 2020

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo, Doris Nancy Díaz Vallejos, Asesora de tesis de la Bach. Rocio del Pilar Villanueva Garcia, Titulada:

Propuesta de programa para incluir en la programación curricular el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del primer grado De Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11026 "Andres Avelino Cáceres" del Distrito de la Victoria Provincia Chiclayo Región Lambayeque en el año 2017, luego de la revisión exhaustiva del documento constato que la misma tiene un índice de similitud de 18% verificado en el reporte de similitud del programa Turnitin.

La suscrita analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Lambayeque, 20 de Febrero del 2023

Doris Nancy Díaz Vallejos
DNI 16668778
ASESORA

Se adjunta:

- Recibo digital
- Reporte turnitin