

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO

ESCUELA DE POSTGRADO



**PROGRAMA “PIENSANÁLISIS” PARA DESARROLLAR EL
PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES DEL
QUINTO AÑO DE SECUNDARIA EN EL ÁREA DE CIENCIAS
SOCIALES DEL COLEGIO ENGELS CLASS EL PORVENIR**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN**

MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

AUTOR : Br. Santos Williams Aranda Vásquez

ASESORA: Dra. Flor de María Alba Vidal

TRUJILLO – 2014

N° de Registro:

DEDICATORIA

A Dios y a mis queridos padres Guillermo y Julia, quienes depositaron su confianza en mi persona para ser cada día mejor.

A mi esposa e hijos María, Kiara y Guillermo, quienes hoy se han convertido en la fuente de inspiración y amor para seguir adelante.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por haberme dado las fuerzas necesarias y por estar conmigo en cada momento de mi vida.

A mis padres, por brindarme el apoyo durante mi vida en especial durante mi carrera profesional.

Un enorme agradecimiento a mi esposa e hijos por ser hoy la fuente de inspiración para seguir adelante, por su comprensión y constante apoyo.

Expreso mi más profundo agradecimiento a los profesores de la maestría, que ofrecen con dedicación sus mejores aportes para nuestra óptima formación profesional, por todas las clases y todas las cosas nuevas que aprendí en ellos porque cada experiencia vivida me enseñó a crecer como profesional y como persona.

Un agradecimiento especial a la Dra. Flor de María Alba Vidal, por su asesoría, su apoyo y por su valioso tiempo dedicado a mi informe.

Un agradecimiento a todas las personas, amigos y quienes constantemente me brindan su apoyo para seguir adelante en el logro de mis metas y objetivos.

RESUMEN

La presente investigación nos permite conocer la influencia del Programa “Piensanálisis” en el desarrollo significativo del Pensamiento Crítico de los estudiantes del quinto año de secundaria en el Área de Ciencias Sociales del Colegio Engels Class El Porvenir. Se utilizó metodologías activas para el logro de tal finalidad. El tipo de estudio empleado en la investigación fue experimental, con diseño cuasi-experimental; para este fin, se aplicó un pretest, consistente en 5 textos informativos que susciten el pensamiento crítico, considerando las 5 dimensiones de estudio, la muestra fue de 20 estudiantes para el grupo experimental. A todos ellos se les aplicó un pretest y un postest, este instrumento, se sometió a validez y confiabilidad, de cuyos resultados se obtuvo un coeficiente de fiabilidad con la corrección de Spearman-Brown $r_s = 0.754$. Se diseñaron 10 sesiones de aprendizaje basadas en Talleres activos con metodología constructivista. La distribución del tiempo fue de 2 horas para la teoría, 2 horas para aplicar el taller sobre el mismo tema, llegándose a aceptar la hipótesis de investigación H_1 que dice: “Si aplicamos el Programa “PIENSANÁLISIS” entonces se desarrolla significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de secundaria del Área de Ciencias Sociales del Colegio ENGELS CLASS El Porvenir” y se rechaza la H_0 . Por lo que se concluye que la aplicación del Programa “PIENSANÁLISIS” fue significativo, obteniéndose en el grupo experimental el valor absoluto de t calculado ($T_c = 19.764$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.032$) en un nivel de 0.05 con 38 grados de libertad por lo que permitió incrementar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de secundaria.

ABSTRACT

This research allows us to know the influence of "Piensanálisis" program in the significant development of critical thinking of students of v in high school in the area of Social Sciences College Engels Class El Porvenir, active methodologies was used to achieve this purpose. The type of study used in the investigation was experimental, quasi-experimental design; for this purpose, a pretest consisting of five informative texts that raise critical thinking, considering the 5 dimensions of study, the sample was applied was 20 students for the experimental group. All patients were administered a pretest and posttest, this instrument was subjected to validity and reliability, the results of a coefficient of reliability was obtained with the Spearman-Brown correction $r_s = 0.754$. 10 sessions based on active learning workshops were designed with constructivist methodology. The distribution of time was 2 hours for theory, 2 hours to apply the workshop on the same topic, reaching accept the research hypothesis H1 that says, "If we apply the program" PIENSANÁLISIS "then it significantly develops critical thinking V students of secondary Social Sciences College ENGELS CLASS El Porvenir" and H_0 is rejected. It is concluded that the application of "PIENSANÁLISIS" program was significant, resulting in the experimental group the absolute value of t calculated ($T_c = 19.764$), is greater than tabular value t ($TTAB = 2.032$) at a level of 0.05 with 38 degrees of freedom making it possible to increase the development of critical thinking in students of secondary V.

ÍNDICE

	Página
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	iv
Abstract	v
Índice	vi
Índice de cuadros.....	viii
Índice de figuras.....	ix
 I. CUERPO DEL INFORME	
CAPÍTULO I	
1. INTRODUCCIÓN	
Antecedentes de la investigación	10
Planteamiento del problema	18
Enunciados del problema	18
Objetivos	18
Hipótesis	19
Justificación	20
Limitaciones	21
 CAPÍTULO II	
2. MARCO TEÓRICO	22
2.1. Pensamiento crítico	22
2.1.1. Definiciones	22
2.1.2. Características	23

2.1.3. Teorías.	26
2.1.3.1 Teoría socio – crítica.	26
2.1.4. Dimensiones filosóficas del pensamiento crítico	35
2.1.5. Habilidades del pensamiento crítico	37
2.1.6. Modelos instructivos del pensamiento crítico	40
2.1.7. Taxonomía de Bloom y pensamiento crítico.....	44
2.1.8 Programa educativo.....	47
2.1.8.1. Definiciones de programa educativo	47
2.1.9. Importancia del programa educativo.....	48
2.1.10. Fases del programa educativo	48
2.1.11. Programa “Piensanálisis”	49

CAPÍTULO III.

3. MATERIAL Y MÉTODO	51
3.1. MATERIAL	51
3.1.1. Población y muestra de estudio	51
3.1.2. Unidad de análisis	51
3.1.3. Criterios de inclusión	51
3.1.4. Criterios de exclusión	52
3.2. MÉTODO	52
3.2.1. Tipo y diseño de estudio	52
3.2.2. Diseño de investigación	52
3.2.3. Variables de estudio	53
3.2.4. Operacionalización de las variables	53
3.2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	57
3.2.6. Control de la calidad de los datos	59
3.2.7. Procedimientos para recolectar la información.....	59

3.2.8. Modelo estadístico empleado para el análisis de la información.	59
CAPÍTULO IV. PROPUESTA	61
CAPÍTULO V. RESULTADOS	
5.1. DESCRIPCIÓN	65
5.2. MEDIDAS DE ESTADÍSTICA SEGÚN NIVEL ALCANZADO EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO DEL GRUPO CONTROL	73
5.3. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS	76
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.	79
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES.	83
CAPÍTULO VIII. RECOMENDACIONES	85
CAPÍTULO IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS	90
ANEXO 1: TEST DE PENSAMIENTO CRÍTICO	91
ANEXO 2: SESIONES DE APRENDIZAJE	103
ANEXO 3: CONFIABILIDAD	153
ÍNDICE DE CUADROS	
Cuadro 01. Comparación del pretest y postest del grupo control y el grupo experimental	66
Cuadro 02. Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en la dimensión Sustantiva del pensamiento	67
Cuadro 03. Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en la dimensión Contextual del pensamiento	68
Cuadro 04. Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en la dimensión dialógica del pensamiento	70

Cuadro 05. Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en la dimensión pragmática del pensamiento.....	71
Cuadro 06. Distribución de los estudiantes del quinto año de secundaria, según nivel alcanzado en el pensamiento crítico.....	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01: Figura N° 1: Distribución de los estudiantes del quinto año de secundaria, según nivel alcanzado en la dimensión Lógica del pensamiento.....	66
Figura 02: Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en la dimensión Sustantiva del pensamiento.	67
Figura 03: Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en la dimensión contextual del pensamiento.	69
Figura 04: Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en la dimensión dialógica del pensamiento.....	70
Figura 05: Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en la dimensión pragmática del pensamiento.....	71
Figura 06: Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en el pensamiento Crítico	73

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN.

En el contexto internacional, encontramos algunos antecedentes relacionados con las variables de estudio, así tenemos los siguientes:

Marciales (2003) en la tesis titulada Pensamiento Crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos para optar al grado de doctor en la Universidad Complutense de Madrid, quien llegó a las siguientes conclusiones: El pensamiento crítico se diferencia significativamente en un 95%, según el tipo de creencias en los estudiantes de primer ciclo de la Universidad Complutense de Madrid. Asimismo, el pensamiento crítico no varía significativamente 49% con respecto a las estrategias empleadas por los estudiantes al momento de inferir la lectura crítica.

Por su parte, también contamos con Gonzáles (2010) en su tesis Herramientas cognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de la Formación Inicial Docente, Tesis presentada al Consejo Directivo de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala. El mencionado autor llegó a las siguientes conclusiones: Al aplicar la prueba estadística se determina que la diferencia resultante entre el grupo experimental y el grupo control es mayor ($DE > DC$), y al tomar en conjunto los resultados presentados, se considera muy satisfactoria la integración de las herramientas cognitivas a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, ya que estimulan significativamente patrones lógicos y efectivos del pensamiento; por lo tanto, desarrollan destrezas del pensamiento crítico de las estudiantes de la Formación Inicial Docente en este grupo.

En un estudio realizado por Fraker (1995) con alumnos de secundaria, se señalan las posibles causas de la falta de capacidad de pensamiento crítico en los contextos escolares. En primer lugar, el investigador encuentra que los estudiantes prefieren socializar que aprender; las asignaturas que cursan los estudiantes, son vistas tan solo para obtener un grado, no tienen significado para sus vidas. Los estudiantes no han encontrado desafíos interesantes en el

estudio o no les han dado la oportunidad para reflexionar y explicar por ellos mismos sus creencias y posturas. Los estudiantes muestran apatía hacia las asignaturas rutinarias. También se observan obstáculos fundamentales en el sistema educativo para alcanzar el pensamiento crítico, que sobre-enfatizan los resultados de los tests estandarizados.

Frente a estos resultados, parece evidente que a partir de la problemática se pueden derivar las posibles soluciones, por lo que Fraker (1995) propone las siguientes medidas para mejorar la enseñanza del pensamiento crítico en las aulas: Variar la metodología de enseñanza de acuerdo a la materia de estudio, considerar el contexto en el cual se quiere enseñar, planear de acuerdo a la edad de los alumnos y sus intereses, integrar los contenidos. Asimismo, buscar temas comunes entre las diversas áreas del currículum y darles un tratamiento interdisciplinar, mover el centro de atención del profesor al alumno, cambio de roles, el profesor ayudaría a los alumnos a canalizar sus pensamientos, a formular preguntas que les ayuden a aclararse, en vez de dictar su clase de forma pasiva para el alumno, utilizar el modelo de aprendizaje cooperativo organizando el currículum sobre las tareas de los alumnos.

En el contexto nacional, Morales, Quesquén y Villegas (2006), en su tesis titulada: Liderazgo y el pensamiento crítico de los alumnos de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Huaca Blanca” del centro poblado de Huaca Blanca, distrito de Chongoyape, provincia de Chiclayo de la Universidad Privada “César Vallejo”, filial Chiclayo. Ellos llegaron a las siguientes conclusiones:

El 45,5% de los alumnos y alumnas del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Huaca Blanca” del centro poblado Huaca Blanca, distrito de Chongoyape, presentan un nivel bajo, el 38,6 % tiene un nivel medio y solo el 15,9 % un nivel alto. Estos resultados determinan que en la mayoría de alumnos y alumnas no existe una capacidad de liderazgo. El nivel de pensamiento crítico de los alumnos y alumnas también es bajo, así lo demuestran el 52,27 %, medio el 29,55 % y alto solo el 18,18 %. Esto hace suponer que si no revierte estas cifras con un trabajo adecuado casi el 80% de

los alumnos no lograrían desarrollar esta capacidad. (p.69). Las cifras de bajo nivel de liderazgo y bajo nivel de pensamiento crítico, casi son similares y al analizar por alumno estas variables, se concluye que a menor nivel de liderazgo también existe menor nivel de pensamiento crítico y los alumnos que demuestran un alto nivel de pensamiento crítico también registran un alto nivel de liderazgo.

Por su parte Aguilar, Castro y Vargas (2010) en su tesis titulada: La técnica de mesa redonda y su influencia en el desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico en el área de Persona, Familia y Relaciones Humanas de la I.E. Marcial Acharán y Smith en la ciudad de Trujillo durante el año 2010, Universidad Nacional de Trujillo. La mencionada investigación de contrastación, se ha realizado con una muestra de 76 alumnas de cuarto año de educación secundaria, utilizando el pre y postest, para recolección de datos. Los autores formulan las siguientes conclusiones: Los educandos del grupo experimental y del grupo control, según el pretest ingresaron en condiciones casi parejas, como evidencian los promedios obtenidos por el grupo experimental y el grupo control, de 11,63 y 11,39 respectivamente, los cuales demuestran un bajo nivel en el desarrollo de su pensamiento crítico. Los educandos del grupo experimental en relación al grupo control, según el postest, lograron desarrollar significativamente la capacidad de pensamiento crítico, como lo evidencia el 15,65. Los educandos del grupo control, según el posttest, no lograron desarrollar significativamente la capacidad de pensamiento crítico, como lo evidencia el promedio de 11,76.

De las conclusiones que anteceden se infiere que: La aplicación de la técnica mesa redonda, influye significativamente en el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico de las alumnas de 4° “C” en el área de persona, familia y relaciones humanas de la Institución Educativa Marcial Acharán Smith. (pp. 112 – 113).

León y Loyola (2010) en su tesis titulada Aplicación de la estrategia didáctica SLENLO, basada en el uso del modelo Webquest y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de tercer año de educación secundaria de la Institución Educativa Rafael Narváez Cadenillas

de la ciudad de Trujillo del año 2010. Universidad Nacional de Trujillo. La mencionada investigación de diseño cuasiexperimental, se ha realizado en una muestra conformada por el 25% de los conglomerados (secciones) que son un total de 113 estudiantes, utilizando el instrumento prueba escrita para evaluar la capacidad de juicio crítico. Los autores formulan, entre otras, las siguientes conclusiones: Existe diferencia significativa entre los puntajes obtenidos en el postest con los puntajes obtenidos en el pretest sobre pensamiento crítico debido a la influencia de la aplicación de la estrategia didáctica Slenlo basada en el uso del modelo Webquest en los alumnos del tercer año de Educación Secundaria; Existe diferencia significativa entre el promedio obtenido en postest del grupo experimental con el promedio obtenido en postest del grupo control sobre pensamiento crítico debido a la influencia de la aplicación de la estrategia didáctica SLENLO basada en el uso del modelo Webquest en los alumnos del tercer año de educación secundaria; Existe diferencia significativa entre los puntajes obtenidos en el postest con los puntajes obtenidos en el pretest del grupo experimental en cuanto a la habilidad de categorizar del pensamiento crítico debido a la influencia de la aplicación de la estrategia didáctica SLENLO basada en el uso del modelo Webquest en los alumnos del tercer año de educación secundaria; Existe diferencia significativa entre los puntajes obtenidos en el postest con los puntajes obtenidos en el pretest del grupo experimental en cuanto a las habilidades de analizar, inferir, evaluar resolución de problemas del pensamiento crítico debido a la influencia de la aplicación de la estrategia didáctica SLENLO basada en el uso del modelo Webquest en los alumnos del tercer año de educación secundaria; El 38.4% de los alumnos del grupo experimental tienen niveles muy bueno y bueno en pensamiento crítico después de aplicada la estrategia didáctica SLENLO basada en el uso del modelo Webquest; El 38.8% de los alumnos del grupo experimental tienen nivel bueno en la habilidad de categorizar del pensamiento crítico después de aplicada la estrategia didáctica Slenlo basada en el uso del modelo Webquest; El 42.3% de los alumnos del grupo experimental tienen nivel bueno en la habilidad analizar del pensamiento crítico después de aplicada la estrategia didáctica SLENLO basada en el uso

del modelo Webquest; El 42.3% de los alumnos del grupo experimental tienen nivel bueno en la habilidad inferir del pensamiento crítico después de aplicada la estrategia didáctica SLENLO basada en el uso del modelo Webquest; El 46.2% de los alumnos del grupo experimental tienen nivel bueno en la habilidad de evaluar del pensamiento crítico después de aplicada la estrategia didáctica SLENLO basada en el uso del modelo Webquest; El 88.5% de los alumnos del grupo experimental tienen nivel bueno en la habilidad de resolución de problemas del pensamiento crítico después de aplicada la estrategia didáctica SLENLO basada en el uso del modelo Webquest. (pp. 88-89).

Respecto del problema de investigación la ausencia de un pensamiento crítico en los estudiantes no es una situación particular, sino un asunto de orden mundial. En tal sentido Muñoz (2006) en sus investigaciones, muestra que el 90% de los alumnos y alumnas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.), en España, no utilizaban el pensamiento crítico ni en el colegio ni en su vida diaria. En Estados Unidos el 78% de las mujeres y el 70% de los hombres leen el horóscopo creyendo que ha sido escrito para ellos y el 99% de los alumnos y alumnas creen en cosas que no pueden ser verificadas como los fantasmas, la brujería, la telepatía, el triángulo de las Bermudas. En general, otras investigaciones han llegado a la misma conclusión, que las habilidades de pensamiento superior están disminuyendo en todo el mundo. (Grupo: Mirada Sistémica, 2008, marzo 05).

En Latinoamérica, la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, sintetizó en su informe final en 1996 que entre los motivos que explicarían el grado de subdesarrollo de las naciones de esta región, están: el precario nivel intelectual, la ausencia de reflexión, examen analítico y crítico. La tensión intelectual y teórica se ha orientado hacia la tarea de repensar y redefinir el rol del intelectual crítico en la construcción de una sociedad justa y competitivamente abierta (Kincheloe, 2001, p.156).

Para superar estas limitantes, la misma Comisión Mundial plantea la necesidad de una labor conjunta a fin de generar un análisis educacional interdisciplinario en el que se integren las variables de las distintas disciplinas

o campos de saberes, para así profundizar el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo, reflexivo y crítico, promovido desde la misma base de las distintas sociedades, esto es, familia y escuela. El papel del constructivismo crítico explica que la contextualización es inseparable de la cognición y de la acción. (Kincheloe, 2001, p.157).

La educación es un proceso sociocultural, en que una generación transmite a otros saberes y contenidos valorados culturalmente, que están presentes en todos los niveles educativos. Por eso, en la organización y la planificación de los procesos didácticos el docente requiere la creación de un contexto áulico para intervenir activamente en la dimensión cognitiva del educando generando situaciones de aprendizaje donde se apliquen los conocimientos a situaciones nuevas y se desarrolle el pensamiento crítico a través de juicios atinados y resolución de problemas que se apliquen a su vida social y profesional. Flores, (2010).

En Colombia es prioritaria una formación que potencie en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico ya que gran “parte del sistema educativo vigente se caracteriza por una enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada, que no permite la integración conceptual, lo cual desmotiva la curiosidad de los estudiantes y desarrolla estructuras cognitivas y de comportamiento inapropiadas”. La ausencia de un pensamiento crítico en los estudiantes no es una situación particular de Colombia, sino un asunto de orden mundial. En este sentido, Muñoz.et, mencionan varias investigaciones sobre la carencia de un pensamiento crítico en los estudiantes adolescentes de diversos lugares. En efecto, estas investigaciones mostraron que el 90% de los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en España no utilizaban el pensamiento crítico ni en el colegio ni en su vida diaria. En Estados Unidos el 78 % de las mujeres y el 70 % de los hombres leen el horóscopo creyendo que han sido escritos para ellos, y el 99% de los alumnos cree en cosas que no pueden ser verificadas como los fantasmas, la telepatía, el triángulo de las Bermudas. En general, muchas otras investigaciones han llegado a la misma conclusión: el porcentaje de estudiantes que fomentan sus habilidades de pensamiento

superiores está disminuyendo en todo el mundo. La falta de habilidades de pensamiento crítico como un elemento irremplazable en el proceso de enseñanza aprendizaje entre los estudiantes hace indispensable y urgente tomar medidas correctivas sobre el problema.

Esta realidad no es ajena en la educación peruana, según Murrugarra (2008), coordinador de La Comisión de Educación Básica y Desarrollo Magisterial del Consejo Nacional de Educación, destaca además que: “los estudiantes por su incipiente acumulación de experiencias vitales necesitan que los acompañe el ejercicio del pensamiento crítico en el proceso de socialización”. Sin embargo, existen aún muchos retos para su total ejecución. Todos los enfoques pedagógicos apuntan con la globalización a la necesidad de formar personas autónomas y críticas para construir ambientes democráticos ¿se estará logrando? se considera que los estudiantes de todas las edades necesitan comprobar que lo que están aprendiendo, tiene aplicación en la vida diaria y que cuentan con capacidades y herramientas para aprender a aprender y aprender a pensar.

Así responderán con éxito a los retos y a los requerimientos de la globalización y del mundo contemporáneo, constituyéndose así en sujetos transformadores de su entorno familiar y social. Convirtiéndose en una realidad concreta el desarrollo pleno del país. Durante los últimos años, ha aumentado el interés por integrar la enseñanza del pensamiento crítico a los programas educativos de todos los niveles. Ya no es suficiente que los estudiantes sepan leer, escribir y resolver problemas de matemática o que sigan memorizando la nueva información, con la única finalidad de aprobar los exámenes para luego olvidarla, sin haberla procesado, ni convertido en aprendizajes significativos que puedan ser aplicados en su vida diaria.

Los estudiantes que se preparen para hacer frente a las exigencias y a los retos que plantea el siglo XXI deben ser capaces de dominar un mundo de alta tecnología en el que la capacidad para resolver problemas es un requisito básico. Por eso, para prepararlos para su encuentro con un mundo cada vez más complejo, debemos de brindarles las herramientas necesarias, siendo el

pensamiento crítico y la resolución de problemas, los más importantes. (Murrugarra, 2008, noviembre).

A nivel institucional, si bien es cierto que los educandos se organizan en equipos de trabajo para realizar actividades de aprendizaje relacionadas al desarrollo del pensamiento crítico, en su mayoría no logran tomar una postura correcta para enjuiciar, por ejemplo, aspectos positivos o negativos de un determinado gobierno o periodo de nuestra historia, desde su punto de vista, percibiéndose un escaso nivel de argumentación y análisis. Limitándose a la transmisión o la lectura de conocimientos según las fuentes bibliográficas consultadas, aceptándolas tal cual o adecuándose a las ideas alcanzadas por el docente, sin analizar o juzgar desde su propio criterio.

Por ende, en las sesiones de aprendizaje en muchos casos no se lleva a cabo un debate profundo y razonado, solo se llega a una relación de pregunta – respuesta, lo cual demuestra que la mayoría de estudiantes evalúan diversas situaciones, pero no emiten juicios crítico – reflexivos concluyentes, que demuestren su capacidad para discriminar entre las diversas situaciones planteadas, adolecen de la capacidad de síntesis de sus ideas, por eso es difícil que formulen alternativas de solución, desde su perspectiva; limitándose a ser repetitivos por sentir el temor a equivocarse.

En tal sentido entre los factores que propician el bajo nivel de desarrollo del pensamiento crítico se encuentra la labor docente, debido a que no se ha incidido sistemáticamente en su desarrollo, durante la vida escolar de los estudiantes, quienes tienen dificultad para valorar las opiniones de sus compañeros y sopesar con las suyas para arribar a conclusiones significativas acerca de los temas abordados en clases, sumado a ello el desconocimiento de los lineamientos del proyecto educativo, tanto regional como local, agudizándose esta situación; generando el riesgo de formar ciudadanos desmotivados, desprovistos de sentido crítico, e incapaces de analizar los problemas de nuestra sociedad, plantear soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales para el desarrollo del país.

En consecuencia, el propósito como educadores consiste en formar y desarrollar personas críticas, reflexivas, analíticas, cuestionadoras, autónomas, y emprendedoras.

Por lo cual se desarrolló el Programa “PIENSANÁLISIS” el cual está fundamentado en el método del Aprendizaje Basado en Problemas, también, en el enfoque constructivista de Bruner, Piaget, Ausubel y Vygotsky; a través de ellos se desarrolló el pensamiento crítico, en sus dimensiones lógica del pensamiento, sustantiva del pensamiento, contextual, dialógica y pragmática

Frente a esta problemática, se planteó el siguiente **problema de investigación**: ¿En qué medida la aplicación del Programa “PIENSANÁLISIS” desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes del quinto año de secundaria en el Área de Ciencias Sociales del Colegio Engels Class El Porvenir?

Por todo lo asignado en este trabajo de investigación se plantea como **objetivo general**: Determinar si la aplicación del Programa “PIENSANÁLISIS,” desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de secundaria del Área de Ciencias Sociales del Colegio ENGELS CLASS El Porvenir.

Y como **objetivos específicos**:

- Identificar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico, a través de un pretest.
- Desarrollar significativamente la dimensión lógica del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de secundaria del Área de Ciencias Sociales del Colegio ENGELS CLASS El Porvenir.
- Explicar significativamente la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de secundaria del Área de Ciencias Sociales del Colegio ENGELS CLASS El Porvenir.
- Mejorar significativamente la dimensión contextual del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de secundaria del Área de Ciencias Sociales del Colegio ENGELS CLASS El Porvenir.

- Gestar significativamente la dimensión dialógica del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de secundaria del Área de Ciencias Sociales del Colegio ENGELS CLASS El Porvenir.
- Generar significativamente la dimensión pragmática del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de secundaria del Área de Ciencias Sociales del Colegio ENGELS CLASS El Porvenir.
- Identificar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico, después de aplicado el programa a través del postest.
- Comparar los resultados obtenidos en el desarrollo del pensamiento crítico, antes y después de la aplicación del Programa “PIENSANÁLISIS”.

La presente investigación por su naturaleza es aplicada en tanto buscó desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. Por su enfoque es cuantitativo porque se utilizó la recolección de datos para demostrar que el Programa “PIENSANÁLISIS” desarrolla el pensamiento crítico con base a la medición numérica y utilizando la “t” de Student. Por su alcance es experimental, porque es una situación de control en la cual se manipuló, de manera intencional, la variable independiente: Programa “PIENSANÁLISIS” (causas) para analizar las consecuencias de tal manipulación sobre la variable dependiente: Pensamiento crítico (efectos). (Hernández, Fernández Baptista, 2010)

Para comprobar los aspectos antes mencionados, se planteó como **hipótesis general:**

H₁: Si aplicamos el Programa “PIENSANÁLISIS”, entonces se desarrollará significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de secundaria del Área de Ciencias Sociales del Colegio ENGELS CLASS El Porvenir.

H₀: Si aplicamos el Programa “PIENSANÁLISIS”, entonces no se desarrollará el pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de

secundaria del Área de Ciencias Sociales del Colegio ENGELS CLASS El Porvenir.

Y como **hipótesis específicas**:

H₂: Si aplicamos el Programa “PIENSANÁLISIS”, entonces se desarrollará significativamente la dimensión lógica del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de secundaria del Área de Ciencias Sociales del Colegio ENGELS CLASS El Porvenir.

H₃: Si aplicamos el Programa “PIENSANÁLISIS”, entonces se desarrollará significativamente la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de secundaria del Área de Ciencias Sociales del Colegio ENGELS CLASS El Porvenir.

H₄: Si aplicamos el Programa “PIENSANÁLISIS”, entonces se desarrollará significativamente la dimensión contextual del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de secundaria del Área de Ciencias Sociales del Colegio ENGELS CLASS El Porvenir.

H₅: Si aplicamos el Programa “PIENSANÁLISIS”, entonces se desarrollará significativamente la dimensión dialógica del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de secundaria del Área de Ciencias Sociales del Colegio ENGELS CLASS El Porvenir.

H₂: Si aplicamos el Programa “PIENSANÁLISIS”, entonces se desarrollará significativamente la dimensión pragmática del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de secundaria del Área de Ciencias Sociales del Colegio ENGELS CLASS El Porvenir.

Teóricamente la investigación se justifica en la medida que una serie de procedimientos y técnicas son necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula, por ello, el Programa “PIENSANÁLISIS”, debidamente estructurado permitió en los estudiantes: debatir, argumentar, evaluar, criticar y juzgar, observándose una gran mejora en el nivel más alto del pensamiento crítico.

De manera práctica permitió elevar el nivel del pensamiento crítico para ser personas capaces de argumentar, debatir, tomar decisiones y resolver problemas que se presenten en su vida cotidiana.

La investigación se justifica por su relevancia, dado que en la actualidad es menester preparar a los estudiantes no solo en conocimientos, sino para defenderse en la vida, para ello es necesaria la realización de programas debidamente estructurados que permitan crear espacios para debatir, tomar decisiones dentro y fuera del aula.

Se encontró como **limitaciones** la falta de más antecedentes locales que ayuden a sustentar nuestra propuesta de investigación lo que indica que es una propuesta reciente llevada al plano de investigación. Esta limitación, se solucionó tomando antecedentes de investigaciones semejantes.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Pensamiento crítico.

2.1.1 Definición.

Olson, D.R., Babu, N., (1995), manifiesta que “el pensamiento crítico es un proceso intelectual, disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, de manera activa y hábil, como una guía hacia la creencia y la acción.” (p. 78).

Kincheloe, Joe (2001). Indica que: el pensamiento crítico es la forma cómo procesamos información; permitiendo que el (la) estudiante aprenda, comprenda, practique y aplique información.

Kurland (1995, p. 119) propone que en sentido amplio, pensar críticamente está relacionado con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental en contraposición a lo emocional, a la pereza intelectual y a la estrechez mental.

El diseño curricular nacional (DCN, 2009, p. 13) teoriza el pensamiento crítico como la capacidad para actuar y conducirse en forma reflexiva, elaborando conclusiones propias y en forma argumentativa.

El Ministerio de Educación en su guía para el desarrollo del pensamiento crítico (2006, p. 60) sostiene que un estudiante ya posee o evidencia una actitud crítica cuando es capaz de formular y argumentar una postura personal; tiene una postura personal fundamentada y propone soluciones.

Para efectos del presente trabajo de investigación, el pensamiento crítico es el manejo y procesamiento de la información de manera racional y objetiva, desarrollando una serie de capacidades y disposiciones personales para lograr construir una comprensión profunda y significativa del objeto, tema o fenómeno de aprendizaje; asumiendo un compromiso para aplicarla en situaciones de la vida cotidiana. Kurland (1995) en él, DCN (2004), guía para el desarrollo del pensamiento crítico (2006)].

2.1.2 Características.

Según el MINEDU (2006, pp. 11-12), manifiesta que el pensamiento crítico se caracteriza por: Agudeza y perspectiva, agudeza perceptiva, cuestionamiento permanente, construcción y reconstrucción del pensar, mente abierta, coraje intelectual, autorregulación, control emotivo y valoración justa.

La agudeza perceptiva, es la potencialidad que permite observar los mínimos detalles de un objeto o tema y que posibilita una postura adecuada frente a los demás. Es encontrar donde están las ideas claves que refuerzan nuestros argumentos, es leer el mensaje denotativo y connotativo, es decir, leer entre líneas el mensaje subliminal y encontrar el ejemplo o el dato que otorgue consistencia a nuestros pensamientos.

El cuestionamiento permanente es la posición para enjuiciar las diversas situaciones que se presentan. También es la búsqueda permanente del porqué de las cosas; consiguiendo explicaciones, indagando y poniendo en tela de juicio nuestras ideas y comportamientos o el de los demás. Es dejar de lado el conformismo para empezar a actuar.

La construcción y reconstrucción del pensar es la capacidad de estar en alerta permanente frente a los nuevos descubrimientos, para construir y reconstruir nuestros saberes, poniendo en juego todas las habilidades y relacionado dialécticamente la teoría y la práctica. No solo es poseer conocimientos sólidos basados en fundamentos técnicos y científicos, sino saber aplicarlos a la realidad en acciones concretas que posibiliten la transformación del entorno familiar y social.

La mente abierta es el talento o disposición para aceptar ideas y concepciones de los demás, aunque estén equivocados o sean contrarias a las nuestras. Es reconocer que los demás pueden tener la razón y que, en cambio nosotros podemos estar equivocados y que, por lo tanto necesitamos cambiar nuestra forma de pensar y actuar, es también reconocer el valor de los aportes de los demás. Esta característica permite que el estudiante tenga la disposición de no dar por únicas y absolutamente validas sus ideas, aceptando concepciones de los demás aunque estas sean contrarias o equivocadas.

El coraje intelectual es la destreza para afrontar con entereza y decisión las situaciones difíciles y exponer con altura nuestros planteamientos. Es mantenerse firme ante las críticas de los demás por más antojadizas que estas sean. Es decir las cosas por su nombre, con objetividad y altura, sin amedrentarse por los prejuicios. En suma, es la destreza para no amilanarnos frente a ideas contrarias o aparentemente más contundentes que las nuestras, exponiéndolas y argumentándolas con decisión.

La autorregulación es la capacidad para controlar nuestra forma de pensar y actuar, es tomar conciencia de nuestras fortalezas y limitaciones, es reconocer la debilidad de nuestros planteamientos para mejorarlos.

El control emotivo es una forma de autorregulación que consiste en saber mantener la calma ante las ideas o pensamientos contrarios a los nuestros. Es recordar que “hay que ser críticos ante propuestas pero nunca ante los que los plantean”. Debemos tener en cuenta que la autorregulación se inicia principalmente en la capacidad de poder analizar o evaluar nuestra forma de pensar y nuestro comportamiento, para a partir de ello mejorar aquellos aspectos que demuestren debilidad en nuestros planteamientos.

La valoración justa es el talento para otorgar sus opiniones y sucesos el valor que objetivamente se merecen, sin dejarse influenciar por los sentimientos o emociones, significa asumir una posición personal frente a las circunstancias a partir de juicios valederos con información precisa. Resulta importante tomar en cuenta estas características, ya que al desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, estos deberán reunir determinadas cualidades que les permita sobresalir tanto en el campo personal, académico y social. Es por ello que consideramos como adecuadas las características anteriormente mencionadas.

El pensador crítico ideal se caracteriza además de sus habilidades cognitivas, también por su disposición y la manera que se enfrenta a los retos de la vida. El pensamiento crítico va más allá de las aulas escolares; de hecho, algunos investigadores temen que lo que los alumnos aprenden actualmente en la escuela perjudique el desarrollo y el cultivo de un buen pensamiento crítico.

El pensamiento crítico en la vida cotidiana incluye los siguientes rasgos Fogarty, R., Tighe, J.M. (1993). curiosidad por un amplio rango de asuntos; Preocupación por estar y permanecer bien informado; Estar alerta para usar el pensamiento crítico; Confianza en el proceso de indagación razonada; Confianza en las propias habilidades para razonar; Mente abierta para considerar puntos de vista divergentes al propio; Flexibilidad para considerar alternativas y opiniones; Comprensión de las opiniones de otra gente; Justa imparcialidad en valorar razonamientos; Honestidad para encarar los propios prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas o sociocéntricas Algunos investigadores van más allá de las características generales señaladas anteriormente, para precisar que los pensadores críticos ideales pueden ser descritos en términos de cómo se aproximan a temas específicos, a las preguntas o a los problemas. Los rasgos que destacan son los siguientes: Claridad en el planteamiento de preguntas o preocupaciones; Disciplina para trabajar con la complejidad; Minuciosidad en la búsqueda de información relevante; Sensatez en la selección y aplicación de criterios; Cuidado en centrar la atención en la preocupación más próxima; y Persistencia ante las dificultades

Probablemente exista una gran cantidad de personas que tienen estas habilidades pero no las utilicen. No se puede decir que alguien es un buen pensador crítico solo por tener esas habilidades cognitivas; sin embargo, solo hace falta que encuentre motivos para aprovecharlas. Cuando las personas tienen en mente propósitos y quieren saber cómo los puede alcanzar, lo más probable es que quieran saber qué es verdadero y qué no, qué creer y qué rechazar, por lo que las habilidades de pensamiento crítico son muy necesarias.

En la escuela se puede propiciar el desarrollo de este tipo de pensamiento, de hecho existen numerosos programas que han sido diseñados para ese objetivo. Se puede remarcar que la mayoría de los programas consideran fundamental el desarrollo de un pensamiento indagador, precisamente para desarrollar las habilidades cognitivas. En el siguiente

apartado se abordará la importancia de saber hacer preguntas para alcanzar tales fines.

2.1.3 Teorías.

2.1.3.1 Teoría sociocrítica.

El MINEDU (2009), basándose en Habermas, Young, Carr - Kemmis, entre otros, sobre la teoría sociocrítica sostiene que, en todo proceso de conocimiento y aprendizaje existe una triple relación dialéctica entre: trabajo, lenguaje e interacción social. Los seres humanos tienen una motivación para ejercer un control sobre los objetos naturales, a través de un saber instrumental que se efectiviza en el trabajo (Habermas le llama interés técnico y por esta razón el Diseño Curricular Nacional de la EBR considera un área de Educación para el Trabajo que desarrolla la capacidad emprendedora y la capacidad crítica). El hombre es un ser comunicativo. La comunicación humana es un principio de acción capaz de encauzar la acción social y, en caso necesario, llegar a transformarlo, (por eso se requiere desarrollar las capacidades cognitivas previstas en el interés práctico, según Habermas). Los sujetos van más allá de los significados subjetivos, reflexionan y construyen hasta alcanzar un aprendizaje emancipador (interés emancipador). Todo saber humano está mediado por la conciencia y la libertad. Éste es el paradigma crítico.

En ese sentido Habermas, mencionado en el DCN (2009) llama la atención sobre el nexo entre teoría y práctica. La criticidad no debe entenderse únicamente en el proceso de formación del conocimiento, sino también en la acción concreta y en las formas de trabajar. Nos dice igualmente, que toda ciencia social como la pedagogía, tiene funciones que deben ser analizados convenientemente, antes de ser asumidos o implementados en el aula.

Muñoz, H. et. al (2000) mencionan a Giroux con respecto al que hacer de la escuela, quien postula que la escuela se convierta en un «espacio de diálogo y de crítica» de esta manera las personas podrán manifestar su opinión y construir igualmente la verdadera democracia. Entre sus lineamientos destaca la ética como tema central de la pedagogía crítica.

Supone que los educadores intenten comprender más plenamente cómo los diferentes discursos ofrecen a los estudiantes diversos referentes éticos, para que estructuren sus propios “yo ético” y su relación con la sociedad en general.

También plantea que la pedagogía crítica necesita crear nuevas formas de conocimiento y aprendizaje, mediante su insistencia en romper límites disciplinares y crear nuevas esferas en las que se pueden desarrollar capacidades para producir conocimientos, tal como se plantea en el Diseño Curricular Nacional. La teoría sociocrítica se hizo presente en América Latina con la propuesta de Educación Liberadora del eminente educador brasileño Paulo Freire.

La enseñanza crítica: en las obras de Carr, W. & Stephen Koemmins, (1988) se habla de la enseñanza crítica como una reflexión permanente del docente sobre sus propios conocimientos prácticos y teóricos. Por consiguiente, se da paso a la enseñanza como una práctica profesional que implica un compromiso con la transformación de la educación y un análisis crítico permanente de la misma.

Un objetivo fundamental para la práctica profesional es la creación de comunidades críticas, que por medio de la investigación – acción, generen una nueva teoría alternativa para la educación. La investigación – acción es un proceso espiral reflexivo, que consiste en la ejecución de ciclos sucesivos de planeación, acción, observación y reflexión.

Carr, W. & Stephen Koemmins, (1988) realizan una discusión histórica de varios autores para señalar el posible origen de la enseñanza crítica. En primer lugar se remontan a los aportes de Dewey, J. (1910), con la propuesta de la escuela experimental, señalando que este autor se preocupó por desarrollar una actitud crítica en la escuela frente a los esquemas escolásticos y tradicionales. En segundo lugar, se remontan a Shab, el primero que considera a los profesores como investigadores; posteriormente, Stenhouse desarrolla con mayor profundidad este planteamiento. Ambos investigadores se destacaron por su carácter práctico, característica fundamental para la

enseñanza crítica. Además, señalaron como protagonistas de la acción educativa a los mismos enseñantes.

El origen de la enseñanza crítica está íntimamente ligado a la teoría crítica que parte de Skilbeck y Reynolds, con el análisis del modelo situacional; sin embargo, en este modelo faltó entender las estructuras consultivas y participativas, ya que sólo se incorporan teorías sobre los hechos y organizaciones educativas, aisladamente. Esto fue superado en la medida en que se comprendió que las personas que participan en tales hechos y organizaciones educativas, pueden aprender de ellos y colaborar en su transformación. Este avance fue un aporte valioso para el origen de la enseñanza crítica.

Por otra parte, la enseñanza crítica cuestiona la propuesta positivista e interpretativa. El positivismo es ingenuo al aceptar el carácter objetivo de la realidad, interpretada ésta como algo sujeto al régimen de unas leyes ineluctables.

Lo que, en consecuencia, tiende a confirmar la responsabilidad científica espuria del sentido común dominante y no ofrece ningún camino para el cambio práctico, a no ser el control técnico.

El cuestionamiento a la propuesta interpretativa radica en su enfoque unilateral de la interpretación, reduciéndola a los meros juicios subjetivos sostenidos lógicamente por los significados individuales de manera independiente de la realidad social. Para el enfoque crítico, la realidad social no solo se estructura por los conceptos e ideas, sino también por las fuerzas históricas y las condiciones económicas y materiales en las que se encuentra inmerso el individuo.

De acuerdo con todo lo anterior, ninguna de las dos concepciones parece apropiada para abordar la investigación educativa, requiriendo otra forma alternativa que asume desde otro ángulo la teoría y la investigación educativa.

Visto desde la enseñanza crítica, se está comenzando a definir esta teoría alternativa; algunos de los aspectos más importantes de esta propuesta son:

La investigación educativa es una actividad práctica que, por supuesto, guarda sentido con la definición de problemas prácticos, es decir, que se refieren a lo que hay que hacer. La solución de este tipo de problemas solo se encuentra haciendo algo.

Exige una clara distinción entre la investigación eminentemente educativa y la que no lo es (investigación teórica pura de un saber), sin negar el marco de referencia desde donde el autor analiza o interpreta una situación X; en última instancia, estos referentes, en consonancia con el autor del trabajo implica una práctica concreta. Por consiguiente, el punto principal de la investigación educativa no consiste en producir mejores teorías, ni prácticas eficaces. De lo que se trata desde la enseñanza crítica, es hacer de la práctica un ejercicio más teórico, enriquecido desde un sentido crítico, sin que el mismo deje de ser práctico.

La pedagogía crítica: Olson (1995) utiliza la categoría pedagogía radical y crítica, para designar al pensamiento de algunos profesores que rechazan enfáticamente la idea dominante de que la escuela es el lugar donde se desarrollan las relaciones democráticas e igualitarias de la sociedad. En contra de esta posición, los profesores sostienen que en la escuela se reproducen las relaciones políticas e ideológicas de dominación, por parte de intereses individuales y particulares de la clase que encuentra en el poder; dicha dominación se expresa de acuerdo con las diferencias de clase, sexo o etnia.

Los pedagogos críticos consideran a los educadores tradicionales como aquellos que niegan el carácter político de las relaciones establecidas en el aula y que intentan en todo momento despolitizar ingenuamente el lenguaje escolar, conformándose con la mera transmisión y repetición de conocimientos.

La pedagogía radical está de acuerdo con la enseñanza crítica en señalar al positivismo como una corriente de pensamiento que plaga la investigación y la política educativa. Los intereses de este discurso se centran en el dominio de las técnicas pedagógicas y en la transmisión de conocimiento que puede ser instrumentalizado por la sociedad existente.

Un elemento fundamental para la pedagogía crítica consiste en combinar el lenguaje de la crítica, con el lenguaje de la posibilidad. Estos dos aspectos deben verter sus frutos en el desarrollo de reformas democráticas que requiera la escuela y, por otra parte, el desarrollo de estos tipos de lenguaje debe fundamentar una propuesta teórica para los profesores, en donde la enseñanza adquiera sentido desde una perspectiva crítica y transformadora.

El desarrollo del lenguaje de la crítica y el de la posibilidad, implican una concepción de escuela diferente a la tradicional, correspondiendo a la definición de las escuelas, como esferas públicas y democráticas. En cuanto a los profesores, se pretende que adquieran un compromiso político y ético con la enseñanza que indispensablemente deviene de intelectuales transformadores.

Se opone tanto al autoritarismo como al espontaneísmo irresponsable, propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo, sino el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. El desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje –como creen los conductistas– ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia, como creen los desarrollistas. Sus representantes más destacados son Makarenko, Freinet y en América Latina Paulo Freire.

La enseñanza puede organizarse de diferentes maneras y la estrategia didáctica es multivariada, dependiendo del contenido y método de la ciencia y del nivel de desarrollo y diferencias individuales del alumno.

Para los desarrollistas, lo que interesa es el desarrollo de los sujetos, no el contenido del aprendizaje ni el tipo de saberes enseñados, el cual podría ser indiferente. Para el conductismo la enseñanza es una tarea de acumulación lineal de información mediatizada por el lenguaje; y para la teoría sociocrítica la enseñanza es tan importante que se constituye, ella misma, en el mejor

remoque del desarrollo intelectual de los jóvenes, la enseñanza está presente no sólo en los contenidos, en la relación profesor – estudiante y en los métodos didácticos sino que sustenta, al menos parcialmente, los fines educativos y la dinámica del desarrollo.

El rol de la acción en el desarrollo del saber: Para la Pedagogía crítica, el saber se construye en y a partir de la acción. La acción permitirá encontrar situaciones problema que deben ser resueltas en la vida cotidiana. Para resolverlas, hay necesidad de contar con un saber; la práctica interna del estudiante le permitirá tomar conciencia de esta deficiencia del saber, que le obliga a indagar e investigar para llenar este vacío (acción externa).

Las acciones internas y externas en el aprendizaje le permitirán aplicar los saberes y resolver las situaciones problemáticas que se le presentan. La acción es la que le permite solucionar un problema y la reflexión sobre la acción (abstracción) es lo que produce saber y saber hacer: Acción real, concreta, mediante la cual transformamos físicamente el mundo; Acción representada, mediante la cual reconstruyo mentalmente, o identifico en un contexto esos procesos; Acción abstracta, mediante la cual utilizo objetos, conceptos abstractos, como cuando saco la raíz cuadrada a una cantidad; Acción sobre las cosas del mundo, o acción sobre las personas, que puede transformarse en acción social o interacción; Acción construida directamente por mí, o reconstrucción mental, como por ejemplo valiéndose de textos, relatos y las acciones de los (las) otros(as), como sucede en la investigación de los procesos históricos o en la narración; La “criticidad” como término y como contenido, tiene un sustento filosófico aceptado por la comunidad científica de este campo, que utilizado conjuntamente con la “fundamentalidad”, o sea la búsqueda de los fundamentos, coadyuva para llegar a la verdad y permite una tarea desideologizante. Los docentes con los aportes de la Teoría sociocrítica deben buscar que los estudiantes no acepten ingenuamente nuevos saberes. Lo que se requiere es promover un esfuerzo intelectual, crítico su práctica cotidiana, para que no acepten sin reflexión y por simple hábito las ideas y los modos de actuar sin investigar los fundamentos de las cosas que les permitan conocerlas de una manera

definitivamente real; Se trata de ir formando una cultura investigativa, no de convertir al estudiante en un investigador, sino de desarrollar actitudes investigativas de manera permanente y sistemática en él hasta lograr que maneje estas capacidades

Según el MINEDU (2008), sostiene que Freire retoma la teoría sociocrítica en tres aspectos centrales: el nexo entre teoría y práctica; la situación del enmascaramiento de la realidad a que se ve sometido el sujeto, hasta dejarlo «alienado» de la Historia, y la «problematización» de la práctica como mecanismo para superar la alienación. Desarrollar una educación liberadora supondrá por lo tanto, avanzar hacia una propuesta educativa de concientización, en la que los sujetos junten teoría-práctica, usando el método problematizador (psicosocial). De esta manera la «pedagogía del oprimido» se convertirá en una verdadera práctica de «educación liberadora».

Freire señala que el punto de partida es colocar a la educación como mediadora de la recuperación de sujeto de la educación como «ser-persona». Para ello hay que recuperar el «tener», toda vez que el «tener es condición necesaria para ser».

Al tomar conciencia de lo que «tiene» o de lo que «no tiene», el estudiante toma conciencia de lo que «es». Esto se consigue presentando situaciones concretas, en las que el «sujeto no solamente aprende» códigos lingüísticos o de saber, sino que aprende a leer la realidad. Si se hace en grupo, al problematizarse, el sujeto aprende no solamente los saberes, sino que descubre su situación de alienación; de la conciencia del «tener», llega a la conciencia del «ser».

La educación liberadora postula la importancia del diálogo, de la «pedagogía de la pregunta». Para ello, hay necesidad de una «palabra generadora», es decir, de alto significado en el grupo. En realidad cada palabra generadora «codifica» una situación donde viven los sujetos. Al «decodificar» la palabra, el estudiante no solamente descubre el significado lingüístico, de lo que se enseña, sino que descubre su propia realidad y, al hacerlo, «se descubre a sí mismo».

Los nuevos saberes deben servir como medios para la toma de conciencia, para la organización y la movilización, logrando un esfuerzo transformador del sujeto, a través del trabajo, en la producción de bienes materiales y no materiales. Los contenidos de la educación recuperan el saber formalizado y el saber popular, cotidiano. Sobre los mismos temas de aprendizaje, se toma en cuenta los aportes de la ciencia, o sea el conocimiento científico y el saber popular, obteniendo un «saber válido».

La investigación - acción es una estrategia que desarrolla el conocimiento y la práctica social, se investiga la realidad y se van apropiando sistemáticamente de ella, usando una metodología problematizadora (que señala el porqué de las cosas, cuáles son sus causas y sus efectos y qué se propone para mejorar la situación) para la producción del conocimiento y la transformación social. Se busca que los estudiantes interpreten su realidad, analicen sus dificultades o problemas existentes, se relacionen los unos con los otros, formulen planes de acción colectiva, elaboren conocimientos, adquieran habilidades y destrezas que necesitan para realizar acciones o proyectos colectivos que respondan a las necesidades de su contexto. A esto es lo que llamamos desarrollo del pensamiento crítico.

En esta tarea, el diálogo educativo es parte de la naturaleza misma del quehacer educativo y no una estrategia metodológica o una simple técnica de enseñanza; es decir, debe concebirse como un medio para conseguir determinados resultados, o para convertirnos en amigos de nuestros estudiantes. El diálogo es un medio de liberación y debe ser entendido como parte de nuestra naturaleza y lo que nos hace más humanos. Mediante el diálogo sabemos lo que sabemos, pero también sabemos lo que no sabemos, es una reflexión conjunta, y de esta manera podemos actuar críticamente para transformar la realidad. Freire (1987).

El diálogo es la confrontación en busca de la verdad, es una negociación en busca de los acuerdos de los (las) dialogantes. Se dialoga sobre «saberes», y se genera un verdadero diálogo intercultural.

La práctica educativa crítica apunta a concretizar procesos emancipadores individuales y sociales. Que las personas desarrollen saberes

para liberarse y avanzar, saberes para «cruzar las fronteras del statu quo» personal o social que significa construir su propio discurso, el trabajo intelectual en el marco de un discurso es de descubrimiento y construcción permanentes.

Pero no hay posibilidades de hacer cambios, si no existe poder. Un sujeto cambia cuando tiene autocontrol o poder de sí mismo; un grupo cambia, con el poder interno del mismo. Un grupo cambia, con el poder interno del mismo y una sociedad cambia cuando hay un ejercicio del poder. El poder así es entendido como democracia real. Habermas dice que el ejercicio democrático del poder supone negociación; de esta manera, cualquier disenso inicial se convierte en consenso, que es una nueva situación del diálogo intercultural.

La negociación cultural en la práctica educativa tiene siete connotaciones según Dewey, J. (1910). Se negocian culturas; Se negocian mediaciones; Se negocian enfoques (sentidos y significados); Se negocian representaciones; Se negocia - capacidad de negociar saberes técnicos; Se negocia institucionalidad; y, Se negocia la lógica interna del aprendizaje.

Se trata de transformar el espacio geográfico ecológico; en espacio económico - productivo, este a su vez debe convertirse en un espacio organizativo social y finalmente, en un espacio político, de democracia y equidad. En cada uno de estos tránsitos hay una mediación de la práctica educativa. La enseñanza y el aprendizaje promueven la conciencia y desarrollan capacidades para que el sujeto pueda dar nuevas connotaciones a cada espacio.

Los docentes deben orientar a los estudiantes hacia la aceptación crítica del pasado la aceptación crítica del futuro, porque reconociendo tendencias el futuro se vuelve predecible, controlable y con posibilidades de reorientación. Esto, entonces le permite no solamente contextualizar su saber, sino fundamentalmente reconceptualizarlo; es decir ubicarlo y ponerlo al servicio de un nuevo escenario. Significa que al educando hay que orientarlo hacia su proyecto de vida y su futuro desarrollo, según sus potencialidades naturales y culturales.

La teoría sociocrítica pretende girar en torno al desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Este desarrollo es determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación son inseparables, y ello garantiza no solo el desarrollo del espíritu colectivo sino que también el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. Sus principales representantes son: Makarenko, Freined, Paulo Freire.

La teoría sociocrítica sostiene que el escenario en el que se desarrolla la vida del estudiante es asumido como ola estructurada, en relación con la comunidad a la que pertenece, puesto que, estos papeles hacen parte de la transformación del entorno. Los estudiantes y profesores son protagonistas del desarrollo de un currículo que nace de las necesidades de la comunidad y que generen aprendizajes para el contexto y transformarlo. Las estrategias son la reflexión, el debate y la negociación.

2.1.4 Dimensiones filosóficas del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico posibilita elaborar significaciones con las cuales se interpreta la relación con el mundo, con los demás y consigo mismo; éste tiene una multiplicidad de dimensiones o aspectos. Kincheloe, J. (2001) analiza las cinco dimensiones del pensamiento crítico: lógica, sustantiva, dialógica, contextual y pragmática, las cuales posibilitan su eficacia y creatividad. Veamos cada una.

Esta dimensión lógica del pensamiento comprende un análisis del pensar crítico desde los criterios de la claridad, coherencia y validez de los procesos de razonamiento que se llevan a cabo conforme a reglas que establece la lógica. Comprende el análisis del pensamiento en su estructura formal racional. Permite pensar con claridad, organización y sistematicidad. Esta dimensión fundamental posibilita un pensamiento bien estructurado. Un pensamiento crítico que sigue las reglas de la lógica es más eficaz, pues se protege de inconsistencia y errores en el proceso.

La dimensión sustantiva del pensamiento es la que evalúa la verdad o falsedad; de esta forma el pensamiento se torna más objetivo y efectivo en su

procesamiento y producción de información, dado que se basa en datos e información comparada y no en meras opiniones.

La dimensión dialógica del pensamiento, es la capacidad para examinar el propio pensamiento con relación al de los otros, para asumir diferentes puntos de vista y mediar otros pensamientos. Esta capacidad hace que el pensamiento se reconozca como parte de un diálogo, con multiplicidad de lógicas o interpretaciones; así, el individuo se ve obligado a fundar adecuadamente su pensamiento e integrarlo a totalidades más complejas que abarcan diversos puntos de vista. Esta dimensión contribuye poderosamente a la convivencia y cooperación social por encima de diferencias de ideas y valores. Prepara para el examen y deliberación en torno a los asuntos de la vida pública y democrática. Sensibiliza para entender el mundo complejo con sus conflictos y problemas. Promueve la capacidad para la vida cívica y la solidaridad. La dimensión dialógica hace descubrir cómo la diversidad de puntos de vista de las personas revela la complejidad de la realidad.

La dimensión contextual del pensamiento le permite al pensamiento reconocer el contexto sociohistórico que él expresa. Desde esta perspectiva muchos supuestos o creencias dejan de parecer obvios y se evitan prejuicios etnocentristas, clasistas, ideológicos, etc. La dimensión contextual posibilita examinar la ideología política en relación con la sociedad de la que formamos parte. Reconocer los valores culturales que son importantes para entender un hecho o una interpretación en el proceso de una discusión. Tener en cuenta el punto de vista social permite examinar otras alternativas.

Kincheloe, J. (2001) estableció que la filosofía es la época puesta en el pensamiento, en el concepto. Según él “hay una historicidad del pensamiento que se estructura epocalmente”. Las distintas esferas del pensamiento mantienen una unidad viva en cada tiempo. Describió un espíritu del tiempo estableciendo las distintas épocas del pensamiento, desde los griegos hasta su propio momento mostrando así la radical contextualidad histórica. Es la dimensión que permite examinar el pensamiento en términos de los fines e intereses que busca y de las consecuencias que produce; analizar las luchas de

poder o las pasiones a las que responde el pensamiento. Esta capacidad permite reconocer la finalidad o lo que pretende un determinado pensamiento.

Para Kincheloe, J. (2001) estas dimensiones son complementarias y deben ser tenidas en cuenta y desarrolladas en la labor educativa. Ellas posibilitan el desarrollo del pensamiento y propician la madurez intelectual de los estudiantes. Estas se pueden comenzar a cultivar desde la niñez a partir de la capacidad para la metacognición. Dichas dimensiones, y en especial las contextual, dialógica y pragmática permiten entender el pensamiento en términos de un proceso puramente racional dirigido por un yo o ego. Indican que el pensamiento va más allá de los intereses particulares de un individuo.

Analizar estas dimensiones clarifica cómo el pensamiento crítico está condicionado, en su forma y en su contenido, por factores emotivos sociales, políticos, culturales, etc. que lo propician, pero que también pueden obstaculizarlo o bloquearlo.

2.1.5 Habilidades del pensamiento crítico.

Una buena parte de la discusión en torno a la naturaleza de las habilidades del pensamiento crítico se enfasca en contraponer la instrucción de habilidades generales contra las habilidades específicas. Se argumenta que mientras más general es un heurístico menos útil será para resolver cualquier problema en particular. Contrariamente, mientras más específico sea un heurístico, más garantía habrá que se resuelva un problema específico. Olson (1995) sostiene que entrenar en principios generales de resolución de problemas, aún con mucho entrenamiento en ellos, es como darle a la gente un lenguaje con sintaxis pero sin semántica, lo cual funcionaría sin significado.

Dejando de lado esta discusión, y centrando la atención en las habilidades básicas del pensamiento crítico, existen numerosas tipologías de habilidades de componente cognitivo. La primera clasificación fue realizada por Bloom (1956) denominada Taxonomía de los objetivos educativos, cuya aportación más influyente fue la propuesta de jerarquización de las habilidades, donde la memoria ocuparía el primer peldaño, mientras que la

comprensión, el análisis, síntesis y evaluación ascienden hasta la cúspide de la pirámide, lo cual conformaría el pensamiento crítico.

Por su lado, Beyer (1991) sugiere agrupar las habilidades en tres grandes categorías. La primera de ellas se refiere a las habilidades vinculadas a la capacidad de clarificar las informaciones (hacer preguntas, concebir y juzgar definiciones, distinguir los diferentes elementos de una argumentación, de un problema de una situación o de una tarea, identificar y aclarar los problemas importantes). La segunda categoría abarca las habilidades vinculadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las informaciones (juzgar la credibilidad de una fuente de información, juzgar la credibilidad de una información, identificar los presupuestos implícitos, juzgar la validez lógica de la argumentación). La tercera categoría se refiere a las habilidades relacionadas con la capacidad de evaluar las informaciones (obtener conclusiones apropiadas, realizar generalizaciones, inferir, formular hipótesis, generar y reformular de manera personal una argumentación, un problema, una situación o una tarea). Por otro lado, existe una clasificación que va más allá del componente cognitivo del pensamiento, elaborada por Ennis (2011), que establece una diferencia entre dos clases principales de actividades de pensamiento crítico: las disposiciones y las capacidades. Las primeras se refieren a las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno. La segunda hace referencia a las capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico, como centrarse, analizar y juzgar (Bruning, Schraw & Ronning 1999).

Ennis (2011) describe quince capacidades del pensamiento crítico: Centrarse en la pregunta; Analizar los argumentos; Formular las preguntas de clarificación y responderlas; Juzgar la credibilidad de una fuente; Observar y juzgar los informes derivados de la observación; Deducir y juzgar las deducciones; Inducir y juzgar las inducciones; Emitir juicios de valor; Definir los términos y juzgar las definiciones; Identificar los supuestos; Decidir una acción a seguir e Interactuar con los demás; Integración de disposiciones y

otras habilidades para realizar y defender una decisión. (Habilidades auxiliares, 13 a 15); Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación; Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros; Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita). En palabras de Ennis, algunas de las sub habilidades se adecuan a cualquier tipo de pensamiento, ya sea crítico o creativo, mientras que otras, como la de emitir juicios de valor, parecen menos importantes para resolver problemas de física, por ejemplo.

Desde otra perspectiva, el pensamiento crítico podría describirse a través de habilidades más generales tal como sugieren diversos autores, tomado de linkografía Flores, R. (2010) como son el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición. Se describen a continuación:

- a) **Conocimiento.** Es un elemento esencial para el pensamiento, puesto que se utiliza para pensar y se genera a partir de lo que se piensa. El conocimiento nos ayuda porque facilita la organización de la información que nos llega. Se trata de ver qué tipo de conocimiento es el más rico y con mayor potencial y transfer para resolver problemas.
- b) **Inferencia.** Consiste en establecer una conexión entre dos o más unidades de conocimiento o hechos no relacionados aparentemente, lo cual ayuda a comprender una situación de manera más profunda y significativa. Si todas las actividades mentales implican alguna clase de juicio, habría que estimular en el aula que se formulen estos para que los alumnos los comparen entre sí y descubran cuáles son los criterios que permiten diferenciar los mejores de los peores juicios y den buenas razones de las presuposiciones que emiten como fruto de una inferencia. La inferencia puede ser deductiva (proceso por el que se llega a conclusiones específicas).
- c) **Evaluación.** Se refiere a subhabilidades relacionadas como analizar, juzgar, sopesar y emitir juicios de valor argumenta que la evaluación crítica que hace una persona sobre algo en particular está influenciada por su experiencia, comprensión, perspectiva cognitiva y sus valores. El

componente de conocimiento que se derivará de esto, será añadido, reinterpretado y evaluado desde diferentes perspectivas.

d) Metacognición. Se acepta la definición de que es el pensamiento sobre el pensamiento, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano, sin ser equivalente al pensamiento crítico en sí. La metacognición ejerce el papel regulador del resto del sistema cognitivo, incrementando la conciencia y el control del individuo sobre su propio pensamiento. Incluye la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos para llevar a cabo tareas intelectualmente exigentes, además de las habilidades de predicción, verificación y la comprobación de la realidad. La sustancia del conocimiento metacognitivo, tal como lo señala Vera, G. (2007) viene definido por tres tipos de variables y sus interacciones: las variables personales, las variables de la tarea y las variables de la estrategia. Asimismo, este autor señala que el conocimiento metacognitivo es susceptible de acceso intencionado o automático, puede ser más o menos preciso y puede influir consciente o inconscientemente. Los trabajos más destacados sobre metacognición se encaminan a hacer que los individuos conozcan mejor sus propias capacidades y limitaciones, además, para el proceso de pensamiento crítico es esencial ya que permite supervisar si la información en que se basan las opiniones es adecuada y si son razonables las inferencias. (Bruning et al. 1999; Kuhn y Weinstock, 2002).

Para concluir, es necesario acotar nuevamente, siguiendo a que en un primer nivel, el pensamiento crítico estará compuesto de habilidades analíticas, icrológicas; sin embargo, para su desarrollo pleno, es necesario pasar a un segundo nivel, donde la persona comienza a comprender y usar la perspectiva de los otros a fin de generar un sentido holístico de racionalidad, pensar sobre el pensamiento, donde se requiere integrar disposiciones, valores y consecuencias, y no sólo una serie de habilidades técnicas discretas.

2.1.6 Modelos instructivos del pensamiento crítico.

La importancia de optar por una definición de pensamiento crítico o cualquier concepto, se da en la posibilidad de operativizarla en la labor

instruccional. De ahí que surjan igual número de modelos educativos que definiciones. Diversos investigadores como Halpern y Nummedal (1995); Mc Millan (1987) y Tsui (1999) se han dado a la tarea de analizar publicaciones relacionadas con el pensamiento crítico donde se entrenaban variables instruccionales específicas o bien se reportaban cursos y programas generales. Los resultados y conclusiones han sido diversos:

- Diferentes formas de concebir al pensamiento crítico y su evaluación.
- Los efectos de los programas y cursos eran débiles.
- Las mediciones específicas de esta habilidad pueden resultar inapropiadas.
- Diversidad de metodologías y estrategias instruccionales.

Las tareas de escritura y el feedback del instructor, afectan positivamente al desarrollo del de la capacidad de pensamiento crítico en los alumnos.

Asignar a los alumnos trabajos basados en proyectos de investigación independiente, trabajar en un proyecto de grupo, dar una presentación al grupo de clase, y examinarse por medio de un ensayo parecen ser actividades que desarrollan más el pensamiento crítico.

Lo que tienen en común las técnicas instruccionales mencionadas anteriormente es que permiten a los alumnos construir sus propias respuestas ante preguntas, problemas o retos a partir de la reflexión, más que realizar solamente tareas de memorizar, reconocer y seleccionar la respuesta correcta entre posibles aciertos.

El desarrollo del pensamiento crítico está influenciado tanto por el contenido del curso como por la técnica instruccional.

Este último punto es de los más discutidos a la hora de poner en marcha un programa que pretende el desarrollo del pensamiento crítico. La enseñanza se pregunta si este tipo de pensamiento es el mismo a través de las diversas disciplinas, o si todas las habilidades del pensamiento crítico son específicas de las diferentes disciplinas, o si la verdad está entre estos dos enfoques. Beltrán y Pérez (1996) resumen las posiciones de los estudiosos del tema, en tres tesis diferentes:

La tesis de la especificidad. JONES, B. F., y IDOL, L. (1990) defiende que las habilidades generalizables del pensamiento no existen y que varían de materia a materia. La mayor parte de los expertos señala que se deben incluir las habilidades del pensamiento en un área de contenidos específica al menos parte del tiempo de enseñanza ya que pueden incrementar el interés de los alumnos por aprender. Desde una perspectiva filosófica, señala categóricamente que “la implantación transversal del pensamiento crítico en el currículum promete un reforzamiento académico del estudiante”. Además, se debería empezar a tratar con los amplios campos de la comunicación, de la investigación, de la lectura, de la escucha, del habla, de la escritura y del razonamiento, cultivando cualquier habilidad que provea un dominio de este tipo de procesos intelectuales afirma, asimismo, que “la filosofía será la que aporte los criterios lógicos y epistemológicos al currículum”.

La tesis de la generalidad. Se centra en el desarrollo de las habilidades de pensamiento, en los procesos de razonamiento, con independencia del área de contenidos, ya que se tiene la visión de que hay principios generales del pensamiento crítico. El planteamiento es propio de programas como el de enriquecimiento instrumental de Feuerstein, el programa de CoRT de De Bono, el de pensamiento productivo de Covington y en la mayoría de los programas analizados por el National Institute of Education, editados por Segal, Chipman y Glaser (1985).

La tesis mixta. Es una combinación de disposiciones y habilidades generales junto con experiencias y conocimientos específicos de un área particular de interés en la escuela (Beltrán y Pérez, 1996). En sentido, algunos autores como hacen hincapié en la necesidad de reducir la distancia entre la instrucción y la transferencia de habilidades en la vida cotidiana. Por lo que su trabajo se centra en el diseño de tareas cotidianas de razonamiento y solución de problemas, con el propósito de lograr su generalización.

Para diseñar un programa que pretenda el desarrollo del pensamiento crítico se debería contar -entre otros aspectos- con los que se citan a continuación (Beltrán y Pérez, 1996):

- a) Con relación al contenido de la instrucción:

- Identificar las habilidades adecuadas
- Poner en práctica la instrucción
- Promover la transferencia de aprendizaje
- Evaluar el programa

b) Con relación a la población a la que se dirige:

- Ajustarse al nivel evolutivo de los estudiantes, pero con un currículum lógicamente estructurado
- La capacidad intelectual (correctivos o remediales; o de enriquecimiento)
- No hacer distinción de género
- Las diferencias socioeconómicas y culturales

c) Rol del profesor:

- Crear un ambiente que favorezca el pensamiento crítico, como una mini sociedad crítica que promueva valores como la verdad, mentalidad abierta, empatía, racionalidad, autonomía y autocrítica
- Con esto, los estudiantes aprenderán a creer en su propia mente
- Su papel será más de mediador o indagador que de transmisor de conocimientos, para lo cual debe aprender a hacer preguntas
- Enseñar a los alumnos a aprender a pensar sobre los grandes problemas
- Promover un ambiente donde el niño pueda descubrir y explorar sus propias creencias, expresar libremente sus sentimientos, comunicar sus opiniones, y ver reforzadas sus preguntas cuando consideran muchos puntos de vista
- Presentar las habilidades en una secuencia clara y significativa, que debe identificar y modelar para los alumnos

Técnicas de enseñanza

Las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes también han sido objeto de estudio en el campo del pensamiento crítico. Piette (1998) sintetiza en cuatro grandes categorías Docencia e Investigación, aquellas estrategias identificadas por los investigadores: la primera consiste en

ejercitar las habilidades de pensamiento crítico, aquellas técnicas de enseñanza que ayudan a crear las condiciones para la adquisición y puesta en práctica de las mismas, por ejemplo, exponer claramente la naturaleza de los objetivos de la enseñanza del pensamiento crítico, estructurar el tiempo y la energía en torno a este tipo de enseñanza, adoptar un ritmo de trabajo que permita al alumno desarrollar su pensamiento, favorecer el debate y el intercambio de puntos de vista, hacer preguntas de nivel superior, exigir respuestas elaboradas, favorecer los procedimientos científicos, estimular el trabajo en equipo. La segunda categoría corresponde a la enseñanza directa de las habilidades de pensamiento crítico, como descomponer las habilidades de pensamiento de nivel superior en elementos más simples, presentar las diferentes etapas de la resolución de un trabajo intelectual, exponer a los alumnos modelos sobre las distintas formas de razonar, pensar en voz alta, facilitar al alumno “encuadres o marcos del pensamiento” que lo ayuden a organizar y a estructurar su proceso de pensamiento de forma sistemática. Se pueden mencionar algunas técnicas como la discusión socrática, role-playing, analizar experiencias, brainstorming (Beltrán y Pérez, 1996).

2.1.7 Taxonomía de Bloom y pensamiento crítico.

Según el Ministerio de Educación en su módulo de capacitación de PRONAFCAP (2009) nos dice que:

Benjamín Bloom lideró la formulación de una clasificación de “los objetivos del proceso educativo” en donde se identificaron tres “dominios” de actividades de aprendizaje.

- a. Dominio afectivo.** Que apunta típicamente a la conciencia y crecimiento en actitudes, emociones y sentimientos. Existen cinco niveles en el dominio afectivo, de orden inferior a superior son: recepción, respuesta, valoración, organización y caracterización.
- b. Dominio psicomotor.** Es la pericia para manipular físicamente una herramienta o instrumento como la mano o martillo. Apunta al cambio desarrollado en la conducta o habilidades. Comprende los siguientes niveles: percepción, disposición, mecanismo, respuesta compleja, adaptación y creación.

c. **Dominio cognitivo:** Supone el conocimiento y desarrollo de habilidades y actitudes intelectuales, este dominio a su vez está dividido en categorías o niveles. Las palabras claves que se usan y las preguntas que se hacen pueden ayudar en establecer y estimular el pensamiento crítico, especialmente en los estudiantes de nivel secundario o superior.

- **Primer nivel - Conocimiento:** Recordar material aprendido con anterioridad como hechos, términos, conceptos básicos y respuestas.

Preguntas:

¿Qué es....? ¿Cómo es....? ¿Dónde es....? ¿Cuándo pasó? ¿Cómo pasó?
¿Cómo explicaría usted? ¿Por qué...? ¿Cómo lo describiría usted...?
¿Cuándo fue...? ¿Puede usted recordar...? ¿Cómo lo demostraría usted...? ¿Puede usted escoger...? ¿Cuáles son los principales...? ¿Puede listar tres...? ¿Cuál...? ¿Quién fue...?

- **Segundo nivel – Comprensión:** Demostrar el entendimiento de hechos e ideas organizando, comparando, traduciendo, interpretando, haciendo descripciones y exponiendo las ideas principales.

Preguntas:

¿Cómo clasificaría usted el tipo de...? ¿Cómo compararía usted...?
¿Cómo contrastaría usted...? ¿Cómo expondría o compararía usted en sus propias palabras...? ¿Cómo rephrasearía usted el sentido, el significado...? ¿Qué hechos o ideas se evidencian...? ¿Cuál es la idea principal de...? ¿Qué evidencias soportan...? ¿Puede explicar que está pasando con/en...? ¿Qué significa...? ¿Qué puede decir al respecto...? ¿Cuál es la mejor respuesta...? ¿Podría usted resumir...?

- **Tercer nivel – Aplicación:** Resolver o solucionar problemas aplicando el conocimiento adquirido, hechos, técnicas y reglas, de manera diferente.

Preguntas:

¿Cómo usaría usted....? ¿Qué ejemplos podría usted encontrar para...?
¿Cómo resolvería usted utilizando lo que ha aprendido sobre...? ¿Cómo organizaría usted para demostrar...? ¿Cómo demostraría usted su entendimiento sobre...? ¿Qué aproximación o punto de vista, utilizaría

para...? ¿Cómo aplicaría usted lo que ha aprendido para desarrollar...?
¿De qué otra manera planearía usted...? ¿Qué pasaría si...? ¿Podría
usted utilizar algunos hechos para...? ¿Cuáles elementos cambiaría
usted...? ¿Qué hechos seleccionaría para demostrar...? ¿Qué preguntas
haría al hacer una entrevista con...?

- **Cuarto nivel – Análisis:** Examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones.

Preguntas:

¿Cuáles son las partes o características de...? ¿Cómo es en relación a...?
¿Por qué cree usted...? ¿Cómo se compone...? ¿Qué razones, motivos,
existen para...? ¿Puede listar los componentes...? ¿Qué inferencias
puede hacer usted...? ¿A qué conclusiones puede llegar...? ¿Cómo
clasificaría usted...? ¿Cómo categorizaría usted...? ¿Puede usted hacer
un listado de las partes...? ¿Qué evidencia encuentra usted...? ¿Qué
relación existe entre...? ¿Puede usted diferenciar entre...? ¿Cuál es la
función de...? ¿Qué ideas justifican...?

- **Quinto nivel Síntesis:** Compilar información y relacionarla de diferente manera combinando elementos con un nuevo patrón o proponiendo distintas alternativas de solución.

Preguntas:

¿Qué cambios haría usted para resolver...? ¿Cómo mejoraría usted...?
¿Qué pasaría si...? ¿Puede elaborar la razón para...? ¿Puede proponer
una alternativa...? ¿Puede usted inventar...? ¿Cómo adaptaría usted
para crear una situación o cosa diferente...? ¿Cómo cambiaría,
modificaría, el terreno, plano...? ¿Qué haría usted para minimizar (o
maximizar)...? ¿Qué diseñaría usted...? ¿Qué combinaciones se podrían
hacer para mejorar o cambiar...? ¿Suponga que usted puede_____ qué
haría...? ¿Cómo examinaría, evaluaría, usted...? ¿Podría usted formular
una teoría para...? ¿Podría predecir usted el resultado de...? ¿Cómo
estimaría usted los resultados de...? ¿Qué hechos puede usted

compilar...? ¿Podría usted construir un modelo que cambiara...? ¿Podría pensar usted en una forma original para...?

- **Sexto nivel – Evaluación:** Exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre información, validar ideas sobre trabajo de calidad en base a criterios establecidos.

Preguntas:

¿Está usted de acuerdo con las acciones o procedimientos...? ¿Con los resultados...? ¿Cuál es su opinión de...? ¿Cómo aprobaría (desaprobaría) usted...? ¿Puede usted establecer el valor o importancia de...? ¿Sería mejor si...? ¿Por qué cree usted que (tal persona) escogió...? ¿Qué recomendaría usted...? ¿Qué valor daría usted a...? ¿Qué argumentaría usted para defender tales acciones...? ¿Cómo evaluaría usted...? ¿Cómo podría usted determinar...? ¿Qué elección habría hecho usted...? ¿Cómo seleccionaría usted...? ¿Cómo daría usted prioridad...? ¿Qué juicio haría usted sobre...? ¿En base a lo que usted sabe, cómo explicaría...? ¿Qué información usaría usted para justificar tal punto de vista...? ¿Cómo justificaría usted...? ¿Qué datos se usaron para llegar a determinada conclusión...? ¿Por qué sería mejor esto que...? ¿Cómo daría prioridad a determinados hechos...? ¿Cómo compararía ideas...? ¿Personas...?

2.1.8. Programa Educativo

2.1.8.1. Definiciones de Programa Educativo

Carr, W. & Stephen Koemmins, (1988) refiere que programa educativo es un instrumento curricular que sirve para describir las actividades de enseñanza-aprendizaje generales. Pueden utilizarse para desarrollar actividades y demás contenidos de una destreza en específico, así como las estrategias y los recursos que se quieran.

Así mismo, en vía electrónica en psicopedagogía, refiere sobre programa educativo, es un instrumento curricular donde se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje, que permite orientar al docente en su práctica con respecto a los objetivos a lograr, las conductas que deben manifestar los alumnos, las actividades y contenidos a desarrollar, así como las estrategias y recursos a emplear con este fin.

Según la página *web-apepalen* define “un programa educativo es un conjunto de actividades planificadas sistemáticamente, que inciden en diversos ámbitos de la educación dirigidas a la consecución de objetivos diseñados institucionalmente y orientados a la introducción de novedades y mejoras en el sistema educativo”.

Por lo que queda claro que un programa educativo interviene los elementos como: actividades dentro del currículo, metodología, objetivos, contenidos a desarrollar, estrategias y recursos.

2.1.9. Importancia del programa educativo

Carr, W. & Stephen Koemmins, (1988), nos dice que los programas educativos son importantes por lo siguiente:

- a. Incorporación de nuevas competencias para implementar la calidad en otras instituciones de formación y mayores oportunidades laborales. El programa le permite autoformarse a través de la metodología planteada.
- b. La institución educativa incorpora las herramientas necesarias para la elaboración del plan estratégico.
- c. Se presenta La metodología escrita y los documentos para la planificación, gestión y control del proceso educativo, así como los formatos.
- d. Presentamos un cuadro integrado de mando que incluye los procesos, objetivos, e indicadores de gestión con fórmulas para su cálculo y medición de los procesos.
- e. Presentamos modelo de manual de calidad que permite realizar ajustes de acuerdo con la institución educativa.
- f. No requiere de asesores y consultores que estén delegando tareas y generando incertidumbre ni angustias en el proceso.

2.1.10. Fases del programa educativo

En el ámbito del Área de Programas Educativos el desarrollo de un programa pasa por tres fases diferenciadas: Implantación, Promoción y Extensión. Cuando un programa se incorpora nuevo al área lo haría en modo de experimentación, pasando a promoción a medida que se vaya difundiendo e implementando en el mayor número de centros, y a extensión para conseguir su consolidación dentro del sistema educativo.



Hay que destacar que para cada programa Educativo se establecerá el periodo temporal en que deberá estar incorporado al sistema educativo y sus indicadores de evaluación si su proceso experimental así lo aconsejara.

2.1.11. PROGRAMA “Piensanálisis”

El presente programa lleva el nombre “Piensanálisis”, está referido al desarrollo del pensamiento crítico, que tiene como base el desarrollo cognitivo en relación a la taxonomía de Bloom , que inicia desde la comprensión, análisis, síntesis , evaluación , a través de una corriente activa, constructivista, y una metodología que privilegie llegar al más alto nivel del pensamiento, teniendo como criterios el análisis, la solución de problemas , la creatividad, y el pensamiento divergente.

Principios del Programa: se fundamenta principalmente en la corriente cognitiva en el proceso del pensamiento crítico.

- El aprendizaje es constructivo: Las personas que aprenden no permanecen pasivas al recibir información sino que construyen sus propios conocimientos y habilidades.
- El aprendizaje es contextualizado: Las representaciones mentales de la nueva información se hacen eco de las experiencias previas del estudiante y se impregnan de la interpretación que él pueda hacer del contexto en que adquiere significado este nuevo aprendizaje.
- El aprendizaje es autorregulado: Esta característica expresa el aspecto metacognitivo del aprendizaje, a través de las actividades de monitoreo, manejo de la concentración y motivación, retroalimentación y emisión de juicios que hace el estudiante acerca de su propio proceso de aprender.

- El aprendizaje es orientado hacia una meta o propósito educativo: El aprendizaje efectivo y significativo es facilitado si se conoce una meta determinada. El aprendizaje también puede ser exitoso cuando los objetivos son definidos previamente.
 - El aprendizaje es individualmente diferente: los procesos y resultados de los aprendizajes y el desarrollo del pensamiento hasta el más alto nivel, varían entre los estudiantes por las diferencias individuales de sus actitudes para aprender, sus conocimientos previos, sus concepciones del aprendizaje, interés, autoestima y especialmente su disposición afectiva
- Las sesiones que se realizarán serán 5, que éstas a su vez se duplicaran en 2 horas haciendo un total de 4 horas por cada tema, cada una de ellas con actividades que propicien la mejora del pensamiento crítico de los estudiantes de la experiencia.

CAPÍTULO III

3. MATERIAL Y MÉTODO

3.1. Material

3.1.1. Población y muestra de estudio.

Para la presente investigación la población está conformada por estudiantes del quinto grado de educación secundaria del Colegio Engels Class de El Porvenir con edades comprendidas entre 15 y 17 años.

Conformado por la matrícula regular.

Cuadro No 3.1.

Población

SEXO	No DE ALUMNOS (Población N)	MUESTRA (n)	PORCENTAJE
Varones	35	10	50%
Mujeres	35	10	50%
TOTAL	70	20	100%

La población de alumnos considerada para la investigación es parte del universo de alumnos matriculados en el año 2014.

Se estima una muestra uniforme de 10 varones y 10 mujeres.

Un segundo cuadro para el tratamiento de la información será el siguiente.

Cuadro No 3.2

Muestra.

La muestra está conformada por 20 alumnos 10 del sexo masculino y 10 del sexo femenino se aplicó el procedimiento probabilístico y se eligió aleatoriamente, como se puede apreciar en ambos cuadros.

GRUPO DE TRABAJO	No ALUMNOS	CARACTERISTICA
Grupo 1	20	Adolescentes de 15 a 17 años a más.

3.1.2. Unidad de análisis Los estudiantes del quinto de secundaria matriculados el 2014, a quienes se les aplicó el programa.

3.1.3. Criterios de inclusión Los estudiantes matriculados en el quinto de secundaria, hombres y mujeres, adolescentes, que sus edades fluctúan entre 15 y 17 años de edad

3.1.4. Criterios de exclusión Son todos los estudiantes que no pertenecen a quinto de secundaria y que no están matriculados en el año 2014.

3.2. Método

3.2.1. Tipo de estudio

Según su profundidad u objetivo es experimental, la misma que según Munch y Ángeles (2009), consiste en la manipulación de una variable experimental o comprobada, en condiciones rigurosamente controladas, con el fin de describir de qué modo o por qué causa se produce una situación o acontecimiento en particular.

Es aplicada León y Montero (2003), ya que se persigue fines de aplicación directos e inmediatos, buscando la aplicación sobre una realidad circunstancial. Esta investigación busca conocer, para hacer y para actuar la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos, en la mayoría de los casos, en provecho de la sociedad.

3.2.2. Diseño de investigación:

Según Fernández, et. al. (1991), nos manifiesta diferentes diseños de investigación, en las cuales nos podemos orientar para efectuar nuestro trabajo de investigación, siendo la más convincente el diseño que a continuación señalaré:

El diseño de estudio es el CUASIEXPERIMENTAL trabajo que corresponde a la investigación aplicada y para planeamiento del diseño específico, se emplearán dos grupos, uno experimental y el otro de Control, integrados por alumnos del quinto grado de educación secundaria de la institución educativa en mención.

Se realizarán dos mediciones, una medición al inicio o PRETEST y otra al final del desarrollo del programa o POSTEST.

Es cuasi experimental porque se elegirá aulas completas ya constituidas.

El diseño correspondiente a este tipo de estudio es:

Grupo experimental: O₁-----X----- O₂

Grupo control : O₃----- O₄

Donde:

- O₁ y O₃ : Evaluación Inicial para los dos grupos (PRETEST)
X : Propuesta educativa
O₂ y O₄ : Evaluación Final para los dos grupos (POSTEST)

3.2.3 Variables de estudio:

Variable dependiente: Pensamiento crítico

El diseño curricular nacional (DCN, 2004, p. 13) teoriza el pensamiento crítico como la capacidad para actuar y conducirse en forma reflexiva, elaborando conclusiones propias y en forma argumentativa.

Variable independiente: Programa Piensanálisis:

Los Criterios a tener en cuenta son:

- Analiza la información y lo expresa en forma oral y escrita
- Sintetiza la información a través de un esquema
- Evalúa la información y propone alternativas, usando su creatividad
- Soluciona problemas siguiendo el proceso del pensamiento

En la investigación estas actividades no hacen más que atender las causas de nuestro problema expresando en la:

3.2.4. Operacionalización de variables:

Para el estudio se han considerado las siguientes variables:

Dimensiones filosóficas del pensamiento crítico

El pensamiento crítico posibilita elaborar significaciones con las cuales se interpreta la relación con el mundo, con los demás y consigo mismo; éste tiene una multiplicidad de dimensiones o aspectos. Kincheloe, Joe (2001). Analiza las cinco dimensiones del pensamiento crítico: lógica, sustantiva, dialógica, contextual y pragmática, las cuales posibilitan su eficacia y creatividad. Veamos cada una.

DIMENSIONES	INDICADORES	Excelente 8 -7	Satisfactorio 6 - 5	En progreso 4 – 3	Iniciado 2-1
1. Dimensión lógica del pensamiento	Interpreta el contenido	Ofrece interpretaciones precisas, exhaustivas y convincentes de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas, situaciones o dilemas planteados.	Ofrece interpretaciones precisas, exhaustivas y convincentes de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas, situaciones o dilemas planteados, pero puede cometer algún error.	Ofrece interpretaciones de algunos de los elementos Fundamentales que forman parte de los problemas, situaciones o dilemas planteados, poco profundidad.	No ofrece interpretaciones de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas, situaciones o dilemas planteados.
2. Dimensión dialógica del pensamiento	Identifica y explica problemas, dilemas o situaciones	Identifica y resume claramente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica detalladamente por qué y cómo lo son. Además, identifica asuntos insertados e implícitos en el contexto, abordando la relación entre éstos.	Identifica y resume los problemas, dilemas o situaciones principales y explica por qué y cómo lo son.	Identifica y resume parcialmente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica de forma limitada por qué y cómo lo son.	No identifica, resume, o explica el problema principal o la pregunta. Representa los asuntos de forma inexacta e inapropiada.
3. Dimensión contextual del pensamiento	Distingue los tipos de planteamientos	Distingue claramente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos y las implicaciones de las posiciones y argumentos	Distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos , pero no discute las implicaciones de las posiciones y argumentos	Distingue parcialmente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores.	No distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores.

		presentados.	presentados		
4. Dimensión sustantiva del pensamiento	Reconoce las personas implicadas y el contexto	Identifica correctamente las personas principales implicadas en los problemas, dilemas o situaciones. Además, establece claramente los contextos empíricos y teóricos de éstos. También, identifica personas y contextos secundarios y demuestra la tensión y conflicto de intereses entre ellos.	Identifica correctamente las personas principales implicadas en los problemas, dilemas o situaciones. Además, identifica la mayoría de los contextos empíricos y teóricos pertinentes a las personas principales implicadas en los problemas, dilemas o situaciones.	Identifica algunas de las personas principales implicadas en los problemas, dilemas o situaciones. Además, demuestra una comprensión parcial de las influencias de los contextos empíricos y teóricos de las personas implicadas en los problemas.	No identifica las personas principales implicadas en los problemas, dilemas o situaciones. Además, falla en explicar los contextos empíricos y teóricos de los asuntos planteados. No establece conexión con otras condiciones o contextos
	Presenta un punto de vista y reconoce otras perspectivas	Presenta un punto de vista de forma clara y precisa de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Reconoce objeciones y posiciones rivales, y provee respuestas convincentes a estas objeciones.	Presenta un punto de vista de los problemas, situaciones o dilemas planteados y discute sus debilidades y fortalezas.	Presenta un punto de vista impreciso e indeciso de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Anticipa objeciones menores a su planteamiento o considera posiciones alternas débiles.	Presenta un punto de vista impreciso e indeciso de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Anticipa objeciones menores a su planteamiento o considera posiciones alternas débiles.

5. Dimensión pragmática del pensamiento	Evalúa los supuestos presentados	Identifica y evalúa detalladamente los supuestos importantes, y también algunos de los que están implícitos.	identifica y evalúa los supuestos importantes, pero no menciona los que están implícitos.	Identifica algunos de los supuestos importantes, pero no los evalúa para ver si son viables o claros	No identifica o evalúa ningunos de los supuestos importantes detrás de las afirmaciones y recomendaciones hechas
	Presenta soluciones viables	Presenta soluciones viables a los posibles problemas, conflictos, situaciones o dilemas presentados de manera clara, crítica, coherente y concisa. Además, apoya las recomendaciones con argumentos sólidos y ofrece evidencia para cada una de ellas.	Presenta soluciones viables a los posibles problemas, conflictos, situaciones o dilemas presentados de manera clara y coherente. Además, apoya la mayoría de las recomendaciones con argumentos y ofrece evidencias para cada una de ellas.	Presenta de forma limitada soluciones a los posibles problemas, conflictos, situaciones o dilemas presentados. Además, apoya algunas recomendaciones con argumentos y ofrece evidencias que, aunque claras y realistas, son superficiales.	Presenta muy pocas soluciones o no presenta solución alguna a los posibles problemas, conflictos, situaciones o dilemas presentados. Las recomendaciones son apoyadas de manera superficial con muy pocos o ningún argumento o evidencia.

3.2.5. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas

Muñoz (2011) define a la técnica como un “procedimiento o conjunto de procedimientos, reglas, normas o protocolos, que tienen como objetivo obtener un resultado determinado, ya sea en el campo de la ciencia, de la tecnología, del arte, de la educación o en cualquier otra actividad”.

En este trabajo de investigación se utilizarán las siguientes técnicas de recojo de información:

- **Evaluación**

De acuerdo con Díaz y Hernández, citados por Torres (2012), entendemos a la técnica de evaluación como un conjunto de procedimientos que conducen a la obtención de la información relevante. Esta técnica se usará para obtener información al iniciar y al finalizar un ciclo completo de enseñanza y aprendizaje.

- **Experimentación**

Es una técnica, según Mercado (2011) “en la cual una o más variables son manipuladas bajo condiciones que permiten la obtención de información, y que muestra los efectos de dichas variables de manera inconfundible”. Esta técnica se aplicó para mostrar los efectos de la variable independiente en la variable dependiente de este trabajo de investigación.

Instrumentos

Muñoz (2011), define a los instrumentos como “herramientas utilizadas por el investigador en la recopilación de los datos, los cuales se seleccionan conforme a las necesidades de la investigación en función de la muestra elegida, se aplican tanto para hacer la recolección, la observación y/o la experimentación”.

En el presente trabajo de investigación se aplicarán los siguientes instrumentos:

- **LOS TEST (pretest y postest)** Según, Encinas (1987) “Los test son instrumentos de naturaleza objetiva que permiten evaluar determinados aspectos de las funciones mentales y de la conducta humana. Técnicamente están conformados por series de preguntas o ítems que constituyen estímulos para suscitar la respuestas que se esperan en los sujetos a quienes se aplican.”
- **PRUEBA DE DESARROLLO.** Es considerada como el pretest, dado que se intenta saber cómo se encuentran los estudiantes del quinto de secundaria el pensamiento crítico., la prueba consta de 20 preguntas, cada una vale 2 puntos y respuesta errada 0 puntos que hace un total de 40 puntos.
- **VALORACIÓN:**
Cuyas dimensiones y valoraciones son:

DIMENSIONES	Nº DE ÍTEMS	VALORACION MAXIMA POR ÍTEMS	VALORACIÓN MÁXIMA
LÓGICA DEL PENSAMIENTO	5	8	40
SUSTANTIVA DEL PENSAMIENTO	5	8	40
CONTEXTUAL DEL PENSAMIENTO	5	8	40
DIALÓGICA DEL PENSAMIENTO	5	8	40
PRAGMÁTICA DEL PENSAMIENTO	5	8	40
TOTALES	25	8	40

NIVELES	DIMENSIONES					PENSAMIENTO CRÍTICO
	Lógica del pensamiento	Sustantiva del pensamiento	Contextual del pensamiento	Dialógica del pensamiento	Pragmática del pensamiento	
Deficiente	0-10	0-10	0-10	0-10	0-10	0-50
Regular	11-20	11-20	11-20	11-20	11-20	51-100
Bueno	21-30	21-30	21-30	21-30	21-30	101-150
Excelente	31-40	31-40	31-40	31-40	31-40	151-200

3.2.6. Control de la calidad de los datos

Utilizando el método de las dos mitades y aplicada a 45 alumnos, el instrumento que mide el pensamiento crítico de los alumnos de quinto de secundaria, fue la prueba objetiva, estos se sometieron a la prueba de confiabilidad, tenemos que el total del instrumento obtuvo un coeficiente de fiabilidad con la corrección de Spearman-Brown $r_s = 0.754$, este resultado muestra una consistencia confiable para el instrumento.

Para la **validez** se utilizó el criterio de la opinión de expertos se recurrió a personas especialistas en el tema y dieron su opinión y recomendaciones, que fueron tomadas en cuenta para la aplicación final del instrumento.

3.2.7. Procedimientos para recolectar la información:

Los procedimientos fueron los siguientes:

- a) Seleccionar las muestras de estudio.
- b) Evaluación de los contenidos conceptuales consistente en una prueba objetiva sobre temas relacionados con el área de ciencias sociales Evaluación del proceso para determinar su aprendizaje significativo en relación a la mejora en su rendimiento académico (guía de observación).
- c) Desarrollo e implementación de estrategias metodológicas basada en el pensamiento crítico.
- d) Evaluación de los alumnos de quinto de secundaria y uso de esta estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico. Prueba objetiva (postest).
- e) Análisis de los resultados de las evaluaciones administradas antes y después de aplicar la propuesta.

3.2.8. Modelo estadístico empleado para el análisis de la información.

El registro de datos que están consignados en las correspondientes hojas de recolección de datos, serán procesados utilizando el paquete

estadístico SPSS 15, los que luego serán presentados en cuadros de entrada simple y doble, así como gráficos de relevancia.

Los resultados de la investigación se presentarán en tablas y gráficos tal como lo sugiere la estadística descriptiva.

Para el análisis de los datos utilizamos las siguientes estadísticas tal como lo manifiesta Mormontoy (1994):

Promedio o Media

$$\bar{X} = \frac{\sum X_i}{n}$$

Varianza

$$S^2 = \frac{\sum X_i^2 - \frac{(\sum X_i)^2}{n}}{n-1}$$

Desviación Estándar: Es igual a la raíz cuadrada de la varianza.

$$S = \sqrt{\frac{\sum X_i^2 - \frac{(\sum X_i)^2}{n}}{n-1}}$$

Coefficiente de Variación

$$CV\% = \frac{S}{\bar{X}} \times 100$$

Estadístico de Prueba

Distribución “t” de student: (para dos grupos experimental y control, en diseños cuasi experimental)

$$t_v = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1) \cdot S_1^2 + (n_2 - 1) \cdot S_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

Que se distribuye con $v = n_1 + n_2 - 2$ Grados de Libertad

CAPÍTULO IV

PROPUESTA

1.1. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1 Denominación : PROGRAMA PIENSANÁLISIS.
- 1.2 Nivel de exigencia : Alumnos del quinto año de secundaria.
- 1.3 Responsable : Santos Williams Aranda Vásquez.
- 1.4 Duración : 15 de agosto al 28 de noviembre del 2014.

1.2. FUNDAMENTACIÓN: La aplicación de un programa de PIENSANÁLISIS se sustenta en la necesidad de estimular en los alumnos aprendizajes significativos en el curso de CIENCIAS SOCIALES, y desarrolle su pensamiento crítico, teniendo en cuenta el análisis, síntesis y la resolución de problemas, y la capacidad cognitiva para obtener mejores resultados en el aprendizaje a largo plazo.

La estrategia utilizada corresponde a la modalidad de un taller, cuyas actividades se caracterizan por el trabajo colectivo y un clima de motivación y flexibilidad para facilitar la participación activa de los estudiantes de quinto de secundaria, lo que los estimulará a desarrollar la capacidad de trabajo en equipo permitiéndole encontrar alternativas de solución en la captación de nuevos conceptos.

1.3 PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE:

Para el desarrollo de la aplicación del programa PIENSANÁLISIS se tuvo en cuenta los siguientes principios de aprendizaje basados en un enfoque constructivista:

- El aprendizaje es constructivo: Las personas que aprenden no permanecen pasivas al recibir información sino que construyen sus propios conocimientos y habilidades.
- El aprendizaje es acumulativo: Los alumnos no son “tabla rasa” ni siquiera cuando ingresan por primera vez al sistema escolar. En todo nuevo aprendizaje existen conocimientos y experiencias anteriores, formales o

informales, que se activan. El aprendizaje está basado en lo que los aprendices ya saben y pueden hacer, a partir de lo cual procesan la nueva información y derivan nuevos significados y/o adquieren nuevas habilidades.

- El aprendizaje es contextualizado: Las representaciones mentales de la nueva información se hacen eco de las experiencias previas del estudiante y se impregnan de la interpretación que él pueda hacer del contexto en que adquiere significado este nuevo aprendizaje.
- El aprendizaje es autorregulado: Esta característica expresa el aspecto metacognitivo del aprendizaje, a través de las actividades de monitoreo, manejo de la concentración y motivación, retroalimentación y emisión de juicios que hace el estudiante acerca de su propio proceso de aprender.
- El aprendizaje es orientado hacia una meta o propósito educativo: El aprendizaje efectivo y significativo es facilitado si se conoce una meta determinada. Tomando en cuenta su naturaleza constructiva y autorregulada, se puede suponer que el aprendizaje es más productivo cuando los estudiantes determinan y señalan sus propias metas. El aprendizaje también puede ser exitoso cuando los objetivos son definidos previamente y propuestos a los alumnos por el profesor, un texto, un programa de computación, etc., siempre que sus metas sean adoptadas y asumidas por los aprendices.
- El aprendizaje es cooperativo: Aprender con otros es un aspecto esencial del proceso de aprender, implica la naturaleza cooperativa del aprendizaje. La visión del aprendizaje como proceso social es central en la concepción de muchos constructivistas que consideran la interacción social fundamental para el aprendizaje. No se opone a la construcción individual del conocimiento que ocurre simultáneamente durante el proceso de interacción, negociación y cooperación.
- El aprendizaje es individualmente diferente: los procesos y resultados de los aprendizajes varían entre los estudiantes por las diferencias individuales de sus actitudes para aprender, sus conocimientos previos, sus

concepciones del aprendizaje, interés, autoestima y especialmente su disposición afectiva .

1.4 CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE APLICACIÓN: Está muy relacionado con un taller

- **Es contextual:** Porque los puntos de partida y de llegada están definidos por el “capital cultural” o perfil de formación de los estudiantes al momento de iniciar el taller.
- **Es dinámico:** Porque los objetivos de integración y por lo tanto las estrategias y metodologías se adecuan al grado de logros esperados de los estudiantes.
- **Es flexible:** Porque son los propios estudiantes quienes fijan la profundidad e intensidad de logro de los objetivos, bajo la guía y supervisión del equipo docente, respetando las particularidades individuales y del grupo.
- **Se diferencia de las prácticas habituales,** en que el alumno es sujeto de su propio aprendizaje, fijando sus propios puntos de partida y de llegada, no se utiliza la clase tradicional dirigida como recurso de enseñanza. El concepto guía no es el de transmisión sino el de construcción del conocimiento y la formación integral del educando.
- **La evaluación es permanente y abarca a todos los actores involucrados,** (alumnos, docentes) Se realiza mediante la observación constante, la confección de trabajos individuales y grupales, las opiniones expresadas por alumnos y docentes.

1.5. FASES METODOLÓGICAS:

- **Motivación:** Consiste en la introducción del tema en forma novedosa e interesante que invite al surgimiento de preguntas y debate crítico y dialógico para ir descubriendo sus conocimientos y experiencias previas.
- **Básico.** Con la presentación de videos, imágenes y lecturas de casos en forma individual y grupal propician diversas soluciones, usan técnicas de comprensión lectora, crítica, analítica.

- **Práctico.** Individualmente los alumnos elaboran frases y ensayos alusivos a los temas tratados buscando la reflexión de sus compañeros, docentes y personal administrativo.
- **Evaluación.** El docente evaluará de forma constante durante toda la clase a los alumnos a través de sus aportes y opiniones.
- **Extensión.** Los trabajos más sobresalientes serán exhibidos en el periódico mural del aula para ser observados por sus compañeros, docentes y personal administrativo.

1.6 OBJETIVOS:

a. General:

Que los alumnos desarrollen SU PENSAMIENTO CRÍTICO a través de estrategias de aprendizaje que conlleve a las dimensiones del pensamiento crítico según el enfoque filosófico.

b. Específicos:

Promover el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes a través de mapas conceptuales.

1.7 ESTRUCTURA TEMÁTICA:

Nro.	Actividad
1	LAS PANDILLAS EN LA ADOLESCENCIA
2	LOS POBRES O LOS RICOS
3	LA CORRUPCIÓN INSTITUCIONALIZADA
4	LA CONTAMINACIÓN AMBIENTAL
5	LA ADOLESCENCIA, UN PERIODO DE REBELIÓN

SESIONES DE APRENDIZAJE (anexo 02)

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1. Descripción

Cuadro N° 1.

Comparación del pretest y postest del grupo control y el grupo experimental, según el nivel alcanzado en la dimensión lógica del pensamiento.

Nivel	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Deficiente (0-10)	13	65%	12	60%	5	25%	0	0%
Regular (11-20)	7	35%	8	40%	10	50%	0	0%
Bueno (21-30)	0	0%	0	0%	5	25%	9	45%
Excelente (31-40)	0	0%	0	0%	0	0%	11	55%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Fuente: base de datos, anexo N° 3

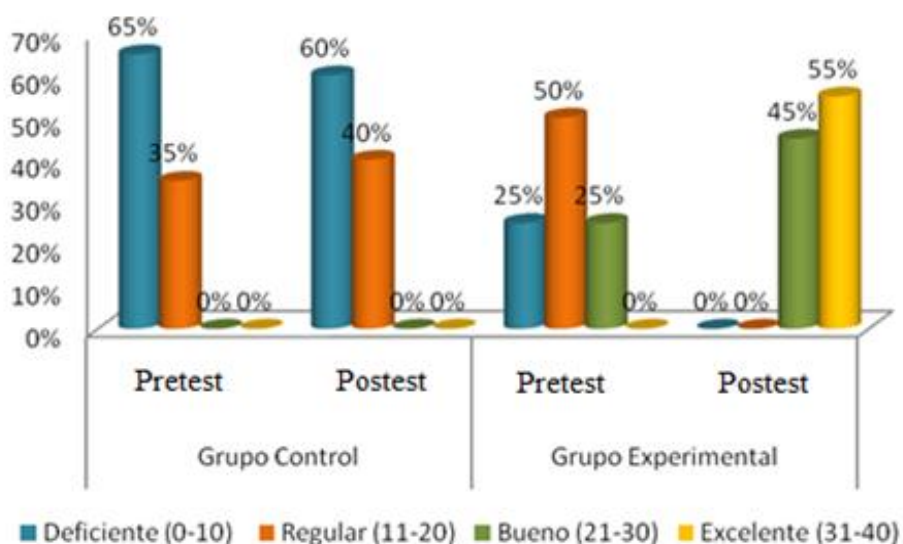


Figura N° 1: Distribución de los estudiantes del quinto año de secundaria, según nivel alcanzado en la dimensión Lógica del pensamiento.

Interpretación:

Como podemos visualizar en la Tabla N° 1, el nivel alcanzado por los estudiantes del quinto año de secundaria en la dimensión lógica del pensamiento, en el grupo control, según pretest, el 65% (13) de estudiantes se encuentra en el nivel deficiente, el 35% (7) en el nivel regular, y no se encuentran estudiantes en el nivel bueno y excelente, respectivamente; es decir, existe un 100% (20) de estudiantes que no han

logrado el nivel excelente. Lo mismo ocurre en el posttest por cuanto el 60% (12) de estudiantes, se ubican en el nivel deficiente, el 40% (8) en el nivel regular, y no se encuentran estudiantes en el nivel bueno y excelente, respectivamente; es decir, existe un 100% (20) de estudiantes que no han logrado el nivel excelente.

En el grupo experimental, según el pretest, la mayoría de estudiantes que representan el 50% (10) del total, se encontraron el nivel regular, el 25% (5) en el nivel bueno y deficiente, respectivamente, y no se encuentran estudiantes en el nivel excelente. Luego de aplicar Test sobre el Pensamiento crítico, se logró que el 55% (11) de estudiantes obtuvieran un nivel excelente, el 45% (9) un nivel bueno, y no se encuentran estudiantes en el nivel regular y deficiente, respectivamente.

Cuadro N° 2
Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en la dimensión sustantiva del pensamiento

Nivel	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Deficiente (0-10)	11	55%	10	50%	0	0%	0	0%
Regular (11-20)	8	40%	8	40%	9	45%	0	0%
Bueno (21-30)	1	5%	2	10%	11	55%	5	25%
Excelente (31-40)	0	0%	0	0%	0	0%	15	75%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Fuente: base de datos, anexo N° 3

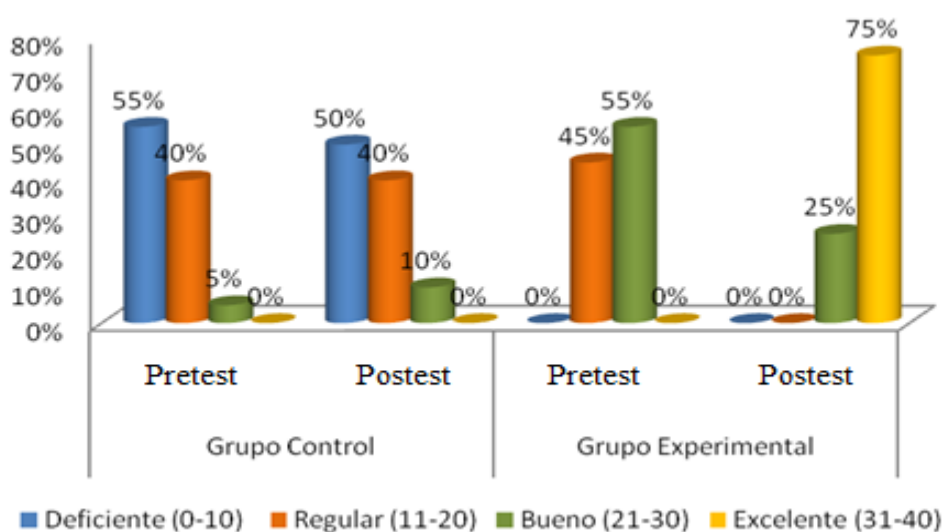


Figura N° 2: Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en la dimensión Sustantiva del pensamiento.

Interpretación:

Como podemos visualizar en la Tabla N° 2, el nivel alcanzado por los estudiantes en la dimensión sustantiva del pensamiento, en el grupo control, según pretest, el 55% (11) de estudiantes se encuentra en el nivel deficiente, el 40% (8) en el nivel regular, el 5% (1) en el nivel bueno, y no se encuentran estudiantes en el nivel excelente, es decir, existe un 100% (20) de estudiantes que no han logrado el nivel excelente. Lo mismo ocurre en el posttest por cuanto el 50% (10) de estudiantes, se ubican en el nivel deficiente, el 40% (8) en el nivel regular, el 10% (2) en el nivel bueno, y no se encuentran estudiantes en el nivel excelente, es decir, existe un 100% (20) estudiantes que no han logrado el nivel excelente.

En el grupo experimental, según el pretest, la mayoría de estudiantes que representan el 55% (11) del total, se encontraron en el nivel bueno, el 45% (9) en el nivel regular, y no se encuentran estudiantes en el nivel excelente y deficiente, respectivamente. Luego de aplicar Test sobre el Pensamiento crítico, se logró que el 75% (15) de estudiantes obtuvieran un nivel excelente, el 25% (5) un nivel bueno, y no se encuentran estudiantes en el nivel regular y deficiente, respectivamente.

Cuadro N° 3

Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en la dimensión contextual del pensamiento

Nivel	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Deficiente (0-10)	6	30%	6	30%	1	5%	0	0%
Regular (11-20)	14	70%	11	55%	13	65%	0	0%
Bueno (21-30)	0	0%	3	15%	6	30%	6	30%
Excelente (31-40)	0	0%	0	0%	0	0%	14	70%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Fuente: base de datos, anexo N° 3

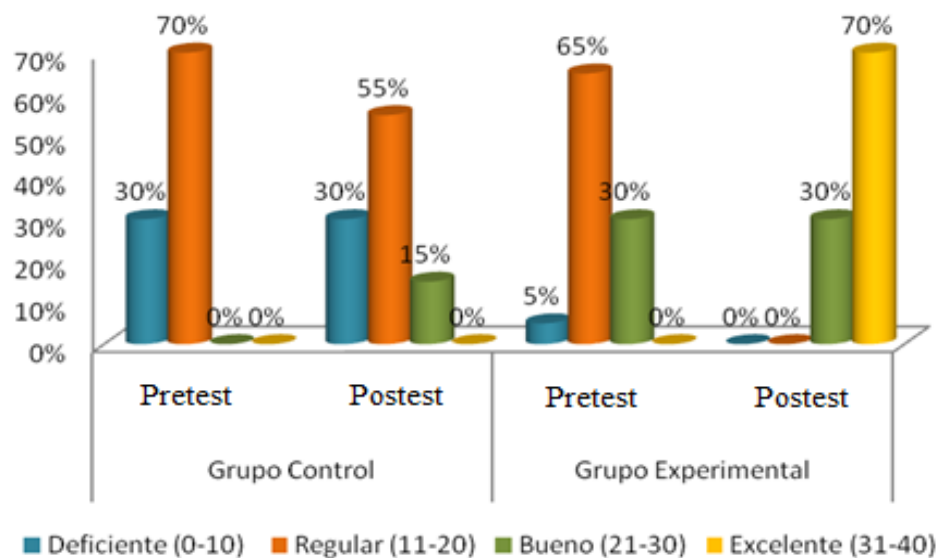


Figura N° 3: Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en la dimensión contextual del pensamiento.

Interpretación:

Como podemos visualizar en la Tabla N° 3, el nivel alcanzado por los estudiantes en la dimensión contextual del pensamiento, en el grupo control, según pretest, el 70% (14) de estudiantes se encuentra en el nivel regular, el 30% (6) en el nivel deficiente, y no se encuentran estudiantes en el nivel excelente y bueno, respectivamente; es decir, existe un 100% (20) de estudiantes que no han logrado el nivel excelente. Lo mismo ocurre en el posttest por cuanto el 55% (11) de estudiantes, se ubican en el nivel regular, el 30% (6) en el nivel deficiente, el 15% (3) en el nivel bueno, y no se encuentran estudiantes en el nivel excelente, es decir, existe un 100% (20) estudiantes que no han logrado el nivel excelente.

En el grupo experimental, según el pretest, la mayoría de estudiantes que representan el 65% (13) del total, se encontraron el nivel regular, el 30% (6) en el nivel bueno, el 5% (1) en el nivel deficiente y no se encuentran estudiantes en el nivel excelente. Luego de aplicar Test sobre el Pensamiento crítico, se logró que el 70% (14) de estudiantes obtuvieran un nivel excelente, el 30% (6) un nivel bueno, y no se encuentran estudiantes en el nivel regular y deficiente, respectivamente.

Cuadro N° 4
Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en la dimensión dialógica del pensamiento

Nivel	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Deficiente (0-10)	6	30%	3	15%	1	5%	0	0%
Regular (11-20)	14	70%	14	70%	10	50%	0	0%
Bueno (21-30)	0	0%	3	15%	9	45%	6	30%
Excelente (31-40)	0	0%	0	0%	0	0%	14	70%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Fuente: base de datos, anexo N° 3

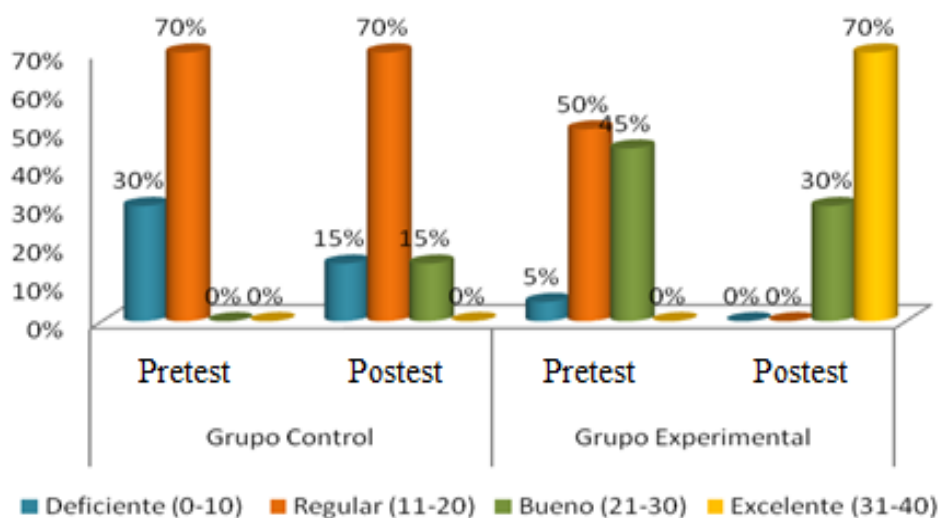


Figura N° 4: Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en la dimensión dialógica del pensamiento.

Interpretación:

Como podemos visualizar en la Tabla N° 4, el nivel alcanzado por los estudiantes en la dimensión dialógica del pensamiento, en el grupo control, según pretest, el 70% (14) de estudiantes se encuentra en el nivel regular, el 30% (6) en el nivel deficiente, y no se encuentran estudiantes en el nivel excelente y bueno, respectivamente; es decir, existe un 100% (20) de estudiantes que no han logrado el nivel excelente. Lo mismo ocurre en el postest por cuanto el 70% (14) de estudiantes, se ubican en el nivel regular, el 15% (3) en el nivel bueno y deficiente, respectivamente, y no se encuentran estudiantes en el nivel excelente, es decir existe un 100% (20) estudiantes que no han logrado el nivel excelente.

En el grupo experimental, según el pretest, la mayoría de estudiantes que representan el 50% (10) del total, se encontraron el nivel regular, el 45% (9) en el nivel bueno, el 5% (1) en el nivel deficiente y no se encuentran estudiantes en el nivel excelente. Luego de aplicar Test sobre el Pensamiento crítico, se logró que el 70% (14) de estudiantes obtuvieran un nivel excelente, el 30% (6) un nivel bueno, y no se encuentran estudiantes en el nivel regular y deficiente, respectivamente.

Cuadro N° 5
Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en la dimensión pragmática del pensamiento

Nivel	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Deficiente (0-10)	5	25%	2	10%	1	5%	0	0%
Regular (11-20)	13	65%	15	75%	10	50%	0	0%
Bueno (21-30)	2	10%	3	15%	9	45%	4	20%
Excelente (31-40)	0	0%	0	0%	0	0%	16	80%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Fuente: base de datos, anexo N° 3

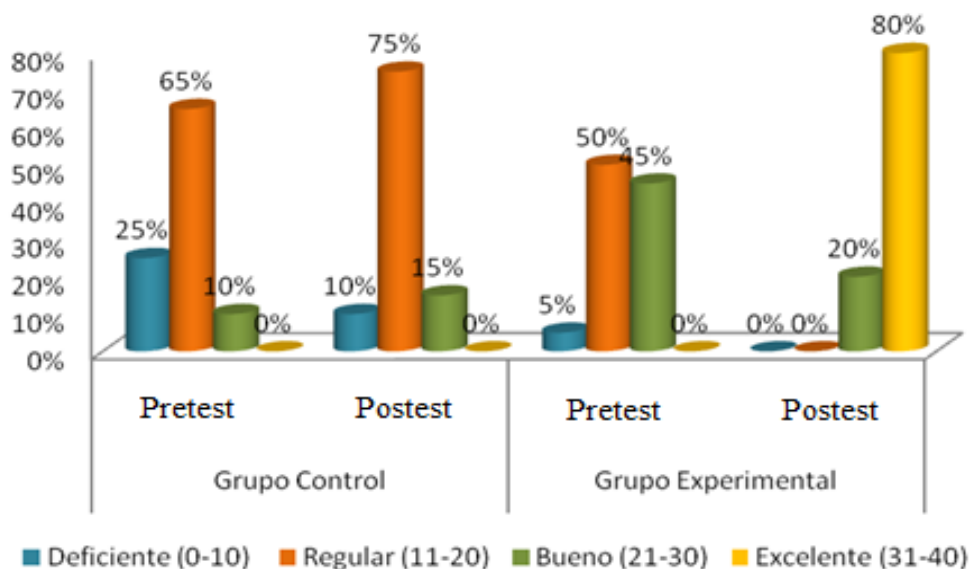


Figura N° 5: Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en la dimensión pragmática del pensamiento.

Interpretación:

Como podemos visualizar en la Tabla N° 5, el nivel alcanzado por los estudiantes en la dimensión pragmática del pensamiento, en el grupo control, según pretest, el 65% (13) de estudiantes se encuentra en el nivel regular, el 25% (5) en el nivel deficiente, y no se encuentran estudiantes en el nivel excelente y bueno, respectivamente; es decir existe un 100% (20) de estudiantes que no han logrado el nivel excelente. Lo mismo ocurre en el posttest por cuanto el 75% (15) de estudiantes, se ubican en el nivel regular, el 15% (3) en el nivel bueno, el 10% (2) en el nivel deficiente, y no se encuentran estudiantes en el nivel excelente, es decir, existe un 100% (20) de estudiantes que no han logrado el nivel excelente.

En el grupo experimental, según el pretest, la mayoría de estudiantes que representan el 50% (10) del total, se encontraron el nivel regular, el 45% (9) en el nivel bueno, el 5% (1) en el nivel deficiente y no se encuentran estudiantes en el nivel excelente. Luego de aplicar Test sobre el Pensamiento crítico, se logró que el 80% (16) de estudiantes obtuvieran un nivel excelente, el 20% (4) un nivel bueno, y no se encuentran estudiantes en el nivel regular y deficiente, respectivamente.

Cuadro N° 6
Distribución de los estudiantes del quinto año de secundaria, según nivel alcanzado en el pensamiento crítico

Nivel	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Deficiente (0-50)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Regular (51-100)	17	85%	16	80%	13	65%	0	0%
Bueno (101-150)	3	15%	4	20%	7	35%	2	10%
Excelente (151-200)	0	0%	0	0%	0	0%	18	90%
Total	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Fuente: base de datos, anexo N° 3

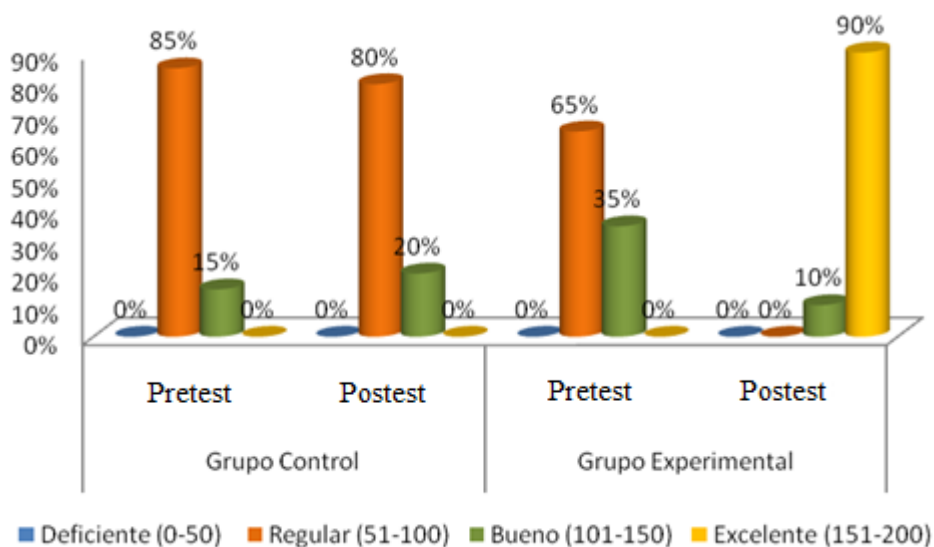


Figura N° 6. Distribución de los estudiantes según nivel alcanzado en el pensamiento crítico.

Interpretación:

Como podemos visualizar en la tabla N° 6, el nivel alcanzado por los estudiantes en el pensamiento crítico, en el grupo control, según pretest, el 85% (17) de estudiantes se encuentra en el nivel regular, el 15% (3) en el nivel bueno, y no se encuentran estudiantes en el nivel excelente y deficiente, respectivamente; es decir, existe un 100% (20) estudiantes que no han logrado el nivel excelente. Lo mismo ocurre en el posttest por cuanto el 80% (16) de estudiantes, se ubican en el nivel regular, el 20% (4) en el nivel bueno, y no se encuentran estudiantes en el nivel excelente y deficiente, es decir, existe un 100% (20) estudiantes que no han logrado el nivel excelente.

En el grupo experimental, según el pretest, la mayoría de estudiantes que representan el 65% (13) del total, se encontraron en el nivel regular, el 35% (7) en el nivel bueno, y no se encuentran estudiantes en el nivel excelente y deficiente, respectivamente. Luego de aplicar Test sobre el Pensamiento crítico, se logró que el 90% (18) de estudiantes obtuvieran un nivel excelente, el 10% (2) un nivel bueno, y no se encuentran estudiantes en el nivel regular y deficiente, respectivamente. Es decir, existe una ganancia del 90% en el nivel excelente.

5.2 Medidas de estadística según nivel alcanzado en el pensamiento crítico del grupo control

Cuadro 7: Estadígrafos, según nivel alcanzado en el pensamiento crítico del grupo control

Estadígrafos		Lógica del pensamiento	Sustantiva del pensamiento	Contextual del pensamiento	Dialógica del pensamiento	Pragmática del pensamiento	Pensamiento crítico
Media	Pre test	8.90	11.15	11.95	13.25	12.90	58.15
	Post test	9.00	11.55	12.05	13.30	13.10	59.00
Desviación estándar	Pre test	2.95	4.22	4.16	3.68	3.60	8.31
	Post test	2.70	4.12	4.70	4.01	3.73	7.34
Varianza	Pre test	8.73	17.82	17.31	13.57	12.94	68.98
	Post test	7.26	17.00	22.05	16.12	13.88	53.89
Coeficiente de variabilidad	Pre test	33.19%	37.86%	34.82%	27.80%	27.88%	14.28%
	Post test	29.94%	35.70%	38.97%	30.18%	28.44%	12.44%

Fuente: Base de datos, anexo 3

Interpretación.

El nivel promedio alcanzado en el pensamiento crítico y en cada una de sus dimensiones: Sustantiva del pensamiento, contextual del pensamiento, dialógica del pensamiento y pragmática del pensamiento, según pre test, es regular, por cuanto se obtuvieron puntajes de 11.15, 11.95, 13.25 y 12.90, respectivamente, mientras que en la dimensión Lógica del pensamiento, según pretest, es deficiente, por cuanto se obtuvo puntaje de 8.90. Así mismo, en las dimensiones: Sustantiva del pensamiento, contextual del pensamiento, dialógica del pensamiento y pragmática del pensamiento, según pre test, es regular, por cuanto se obtuvieron puntajes de 11.55, 12.05, 13.30 y 13.10, respectivamente, mientras que en la dimensión Lógica del pensamiento, según pretest, es deficiente, por cuanto se obtuvo puntaje de 9.00.

Respecto de las desviaciones estándares obtenidas, se afirma que el pensamiento crítico, se desvía en promedio, de 8.31 unidades en el pretest y de 7.34 unidades en el posttest, respecto a la media: 58.15 y 59.00, respectivamente. En la dimensión lógica del pensamiento, se desvía en promedio 2.95 unidades en el pre test y 2.70 unidades en el posttest, respecto a la media 8.90 y 9.00, respectivamente. En la dimensión sustantiva del pensamiento, se desvía en promedio 4.22 unidades en el

pretest y 4.12 unidades en el postest, respecto a la media 11.15 y 11.55, respectivamente. En la dimensión contextual del pensamiento, se desvía en promedio 4.16 unidades en el pretest y 4.70 unidades en el postest, respecto a la media 11.95 y 12.05, respectivamente. En la dimensión dialógica del pensamiento, se desvía en promedio 3.68 unidades en el pretest y 4.01 unidades en el postest, respecto a la media 13.25 y 13.30, respectivamente. En la dimensión pragmática del pensamiento, se desvía en promedio 3.60 unidades en el pretest y 3.73 unidades en el postest, respecto a la media 12.90 y 13.10, respectivamente.

Como los coeficientes de variabilidad obtenidos en el pensamiento crítico y en las dimensiones: Dialógica del pensamiento y pragmática del pensamiento, tanto en el pre y postest, son menores al 33%, entonces los puntajes obtenidos tienen una tendencia a ser homogéneos; y las dimensiones: Sustantiva del pensamiento y contextual del pensamiento, tanto en el pre y postest, son mayores al 33%, entonces los puntajes obtenidos tienen una tendencia a ser heterogéneos. Mientras que, en la dimensión lógica del pensamiento, el pretest, es mayor al 33%, entonces el puntaje obtenido tiene una tendencia a ser heterogéneo; y en el postest, es menor al 33%, entonces el puntaje obtenido tiene una tendencia a ser homogéneo.

Cuadro 8: Estadígrafos, según nivel alcanzado en el pensamiento crítico del grupo experimental

Estadígrafos		Lógica del pensamiento	Sustantiva del pensamiento	Contextual del pensamiento	Dialógica del pensamiento	Pragmática del pensamiento	Pensamiento crítico
Media	Pre test	18.05	21.35	18.45	20.05	19.40	97.30
	Post test	31.70	34.15	33.50	32.40	33.65	165.40
Desviación estándar	Pre test	6.82	6.51	5.65	5.61	5.65	16.05
	Post test	5.19	4.51	3.86	4.79	4.58	12.97
Varianza	Pre test	46.58	42.34	31.94	31.42	31.94	257.59
	Post test	26.96	20.34	14.89	22.99	20.98	168.25
Coeficiente de variabilidad	Pre test	37.81%	30.48%	30.63%	27.96%	29.13%	16.49%
	Post test	16.38%	13.21%	11.52%	14.80%	13.61%	7.84%

Fuente: Base de datos, anexo 3

Interpretación.

El nivel promedio alcanzado en el pensamiento crítico y en cada una de sus dimensiones: Lógica del pensamiento, contextual del pensamiento, dialógica del pensamiento y pragmática del pensamiento, según el pretest, es regular, por cuanto se obtuvieron puntajes de 18.05, 18.45, 20.05 y 19.40, respectivamente, mientras que en la dimensión: Sustantiva del pensamiento, según el pretest, es bueno, por cuanto se obtuvo puntaje de 21.35. Así mismo, en las dimensiones: Lógica del pensamiento, sustantiva del pensamiento, contextual del pensamiento, dialógica del pensamiento y pragmática del pensamiento, según el postest, es excelente, por cuanto se obtuvieron puntajes de 31.70, 34.15, 33.50, 32.40 y 33.65, respectivamente.

Respecto de las desviaciones estándares obtenidas, se afirma que el pensamiento crítico, se desvía en promedio, de 16.05 unidades en el pretest y de 16.49 unidades en el postest, respecto a la media: 97.30 y 165.40, respectivamente. En la dimensión lógica del pensamiento, se desvía en promedio 6.82 unidades en el pretest y 5.19 unidades en el postest, respecto a la media 18.05 y 31.70, respectivamente. En la dimensión sustantiva del pensamiento, se desvía en promedio 6.51 unidades en el pretest y 4.51 unidades en el postest, respecto a la media 21.35 y 34.15, respectivamente. En la dimensión contextual del pensamiento, se desvía en promedio 5.65 unidades en el pretest y 3.86 unidades en el postest, respecto a la media 18.45 y 33.50, respectivamente. En la dimensión dialógica del pensamiento, se desvía en promedio 5.61 unidades en el pretest y 4.79 unidades en el postest, respecto a la media 20.05 y 32.40, respectivamente. En la dimensión pragmática del pensamiento, se desvía en promedio 5.65 unidades en el pretest y 4.58 unidades en el postest, respecto a la media 19.40 y 33.65, respectivamente.

Como los coeficientes de variabilidad obtenidos en el pensamiento crítico y en las dimensiones: Sustantiva del pensamiento, contextual del pensamiento, dialógica del pensamiento y pragmática del pensamiento, tanto en el pre y postest, son menores al 33%, entonces los puntajes

obtenidos tienen una tendencia a ser homogéneos. Mientras que, en la dimensión lógica del pensamiento, el pretest, es mayor al 33%, entonces el puntaje obtenido tiene una tendencia a ser heterogéneo; y en el posttest, es menor al 33%, entonces el puntaje obtenido tiene una tendencia a ser homogéneo.

5.3 Comprobación de hipótesis

La comprobación de hipótesis, se utilizó el programa SPSS, cuyos resultados se presentan en la siguiente tabla

Cuadro N° 9: Comparación de medias para muestras independientes (experimental - control) y relacionadas (pre - postest) de los puntajes en el pensamiento crítico en los estudiantes del quinto año de secundaria.

Variables	Grupo		Valor calculado (tc)	Valor tabular (t _{tabular})	Significancia
Lógica del pensamiento	Pre	Experimental – Control	7.207	2.032	Significativo
	Post	Experimental – Control	16.287	2.032	Significativo
	Experimental	Pre - Post Test	-6.618	2.032	Significativo
	Control	Pre - Post Test	-0.326	2.032	No significativo
Sustantiva del pensamiento	Pre	Experimental – Control	6.115	2.032	Significativo
	Post	Experimental – Control	18.704	2.032	Significativa
	Experimental	Pre - Post Test	-9.436	2.032	Significativo
	Control	Pre - Post Test	-0.387	2.032	No significativo
Contextual del pensamiento	Pre	Experimental – Control	3.969	2.032	Significativo
	Post	Experimental – Control	17.289	2.032	Significativo
	Experimental	Pre - Post Test	-9.710	2.032	Significativo
	Control	Pre - Post Test	-0.317	2.032	No Significativo
Dialógica del pensamiento	Pre	Experimental – Control	4.648	2.032	Significativo
	Post	Experimental – Control	14.095	2.032	Significativo
	Experimental	Pre - Post Test	-8.255	2.032	Significativo
	Control	Pre - Post Test	-0.123	2.032	No significativo
Pragmática del pensamiento	Pre	Experimental – Control	4.417	2.032	Significativo
	Post	Experimental – Control	14.050	2.032	Significativo
	Experimental	Pre - Post Test	-9.474	2.032	Significativo
	Control	Pre - Post Test	-0.623	2.032	No Significativo
Pensamiento crítico	Pre	Experimental – Control	9.907	2.032	Significativo
	Post	Experimental – Control	29.566	2.032	Significativo
	Experimental	Pre - Post Test	-19.764	2.032	Significativo
	Control	Pre - Post Test	-0.729	2.032	No Significativo

Interpretación.

En la comparación de medias del **nivel de pensamiento crítico en el grupo experimental Pre-Postest** se obtuvo un valor absoluto de t calculado ($T_c = -19.764$), superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.032$), siendo altamente significativa entre las medias por lo que se afirma que los promedios del nivel de pensamiento críticos presentan diferencias altamente significativas, aceptando

la hipótesis alternativa. Así mismo, en las dimensiones **lógica del pensamiento, sustantiva del pensamiento, contextual del pensamiento, dialógica del pensamiento y pragmática del pensamiento** como los valores absolutos de t calculada ($T_c = -6.618, -9.436, -9.710, -8.255$ y -9.474 , respectivamente) es superior al valor de t tabular ($T_{tab} = 2.032$), se afirma que los promedios del nivel lógica del pensamiento, sustantiva del pensamiento, contextual del pensamiento, dialógica del pensamiento y pragmática del pensamiento, también presentan diferencias altamente significativas, aceptando sus hipótesis alternativas.

La comparación de medias del **nivel de pensamiento crítico en el grupo control Pre-Postest** se obtuvo un valor absoluto de t calculado ($T_c = -0.729$), inferior al valor de t tabular ($T_{tab} = 2.032$), siendo no significativa entre las medias por lo que se afirma que los promedios del nivel de pensamiento crítico no presentan diferencias significativas, aceptando la hipótesis nula.

Asimismo, en las dimensiones **lógica del pensamiento, sustantiva del pensamiento, contextual del pensamiento, dialógica del pensamiento y pragmática del pensamiento**, como los valores t calculados ($T_c = -0.326, -0.387, -0.317, -0.123$ y -0.623 , respectivamente) son inferiores al valor t tabular ($T_{tab} = 2.032$) se afirma que los promedios del nivel lógica del pensamiento, sustantiva del pensamiento, contextual del pensamiento, dialógica del pensamiento y pragmática del pensamiento, no presentan diferencias significativas, aceptando sus hipótesis nulas.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente estudio se buscó determinar si la aplicación del Programa “PIENSANÁLISIS” desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes del quinto de secundaria del área de Ciencias Sociales del Colegio ENGELS CLASS El Porvenir.

En cuanto a la dimensión lógica del pensamiento en el grupo experimental según el pretest, el nivel promedio alcanzado es regular obteniéndose un puntaje de 18,05, luego de aplicar el Programa “PIENSANÁLISIS” se alcanzó el nivel promedio, de excelente obteniéndose un puntaje de 31,70, además como los valores de la prueba estadística t de Student, el valor absoluto de t calculado ($T_c = -6.618$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.032$) con un nivel de error del 0.05 y 38 grados de libertad, entonces la aplicación del programa en mención ha posibilitado que los estudiantes interpreten el contenido, es decir: interpretar de manera exhaustiva y convincente los elementos fundamentales que forman parte de los problemas, situaciones o dilemas planteados. (Rojas, 1999)

En cuanto a la dimensión contextual del pensamiento en el grupo experimental según el pretest, el nivel promedio alcanzado, es regular obteniéndose un puntaje de 18,45, luego de aplicar el Programa “PIENSANÁLISIS” se alcanzó un nivel promedio de excelente obteniéndose un puntaje de 34,15, además como los valores de la prueba estadística t de Student, el valor absoluto de t calculado ($T_c = -9.710$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.032$) con un nivel de error del 0.05 y 38 grados de libertad, lo que quiere decir que la aplicación del programa ha posibilitado que los estudiante distingan claramente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconocer los planteamientos que están implícitos en los supuestos y las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados. (Rojas, 1999)

En cuanto a la dimensión dialógica del pensamiento en el grupo experimental según el pretest, el nivel promedio alcanzado es bueno obteniéndose un puntaje de 21.35, luego de aplicar el Programa “PIENSANÁLISIS” se alcanzó un nivel promedio de excelente obteniéndose un puntaje de 34,15, además como

los valores de la prueba estadística t de Student, el valor absoluto de t calculado ($T_c = -8.255$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.032$) con un nivel de error del 0.05 y 38 grados de libertad, lo que quiere decir que la aplicación del programa en mención ha posibilitado que los estudiantes identifiquen y resuman claramente los problemas, dilemas o situaciones principales y expliquen detalladamente por qué y cómo lo son. Además, identificar asuntos insertados e implícitos en el contexto, abordando la relación entre éstos. (Rojas, 1999)

En cuanto a la dimensión pragmática del pensamiento en el grupo experimental según el pretest, el nivel promedio alcanzado es regular obteniéndose un puntaje de 19.40, luego de aplicar el Programa “PIENSANÁLISIS” se alcanzó un nivel promedio de excelente obteniéndose un puntaje de 32,40, además como los valores de la prueba estadística t de Student, el valor absoluto de t calculado ($T_c = -9.474$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.032$) en un nivel de error del 0.05 y 38 grados de libertad, lo que quiere decir que la aplicación del programa en mención ha posibilitado que los estudiantes identifiquen y evalúen detalladamente los supuestos importantes y de los que están implícitos. (Rojas, 1999)

En cuanto a la dimensión sustantiva del pensamiento en el grupo experimental según el pretest, el nivel promedio alcanzado es regular obteniéndose un puntaje de 19.40, luego de aplicar el Programa “PIENSANÁLISIS” se alcanzó un nivel promedio de excelente obteniéndose un puntaje de 34,15, además como los valores de la prueba estadística t de Student, el valor absoluto de t calculado ($T_c = -9.436$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.032$) con un nivel de error del 0.05 y 38 grados de libertad, lo que quiere decir que la aplicación del programa ha posibilitado que los estudiantes presenten un punto de vista de forma claro y preciso de los problemas, situaciones o dilemas planteados; reconozcan objeciones y posiciones rivales; y, proveer respuestas convincentes a estas objeciones. (Rojas, 1999)

En cuanto al pensamiento crítico en el grupo experimental según el pretest, el nivel promedio alcanzado, es regular obteniéndose un puntaje de 97.30, luego de aplicar el Programa “PIENSANÁLISIS” se alcanzó un nivel promedio de excelente obteniéndose un puntaje de 165.40, además como en los valores de la

prueba estadística t de Student, el valor absoluto de t calculado ($T_c = -19.764$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.032$) con un nivel de error del 0.05 y 38 grados de libertad, lo que quiere decir que la aplicación del programa en mención ha posibilitado que los estudiantes interpreten el contenido; identifiquen problemas, dilemas o situaciones; distingan los tipos de planteamientos, reconozcan las personas implicadas y el contexto; presenten un punto de vista y reconozcan otras perspectivas; analicen los argumentos presentados; evalúen los supuestos presentados; y, presenten soluciones viables (Rojas, 1999)

Estos valores hallados corrobora el estudio de Marciales (2003), quien partiendo del andamiaje de habilidades que supone el pensamiento crítico, tiene en cuenta desde los primeros años de formación las habilidades de razonamiento que es importante cultivar en los educandos, de manera que aquellas más complejas puedan consolidarse sobre aquellas ya asimiladas. Propone que un currículo pensado en función del desarrollo de la razonabilidad de los estudiantes ha de tener presente la filosofía, no como disciplina orientada a dar a conocer las verdades filosóficas que a lo largo de la historia de la humanidad se han ido planteando, sino como disciplina orientada al desarrollo de un pensamiento crítico, siguiendo un proceso de vivificación de los problemas filosóficos por y en relación con los problemas vitales de los estudiantes, como se han concebido nuestras dimensiones.

Por su parte Gonzales (2010) en su investigación encuentra diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en el pre y postest y que al tomar en conjunto los resultados estadísticos, se considera muy satisfactoria la adquisición de herramientas cognitivas, por lo que creemos que coincide con una de las dimensiones del pensamiento crítico planteado en el presente trabajo.

Se ha encontrado que antes de aplicar el programa el nivel de pensamiento crítico es regular, un estudio realizado por Flores (2010) con alumnos de secundaria, se señalan las posibles causas de la falta de capacidad de pensamiento crítico en los contextos escolares.

Flores encuentra que los estudiantes prefieren socializar que aprender. Las asignaturas que cursan los estudiantes, son vistas tan solo para obtener un grado, no tienen significado para sus vidas. Los estudiantes no han encontrado desafíos

interesantes en el estudio o no les han dado la oportunidad para reflexionar y explicar por ellos mismos sus creencias y posturas. Los estudiantes muestran apatía hacia las asignaturas rutinarias. También se observan obstáculos fundamentales en el sistema educativo para alcanzar el pensamiento crítico, que sobre-enfatizan los resultados de los tests estandarizados. Parece evidente que a partir de la problemática se pueden derivar las posibles soluciones, por lo que Flores (2010) propone las siguientes medidas para mejorar la enseñanza del pensamiento crítico en las aulas: Variar la metodología de enseñanza de acuerdo a la materia de estudio; Considerar el contexto en el cual se quiere enseñar; Planear de acuerdo a la edad de los alumnos y sus intereses. Estas afirmaciones coinciden con los resultados de la presente investigación, ya que se confirmó la efectividad de una metodología adecuada y pertinente para estudiantes de acuerdo a su edad.

Con respecto al uso de la técnica juego de roles, el profesor ayudaría a los alumnos a canalizar sus pensamientos, a formular preguntas que les ayuden a aclararse, en vez de dictar su clase de forma pasiva para el alumno Beyer. B (1991); coincidimos con los pensamientos de este autor, ya que en la práctica se comprobó que el uso de esta técnica resultó efectivo en el desarrollo del pensamiento crítico.

En el presente estudio se ha enfatizado el análisis, sin embargo, existen otras herramientas para desarrollar el pensamiento crítico. Así lo confirman Morales, Quesquén y Villegas (2006), que la capacidad de liderazgo es una herramienta importante para desarrollar el pensamiento crítico. Asimismo, Aguilar, Castro y Vargas (2010), sostienen que la aplicación de la técnica mesa redonda, influye significativamente en el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico. Por su parte León y Loyola (2010) quien concluye que la estrategia didáctica SLENLO basada en el uso del modelo Webquest influye significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente, considero que esta investigación es un aporte importante que contribuirá a futuras investigaciones, y elevar el nivel del pensamiento crítico para ser personas capaces de argumentar, debatir, tomar decisiones y resolver problemas que se presenten en su vida cotidiana.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

- a. El Programa “PIENSANÁLISIS” desarrolla significativamente el pensamiento crítico de los estudiantes del quinto año de secundaria en el Área de Ciencias Sociales del Colegio Engels Class El Porvenir, obteniéndose en el grupo experimental que el valor absoluto de t calculado ($T_c = -19.764$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.032$) en un nivel de 0.05 con 38 grados de libertad.
- b. En el grupo experimental el nivel promedio del pensamiento crítico, según el pretest, se encuentra en el nivel regular obteniéndose un puntaje promedio de 97.30. Luego de aplicar el Programa “PIENSANÁLISIS” el nivel promedio, según el postest, se ubica en el nivel de excelente obteniéndose un puntaje promedio de 165.40. En el grupo control el nivel promedio según el pre y postest, se encuentra en el nivel regular obteniéndose puntajes de 58.15 y 59.00, respectivamente.
- c. El Programa “PIENSANÁLISIS” desarrolla significativamente la dimensión lógica del pensamiento de los estudiantes del quinto año de secundaria en el Área de Ciencias Sociales del Colegio Engels Class El Porvenir, obteniéndose en el grupo experimental que el valor absoluto de t calculado ($T_c = -6.618$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.032$) en un nivel de 0.05 con 38 grados de libertad.
- d. El Programa “PIENSANÁLISIS” desarrolla significativamente la dimensión lógica del pensamiento de los estudiantes del quinto año de secundaria en el Área de Ciencias Sociales del Colegio Engels Class El Porvenir, obteniéndose en el grupo experimental que el valor absoluto de t calculado ($T_c = -9.436$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.032$) en un nivel de 0.05 con 38 grados de libertad.

- e. El Programa “PIENSANÁLISIS” desarrolla significativamente la dimensión contextual del pensamiento creativo de los estudiantes del quinto año de secundaria en el Área de Ciencias Sociales del Colegio Engels Class El Porvenir, obteniéndose en el grupo experimental que el valor absoluto de t calculado ($T_c = -9.710$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.032$) en un nivel de 0.05 con 38 grados de libertad.
- f. El Programa “PIENSANÁLISIS” desarrolla significativamente la dimensión dialógica del pensamiento creativo de los estudiantes del quinto año de secundaria en el Área de Ciencias Sociales del Colegio Engels Class El Porvenir, obteniéndose en el grupo experimental que el valor absoluto de t calculado ($T_c = -8.255$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.032$) en un nivel de 0.05 con 38 grados de libertad.
- g. El Programa “PIENSANÁLISIS” desarrolla significativamente la dimensión pragmática del pensamiento creativo de los estudiantes del quinto año de secundaria en el Área de Ciencias Sociales del Colegio Engels Class El Porvenir, obteniéndose en el grupo experimental que el valor absoluto de t calculado ($T_c = -9.474$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.032$) en un nivel de 0.05 con 38 grados de libertad.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

- La I.E.P. Engels Class debe poner en práctica un plan lector, en donde se presente más atención a la lectura y sobre todo al análisis.
- Todos los cursos deben dedicar los primeros o últimos minutos de la clase al análisis e interpretación de las noticias, emitiendo comentarios y proponiendo alternativas de solución a los problemas.
- Se recomienda motivar a los alumnos a la lectura, análisis, crítica y reflexión organizando concursos inter-aulas.
- Capacitar y sensibilizar a los docentes a inculcar a sus alumnos el hábito por la lectura y sobretodo el pensamiento crítico.
- Persuadir y sensibilizar a los padres de familia a apoyar a la Institución Educativa motivando a sus hijos a participar de los eventos que se realice en beneficio de su proceso - enseñanza aprendizaje.
- Organizar ferias locales y regionales en donde los alumnos pongan en práctica el juicio crítico en la solución de sus problemas que aqueja a su comunidad o región.
- Realizar de forma permanente debates referentes a las causas y consecuencias sobre los problemas que afronta nuestro país y a través del juicio crítico proponer alternativas de solución.

CAPÍTULO IX

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9.1 Tesis.

Aguilar, P., Castro, S. & Vargas M. (2010). *La técnica de mesa redonda y su influencia en el desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico en el área de Persona, familia y relaciones humanas de la I.E. “Marcial Acharán y Smith”*. 2010. Tesis para optar el título de licenciado en educación secundaria con mención en Filosofía y Psicología. Universidad Nacional de Trujillo, Perú.

León, S., & Loyola, N. (2010). *Aplicación de la estrategia didáctica Slenlo basada en el uso del modelo Webquest y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos del tercer año de secundaria de la I.E.E. “Rafael Narváez Cadenillas” de la ciudad de Trujillo del año 2010*. Tesis para optar el título profesional de licenciado en Educación con mención en historia y geografía. Universidad Nacional de Trujillo, Perú.

Morales, T., Quesquén, M. & Villegas, M. (2006). *Liderazgo y el pensamiento crítico de los alumnos de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Huaca Blanca” del centro poblado de Huaca Blanca, distrito de Chongoyape, provincia de Chiclayo - 2006*. Tesis para optar el título de maestría con mención en docencia y gestión educativa. Universidad César Vallejo, filial Chiclayo, Perú.

9.2 Libros.

Beltrán Llera, J. A. (1996). *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid, Síntesis.

Carr, W. & Stephen Koemmins, (1988). **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona, Martínez Roca.

Camacho. J. (2000). *Estadística con SPSS versión 9 para windows*. Madrid, Rama.

- Díaz, Frida. y Hernández R., Gerardo. (2003) **Estrategias docentes para el aprendizaje significativo**. Santa Fe de Bogotá - Colombia: Mc Graw- Hill. 465 pp.
- Encinas, Irma (1987). **Teoría y técnicas en la investigación educacional**. Lima, Editorial Ave.
- Freire, P. (1980). *El mensaje de Paulo Freire: Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Marsiega.
- Gadamer, H.G. (1997). *Verdad y método*. Salamanca. España: Sígueme.
- García, M. (2003). *Metodología de la investigación científica: el proceso y sus técnicas*. México: Limusa.
- Hessen, J. (2003). *Teoría del conocimiento*. México D.F. Tomo.
- Hernández, Roberto., Fernández, Carlos. Baptista, Pilar. (2006). **Metodología de la Investigación** (4a. ed). México: Mc Graw – Hill. 850 pp.
- Kincheloe, Joe (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Madrid, España: Ediciones Octaedro.
- Lázaro B. J. (1998). *"Enciclopedia de la pedagogía"*. Lima, Perú: Editorial A.F.F.
- León, O. Montero Y. (2003). **Métodos de investigación en psicología y educación**. Editorial Mc Graw- Hill Interamericana
- Marín, R. (1990). *Principios de la educación contemporánea*. 6ª ed. Madrid, España: Ediciones RIALP - S.A.

- Mendoza, C. (2001). *Corrientes psicopedagógicas contemporáneas*. Trujillo, Perú: Facultad de educación y ciencias de comunicación. Programa de complementación académica magisterial.
- Ministerio de educación. (2008). *Diseño Curricular Nacional*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación. (2009). *Guía de Evaluación del Aprendizaje*. 2ª ed. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación. (2009). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. 2ª ed. Lima, Perú.
- Munch L y Angeles e. (2009) **Métodos y Técnicas de investigación**. México: Trillas.
- Muñoz, C. (2011). **Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis**. México: Pearson Educación de México.
- Muñoz Hueso, Ana C., Sánchez Burón, A., Beltrán Llera, J. (2000). *Evaluación del pensamiento crítico a través de una prueba de detección de información sesgada*. Artículo presentado en el I Congreso Hispano - Portugués de Psicología.
- Olson, D.R., Babu, N., (1995). Pensamiento crítico como discurso crítico. In D.F. Halpern. *La generalidad del pensamiento crítico. Múltiples perspectivas de una educación ideal*. London, LEA.
- Ortiz O. (1996). *La nueva filosofía hermenéutica*. Barcelona, España: Anthropos.
- Papalia, W. & Duskin (2006). *Psicología del desarrollo*. 9ª ed. México: Mc. Graw Hill.
- Programa nacional de formación y capacitación docente. Pronafcap. (2009). *Separata de evaluación de los aprendizajes / currículo*. Perú.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22^a ed. Madrid, España: DRAE.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 2^a ed. Mc Graw Hill Interamericana. México D.F. Universidad Nacional de Educación. (2011). *Conocimientos pedagógicos generales*. Seminario pedagógico. Perú: Aseduni.

10.3. Lincografía.

Flores, R. (2010, septiembre 15). *Acceso y permanencia en una educación de calidad. El pensamiento crítico como una competencia transversal para la calidad de la Educación*. [En línea]. Español. Consultado: 10 de junio de 2011. Disponible en:
<http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/ACCESO/RLE2353Flores.pdf>.

Grupo: Mirada Sistémica (2008, marzo 05). *Pensamiento crítico: Reflexión*. [En línea]. Español. Consultado: 10 de junio, 2011. Disponible en: <http://www.docentesinnovadores.net>.

Murrugarra E. (2008, noviembre). *El educador. La revista de educación*. [En línea]. Español. Consultado: 10 de junio, 2011. Disponible en <http://www.criticalthinking.org/files/educador%2016%2017.11%20baja.d>.

Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias, e inferencias en la lectura crítica de textos*. [En línea]. Consultado. 03 agosto, 2011. Disponible en <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-tzeto4.pdf>.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22^o ed.). [En línea]. Consultado: 25 julio, 2011. Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=emprendedor

ANEXOS

ANEXO 1

TEST SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

INDICACIONES: Lee, reflexiona y analiza, utilizando el subrayado de las ideas principales de cada párrafo, y luego responde a las preguntas de manera concreta y precisa. ¡Muchas gracias!

Texto 1

DIMENSIÓN 1: dimensión lógica del pensamiento

CAPACIDADES: Organiza - Sistematiza - Identifica y resume

LAS PANDILLAS EN LA ADOLESCENCIA

Las pandillas son algo muy típico de la adolescencia: son los grupos de semejantes que le brindan identidad y autoafirmación a los seres humanos en un momento en que se están definiendo las identidades. Siempre han existido. Es un mecanismo necesario en la construcción psicológica del ser adulto. Quizá el término haya adquirido con el tiempo mala fama y casi automáticamente se asocia a banda delictiva. Pero de grupo juvenil a pandilla delincuencia hay una gran diferencia.

El fenómeno de las pandillas de delincuentes se da más en los estratos sociales pobres, pero también puede verse en capas acomodadas. En su génesis se encuentra una sumatoria de elementos: necesidad de pertenencia a un grupo de sostén, dificultad/fracaso en su acceso a los códigos del mundo adulto; la pobreza sin dudas, sin que sea eso lo determinante. Unas tienen un fin definido: la comisión del delito con finalidades lucrativas. Otras, actúan por diversión aunque implique un plus de violencia y crueldad.

Una cosa sí tienen en común: todos estos jóvenes no tienen un proyecto vital. Por eso, es más fácil que se dé en sectores pobres. Jóvenes que no encuentran su inserción en el mundo adulto, que no ven perspectivas, que se sienten sin posibilidades a largo plazo, pueden entrar muy fácilmente en la lógica de la violencia de las pandillas.

1) Resume el texto con tus propios términos:

.....
.....
.....
.....
.....

2) Las tres ideas principales del texto son:

.....
.....
.....
.....
.....

3) Si las pandillas de delincuentes se da en los estratos pobres como también en los más acomodados; en consecuencia, se induce que:

.....
.....
.....
.....
.....

4) Si el factor identidad es uno de los que conduce a los jóvenes a formar pandillas, ¿cuál debería ser la actitud de los padres de familia frente a ellos?

.....
.....
.....
.....
.....

5) ¿Cuáles serían los rasgos básicos de una pandilla juvenil que los diferencien de un grupo delictivo?

.....
.....
.....
.....
.....

Texto 2

DIMENSIÓN 1: dimensión sustantiva del pensamiento

CAPACIDADES: Analiza e identifica, diferencia

SISTEMA PRIVADO DE PENSIONES

En el último año, el Sistema Privado de Pensiones (SPP) se ha convertido en la piñata del Congreso.

Las razones para ello son variadas y, a mi juicio, no solo atribuibles a congresistas con una preocupación genuina, sino también a otros con motivaciones demagógicas incontenibles.

Comparte también la culpa la Superintendencia de Banca (SBS), que ha contribuido a la confusión que hoy existe sobre el SPP en su afán de perseguir un sinnúmero de objetivos, sobrerregulando de manera irracional o cuando, por ejemplo, trata de inmiscuirse en definir dónde se deberían aplicar fondos que, obviamente, no pertenecen al Estado.

Las AFP, por su parte, también han mostrado incapacidad en transmitir al ciudadano, de manera sencilla, información objetiva, veraz y transparente.

Personalmente, creo que, para juzgar todo el sistema, habría que abordar varios temas fundamentales.

¿Debería obligarse a las personas a ahorrar para su jubilación? Algunos piensan que se debe permitir a la gente ahorrar para su vejez de la manera en que crea conveniente. Pero, de ser así, el Estado se verá obligado a sacar de la indigencia a aquellos que no lo hicieron.

De hecho, el Estado ya apoya a través de Pensión 65, y con dinero de los contribuyentes, a casi medio millón de ciudadanos; un número similar al de jubilados que aportaron al Sistema Nacional de Pensiones.

1) Determina la veracidad o falsedad de cada afirmación:

1. Las AFP han transmitido a la población información objetiva y en forma sencilla. (____)
2. El Estado obliga a las aportaciones como forma de ahorro para la población, de esta manera, se evitaría situaciones de indigencia. (____)

3. Las críticas al sistema privado de pensiones se producen por varias razones. ()

4. El Estado promueve pensión 65. ()

5. El Estado está promoviendo la indigencia en los sectores necesitados. ()

2) La idea central del texto es:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3) En relación a las AFP ¿Qué significado tiene la expresión “piñata del congreso?”

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4) ¿Quiénes son los culpables de que el Congreso tenga descrédito frente a los demás?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5) ¿Cuáles son los aportes del Gobierno a los jubilados?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Texto 3

DIMENSIÓN 3: dimensión contextual del pensamiento

CAPACIDADES: Reconoce los valores culturales, distingue claramente los planteamientos

LA CORRUPCIÓN INSTITUCIONALIZADA

La corrupción institucionalizada resulta también del tráfico de drogas en razón a que el Perú es no solamente uno de los primeros productores de la hoja de coca sino también donde se elabora la pasta básica de cocaína. El poder económico de esta actividad ilícita permite a los traficantes adquirir una influencia política significativa a todos los niveles del Estado y de la organización social. Ministros y altos funcionarios de la policía han estado directamente implicados en el tráfico o en la protección de la red de traficantes. Esta infiltración en todos los engranajes de la sociedad hace que no sea posible distinguir la riqueza proveniente de una actividad legal o del tráfico de drogas. El funcionamiento de la economía se ve completamente distorsionado por el flujo de dinero sucio producido por el tráfico de drogas, al punto de condicionar la política económica de todo gobierno.

Esta situación se puso en evidencia cuando la mafia colombiana asesinó al Ministro colombiano de Justicia, hecho que dio lugar a que el gobierno colombiano intensificara la guerra contra el tráfico de drogas. Con este objeto, se cerraron la frontera peruana con Colombia y se bloquearon las pistas de aterrizaje clandestinas. Esto generó un cese del flujo de dólares colombianos provenientes del tráfico de drogas en el mercado peruano y, en consecuencia, la subida del curso del dólar y la devaluación de la moneda nacional. Frente a este fenómeno y, tal vez, para tranquilizar el país, el Presidente de la República de aquel entonces declaró que la crisis monetaria cesaría cuando volvieran a ingresar al país dólares de Colombia. En cierto modo, el mismo Estado admitía el lavado del dinero sucio mediante el tráfico de divisas. El funcionamiento del mercado paralelo de divisas se explica, fuera de las causas económicas, por la corrupción de funcionarios, de jueces, de la policía y de los agentes económicos (bancos, agencias de cambio...).

- 1) ¿Cómo afecta la política económica de un país una economía basada en dinero sucio?

.....
.....

.....
.....
.....

- 2) ¿Cómo se manifiesta el alto grado de influencia del narcotráfico en la clase política, es parte de la cultura?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- 3) ¿Cuál es el tema central del texto leído?

.....
.....
.....
.....
.....

- 4) ¿Qué demostró el asesinato del Ministro de Justicia colombiano?

.....
.....
.....
.....
.....

- 5) ¿Por qué no se puede distinguir si una riqueza proviene de la actividad ilícita o lícita?

.....
.....
.....
.....
.....

Texto 4

DIMENSIÓN 4: dimensión dialógica del pensamiento

CAPACIDADES: Interpreta al realidad, expresa su opinión.

LA CONTAMINACIÓN AMBIENTAL

Se denomina contaminación ambiental a la presencia en el ambiente de cualquier agente (físico, químico o biológico) o bien de una combinación de varios agentes en lugares, formas y concentraciones tales que sean o puedan ser nocivos para la salud, la seguridad o para el bienestar de la población, o bien, que puedan ser perjudiciales para la vida vegetal o animal, o impidan el uso normal de las propiedades y lugares de recreación y goce de los mismos. La contaminación ambiental es también la incorporación a los cuerpos receptores de sustancias sólidas, líquidas o gaseosas, o mezclas de ellas, siempre que alteren desfavorablemente las condiciones naturales del mismo, o que puedan afectar la salud, la higiene o el bienestar del público.

A medida que aumenta el poder del hombre sobre la naturaleza y aparecen nuevas necesidades como consecuencia de la vida en sociedad, el medio ambiente que lo rodea se deteriora cada vez más. El comportamiento social del hombre, que lo condujo a comunicarse por medio del lenguaje, que posteriormente formó la cultura humana, le permitió diferenciarse de los demás seres vivos. Pero mientras ellos se adaptan al medio ambiente para sobrevivir, el hombre adapta y modifica ese mismo medio según sus necesidades.

El progreso tecnológico, por una parte y el acelerado crecimiento demográfico, por la otra, producen la alteración del medio, llegando en algunos casos a atentar contra el equilibrio biológico de la Tierra. No es que exista una incompatibilidad absoluta entre el desarrollo tecnológico, el avance de la civilización y el mantenimiento del equilibrio ecológico, pero es importante que el hombre sepa armonizarlos. Para ello es necesario que proteja los recursos renovables y no renovables y que tome conciencia de que el saneamiento del ambiente es fundamental para la vida sobre el planeta.

La contaminación es uno de los problemas ambientales más importantes que afectan a nuestro mundo y surge cuando se produce un desequilibrio, como resultado de la adición de cualquier sustancia al medio ambiente, en cantidad tal, que cause efectos adversos en el hombre, en los animales, vegetales o materiales expuestos a dosis que sobrepasen los niveles aceptables en la naturaleza. La contaminación puede surgir a partir de ciertas manifestaciones de la naturaleza

(fuentes naturales) o bien debido a los diferentes procesos productivos del hombre (fuentes antropogénicas) que conforman las actividades de la vida diaria.

Las fuentes que generan contaminación de origen antropogénico más importantes son: industriales (frigoríficos, mataderos y curtiembres, actividad minera y petrolera), comerciales (envolturas y empaques), agrícolas (agroquímicos), domiciliarias (envases, pañales, restos de jardinería) y fuentes móviles (gases de combustión de vehículos). Como fuente de emisión se entiende el origen físico o geográfico donde se produce una liberación contaminante al ambiente, ya sea al aire, al agua o al suelo. Tradicionalmente el medio ambiente se ha dividido, para su estudio y su interpretación, en esos tres componentes que son: aire, agua y suelo; sin embargo, esta división es meramente teórica, ya que la mayoría de los contaminantes interactúan con más de uno de los elementos del ambiente.

1) ¿Cuál es el aspecto negativo del desarrollo tecnológico respecto del medio ambiente? expresa su opinión con coherencia y claridad

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2) ¿Cuáles crees que deberían ser los límites o parámetros del desarrollo tecnológico en relación con el medio ambiente?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3) ¿Crees que la humanidad podría subsistir de no existir: productos industriales (frigoríficos, mataderos y curtiembres, actividad minera y petrolera), comerciales (envolturas y empaques), agrícolas (agroquímicos), domiciliarias (envases, pañales, restos de jardinería) etc.?

.....
.....
.....

.....
.....
.....

- 4) A efectos de no generar contaminación en nuestro medio ambiente, ¿debería evitarse la adición de sustancias producto de la actividad humana?

.....
.....
.....
.....
.....

- 3) ¿La imposición humana sobre la naturaleza debe ser ilimitada? Fundamente su respuesta.

.....
.....
.....
.....
.....

Texto 5

DIMENSIÓN 5: dimensión pragmática del pensamiento

CAPACIDADES: Sintetiza y evalúa detalladamente los supuestos importantes, reconoce las consecuencias que produce y lo argumenta

LA ADOLESCENCIA, UN PERIODO DE REBELIÓN

Tradicionalmente se ha asociado a la adolescencia con un periodo de rebelión, expresada en una inseguridad o agresividad que rayan en lo extremo y, desde luego con conflictos en el entorno familiar y social. No obstante, la investigación de los psicólogos sociales y los antropólogos de la cultura, durante los últimos años ha puesto muy en claro que estas características no son una parte indispensable del desarrollo. En algunas partes del mundo se encontró que la adolescencia no se distinguía de los demás periodos de la vida, sobre todo en lo que se refiere al aspecto de la angustia o las tensiones.

En fin, que en resumidas cuentas, algunos autores e investigadores han empezado a sostener que dicha teoría no presenta la imagen verdadera de la mayoría de los adolescentes.

Recordemos que uno de los temas más importantes en el desarrollo de los jóvenes es la convivencia de estos con su familia. Es de aquí que algunos psicólogos sociales han encontrado, que lejos de ser completamente rebeldes, la mayoría de los adolescentes llevan una vida más bien convencional y apegada a las normas de la familia. Y que, sin obviar la diferencia de los "tiempos", los adolescentes de clase media, con frecuencia están preocupados exactamente por los mismos temas: estatus, popularidad y éxito social, que llamaban la atención de sus padres. Es por esto que decir que los adolescentes, hombres y mujeres, son rebeldes o conformistas, no es necesariamente una cuestión de "todo o nada" o de "sí o no". En realidad, puede suceder que conformidad y rebeldía no sean otra cosa que dos lados de la misma moneda: la moneda de la afirmación de la identidad.

Erik Erikson -psicólogo especializado en el desarrollo humano- consideró que la tarea principal de la adolescencia es la búsqueda de la estabilidad de su identidad personal: es así que algunos jóvenes lo logran asimilando los valores de su ambiente y comportándose de acuerdo con ellos; aquí intervienen preponderantemente los distintos medios de comunicación masiva. Pues es de aquí de donde toman los modelos, resultando que según los cuales, ellos -los

jóvenes- buscan/encuentran una identidad "negativa", en que aprenden a rechazar el ambiente en que viven y emprendiendo lo que les parece ser un camino independiente. Bandura sostiene que es Falsa la noción de que adolescencia sea sinónimo de rebeldía; por el contrario, sus entrevistas revelaron que los adolescentes y sus padres mantienen actitudes bastante positivas entre sí.

A este respecto, hasta el momento la importancia del tema se reduce sencillamente a hacer ver que no todos los observadores ven la adolescencia como un periodo angustioso durante el cual la rebeldía es un ingrediente necesario o universal, y que por lo tanto la conducta del joven y su familia, está sujeta más a lo que los medios difunden como una realidad, más que con lo que en verdad es.

1) El tema central texto es:

.....
.....
.....
.....
.....

2) Si los medios de comunicación informan mal o tendenciosamente, entonces eso implica que:

.....
.....
.....
.....
.....

3) La convivencia familiar es un factor importante en el desarrollo del adolescente. Ello presupone que:

.....
.....
.....
.....
.....

- 4) ¿Cuál es el importante aporte los psicólogos sociales y los antropólogos de la cultura respecto de la formación adolescente?

.....
.....
.....
.....
.....

- 5) ¿Qué podría pasar en la sociedad de no atender adecuadamente a los adolescentes de los diferentes estratos sociales.

.....
.....
.....
.....

ANEXO 2 DESARROLLO DE LAS SESIONES

SESIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

I. DATOS INFORMATIVOS.

1. Institución Educativa : ENGELS CLASS
2. Nivel y modalidad : Secundaria de menores.
3. Área : Ciencias Sociales.
4. Componente de área : Cívica
5. Tema : LAS PANDILLAS EN LA ADOLESCENCIA
6. Grado : Quinto
7. Docente : Santos Williams Aranda Vásquez
8. Duración : 90 minutos.
9. Fecha :
10. Organización de los aprendizajes esperados

II. DATOS CURRICULARES:

2.1.- NOMBRE DE LA SESIÓN: LAS PANDILLAS EN LA ADOLESCENCIA

2.2.- COMPONENTES: Historia

2.3.- CAPACIDADES FUNDAMENTALES:

- 2.3.1. Pensamiento creativo.
- 2.3.2. Pensamiento crítico.
- 2.3.3. Solución de problemas.
- 2.3.4. Toma de decisiones.

2.4.- TEMA TRANSVERSAL:

- 2.4.1. Educación para la convivencia pacífica y la ciudadanía.

2.5.- VALORES PRIORIZADOS:

- 2.5.1. Responsabilidad.
- 2.5.2. Honestidad.
- 2.5.3. Solidaridad.
- 2.5.4. Identidad.
- 2.5.5. Respeto.

2.6.- ACTITUDES PRIORIZADAS:

- 2.6.1. Perseverancia en la tarea.
- 2.6.2. Sentido de la honradez.
- 2.6.3. Disposición cooperativa y democrática.
- 2.6.4. Principio de equidad.
- 2.6.5. Practica normas de convivencia.

III. CAPACIDADES A EVALUAR.

3.1.- MANEJO DE INFORMACIÓN:

- * Identifica información relevante sobre las pandillas en la adolescencia
- * Analiza y comprende las diferentes necesidades del hombre y el proceso de satisfacción, en relación a las leyes correspondientes
- * Selecciona e infiere la importancia de las pandillas en la adolescencia

3.2.- COMPRENSIÓN ESPACIOTEMPORAL:

- * Elabora creativamente organizadores visuales
- * Compara la evolución de las pandillas en la adolescencia a lo largo de la historia
- * Comprende la influencia de las pandillas en la sociedad

3.3.- JUICIO CRÍTICO:

- *Argumenta democráticamente sus puntos de vista en los debates realizados respetando las opiniones de sus compañeros
- *Asume sus normas de convivencia dentro y fuera del aula
- * Argumenta sus puntos de vista sobre las conclusiones referentes al tema, en forma oral
- *Valora la importancia que tienen las pandillas en nuestras vidas, en especial de los jóvenes

IV. APRENDIZAJES ESPERADOS.

- * Identifica y comprende las causas y consecuencias de las pandillas en la adolescencia
- * Analiza información relevante acerca de las pandillas en la adolescencia
- * Reflexiona, identifica y valora el accionar de las pandillas en la adolescencia

V. ACTITUD ANTE EL ÁREA.

- * Participa activamente y en forma voluntaria durante la clase.
- * Demuestra sentido de organización y responsabilidad en su trabajo.
- * Asimila los valores y normas para la convivencia pacífica
- * Cultiva una posición crítica y personal.

VI. CONTENIDOS.

6.1.- LAS PANDILLAS EN LA ADOLESCENCIA

- Definición
- Causas
- Evolución histórica
- Implicancia en el desarrollo de la sociedad
- Consecuencias

VII. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

FASE	ACCIONES	RECURSOS	INDICADORES	TIEMPO
MOTIVACIÓN	1.- El docente inicia la sesión colocando dos láminas en la pizarra "PANDILLAJE EN LOS ADOLESCENTES" (Anexo N° 1) 2.- El docente formula a los alumnos las siguientes preguntas: -¿Qué observan en las láminas? -¿Qué diferencias encontramos? - ¿En qué momento de nuestra historia los jóvenes adoptan este tipo de conductas? - ¿Qué ha llevado a los jóvenes a tomar estas aptitudes? - ¿Cómo perjudica el desarrollo y desenvolvimiento de un joven	- Láminas - Expresión oral - Lluvias de Ideas -Recurso Humano -Respeto las opiniones de sus compañeros.	- Observa atentamente las láminas. - Participa libre y espontáneamente durante el desarrollo de la actividad - Responde las preguntas sin temor a equivocarse - Describe las características que presentan las láminas	5'

	<p>dentro de la sociedad?</p> <p>- ¿El Estado o algunas institución está haciendo algo por estos jóvenes?</p> <p>3.- A raíz de las respuestas vertidas por los alumnos se procede a declararse el tema y se escribe en la pizarra</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Tiza 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeta las opiniones de sus compañeros 	
<p>B</p> <p>Á</p> <p>S</p> <p>I</p> <p>C</p> <p>O</p>	<p>1.- De forma individual leen el impreso “Pandillas juveniles: definición y causas”. (Anexo Nº 2)</p> <p>2.- Luego realizan la lectura silenciosa-comprensiva e individual subrayando las ideas principales.</p> <p>3.- Los alumnos, en forma individual y en orden, dan respuesta a las siguientes preguntas planteadas por el docente:</p> <p>a. ¿Qué entendemos por Pandillas juveniles?</p> <p>b. ¿Será lo mismo pandillas juveniles con grupo juvenil?</p> <p>c. ¿El buscar una identidad a qué lleva al joven?</p> <p>d. ¿Cuáles son las principales causas sociales que provocan el pandillaje?</p> <p>e. ¿Por qué la pobreza en una causa del pandillaje?</p> <p>f. ¿Por lo general en dónde se forman las pandillas juveniles y a que se debe?</p> <p>g. ¿El que un joven forme parte de este tipo de pandillas a qué lo lleva?</p> <p>4.- Conforme se respondan las preguntas, el docente reforzará las mismas con ayuda de imágenes.(Anexos: 3, 4)</p> <p>5.- Con la ayuda de los alumnos, se establece la importancia del tema y las consecuencias que acarrea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Impreso - Lapicero - Resaltador -Cuaderno - Expresión Oral - Imágenes 	<ul style="list-style-type: none"> - Lee atentamente el impreso - Subraya las ideas principales. - Describe y organiza información relevante del tema. - Respeta la opinión de sus compañeros. - Atiende a la explicación del docente. 	10'

P R Á C T I C O	1.- Individualmente los alumnos elaboran frases alusivas a erradicar y hacer que los jóvenes tomen conciencia sobre el pandillaje juvenil	- Papel bond - Lapiceros - Plumones	- Es creativo y original al realizar su frase. - Muestra higiene y orden en la elaboración de su frase. - Muestra coherencia en su trabajo - Presenta a tiempo su trabajo.	
E V A L.	1.- El docente evaluará de forma constante durante toda la clase a los alumnos a través de sus aportes y opiniones.	- Guía de observación - Evaluación de frase	- De manera eficiente y coherente responden a las preguntas.	
E X T E N.	1.-Las frases más sobresalientes serán exhibidos en el periódico mural del aula para ser observados por sus compañeros			

BIBLIOGRAFÍA

CABALLO, V. Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Madrid- España. Editorial Siglo XXI S.A. 134, 135.

CESIP. Aprendo a ser mejor. Me conozco y me valoro". Editorial Bellsouth Pronito. Perú, 2001. 38, 40, 45, 46

GARCÍA, M y MAGAZ, A. (1996). Agresividad y Retraimiento Social. Programa de Habilidades Sociales". Madrid, España. Editorial ALBOR-COHS. 1996. 39

Delincuencia juvenil: un problema inquietante y presente"
http://www.seguridad-la.com/artic/miscel/misc_6030.htm, 25/11/06,
10:00 horas.

ANEXOS

ANEXO Nº 01



PANDILLAJE JUVENIL



ANEXO Nº 2

PANDILLAS JUVENILES: DEFINICIÓN Y CAUSAS

En nuestra sociedad, los jóvenes, en su mayoría, tratan de buscar que identifiquen con un estilo de vida con el que sientan que son tomados en cuenta realmente. Es por esta razón que cada vez más jóvenes buscan una solución en el pandillaje. Este es uno de los problemas sociales que aqueja más a la sociedad donde actúan un grupo de adolescentes que se enfrentan a problemas comunes y comparten los mismos intereses (ARAUJO 2005:1). En los siguientes párrafos, mencionaremos las principales causas del pandillaje sociales y económicas.

En este problema, las principales causas sociales que provocan el pandillaje son las siguientes: la familia y la educación. En primer lugar, la familia juega un rol muy importante, pues los integrantes de una pandilla suelen proceder de hogares en crisis o destruidos totalmente o parcialmente por parte de los padres, donde sus necesidades materiales o afectivas no son atendidas para un adecuado desarrollo personal (ARAUJO 2005:1). En segundo lugar, la educación brinda al joven los valores necesarios para contribuir al buen camino y, así, no caer en el pandillaje.

Por otro lado, existen también causas económicas que provocan el pandillaje que son las siguientes: la pobreza y el desempleo. En primer lugar, la pobreza causa que los jóvenes tengan carencia de bienes es por esta razón que en las pandillas encuentran dinero fácil por medio de robos, distribución y venta de drogas. En segundo lugar, el desempleo, complementa la pobreza, pues al trabajar ilícitamente en las pandillas se gana mucho dinero con la venta de drogas (ARAUJO 2005:1).

En conclusión, los integrantes de las pandillas, mayormente, son jóvenes con pocos valores y maltratados provenientes de hogares destruidos, sin educación, etc. Las pandillas están conformadas, generalmente, para una ayuda mutua entre miembros, defender su territorio y otras más radicales para hacer actos delictivos. En nuestra opinión, la educación y la familia, así seas pobre, son las que más influyen en la decisión del joven para integrarse a una pandilla o seguir con una vida normal.

THIEROLD, Jorge

2004 ¿Límites cotidianos a la construcción de igualdades? .Lima: PUCP, 42pp.

ORTIS, César

"Delincuencia juvenil: un problema inquietante y presente"

http://www.seguridad-la.com/artic/miscel/misc_6030.htm, 25/11/06, 10:00 horas.

ANEXO Nº 03



ANEXO Nº 04

GUÍA DE EVALUACIÓN DE LAS FRASES

LEYENDA MB: Muy Bueno B : Bueno R : Regular D : Deficiente MD: Muy deficiente

INDICADOR ALUMNO	Presenta puntualmente su trabajo.	Limpieza y orden del trabajo.	Redacción y ortografía	Coherencia de las ideas planteadas.	Total

ANEXO N° 06
GUÍA DE OBSERVACIÓN

ÁREA :
 FECHA : GRADO: SECCIÓN:
 CONTENIDO TEMÁTICO:
 NOMBRE DEL GRUPO: N°
 DOCENTE: AÑO:

<p align="center"><u>LEYENDA</u></p> MB : Muy bueno B : Bueno R : Regular D : Deficiente MD : Muy deficiente	<p align="center"><u>ESCALA</u></p> MB : 5 pts. B : 4 pts. R : 3 pts. D : 2 pts. MD : 1 pts.
--	--

N° ORDEN	CAP. ÁREA	INDICADORES	CAPACIDADES			ACTITUDES	
			MANEJO DE INFORMACIÓN	COMP. ESP. TEMP.	JUICIO CRÍTICO	<u>RESPECTO A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA</u>	<u>DISPOSICIÓN EMPRENDEDORA:</u>
APELLIDOS Y NOMBRES		Realiza lectura comprensiva, subraya ideas principales del texto (comprensión de la información.) Identifica información relevante del tema:..... Infiere: Expone y explica, las conclusiones coherentemente ante el pleno (Sustentación)	Identifica el área de desarrollo de la cultura Chimú y su expansión.	Asume actitudes positivas frente a los aportes de los Chimús. Valora la importancia del estudio de los Chimús.	Presenta tareas oportunamente. Pide la palabra para expresarse. Higiene del aula	Toma decisiones. Plantea propuestas de solución. Promueve actividades dentro del aula	

SESIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

I. DATOS INFORMATIVOS.

- 1.1. Institución Educativa : ENGELS CLASS
- 1.2. Nivel y modalidad : Secundaria de menores.
- 1.3. Área : Ciencias Sociales.
- 1.4. Componente de área : Historia
- 1.5. Tema : LOS POBRES O LOS RICOS
- 1.6. Grado : Quinto
- 1.7. Docente : Santos Williams Aranda Vásquez
- 1.8. Duración : 90 minutos.
- 1.9. Fecha :
- 1.10. Organización de los aprendizajes esperados

II. DATOS CURRICULARES:

2.1.- NOMBRE DE LA SESIÓN: LOS POBRES O LOS RICOS

2.2.- COMPONENTES: Historia

2.3.- CAPACIDADES FUNDAMENTALES:

- 2.3.1. Pensamiento creativo.
- 2.3.2. Pensamiento crítico.
- 2.3.3. Solución de problemas.
- 2.3.4. Toma de decisiones.

2.4.- TEMA TRASVERSAL:

- 2.4.1. Educación para la convivencia pacífica y la ciudadanía.

2.5.- VALORES PRIORIZADOS:

- 2.5.1. Responsabilidad.
- 2.5.2. Honestidad.
- 2.5.3. Solidaridad.
- 2.5.4. Identidad.
- 2.5.5. Respeto.

2.6.- ACTITUDES PRIORIZADAS:

- 2.6.1. Perseverancia en la tarea.
- 2.6.2. Sentido de la honradez.
- 2.6.3. Disposición cooperativa y democrática.
- 2.6.4. Principio de equidad.
- 2.6.5. Practica normas de convivencia.

III. CAPACIDADES A EVALUAR.

3.1.- MANEJO DE INFORMACIÓN:

*Identifica información relevante sobre Los Pobres o los Ricos: Sistema Privado de Pensiones

- *Analiza y comprende las diferentes necesidades del hombre y el proceso de satisfacción, en relación a las leyes correspondientes
- * Selecciona e infiere la importancia del Sistema Privado de Pensiones

3.2.- COMPRENSIÓN ESPACIO TEMPORAL:

- * Elabora creativamente organizadores visuales
- *Compara la evolución del Sistema Privado de Pensiones y si esta beneficia o no al aportante
- * Comprende la influencia del Sistema Privado de Pensiones en un aportante y el rol que juega el Estado

3.3.- JUICIO CRÍTICO:

- *Argumenta democráticamente sus puntos de vista en los debates realizados respetando las opiniones de sus compañeros
- *Asume sus normas de convivencia dentro y fuera del aula
- * Argumenta sus puntos de vista sobre las conclusiones referentes al tema, en forma oral
- *Valora la importancia que tienen el Sistema Privado de Pensiones y el papel que tiene el Estado frente a la población

IV. APRENDIZAJES ESPERADOS.

- * Identifica y comprende las causas, consecuencias y beneficios de los aportes al Sistema Privado de Pensiones
- * Analiza información relevante acerca del comportamiento del Estado frente al Sistema Privado de Pensiones
- *Reflexiona, identifica y valora el accionar del Estado y el Sistema Privado de Pensiones

V. ACTITUD ANTE EL ÁREA.

- * Participa activamente y en forma voluntaria durante la clase.
- * Demuestra sentido de organización y responsabilidad en su trabajo.
- * Asimila los valores y normas para la convivencia pacífica
- * Cultiva una posición crítica y personal.

VI. CONTENIDOS.

6.1.- LOS POBRES O LOS RICOS

- Definición Sistema Privado de Pensiones
- Funciones
- Evolución histórica
- Implicancia en los aportantes
- Consecuencias

VII. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

FASE	ACCIONES	RECURSOS	INDICADORES	TIEMPO
M	1.- El docente inicia la sesión colocando dos láminas en la pizarra "AFPS - ESTADO " (Anexo Nº 1)	- Láminas	- Observa atentamente las láminas.	20'
O	2.- Después de observar las imágenes el docente formula a los alumnos las siguientes preguntas:	- Expresión oral	- Participa libre y espontáneamente durante el desarrollo de la actividad	
T	-¿De qué trata las imágenes?	- Lluvias de Ideas	- Responde las preguntas sin	
I	-¿Qué diferencia encuentra entre ellas?			
V				

<p>A</p> <p>C</p> <p>I</p> <p>Ó</p> <p>N</p>	<p>- ¿Qué significado tiene para un trabajador aportar a una AFP?</p> <p>- ¿Cuál es la participación del Estado frente a este sistema?</p> <p>- ¿Estás de acuerdo con la nueva ley de los aportes de los trabajadores independientes?</p> <p>- ¿Cómo beneficia o perjudica el Estado al pueblo al promulgar una ley?</p> <p>3.- A raíz de las respuestas vertidas por los alumnos se procede a declararse el tema y se escribe en la pizarra</p>	<p>-Recurso Humano</p> <p>-Respetar las opiniones de sus compañeros.</p> <p>- Pizarra</p> <p>- Tiza</p>	<p>temor a equivocarse</p> <p>- Describe las características que presentan las láminas</p> <p>- Respetar las opiniones de sus compañeros</p>	
<p>B</p> <p>Á</p> <p>S</p> <p>I</p> <p>C</p> <p>O</p>	<p>1.- De forma grupal los alumnos observan el video “AFP: El presente y futuro de los pensionistas del sistema privado de pensiones”. (Anexo Nº 2)</p> <p>2.- Después de observar el video el docente formula a los alumnos las siguientes preguntas:</p> <p>3.- Los alumnos, en forma individual y en orden, dan respuesta a las siguientes preguntas planteadas por el docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué trata el video? • ¿Por qué aparecen las AFP en el Perú? • ¿Qué significado tiene para un trabajador aportar a una AFP? • ¿Quiénes son los responsables para hacer cada vez más ricos a los ricos y más pobres a los pobres? • ¿Estás de acuerdo con la nueva ley de los aportes de los trabajadores independientes. Sustenta tu respuesta? <p>4.- Conforme se respondan las preguntas, el docente reforzará las mismas.</p> <p>5.- Con la ayuda de los alumnos, se establece la importancia del tema y las consecuencias que acarrea.</p>	<p>- Impreso</p> <p>- Lapicero</p> <p>- Resaltador</p> <p>-Cuaderno</p> <p>- Expresión Oral</p> <p>- Imágenes</p>	<p>- Lee atentamente el impreso</p> <p>- Subraya las ideas principales.</p> <p>- Describe y organiza información relevante del tema.</p> <p>- Respetar la opinión de sus compañeros.</p> <p>- Atiende a la explicación del docente.</p>	<p>50'</p>
<p>P</p>			<p>- Es creativo y</p>	

R Á C T I C O	1.- Individualmente los alumnos elaboran un ensayo de cómo debería de beneficiar el Estado y una AFP al trabajador o aportante	- Papel bond - Lapiceros	original al realizar su frase. - Muestra higiene y orden en la elaboración de su frase. - Muestra coherencia en su trabajo - Presenta a tiempo su trabajo.	20'
E V A L.	1.- El docente evaluará de forma constante durante toda la clase a los alumnos a través de sus aportes y opiniones.	- Guía de observación - Evaluación de frase	- De manera eficiente y coherente responden a las preguntas.	
E X T E N.	1.- Los ensayos más sobresalientes serán expuestos en la clase.			

BIBLIOGRAFÍA

FIGUEROA ESTREMADOYRO, Hernán. Constitución Política del Perú. Comentada. Promulgada el 29-12-93. Editorial INKARI. Lima - Perú.

HUAMANÍ CUEVA, Rosendo Código Tributario Comentad. pág. 397.

LABARDINI, Rodrigo. (1988-1989). «Orígenes y antecedentes de derechos humanos hasta el siglo XV» Jurídica. Anuario del Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana. N.º 19. págs. 288 y 289.

MORÁN MARTÍN, Remedios (2002). «Los derechos sobre las cosas (I). El derecho de propiedad y derecho de posesión», Historia del Derecho Privado, Penal y Procesal. Tomo I. Parte teórica. Editorial Universitas.

ANEXOS

ANEXO N° 01



AFP - ESTADO



ANEXO N° 2

AFP: EL PRESENTE Y FUTURO DE LOS PENSIONISTAS DEL SISTEMA PRIVADO DE PENSIONES



VIDEO. <https://www.youtube.com/watch?v=YQTunCPDHTQ>

ANEXO Nº 03

GUÍA DE EVALUACIÓN DE LAS FRASES

LEYENDA
MB: Muy Bueno
B : Bueno
R : Regular
D : Deficiente
MD: Muy deficiente

INDICADOR	Presenta puntualmente su trabajo.	Limpieza y orden del trabajo.	Redacción y ortografía	Coherencia de las ideas planteadas.	Total
ALUMNO					

ANEXO N° 06

GUIA DE OBSERVACIÓN

ÁREA :.....
 FECHA :..... GRADO:..... SECCIÓN:.....
 CONTENIDO TEMÁTICO:.....
 NOMBRE DEL GRUPO:..... N°.....
 DOCENTE:..... AÑO:.....

<u>LEYENDA</u>	<u>ESCALA</u>
MB : Muy bueno	MB : 5 ptos.
B : Bueno	B : 4 ptos.
R : Regular	R : 3 ptos.
D : Deficiente	D : 2 ptos.
MD : Muy deficiente	MD : 1 ptos.

N° ORDEN	INDICADORES	CAPACIDADES			ACTITUDES	
		MANEJO DE INFORMACIÓN	COMP. ESP. TEMP.	JUICIO CRÍTICO	<u>RESPECTO A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA</u>	<u>DISPOSICIÓN EMPRENDEDORA</u>
	CAP. ÁREA Realiza lectura comprensiva, subraya ideas principales del texto (comprensión de la información.) Identifica información relevante del tema:..... APELLIDOS Y NOMBRES	Infiere: Expone y explica las conclusiones coherentemente ante el pleno (Sustentación)	Identifica el área de desarrollo de la cultura Chimú y su expansión.	Asume actitudes positivas frente a los aportes de los Chimús. Valora la importancia del estudio de los Chimús.	Presenta tareas oportunamente. Pide la palabra para expresarse. Higiene del aula	Toma decisiones. Plantea propuestas de solución. Promueve actividades dentro del aula

SESIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

I. DATOS INFORMATIVOS.

- 1.11. Institución Educativa : ENGELS CLASS
- 1.12. Nivel y modalidad : Secundaria de menores.
- 1.13. Área : Ciencias Sociales.
- 1.14. Componente de área : Historia
- 1.15. Tema : LA CORRUPCIÓN INSTITUCIONALIZADA
- 1.16. Grado : Quinto
- 1.17. Docente : Santos Williams Aranda Vásquez
- 1.18. Duración : 90 minutos.
- 1.19. Fecha :
- 1.20. Organización de los aprendizajes esperados

II. DATOS CURRICULARES:

2.1.- NOMBRE DE LA SESIÓN: LA CORRUPCIÓN INSTITUCIONALIZADA

2.2.- COMPONENTES: Historia

2.3.- CAPACIDADES FUNDAMENTALES:

- 2.3.1. Pensamiento creativo.
- 2.3.2. Pensamiento crítico.
- 2.3.3. Solución de problemas.
- 2.3.4. Toma de decisiones.

2.4.- TEMA TRASVERSAL:

- 2.4.1. Educación para la convivencia pacífica y la ciudadanía.

2.5.- VALORES PRIORIZADOS:

- 2.5.1. Responsabilidad.
- 2.5.2. Honestidad.
- 2.5.3. Solidaridad.
- 2.5.4. Identidad.
- 2.5.5. Respeto.

2.6.- ACTITUDES PRIORIZADAS:

- 2.6.1. Perseverancia en la tarea.
- 2.6.2. Sentido de la honradez.
- 2.6.3. Disposición cooperativa y democrática.
- 2.6.4. Principio de equidad.
- 2.6.5. Practica normas de convivencia.

III. CAPACIDADES A EVALUAR.

3.1.- MANEJO DE INFORMACIÓN:

- * Identifica información relevante sobre la corrupción en el Perú.
- * Analiza y comprende las diferentes necesidades del hombre y el proceso de satisfacción, en relación a las leyes correspondientes
- * Selecciona e infiere la importancia que tiene la corrupción en el Perú y cómo afecta en el desarrollo del país.

3.2.- COMPRENSIÓN ESPACIOTEMPORAL:

- * Elabora creativamente organizadores visuales
- * Compara la evolución de la corrupción en el Perú a lo largo de la historia
- * Comprende la influencia de la corrupción en la sociedad peruana

3.3.- JUICIO CRÍTICO:

- * Argumenta democráticamente sus puntos de vista en los debates realizados respetando las opiniones de sus compañeros
- * Asume sus normas de convivencia dentro y fuera del aula
- * Argumenta sus puntos de vista sobre las conclusiones referentes al tema, en forma oral
- * Valora la importancia que tienen las pandillas en nuestras vidas, en especial de los jóvenes

IV. APRENDIZAJES ESPERADOS.

- * Identifica y comprende las causas y consecuencias del desarrollo de la corrupción en el Perú
- * Analiza información relevante acerca de La corrupción institucionalizada
- * Reflexiona, identifica y valora el accionar de La corrupción institucionalizada en el Perú

V. ACTITUD ANTE EL ÁREA.

- * Participa activamente y en forma voluntaria durante la clase.
- * Demuestra sentido de organización y responsabilidad en su trabajo.
- * Asimila los valores y normas para la convivencia pacífica
- * Cultiva una posición crítica y personal.

VI. CONTENIDOS.

6.1.- LA CORRUPCIÓN INSTITUCIONALIZADA

- Definición
- Causas
- Evolución histórica
- Implicancia en el desarrollo de la sociedad
- Consecuencias

VII. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

FASE	ACCIONES	RECURSOS	INDICADORES	TIEMPO
M O T I	1.- El docente inicia la sesión colocando un video "LA CORRUPCIÓN EN EL PERÚ " (Anexo N° 1) 2.- El docente formula a los alumnos las siguientes preguntas: -¿De qué trata el video? -¿Qué significado tiene para ti el Perú? - ¿Por qué el video nos dice que si	- Láminas - Expresión oral - Lluvias de Ideas	- Observa atentamente las láminas. - Participa libre y espontáneamente durante el desarrollo de la actividad - Responde las preguntas sin	5'

V A C I Ó N	<p>somos tan ricos porque somos y nos sentimos tan pobres?</p> <p>- ¿La indiferencia y la pobreza en el Perú a qué se deberá?</p> <p>- ¿Cómo perjudica la corrupción en el desarrollo económico y social en el Perú?</p> <p>- ¿Se está haciendo actualmente algo para solucionar este problema?</p> <p>3.- A raíz de las respuestas vertidas por los alumnos se procede a declararse el tema y se escribe en la pizarra</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Recurso Humano -Respetar las opiniones de sus compañeros. - Pizarra - Tiza 	<ul style="list-style-type: none"> temor a equivocarse - Describe las características que presentan las láminas - Respetar las opiniones de sus compañeros 	
B Á S I C O	<p>1.- El docente con la participación activa de los alumnos y el uso de videos (Anexo Nº 2) e imágenes (Anexo Nº 3) desarrolla el tema la corrupción institucionalizada.</p> <p>2.- Conforme se presenta el video, imágenes y con la participación de los alumnos se define que es corrupción, causas, historia.</p> <p>3.- Con la ayuda de los alumnos, se establece la importancia del tema y las consecuencias que acarrea y posibles alternativas de solución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Videos - Lapicero -Cuaderno - Expresión Oral - Imágenes 	<ul style="list-style-type: none"> - Observa atentamente los videos - Observa atentamente las imágenes - Respetar la opinión de sus compañeros. - Atiende a la explicación del docente. 	10'
P R Á C T I C O	<p>1.- Individualmente los alumnos elaboran frases alusivas a erradicar la corrupción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Papel bond - Lapiceros - Plumones 	<ul style="list-style-type: none"> - Es creativo y original al realizar su frase. - Muestra higiene y orden en la elaboración de su frase. - Muestra coherencia en su trabajo - Presenta a tiempo su trabajo. 	
E V A L.	<p>1.- El docente evaluará de forma constante durante toda la clase a los alumnos a través de sus aportes y opiniones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de observación - Evaluación de frase 	<ul style="list-style-type: none"> - De manera eficiente y coherente responden a las preguntas. 	
E X T	<p>1.-Las frases más sobresalientes serán exhibidos en el periódico mural del aula para ser</p>			

E N.	observados por sus compañeros			
---------	-------------------------------	--	--	--

BIBLIOGRAFIA

Cardoso, Fernando Henrique (1972). Estado y Sociedad en América Latina. Buenos Aires: Nueva Visión

Eigen, Peter (2003) Presentación del Informe Global de la Corrupción 2003. En http://www.globalcorruptionreport.org/download/gcr2003/SPANISH_Introduccion.pdf

Estévez, Alejandro M. (2005, Ene-Mar) Reflexiones Teóricas sobre la corrupción: Sus dimensiones política, económica y social. Revista Venezolana de Gerencia. Número 29, Año 10.

Gosman, Eleonora (2005, Ago, 13) Brasil: Destituirían a 18 legisladores de 5 partidos. Clarín.

Hegel, Georg W.F. (1975) Principios de la Filosofía del Derecho. Buenos Aires: Sudamericana.

<https://www.youtube.com/watch?v=MhYBUQ-C68Y>

ANEXOS

ANEXO Nº 01



VIDEO: CORRUPCIÓN EN EL PERÚ
<https://www.youtube.com/watch?v=MhYBUQ-C68Y>

ANEXO Nº 2

VIDEOS



La corrupción en el Perú
<https://www.youtube.com/watch?v=Jqo-rlAgEnY>



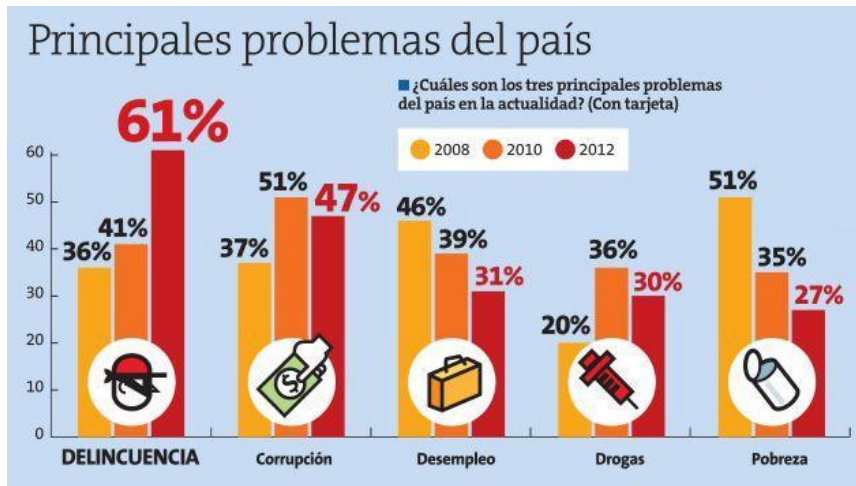
Video: ¿Cómo afecta la corrupción al desarrollo de Perú?
<https://www.youtube.com/watch?v=eT9dUgLOets>



Corrupción en la PNP: Graban a efectivos pidiendo coima
https://www.youtube.com/watch?v= 3JFG_ligAU



ANEXO Nº 03



ANEXO Nº 04

GUÍA DE EVALUACIÓN DE LAS FRASES

LEYENDA MB: Muy Bueno B : Bueno R : Regular D : Deficiente MD: Muy deficiente

INDICADOR ALUMNO	Presenta puntualmente su trabajo.	Limpieza y orden del trabajo.	Redacción y ortografía	Coherencia de las ideas planteadas.	Total

ANEXO N° 06 **GUIA DE OBSERVACIÓN**

ÁREA :
 FECHA : GRADO: SECCIÓN:
 CONTENIDO TEMÁTICO:
 NOMBRE DEL GRUPO: N°
 DOCENTE: AÑO:

<u>LEYENDA</u>
MB : Muy bueno
B : Bueno
R : Regular
D : Deficiente
MD : Muy deficiente

<u>ESCALA</u>
MB : 5 ptos.
B : 4 ptos.
R : 3 ptos.
D : 2 ptos.
MD : 1 ptos.

N° ORDEN	CAP. ÁREA	CAPACIDADES			ACTITUDES	
	INDICADORES	MANEJO DE INFORMACIÓN	COMP. ESP. TEMP.	JUICIO CRÍTICO	<u>RESPECTO A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA</u>	<u>DISPOSICIÓN EMPRENDEDORA:</u>
	APELLIDOS Y NOMBRES	Realiza lectura comprensiva, subraya ideas principales del texto (comprensión de la información.) Identifica información relevante del tema:.....	Infiere: Expone y explica, las conclusiones coherentes ante el pleno (Sustentación)	Identifica el área de desarrollo de la cultura Chimú y su expansión.	Asume actitudes positivas frente a los aportes de los Chimús. Valora la importancia del estudio de los Chimús.	Presenta tareas oportunamente. Pide la palabra para expresarse. Higiene del aula

SESIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

I. DATOS INFORMATIVOS.

- 1.1. Institución Educativa : ENGELS CLASS
- 1.2. Nivel y modalidad : Secundaria de menores.
- 1.3. Área : Ciencias Sociales.
- 1.4. Componente de área : Geografía
- 1.5. Tema : LA CONTAMINACIÓN AMBIENTAL
- 1.6. Grado : Quinto
- 1.7. Docente : Santos Williams Aranda Vásquez
- 1.8. Duración : 90 minutos.
- 1.9. Fecha :
- 1.10. Organización de los aprendizajes esperados

II. DATOS CURRICULARES:

2.1.- NOMBRE DE LA SESIÓN: LA CONTAMINACIÓN AMBIENTAL

2.2.- COMPONENTES: Historia

2.3.- CAPACIDADES FUNDAMENTALES:

- 2.3.1. Pensamiento creativo.
- 2.3.2. Pensamiento crítico.
- 2.3.3. Solución de problemas.
- 2.3.4. Toma de decisiones.

2.4.- TEMA TRASVERSAL:

- 2.4.1. Educación para la convivencia pacífica y la ciudadanía.

2.5.- VALORES PRIORIZADOS:

- 2.5.1. Responsabilidad.
- 2.5.2. Honestidad.
- 2.5.3. Solidaridad.
- 2.5.4. Identidad.
- 2.5.5. Respeto.

2.6.- ACTITUDES PRIORIZADAS:

- 2.6.1. Perseverancia en la tarea.
- 2.6.2. Sentido de la honradez.
- 2.6.3. Disposición cooperativa y democrática.
- 2.6.4. Principio de equidad.
- 2.6.5. Practica normas de convivencia.

III. CAPACIDADES A EVALUAR.

3.1.- MANEJO DE INFORMACIÓN:

- * Identifica información relevante sobre la Contaminación Ambiental
- * Analiza y comprende las diferentes necesidades del hombre y el proceso de satisfacción, en relación a las leyes correspondientes
- * Selecciona e infiere la importancia de la Contaminación Ambiental

3.2.- COMPRENSIÓN ESPACIOTEMPORAL:

- * Elabora creativamente organizadores visuales
- * Compara la evolución de la Contaminación Ambiental a lo largo de la historia

- * Comprende la influencia de la Contaminación Ambiental en el desarrollo de la sociedad

3.3.- JUICIO CRÍTICO:

- *Argumenta democráticamente sus puntos de vista en los debates realizados respetando las opiniones de sus compañeros
- *Asume sus normas de convivencia dentro y fuera del aula
- * Argumenta sus puntos de vista sobre las conclusiones referentes al tema, en forma oral
- *Valora la importancia que tienen las pandillas en nuestras vidas, en especial de los jóvenes

IV. APRENDIZAJES ESPERADOS.

- * Identifica y comprende las causas y consecuencias de la Contaminación Ambiental
- * Analiza información relevante acerca de la Contaminación Ambiental
- * Reflexiona, identifica el accionar de la Contaminación Ambiental y como perjudica al hombre

V. ACTITUD ANTE EL ÁREA.

- * Participa activamente y en forma voluntaria durante la clase.
- * Demuestra sentido de organización y responsabilidad en su trabajo.
- * Asimila los valores y normas para la convivencia pacífica
- * Cultiva una posición crítica y personal.

VI. CONTENIDOS.

6.1.- la CONTAMINACIÓN AMBIENTAL

- Definición
- Causas
- Evolución histórica
- Implicancia en el desarrollo de la sociedad
- Consecuencias

VII. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

FASE	ACCIONES	RECURSOS	INDICADORES	TIEMPO
M	1.- El docente inicia la sesión colocando dos láminas en la pizarra "REALIDAD Y NO FICCIÓN" (Anexo N° 1)	- Láminas	- Observa atentamente las láminas.	5'
O	2.- El docente formula a los alumnos las siguientes preguntas:	- Expresión oral	- Participa libre y espontáneamente durante el desarrollo de la actividad	
T	-¿Qué observan en las láminas?	- Lluvias de Ideas	- Responde las preguntas sin temor a equivocarse	
I	-¿Qué diferencias encontramos?	-Recurso Humano	- Describe las características que presentan las láminas	
V	- ¿A qué se debe que nuestro ambiente se encuentre en estas condiciones?	-Respetar las opiniones de sus compañeros.	- Respetar las	
A	- ¿Cómo se perjudica el hombre al fomentar contaminación?	- Pizarra		
C	- ¿Qué acciones debemos de tomar para tratar de disminuir este problema?			
I	- ¿El Estado o algunas institución			

	están haciendo algo para solucionar este problema? 3.- A raíz de las respuestas vertidas por los alumnos se procede a declararse el tema y se escribe en la pizarra	- Tiza	opiniones de sus compañeros	
B Á S I C O	1.- El docente con la participación activa de los alumnos y el uso de videos (Anexo Nº 2) desarrolla el tema la contaminación ambiental. 2.- Conforme se presentan los videos y con la participación de los alumnos se define que es contaminación, causas. 3.- Con la ayuda de los alumnos, se establece la importancia del tema y las consecuencias que acarrea y posibles alternativas de solución.	- Videos - Lapicero -Cuaderno - Expresión Oral	- Observa atentamente los videos - Describe y organiza información relevante del tema. - Respeta la opinión de sus compañeros. - Atiende a la explicación del docente.	10'
P R Á C T I C O	1.- Individualmente los alumnos elaboran un ensayo alusivo a reflexionar sobre las consecuencias de la contaminación ambiental y la importancia que tiene en vivir en un mundo saludable.	- Papel bond - Lapiceros - Plumones	- Es creativo y original al realizar su frase. - Muestra higiene y orden en la elaboración de su frase. - Muestra coherencia en su trabajo - Presenta a tiempo su trabajo.	
E V A L.	1.- El docente evaluara de forma constante durante toda la clase a los alumnos a través de sus aportes y opiniones.	- Guía de observación - Evaluación de frase	- De manera eficiente y coherente responden a las preguntas.	
E X T E N.	1.-Los ensayos más sobresalientes serán exhibidos en el periódico mural del aula para ser observados por sus compañeros			

BIBLIOGRAFÍA

- ALVA, Miguel. Geografía General. Editorial San Marcos. 4º ed. Lima - Perú.2010.
- BOVET, P., REKACEWICZ, P, SINAÏ, A. y VIDAL, A. (Eds.) (2008). Atlas Medioambiental de Le Monde Diplomatique. París: Cybermonde. FOLCH, R. (1998). Ambiente, emoción y ética. Barcelona: Ed. Ariel.
- BRACK EGG, Antonio. Ecología del Perú. Asociación Editorial Bruño. 3º ed. Lima - Perú. 2012.
- Compendio de Geografía. Editorial San Marcos. 1º ed. Lima - Perú.2007.
- MANZINI, E. y BIGUES, J. (2000). Ecología y Democracia. De la justicia ecológica a la democracia ambiental, Barcelona: Icaria.
- VERCHER, A. (1998). Derechos humanos y medio ambiente. Claves de Razón práctica, 84, 14-21.

ANEXOS

ANEXO Nº 01



CONTAMINACIÓN AMBIENTAL



ANEXO Nº 2



VIDEOS

VIDEO PROYECTO SOBRE LA CONTAMINACION AMBIENTAL EN LIMA
<https://www.youtube.com/watch?v=IF7VQxazsfl>

Video para reflexionar sobre la contaminación del planeta
<https://www.youtube.com/watch?v=yhbM7jxTVVU>

LA ULTIMA GOTA - LA REALIDAD
<https://www.youtube.com/watch?v=h2WBJJ3velo>

LEYENDA

MB: Muy Bueno

B : Bueno

R : Regular

D : Deficiente

MD: Muy deficiente

ANEXO Nº 04

GUÍA DE EVALUACIÓN DE LAS FRASES

INDICADOR	Presenta puntualmente su trabajo.	Limpieza y orden del trabajo.	Redacción y ortografía	Coherencia de las ideas planteadas.	Total
ALUMNO					

ANEXO N° 06
GUIA DE OBSERVACIÓN

ÁREA :
 FECHA : GRADO: SECCIÓN:
 CONTENIDO TEMÁTICO:
 NOMBRE DEL GRUPO: N°
 DOCENTE: AÑO:

LEYENDA	ESCALA
MB : Muy bueno	MB : 5 pts.
B : Bueno	B : 4 pts.
R : Regular	R : 3 pts.
D : Deficiente	D : 2 pts.
MD : Muy deficiente	MD : 1 pts.

N° ORDEN	CAP. ÁREA INDICADORES APELLIDOS Y NOMBRES	CAPACIDADES			ACTITUDES	
		MANEJO DE INFORMACIÓN	COMP. ESP. TEMP.	JUICIO CRÍTICO	RESPECTO A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA	DISPOSICIÓN EMPRENDEDORA:
	Realiza lectura comprensiva, subraya ideas principales del texto (comprensión de la información.) Identifica información relevante del tema:.....	Infiere: Expone y explica, las conclusiones coherentemente ante el pleno (Sustentación)	Identifica el área de desarrollo de la cultura Chimú y su expansión.	Asume actitudes positivas frente a los aportes de los Chimús. Valora la importancia del estudio de los Chimús.	- Presenta tareas oportunamente. - Pide la palabra para expresarse. - Higiene del aula	- Toma decisiones. - Plantea propuestas de solución. - Promueve actividades dentro del aula

SESIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

I. DATOS INFORMATIVOS.

1. Institución Educativa : ENGELS CLASS
2. Nivel y modalidad : Secundaria de menores.
3. Área : Ciencias Sociales.
4. Componente de área : Psicología
5. Tema : LA ADOLESCENCIA, UN PERIODO DE REBELIÒN
6. Grado : Quinto
7. Docente : Santos Williams Aranda Vásquez
8. Duración : 90 minutos.
9. Fecha :
10. Organización de los aprendizajes esperados

II. DATOS CURRICULARES:

2.1. -NOMBRE DE LA SESIÓN: LA ADOLESCENCIA, UN PERIODO DE REBELIÒN

2.2.- COMPONENTES: Historia

2.3.- CAPACIDADES FUNDAMENTALES:

- 2.3.1. Pensamiento creativo.
- 2.3.2. Pensamiento crítico.
- 2.3.3. Solución de problemas.
- 2.3.4. Toma de decisiones.

2.4.- TEMA TRASVERSAL:

- 2.4.1. Educación para la convivencia pacífica y la ciudadanía.

2.5.- VALORES PRIORIZADOS:

- 2.5.1. Responsabilidad.
- 2.5.2. Honestidad.
- 2.5.3. Solidaridad.
- 2.5.4. Identidad.
- 2.5.5. Respeto.

2.6.- ACTITUDES PRIORIZADAS:

- 2.6.1. Perseverancia en la tarea.
- 2.6.2. Sentido de la honradez.
- 2.6.3. Disposición cooperativa y democrática.
- 2.6.4. Principio de equidad.
- 2.6.5. Practica normas de convivencia.

III. CAPACIDADES A EVALUAR.

3.1.- MANEJO DE INFORMACIÓN:

- * Identifica información relevante sobre la Adolescencia
- * Analiza y comprende las diferentes necesidades del hombre y el proceso de satisfacción, en relación a las leyes correspondientes
- * Selecciona e infiere la importancia de la Adolescencia

3.2.- COMPRENSIÓN ESPACIO TEMPORAL:

- * Elabora creativamente organizadores visuales
- * Comprende la evolución de la adolescencia

* Comprende la influencia de la adolescencia en la sociedad y la familia

3.3.- JUICIO CRÍTICO:

*Argumenta democráticamente sus puntos de vista en los debates realizados respetando las opiniones de sus compañeros

*Asume sus normas de convivencia dentro y fuera del aula

* Argumenta sus puntos de vista sobre las conclusiones referentes al tema, en forma oral

*Valora la importancia que tienen las pandillas en nuestras vidas, en especial de los jóvenes

IV. APRENDIZAJES ESPERADOS.

* Identifica y comprende el desarrollo y comportamiento de la adolescencia

* Analiza información relevante acerca de la adolescencia

* Reflexiona, identifica y valora el desarrollo de la adolescencia

V. ACTITUD ANTE EL ÁREA.

* Participa activamente y en forma voluntaria durante la clase.

* Demuestra sentido de organización y responsabilidad en su trabajo.

* Asimila los valores y normas para la convivencia pacífica

* Cultiva una posición crítica y personal.

VI. CONTENIDOS.

6.1.- LA ADOLESCENCIA, UN PERIODO DE REBELIÓN

a. Definición

b. Evolución

c. Búsqueda de identidad

d. Comportamiento en el desarrollo de la sociedad y de su familia

e. Implicancias en su devenir histórico

VII. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

FASE	ACCIONES	RECURSOS	INDICADORES	TIEMPO
M O T I V A C I Ó N	1.- El docente inicia la sesión colocando dos láminas en la pizarra "LA ADOLESCENCIA" (Anexo Nº 1) 2.- El docente formula a los alumnos las siguientes preguntas: -¿Qué observan en las láminas? -¿Qué diferencias encontramos? - ¿Qué comportamiento muestran los jóvenes en las imágenes? - ¿Crees tú que las actitudes o comportamiento de los adolescentes son las más adecuadas? - ¿Qué es lo que hace que los adolescentes se sientan hoy más liberales? 3.- A raíz de las respuestas vertidas por los alumnos se procede a declararse el tema y se escribe en la pizarra	- Láminas - Expresión oral - Lluvias de Ideas -Recurso Humano -Respeto las opiniones de sus compañeros. - Pizarra - Tiza	- Observa atentamente las láminas. - Participa libre y espontáneamente durante el desarrollo de la actividad - Responde las preguntas sin temor a equivocarse - Describe las características que presentan las láminas - Respeto las opiniones de sus compañeros	5'

<p>B</p> <p>Á</p> <p>S</p> <p>I</p> <p>C</p> <p>O</p>	<p>1.- De forma individual leen el impreso “LA ADOLESCENCIA, UN PERIODO DE REBELIÒN”. (Anexo N° 2)</p> <p>2.- Luego realizan la lectura silenciosa-comprensiva e individual subrayando las ideas principales.</p> <p>3.- Los alumnos, en forma individual y en orden, dan respuesta a las siguientes preguntas planteadas por el docente:</p> <p>a. ¿De qué trata la lectura?</p> <p>b. ¿Qué es la adolescencia?</p> <p>c. ¿Qué busca un adolescente?</p> <p>d. ¿Las acciones que realizan los adolescentes es parte de su evolución?</p> <p>e. ¿Por qué para algunas personas es un problema el comportamiento del adolescente?</p> <p>f. ¿Cómo crees que debe de comportarse un adolescente?</p> <p>g. ¿Es un problema el adolescente o es falta d entendimiento por parte de las personas mayores?</p> <p>4.- Conforme se respondan las preguntas, el docente reforzará las mismas con ayuda de un video.(Anexo: 3)</p> <p>5.- Con la ayuda de los alumnos, se establece la importancia del tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Impreso - Lapicero - Resaltador -Cuaderno - Expresión Oral - Imágenes 	<ul style="list-style-type: none"> - Lee atentamente el impreso - Subraya las ideas principales. - Describe y organiza información relevante del tema. - Respeta la opinión de sus compañeros. - Atiende a la explicación del docente. 	<p>10'</p>
<p>P</p> <p>R</p> <p>Á</p> <p>C</p> <p>T</p> <p>I</p> <p>C</p> <p>O</p>	<p>1.- Individualmente los alumnos elaboran frases alusivas a la etapa de la adolescencia y su accionar en la actualidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Papel bond - Lapiceros - Plumones 	<ul style="list-style-type: none"> - Es creativo y original al realizar su frase. - Muestra higiene y orden en la elaboración de su frase. - Muestra coherencia en su trabajo - Presenta a tiempo su trabajo. 	

E V A L.	1.- El docente evaluará de forma constante durante toda la clase a los alumnos a través de sus aportes y opiniones.	- Guía de observación - Evaluación de frase	- De manera eficiente y coherente responden a las preguntas.	
E X T E N.	1.-Las frases más sobresalientes serán exhibidos en el periódico mural del aula para ser observados por sus compañeros			

BIBLIOGRAFÍA

CUETO, FERNANDINI, Carlos. Psicología. 203-206,195-199

COON, Dennis. Psicología- Exploración. México: Tomson Editores. 1999.315

GARCÍA, SEVILLA., J. Psicología de la atención. España: Síntesis, S.A. 1997.13

LAROSSE. Diccionario Enciclopédico. 1998, 72, 520

MEZA, Piedad. Psicología del Adolescente

MORRIS, Charles. Psicología. Un Nuevo Enfoque. Procesos Volitivos (Sensación y Percepción). Prentice-Hall Hispanoamericana, México SF. 116, 117, 118,119

SALINAS GARCÍA, Telmo. Nociones de Psicología "Atención y Percepción"

ANEXOS

ANEXO Nº 01



ADOLESCENCIA



ANEXO Nº 2

LA ADOLESCENCIA, UN PERIODO DE REBELIÒN

Introducción

Tradicionalmente, la adolescencia ha sido considerada como un período crítico de desarrollo, no solo en los Estados Unidos, sino también en otras muchas culturas, especialmente en las sociedades más avanzadas tecnológicamente. Tanto la conversación vulgar como en las obras novelistas, los autores dramáticos y los poetas han abundado las referencias a los "años tormentosos" comprendidos entre el final de la niñez y la edad adulta nominal. Los que han estudiado científicamente la conducta han propendido también señalar que la adolescencia representa un período de tensiones particulares en nuestra sociedad. Algunos, especialmente los de mayor espíritu biológico, han hecho hincapié en los ajustes que exigen los cambios fisiológicos enfocados a la pubertad, sin exceptuar los aumentos de las hormonas sexuales y a los cambios en la estructura y a la función del cuerpo. Otros han propendido a descubrir en la cultura la causa primordial de los problemas de los adolescentes, y han hecho hincapié en las demandas numerosas, y grandemente concentradas, que nuestra sociedad ha hecho tradicionalmente a los jóvenes de esta edad: demandas de independencia, de ajustes heterosexuales y con los semejantes, de preparación vocacional, de desarrollo de una filosofía de la vida fundamental y normativa.

Aunque existen diferencias de opinión en lo tocante a la importancia relativa de los factores biológicos, sociales y psicológicos, existe, no obstante, un acuerdo general en lo tocante a que el período de la adolescencia ha presentado tradicionalmente problemas especiales de ajuste en nuestra sociedad.

Conceptualización de la adolescencia y el adolescente

La adolescencia, es un periodo de transición, una etapa del ciclo de crecimiento que marca el final de la niñez y preuncia la adultez, para muchos jóvenes la adolescencia es un periodo de incertidumbre e inclusive de desesperación; para otros, es una etapa de amistades internas, de aflojamiento de ligaduras con los padres, y de sueños acerca del futuro.

Muchos autores han caído en la tentación de describir esta edad con generalizaciones deslumbrantes, o al contrario, la califican como un una etapa de amenazas y peligros, para descubrir, al analizar objetivamente todos los datos que las generalizaciones, de cualquier tipo que sean, no responden a la realidad. Si hay algo que podamos afirmar con toda certeza, podemos decir que, esta edad es igual de variable, y tal vez además que cualquier otra edad.

No hay teorías fáciles con que podamos definir a todos los adolescentes, ni las explicaciones que se dan de su comportamiento nos bastaran para comprenderlos. Para la persona que quiera comprender la conducta del adolescente, no hay nada que pueda suplir el análisis atento de una investigación cuidadosamente realizada, gran parte de esta investigación se ha hecho a la luz de teorías muy prometedoras, pero la sola teoría, sin la comprobación objetiva, no sirve de nada.

Se dice que es una etapa de transición ya que es la línea divisoria entre la seguridad de la niñez y el mundo desconocido del adulto, en cierto sentido, la adolescencia ha venido a ser una etapa del desarrollo humano con naturaleza propia, distinta de las demás, un

periodo de transición entre la niñez y adultez, sin embargo, si solo se define como la terminación de la niñez por un lado y el principio de la edad adulta por otro, el concepto adolescencia y para el adolescente mismo.

El término adolescente se usa generalmente para referirse a una persona que se encuentra entre los 13 y 19 años de edad, periodo típico entre la niñez y la adultez. Este periodo empieza con los cambios fisiológicos de la pubertad y termina cuando se llega al pleno status sociológico del adulto.

Sin embargo al igual que sucede con todas las etapas del desarrollo, estos puntos extremos no están muy bien definidos, por ejemplo, la fisiología de la pubertad es un conjunto muy complejo de fenómenos, que incluye un rápido crecimiento del cuerpo, la osificación de los huesos, cambios hormonales, y la aparición repentina de las características primarias y secundarias del sexo, al igual que las reacciones psicológicas a estos cambios. No todos estos cambios fisiológicos tienen una elevada correlación, ni las reacciones psicológicas de ellas son idénticas o igualmente intensas en todos los individuos.

Duración de la adolescencia

Este periodo comprende entre el final de la infancia y el principio de la edad adulta. Suele comenzar a los 12 y 14 años en la mujer y en el hombre respectivamente y termina a los 21. En esta etapa se experimenta cambios que se dan a escala social, sexual, físicos y psicológicos.

Búsqueda de identidad

Búsqueda de la identidad es un viaje que dura toda la vida, cuyo punto de partida está en la niñez y acelera su velocidad durante la adolescencia. Como Erik Eriksson (1950) señala, este esfuerzo para lograr el sentido de sí mismo y el mundo no es "un tipo de malestar de madurez" sino por el contrario un proceso saludable y vital que contribuye al fortalecimiento total de del ego del adulto.

ANEXO N° 03



VIDEO: LA ADOLESCENCIA

<https://www.youtube.com/watch?v=UfTkpONbX-Y>

ANEXO Nº 04
GUÍA DE EVALUACIÓN DE LAS FRASES

LEYENDA
MB: Muy Bueno
B : Bueno
R : Regular
D : Deficiente
MD: Muy deficiente

INDICADOR	Presenta puntualmente su trabajo.	Limpieza y orden del trabajo.	Redacción y ortografía	Coherencia de las ideas planteadas.	Total
ALUMNO					

--	--	--	--	--	--

ANEXO N° 06

GUIA DE OBSERVACIÓN

ÁREA :
 FECHA : GRADO: SECCIÓN:.....
 CONTENIDO TEMÁTICO:.....
 NOMBRE DEL GRUPO:..... N°.....
 DOCENTE:..... AÑO:.....

<u>LEYENDA</u>	<u>ESCALA</u>
MB : Muy bueno	MB : 5 pts.
B : Bueno	B : 4 pts.
R : Regular	R : 3 pts.
D : Deficiente	D : 2 pts.
MD : Muy deficiente	MD : 1 pts.

N° ORDEN	CAP. ÁREA	CAPACIDADES				ACTITUDES	
	INDICADORES	MANEJO DE INFORMACIÓN	COMP. ESP. TEMP.	JUICIO CRÍTICO	<u>RESPECTO A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA</u>	<u>DISPOSICIÓN EMPRENDEDORA:</u>	
	APELLIDOS Y NOMBRES	Realiza lectura comprensiva, subraya ideas principales del texto (comprensión de la información.) Identifica información relevante del tema:.....	Infiere: Expone y explica, las conclusiones coherentemente ante el pleno (Sustentación)	Identifica el área de desarrollo de la cultura Chimú y su expansión .	Asume actitudes positivas frente a los aportes de los Chimús. Valora la importancia del estudio de los Chimús.	Presenta tareas oportunamente. Pide la palabra para expresarse. Higiene del aula	Toma decisiones. Plantea propuestas de solución. Promueve actividades dentro del aula

ANEXO 3

CONFIABILIDAD

Para determinar la confiabilidad de la encuesta calcularemos el coeficiente de SPEARMAN BROWN, el cual se calcula de la siguiente forma:

- Calculo de las sumas de los pares e impares
- Calculo del coeficiente de correlación entre los pares e impares.
- Calculo del coeficiente de correlación de SPEARMAN BROWN

Correlación Pearson	0.732	
<u>Correlación Spearman Brown</u>		
R11	= 0.754	Es confiable

Resultados:

Utilizando el método de las dos mitades y aplicada a 45 alumnos, el instrumento que mide el pensamiento crítico de los alumnos de v de secundaria, a través de una prueba de desarrollo, estos se sometieron a la prueba de confiabilidad, tenemos que el total del instrumento obtuvo un coeficiente de fiabilidad con la corrección de Spearman-Brown $r_s = 0.754$, este resultado muestra una consistencia confiable para el instrumento.