



ESCUELA DE POSGRADO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

El Programa “expresión discursiva” en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de tercero secundaria -I.E. N° 148 - Bayovar-Lima- 2017

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Problemas de Aprendizaje

AUTOR:

Br. Heber Bautista Cáceres Soto

ASESOR:

Dr. Luis Edilberto Garay Peña

SECCIÓN

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Problemas de Aprendizaje

LIMA - PERÚ

2017

Página del Jurado

Dra. Rosalía Zarate Barrial
Presidente

Dr. Walter Capa Luque
Secretario

Dr. Luis Garay Peña
Vocal

Dedicatoria

A Dios y a mis queridos padres Melecio y Victoria, quienes me demostraron durante su vida, la perseverancia principio que me da confianza para ser cada día mejor.

A mi hijo Mijhael, a pesar de ser tan joven, sus debates en casa se ha convertido en la fuente de inspiración y amor para seguir adelante.

Agradecimiento

En primer lugar, quiero agradecer a la Universidad César Vallejo, institución que me formó en los saberes que hoy enriquece mi vida profesional.

Al Dr. Luis Edilberto Garay Peña, por haber compartido sus valiosos conocimientos y por haberme brindado su permanente orientación y apoyo durante todo el proceso de la presente tesis.

A la Institución educativa N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre” por abrir cordialmente sus puertas y permitirme evaluar a sus estudiantes.

A los niños y niñas que formaron parte de la muestra censal de estudio y que colaboraron con el proceso de evaluación que me permitió obtener valiosos resultados.

A Dios por guiarme a lo largo de este difícil pero reconfortante camino y permitirme concluir satisfactoriamente esta investigación.

Al terminar este proceso quiero expresar mis agradecimientos a todos aquellos que me acompañaron e hicieron posible este proyecto.

A mis padres Melecio y Victoria por su incondicional muestra de amor y de apoyo.

A mi hijo Mijhael por darme la motivación para seguir adelante.

Declaratoria de autenticidad

Yo, Heber Bautista Cáceres Soto, estudiante del Programa maestría en Problemas de Aprendizaje de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI 04078917, con la tesis titulada “El programa “Expresión Discursiva” en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de tercero de secundaria - I.E. N° 148 – Bayovar – Lima - 2017. De conformidad con la Resolución de Vicerrectorado Académico N° 00011–2016 – UCV – VA. Lima, 31 de marzo de 2016.

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas, por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Lima, 29 de mayo de 2017

Heber Bautista Cáceres Soto

DNI: 04078917

Presentación

Señores miembros del Jurado Dictaminador del Informe de Tesis, en la Escuela de Postgrado de la Universidad Cesar Vallejo – sede Lima norte, presento la Tesis titulada El Programa “Expresión Discursiva” en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de tercero secundaria - I.E. N° 148 - Bayovar-Lima- 2017, cuyo objetivo fue determinar el efecto que produce el programa “Expresión Discursiva” en el desarrollo del pensamiento crítico, que subyace en la dimensión lógica, sustantiva, dialógica, contextual y pragmática.

La presente investigación inicia con la introducción. En la primera parte se describe el problema de investigación, la justificación y el objetivo. La segunda parte contiene los antecedentes y el marco referencial. La tercera parte de la presente investigación señala la hipótesis, que son el punto de partida de este trabajo. La cuarta parte se denomina marco metodológico. La quinta parte de la presente investigación describe los resultados. La sexta sección presentamos la discusión, conclusiones y las recomendaciones. Por último, en la séptima parte las referencias bibliográficas y los anexos.

Los resultados obtenidos con la prueba t para la igualdad de las medias, de acuerdo al análisis estadístico de comparación en el pensamiento crítico en los estudiantes sujetos a la variable independiente antes y después de la experiencia, siendo que, el valor absoluto de t, ($T_c = -8.391$) es mayor al valor t tabulado (2,011), por lo tanto, los promedios de las dimensiones del pensamiento crítico presentan diferencias altamente significativas en el grupo experimental, en ese sentido, se aceptó la hipótesis alternativa y se rechazó la hipótesis nula.

Señores miembros del jurado, esperamos que esta investigación sea evaluada y merezca su aprobación.

El autor

Índice

	pág.
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Lista de tablas	x
Lista de figuras	xii
Resumen	xiv
Abstract	xv
I. Introducción	
1.1 Antecedentes	17
1.1.1 Antecedentes internacionales	17
1.1.2 Antecedentes nacionales	22
1.2 Fundamentación científica	24
1.2.1 Definición de pensamiento	24
1.2.2 Pensamiento crítico	25
1.2.3 Dimensiones de pensamiento crítico	26
1.2.4 Características de pensamiento crítico	26
1.2.5 Elementos de pensamiento crítico	29
1.2.6 Modalidades de pensamiento crítico	30
1.2.7 Habilidades del pensamiento crítico	31
1.2.8 Desarrollo del pensamiento crítico	33
1.2.9 Desarrollo de capacidades en el aula	35

1.2.10 El pensamiento discursivo en los estudiantes	39
1.3 Justificación	40
1.4 Problema	42
1.4.1 Realidad problemática	42
1.4.2 Formulación del problema	45
1.5 Hipótesis	45
1.5.1 Hipótesis General	45
1.5.2. Hipótesis Específica	45
1.6 Objetivos	47
1.6.1 Objetivo General	47
1.6.2 Objetivos Específicos	47
II. Marco metodológico	
2.1. Variables	50
2.2. Operacionalización de las variables	51
2.3. Metodología	51
2.4 Tipo de estudio	52
2.5 Diseño	52
2.6 Población, muestra y muestreo	54
2.6.1 Población censal	54
2.6.2 Muestra	54
2.6.3 Muestreo	55
2.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	56
2.7.1 Técnica de encuesta	56
2.7.2 Instrumento de evaluación del pensamiento crítico	57

2.7.2.1 Validez y confiabilidad del instrumento	57
2.8 Métodos de análisis de datos	58
2.9 Aspectos éticos	59
III. Resultados	60
IV. Discusión	90
V. Conclusión	97
VI. Recomendaciones	100
VII. Referencias bibliográficas	103
Anexos	110
Anexo 1. Artículo científico.	
Anexo 2. Matriz de consistencia.	
Anexo 3. Permiso de haber aplicado los instrumento.	
Anexo 4. Formato de validación de instrumento.	
Anexo 5. Validación de juicio de expertos.	
Anexo 6. Matriz de datos.	
Anexo 7. Otros.	

Lista de tablas

Tabla 1	Programa expresión discursiva	50
Tabla 2	Operacioalización de las variables.	51
Tabla 3	Distribución de los estudiantes del tercer grado de secundaria.	54
Tabla 4	Resultado de la validez de expertos.	57
Tabla 5	Confiabilidad del instrumento.	58
Tabla 6	Niveles de confiabilidad.	58
Tabla 7	Análisis del resultado del pre y post del grupo testigo y del grupo experimental, según la escala establecido en la dimensión lógica.	61
Tabla 8	Análisis del resultado del pre y post de la experiencia del grupo testigo y del grupo sometido a la variable independiente, según la escala establecido en la dimensión sustantiva.	64
Tabla 9	Análisis del resultado del pre y post de la experiencia del grupo testigo y del grupo sometido a la variable independiente, según la escala establecido en la dimensión contextual.	67
Tabla 10	Análisis del resultado del pre y post de la experiencia del grupo testigo y del grupo sometido a la variable independiente, según la escala establecido en la dimensión dialógica.	70
Tabla 11	Análisis del resultado del pre y post de la experiencia del grupo testigo y del grupo sometido a la variable independiente, según la escala establecido en la dimensión pragmática.	73
Tabla 12	Análisis del resultado del pre y post de la experiencia del grupo testigo y del grupo sometido a la variable independiente, según la escala alcanzado en el pensamiento crítico.	76
Tabla 13	Estadígrafos, según nivel alcanzado en el pensamiento crítico del grupo control.	79
Tabla 14	Estadígrafos, según nivel alcanzado en el pensamiento crítico del grupo experimental.	80
Tabla 15	Prueba de normalidad del pensamiento crítico. Prueba de Levene de calidad de varianza.	82

Tabla 16	Estadística de grupo experimental y prueba de t de Student	83
Tabla 17	para la igualdad de medidas en el pensamiento crítico.	83
Tabla 18	Estadística de grupo experimental y prueba de t de Student	84
	para la igualdad de medidas de la dimensión lógica.	
Tabla 19	Estadística de grupo experimental y prueba de t de Student	85
	para la igualdad de medidas de la dimensión sustantiva.	
Tabla 20	Estadística de grupo experimental y prueba de t de Student	86
	para la igualdad de medidas de la dimensión contextual	
Tabla 21	Estadística de grupo experimental y prueba de t de Student	87
	para la igualdad de medidas de la dimensión dialógica.	
Tabla 22	Estadística de grupo experimental y prueba de t de Student	88
	para la igualdad de medidas de la dimensión pragmática.	

Lista de figuras

Figura 1	Elementos del pensamiento.	30
Figura 2	Partes constitutivas del pensamiento crítico.	34
Figura 3	Habilidades del pensamiento crítico.	38
Figura 4	Gráfico de distribución de frecuencia comparativo del test de la dimensión lógica en el pre y post del grupo control y experimento.	61
Figura 5	Diagrama del pretest y posttest del grupo de control y experimental de la dimensión lógica.	63
Figura 6	Gráfico de distribución de frecuencia comparativo del test de la dimensión sustantiva en el pre y post del grupo control y experimento.	64
Figura 7	Diagrama del pretest y posttest del grupo de control y experimental de la dimensión sustantiva.	66
Figura 8	Gráfico de distribución de frecuencia comparativo del test de la dimensión contextual en el pre y post del grupo control y experimento.	67
Figura 9	Diagrama del pretest y posttest del grupo de control y experimental de la dimensión contextual.	69
Figura 10	Gráfico de distribución de frecuencia comparativo del test de la dimensión dialógica en el pre y post del grupo control y experimento.	70
Figura 11	Diagrama del pretest y posttest del grupo de control y experimental de la dimensión dialógica.	72
Figura 12	Gráfico de distribución de frecuencia comparativo del test de la dimensión pragmática en el pre y post del grupo control y experimento.	73
Figura 13	Diagrama del pretest y posttest del grupo de control y experimental de la dimensión pragmática.	75
Figura 14	Gráfico de distribución de frecuencia comparativo del test del pensamiento crítico en el pre y post del grupo control y	76

experimento.

Figura 15 Diagrama del pretest y postest del grupo de control y 78 experimental del pensamiento crítico.

Resumen

En la presente tesis titulado; El Programa “Expresión Discursiva” en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de tercero secundaria -I.E. N° 148 - Bayovar-Lima- 2017. Por un lado, siendo el tema eje en la sociedad, el papel que ejerce la educación sobre el ser humano, el cual lleva implícita en su labor la necesidad imperiosa de desarrollar el pensamiento crítico como uno de sus pilares fundamentales, por ello, el objetivo general fue demostrar el efecto que produce el programa “Expresión Discursiva” en el desarrollo del pensamiento crítico, que subyace en la dimensión lógica, sustantiva, dialógica, contextual y pragmática.

El enfoque de la investigación fue cuantitativa y tuvo como línea central el tipo de investigación aplicada, siendo el diseño cuasi experimental, mientras el método adoptado fue el hipotético deductivo, con una población censal de 50 estudiantes del tercer grado, distribuido en dos secciones “B” y “D”, de las cuales 24 estudiantes se constituyó nuestra unidad de análisis, es decir, la variable sometido al experimento y 26 como grupo testigo, para ello, se utilizó la técnica de la encuesta, y el instrumento un test, de manera que la confiabilidad del instrumento se midió con Spermán – Brown r_s , obteniendo (0,77) en el desarrollo del pensamiento crítico, en tanto la validez del instrumento fue verificada por la técnica de juicio de expertos.

Los resultados obtenidos según la prueba t para la igualdad de las medias, de acuerdo al análisis estadístico de comparación en el pensamiento crítico en los estudiantes sujetos a la variable independiente antes y después de la experiencia, se desprende que el valor absoluto de t siendo $T_c = -8.391$, es mayor al valor t tabulado de 2,011, siendo así, que los promedios del nivel de pensamiento críticos presentan diferencias altamente significativas en el grupo experimental, en ese sentido, aceptando la hipótesis alternativa y rechazando la hipótesis nula.

Palabras Clave: Programa, expresión discursiva, pensamiento crítico, educación secundaria.

Abstrac

In the present thesis titled; The "Discursive Expression" Program in the development of critical thinking in third-year secondary students -I.E. N° 148 - Bayovar-Lima- 2017. On one hand, being the axis issue in society, the role that education allows over the human being, which carries implicit in his work the imperative need to develop critical thinking as one of its fundamental pillars, therefore, the general objective was to demonstrate the effect produced by the program "Discursive Expression" in the development of critical thinking, which underlies the logic logical, substantive, dialogical, contextual and pragmatic.

The focus of the research was quantitative and had as a central line the type of applied research, being the design quasi-experimental, while the adopted method was the hypothetical deductive, with a census population of 50 students of the third grade, distributed in two sections "B "And" D ", of which 24 students constituted our unit of analysis, that is, the variable submitted to the experiment and 26 as a control group, for this, the survey technique was used, and the instrument a test, of The reliability of the instrument was measured with Sperman - Brown rs, obtaining (0.77) in the development of critical thinking, while the validity of the instrument was verified by the expert judgment technique.

The results obtained according to the t-test for the equality of means, according to the statistical analysis of comparison in critical thinking in students subject to the independent variable before and after the experience, it follows that the absolute value of t being $T_c = -8.391$, is greater than the tabulated t-value of 2.011, being that, the averages of the level of critical thought present highly significant differences in the experimental group, in that sense, accepting the alternative hypothesis and rejecting the null hypothesis.

Program, discursive expression, critical thinking, secondary education.

I. Introducción

1.1 Antecedentes

1.1.1 Antecedentes Internacionales

Curiche (2015) presentó la tesis titulada *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía* para optar el grado de magister en educación. El propósito del estudio fue determinar el funcionamiento de la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP) con complemento de aprendizaje colaborativo mediado por computador (CSCL), para mejorar las habilidades cognitivas de representación de la realidad en la mente de los estudiantes de forma crítica. Esta investigación fue cuantitativa y el tipo de diseño aplicado fue cuasi-experimental, por lo que utilizó en su estudio a 70 estudiantes; siendo 35 sujetos el grupo testigo y 35 expuesto a la variable independiente.

Asimismo, el autor manifestó que se ha dado un aumento en casi todas las herramientas cognitivas del pensamiento crítico, de tal forma obteniendo en la habilidad de inferencia un 14%, en cambio en el resto de las habilidades solo un aumento desde 4,9%, en cuanto a la capacidad de análisis, presentó un importante resultado de 33,3% en la habilidad de autorregulación, en ese sentido, en esta investigación llegó a la conclusión: que efectivamente los alumnos que participaron de la estrategia de ABP complementada con CSCL desarrollaron sus habilidades de pensamiento crítico, destacando el trabajo colaborativo a través del uso de las tecnologías colaborativas como herramienta facilitadora.

De esta manera el autor presentó en el nivel de significancia alcanzado de 0,002 muy debajo del 0,05, y en cuanto al intervalo de confianza de la diferencia de medias con extremos positivos indicó un aumento en el rendimiento de los estudiantes.

Por lo que concluyó, que si hubo una diferencia significativa entre el primer momento, antes de que se llevara a cabo la implementación de la estrategia de ABP apoyado en tecnología CSCL y el grado de desarrollo de habilidades cognitivas de pensamiento crítico al finalizar dicha implementación, en otras palabras, los

estudiantes del grupo experimental son pensadores más críticos al finalizar el proceso en cuanto a las habilidades de análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

Mendoza (2015) en su tesis, *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*, consideró como propósito principal, estimar el crecimiento de las capacidades del pensamiento crítico a partir del funcionamiento de los procedimientos metodológicos de desarrollo de las habilidades de investigación durante el estudio universitario.

La hipótesis que se planteó fue, la formación profesional universitaria requiere del desarrollo de pensamiento crítico, lo cual, es posible obtener de manera más eficiente mediante la aplicación de una metodología de enseñanza-aprendizaje centrada en el desarrollo de trabajos de investigación, respecto a las metodologías tradicionales de proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el estudio consideró como muestra 892 estudiantes (502 de la USS y 390 de la USAT), de los ciclos iniciales (primer año), intermedio (tercer año) y finales de carrera (último año), teniendo 6 grupos, con un promedio de 35 alumnos en cada grupo. Esta muestra se seleccionó siguiendo ningún criterio que no fuese el de disponibilidad y accesibilidad al investigador; los estudiantes elegidos fueron los inscritos en el curso y que asistieron a clase el día que se hizo la aplicación del instrumento.

En el estudio utilizó el modelo cuantitativo como enfoque, para analizar los procesos metodológicos de enseñanza y aprendizaje y sus efectos en la mejora de interpretación de la realidad objetiva en la mente de los estudiantes universitarios.

Para ello, consideró los ítems de valoración para el pensamiento crítico CPC 2, con 2 muestras diferentes en estudiantes, que pertenecen a diferentes universidades, en donde la enseñanza y aprendizaje se abordaron con diferentes procesos metodológicos, en una con el procedimiento tradicional, mientras que en la otra con procedimiento activo a través de la investigación.

El estudio llegó a la conclusión, que los cursos que han optado por utilizar el método de investigación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, han obtenido mayor resultado satisfactorio en interpretación de la realidad objetiva, lo cual

evidencia la mejora de los procesos cognitivos y las altas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas del contexto social.

Almeida, Coral y Ruiz (2014) presentaron la tesis titulado *Didáctica problematizadora para la configuración del pensamiento crítico en el marco de la atención a la diversidad*, para optar el grado de magister. Entre los objetivos de la investigación plantearon determinar la efectividad de una didáctica problematizadora en la configuración del pensamiento crítico, definiendo el grado de efectividad de la asimilación para generar nuevos conocimientos, mediante la formulación y solución de problemas, de esta manera, se tomó en cuenta ciertas características propias de las habilidades del pensamiento crítico, tales como: el razonamiento que refuta o justifica algo es decir la argumentación; la extracción de conclusiones de un texto, es decir el análisis, la identificación de un asunto para ser resuelto y por último el rendimiento óptimo, es decir la evaluación.

La investigación que se llevó a cabo fue de tipo cuasi-experimental, con una población de estudio de 40 sujetos. En cuanto a los resultados, presentaron que la dimensión de argumentación disminuyó en razonamiento 5, por el cual hubo una aceleración en 34, por último, no hubo variación en 1; en la dimensión de análisis, disminuyó en la extracción de conclusiones 6, sumaron 31 en la extracción de conclusiones, por último, sostuvieron que no hubo variación en 3; en la dimensión solución de problemas, del total de estudiantes mencionaron que 8 tuvieron un descenso, 27 ascendieron y 5 permanecieron igual; y por último en la dimensión de evaluación, han manifestado que 7 desmejoraron, 32 tuvieron un rendimiento mejor, y que al final concluyeron que no hubo variación en 1.

Además, mencionaron que cuando aplicaron la didáctica problematizadora lograron desarrollar otras habilidades que estuvieron implícitas, como la observación, la interpretación, la percepción, la clasificación de ideas y preguntas, el trabajo en equipo, la expresión oral y escrita, las cuales según los autores, fueron fundamentales dentro de los procesos de aprendizaje, dado que los estudiantes adquirieron más herramientas para desplegar sus potencialidades a favor de la adquisición de conocimientos para aplicarlos en su cotidianidad.

Algo parecido mencionaron con la argumentación, el 64,2 % consiguió el nivel más alto, haciendo notar que las estrategias como el debate, la exposición de ideas, la discusión de puntos de vista, la socialización de respuestas fueron las que más gustaron, ya que según los investigadores convencieron a otros de sus pensamientos, en la utilización de razones lógicas y coherentes.

En ese sentido, los autores llegaron a la conclusión y mencionaron que la didáctica problematizadora contribuye en la configuración de habilidades de pensamiento crítico especialmente en la argumentación, evaluación y análisis.

Roca (2013) en su estudio titulado *El desarrollo del pensamiento crítico a través de diferentes metodologías docentes en el grado de enfermería*, para lo cual los objetivos de dicho estudio fueron encaminados a valorar el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico, es decir, que los alumnos desarrollaron facultades para representar en su mente la realidad de manera crítica, a partir del funcionamiento y procedimientos de las diferentes estrategias metodológicas establecidas en el trabajo de investigación.

La investigación se realizó con 105 estudiantes de segundo curso de enfermería, las cuales se dividieron en dos grandes grupos: un grupo de intervención y un grupo de comparación. El enfoque metodológico utilizado fue el método mixto (métodos cuantitativos y cualitativos), que estuvo marcado por dos elementos: la naturaleza del objeto de estudio y la intencionalidad.

En cuanto a la aproximación cuantitativa que es lo que más interesa, sometió a medición el pensamiento crítico antes y después, en relación a la aplicación de las estrategias ABP y estudio de casos, de tal manera que, las estrategias y actividades que se utilizó, lograron en los estudiantes desarrollar las capacidades cognitivas, para representar en su mente la realidad, a través de las simulaciones que fue el acicate para acercarse a la realidad en forma ficcional en consecuencia mejorando, las actitudes, la confianza y seguridad; por otro lado, para representar temáticas y explorar el conocimiento almacenado en la memoria utilizó el mapa conceptual, el portafolio, entre otras, y para la integración y explicación del contenido con significado, consideró como base, los debates en el aula, la realización del diario

reflexivo, entre otras.

Las conclusiones que arribó, es que el uso de los distintos procedimientos educativos innovadores fueron favorables en la participación, reflexión continua, y construcción del conocimiento, siendo que el análisis descriptivo global y de áreas por género de los estudiantes en pre y post test arrojó como resultado, que éstas se incrementan en los dos géneros, por lo tanto, se ha producido el desarrollo del pensamiento crítico, de acuerdo a los valores que han obtenido; las mujeres tuvieron una puntuación global en el pretest de 26,52 y posttest de 28,04 frente a los hombres en el pretest de 24,86 y en el posttest de 26,57.

Gonzales (2010) en la tesis titulada *Herramientas cognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de la formación Inicial docente – Guatemala*; propició para la enseñanza, el uso de instrumentos cognitivos, con el objetivo de mejorar las destrezas básicas de orden superior, a través de la integración de diversos procedimientos de transmisión de conocimientos ya sea esta especiales o generales.

En cuanto a la metodología, utilizó el diseño de investigación mixto (cualitativo-cuantitativa), aplicando el método cuasi-experimental y el analítico, en una población de 96 estudiantes, dividida en el primer grupo de 48 para el grupo de control y 48 para el grupo experimental.

Por otro lado, las habilidades como representar un objeto o cosa, así como, para las relaciones que existe entre los ítems, opiniones, alternativas de solución, éstas dependieron de recursos educativos (mapas, organizadores gráfico) y del instrumento cognitivo como la inferencia y representación.

Ahora bien, al término de la investigación el investigador obtuvo los siguientes resultados: el grupo experimental tuvo un cambio positivo y favorable de 14.11, mientras que el grupo de control tuvo un cambio negativo y desfavorable de -0,05, de las cuales mencionó, que no es un desplazamiento positivo, entonces llegó a la conclusión; que es muy ventajoso la integración de las herramientas cognitivas de transmisión de conocimientos especiales o generales, ya que estimula

significativamente los patrones lógicos y efectivos del pensamiento, y por lo tanto, estimula significativamente el desarrollo de habilidades críticas.

1.1.2 Antecedentes Nacionales

Machaca (2015) en su tesis titulada *La cruz categorial como técnica para desarrollar el pensamiento crítico*, consideró como objetivo, determinar la eficacia de la cruz como técnica de organización de información, al promover los procesos cognitivos de análisis, inferencia, explicación, interpretación y evaluación para desarrollar el pensamiento crítico. El enfoque utilizado en la investigación es experimental, con un diseño preexperimental, cuya población estuvo representada por 30 estudiantes. En cuanto a los resultados; los estudiantes obtuvieron un promedio desaprobatorio de 9,4 en la prueba de inicio, después en la primera prueba de proceso se obtuvo un promedio desaprobatorio de 9,2 puntos, en la segunda prueba de proceso se tiene un promedio de 13,2 puntos, mientras que en la tercera prueba se obtuvo un promedio de 14,0 puntos y en la cuarta prueba de proceso el promedio obtenido fue de 15,1 puntos, finalmente en la prueba de salida se obtuvo un promedio aprobatorio de 15,2 puntos, de un total de 20 puntos asignados para cada prueba. Por tanto, el autor determinó que la cruz categorial como técnica es eficaz al favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos en relación al desarrollo significativo del pensamiento crítico de los alumnos de educación habiendo obtenido $Z_c = 15,4$ que es una diferencia altamente significativa.

Aranda (2014) encaminó la tesis titulada, *Programa piensanálisis para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del quinto de secundaria en el área de ciencias sociales del colegio Engels Class el porvenir- Trujillo*; el investigador planteó en su estudio la meta respecto; si la ejecución de la variable independiente (programa piensanálisis) mejora el pensamiento crítico de los estudiantes, de tal forma aplicó el programa para desarrollar significativamente el pensamiento crítico, para lo cual, utilizó el método experimental, con un diseño cuasi experimental, con una población sometida al estudio de 70 estudiantes y de la cual se tuvo una muestra

de 20 estudiantes. Los resultados que obtuvo fue regular en relación al grupo expuesto al experimento de acuerdo al pretest, con un 97.30, sin embargo, luego de manipular la variable independiente el resultado alcanzado fue de excelente, por lo que, el autor, con la investigación, determinó que; los estudiantes después del desarrollo del programa piensanálisis han mejorado la comprensión del significado de los contenidos de un texto, por lo tanto, el estudiante está en la capacidad de expresar el significado de un contenido; asimismo según la investigación llevada a cabo, los estudiantes mejoraron las subhabilidades o capacidades de: interpreta, identifica, distingue, reconoce, y evalúa; según ello, el estudiante puede distinguir en los sujetos o como también en los objetos su identidad o idea principal, pueden identificar, problemas, dilemas o situaciones; hacer analogía, distinguir diferentes tipos de alternativas planteadas y por lo mismo ser convergente a otras ideas opuestas, etc., en consecuencia, el investigador llegó a la conclusión, que la aplicación del programa piensanálisis mejora significativamente el pensamiento crítico de los estudiantes, siendo el valor absoluto obtenido en t calculado ($T_c = -19.764$), ha sido superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.032$) en un nivel de 0.05 con 38 grados de libertad.

Ramírez (2013) realizó la investigación titulada: *El método de trabajo en equipos de investigación y sus efectos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios de post grado*, para optar el grado académico de doctor en ciencias de la educación Lima Perú, entre sus conclusiones tenemos que, se halló diferencias estadísticamente significativa en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en estudiantes testigos y los estudiantes expuestos a la variable independiente, esta se debió a la aplicación del tratamiento experimental (método de trabajo en equipo de investigación) al grupo experimental. Por consiguiente, la aplicación del método de trabajo en equipos de investigación facilita significativamente el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en un grupo de estudiantes de maestría de las menciones de docencia universitaria y gestión educacional de la Escuela de Post grado de la UNEGV'.

Alvarado (2011) en su tesis titulado, *El aprendizaje cooperativo y las habilidades crítico reflexivas de los estudiantes de los institutos superiores*

pedagógicos de la región de Junín, para optar el grado académico de doctor en ciencias de la educación Lima-Perú; en el estudio el investigador determinó las diferencias significativas en relación al nivel de habilidades crítico- reflexivas, entre el grupo de estudiantes que recibió el tratamiento experimental y el grupo de estudiantes testigo que no estuvo sometido a la variable independiente; en ese sentido el autor mostró según los datos, que el nivel de significancia entre estos dos grupos fue de 0,009, ya que en el postest, el grupo que no estuvo sujeto a la variable independiente tuvo una media de 567,6, mientras que el grupo que estuvo sometido a la variable independiente fue 706,47; además con la Z calculada en -89,471; y con ello, el investigador determinó el logro alcanzado por el grupo experimental respecto al grupo control. Y entre otra conclusión puntualizó que, la estrategia de aprendizaje cooperativo, mejora las habilidades crítico reflexivas, así como las capacidades de pensar de los estudiantes del VII y IX ciclo de los Institutos Superiores Pedagógicos Privado Leoncio Prado y Estatal Teodoro Peñaloza de la Región de Junín, y su respectiva transferencia a los conocimientos nuevos.

1.2 Fundamentación científica

1.2.1 Pensamiento

Para efectos de la investigación, se consideró al pensamiento como el resultado de un proceso activo, de interacción entre el individuo y el objeto, así como, de la acción del sujeto cognoscente sobre el objeto cognoscible, que se da a través de las operaciones mentales, cuya finalidad permite que los sujetos puedan representar mentalmente la realidad objetiva bajo la modalidad de conceptos, de afirmación o de negación y de resolución de problemas en la vida cotidiana.

Este proceso de representar la realidad empieza en el cerebro y a través del aprendizaje provoca el conocimiento, este último hace referencia a que haciendo uso de la mente se representa indirectamente al objeto sin la necesidad que estos estén presente (Contreras, 2014).

1.2. 2 Pensamiento crítico

En la actualidad, muchos docentes de alguna forma han oído en los certámenes académicos, en las capacitaciones, como también, han leído las revistas científicas, acerca del pensamiento crítico, las cuales consideran que significa buen juicio, casi lo opuesto a pensamiento ilógico, irracional (Facione, 2007).

Una aproximación a la definición del pensamiento crítico es la que ha propuesto Jacques del cual se puede resumir, que el pensamiento crítico es razonable, porque reconoce el predominio de la razón; es reflexivo, porque analiza lo bien fundado de los resultados de la reflexión propia y de la reflexión ajena, además es un pensamiento orientado a la acción, en un contexto de resolución de problemas, y por último el pensamiento crítico implica la noción de evaluación al decidir qué creer y qué hacer (como se citó en Díaz y Montenegro, s. f.).

De todo lo expuesto en el párrafo anterior, cobra importancia la reflexión en el pensamiento crítico, porque implica reflexionar sobre la validez y comprensión que se tienen sobre el contenido asimilado, así como que su función principal es decidir si el significado escogido es verdadero y se acepta esa práctica (Fernández, Monge, Solís, Rojas, Castro y Ruiz, 2006).

Por toda estas definiciones, el pensamiento crítico se entiende como aquella facultad que sólo poseen las personas para darle sentido a la realidad construida en la mente y su posterior explicación de esa realidad, con argumentos válidos, teniendo en cuenta las partes que la componen y características que se atribuye a cada objeto, para efectos de las consecuencias que de ella se desprende.

En ese sentido, en el campo pedagógico, el pensamiento crítico es una estrategia cognitiva que los estudiantes deben utilizar para resolver casos y problemas de su entorno, ya sea de forma intensa, contemplativa y crítico sobre la realidad o contenido de estudio; por lo tanto, es la facultad del ser humano expresado en capacidades que utiliza para resolver ítems, cuestionarios y problemas de la vida real y su posterior explicación de esa realidad.

Entonces podemos definir al pensamiento crítico como la capacidad de todo pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo (el pensamiento propio o el de los otros) (Villarini, 2003).

Sin embargo, la Asociación Filosófica Americana ha consensuado la definición, al considerar que el pensamiento crítico es el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia (Facione, 2007).

1.2.3 Dimensiones del pensamiento crítico

La importancia de las dimensiones es muy alta, es por ello, que el pensamiento crítico presenta cinco dimensiones;

La dimensión lógica que viene hacer la facultad que tienen las personas para examinarse y evaluarse sobre la claridad de sus conceptos y la coherencia, asimismo, sobre la validez de los procesos de razonamiento que se lleva a cabo conforme a reglas que establece la lógica (Villarini, 2003).

Asimismo, a partir del establecimiento de reglas, principios, normatividades es que se pueden dar significados a los conceptos teniendo en cuenta la relación entre las partes que la componen sin que se produzcan contradicciones ni oposición entre ellas, dando valido al procedimiento que se sigue en cuanto al razonamiento que se establece.

La dimensión sustantiva es la capacidad que tienen las personas para examinarse en términos de la información, conceptos, métodos o modos de conocer la realidad que se posean (Villarini, 2003).

También, es la capacidad de las personas para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista (Lazo y Herrera, 2011).

La dimensión contextual que es la capacidad de las personas para examinarse en relación con el contenido biográfico y social, así como, aprender a comprender el mundo y a la sociedad en función a sus prejuicios, preconceptos, juicios, a su cosmovisión. Permite examinar la ideología en relación a la sociedad del que se forma parte (Lazo y Herrera, 2011).

La dimensión dialógica o dialéctica, es la capacidad de la persona dirigida hacia la conciliación de diferentes modos de interpretar y explicar la realidad por mas opuestas que logren encontrarse a través del principio de la mediación, así como, del análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en contraposición. Supone la construcción de argumentos razonados que permiten precisar las diferencias de perspectiva y dar respuesta a refutaciones (Lazo y Herrera, 2011).

La dimensión pragmática establece el principio de la consecuencia, de tal forma que un hecho o acontecimiento se deriva o resulta inevitable y forzosamente de otro, así como también las ideas se deduce a partir de un sistema de proposiciones dados, por ello, es necesario partir de los intereses y de los objetivos que incentivan a encontrar la evaluación que corresponde al pensamiento crítico, en ese sentido, se considera como la capacidad que tienen las personas para examinarse en términos de los fines e intereses que busca el pensamiento y de las consecuencias que produce (Lazo y Herrera, 2011).

1.2.4 Características del pensador crítico

Todas las personas que se identifican con los niveles óptimos de pensamiento crítico, tienen una característica muy diferente de las personas que no tienen desarrollado el pensamiento crítico, y esta diferencia tiene su base en cómo y qué capacidades utilizan las personas críticas para comprender mejor un hecho, un fenómeno, así como para interpretar algunos temas específicos.

De esta manera, los rasgos de pensamiento crítico que deben poseer las personas críticas, en relación a las habilidades básicas existentes y debidamente jerarquizadas.

- (1) Curiosidad por un alto rango de asuntos.
- (2) Preocupación por estar y permanecer bien informados.
- (3) Estar alerta para usar el pensamiento crítico.
- (4) Confianza en el proceso de indagación razonada.
- (5) Confianza en las propias habilidades para razonar.

- (6) Mente abierta para considerar puntos de vista divergentes al propio.
- (7) Comprensión de las opiniones de otra gente.
- (8) Justa e imparcialidad en valorar el razonamiento.
- (9) Honestidad para encarar los propios prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas, o sociocéntricas (López, 2013, p. 47).

Los rasgos específicos del pensamiento crítico que se deben tener en cuenta.

- (1) Claridad en el planteamiento de preguntas o preocupaciones.
- (2) Disciplina para trabajar con la complejidad.
- (3) Minuciosidad en la búsqueda de información relevante.
- (4) sensatez en la selección y aplicación de criterios.
- (5) cuidado en centrar la atención en la preocupación más próxima.
- (6) Persistencia ante las dificultades (López, 2013, p. 47).

También podemos encontrar otras características generales que se deben tener en cuenta, tal como recomendó (León, 2006, p. 12).

- (1). Agudeza perceptiva: que permite que la persona, otorgue un significado distinto a la comprensión del nivel literal, es decir, una comprensión a nivel crítico del objeto de estudio, resaltando las razones y argumentos que se expone, las cuales tendrán mayor peso en una discusión.
- (2). Cuestionamiento permanente: que permite que toda persona debe partir del análisis y la evaluación permanente del objeto de estudio, aplicando preguntas que conduzcan a la verdad de las cosas.
- (3). Construcción y reconstrucción del saber: las personas siempre deben poseer información actualizada, las cuales generan nuevos esquemas de acción, y que posibilitan la transformación del entorno familiar y social.
- (4). Mente abierta: Que promueve el intercambio de opiniones distintas a través del uso de estrategias cognitivas de participación para llegar a acuerdos, comprendiendo la existencia de las formas de pensar, aunque

estén alejadas de la veracidad, pero dando el sentido de convergencia a las ideas, reconociendo que todo aporte es muy valioso en la vida cotidiana.

(5). Coraje intelectual: que promueve la firmeza, seguridad y confianza ante las adversidades y circunstancias difíciles, explicando con argumentos sólidos los planteamientos frente a las actitudes críticas sin dejarse llevar a una reacción negativa.

(6). Autorregulación: que permite tener la capacidad reflexiva y evaluativa de nuestros pensamientos y acciones, teniendo como base la autorreflexión de nuestras potencialidades, así como de nuestras debilidades.

(7). Control emotivo: que permite ser consciente de los cambios de estado emocional frente a los hechos, planteamientos, ideas, que son contrarios a los pensamientos de otros, no cediendo ante una reacción negativa antes de sacar una conclusión del tema en estudio, es decir las ideas se debaten a los planteamientos y no a los que lo plantean.

(8). Valoración justa: que permite ser responsable de las acciones en forma positiva considerando el valor que está en cada una de las ideas, planteamientos, sin dejarse absorber por ideas cargados de sentimiento y emociones.

1.2.5 Elementos de pensamiento

En relación a los elementos del pensamiento crítico.

Paul y Elder (como se citó en Alvarado, 2014, p. 14) propusieron.

(1) Propósito del pensamiento, ¿qué trato de lograr?, ¿cuál es mi meta central?

(2) Pregunta en cuestión, ¿qué pregunta estoy formulando?, ¿qué pregunta estoy respondiendo?

(3) Información, ¿qué información estoy usando para llegar esa conclusión?, ¿qué experiencias he tenido para apoyar esa información?, ¿qué información necesito para resolver esa pregunta?

(4) Interpretación e inferencias, ¿cómo llegue a esta conclusión?, ¿habrá otra forma de interpretar esta información?

(5) Conceptos, ¿cuál es la idea central?, ¿puedo explicar esa idea?

(6) Supuestos, ¿qué estoy dando por sentado?, ¿qué suposiciones me llevan a esta conclusión?

(7) Implicaciones, Si alguien aceptara mi posición, ¿cuáles serían las implicaciones?, ¿qué estoy insinuando?

(8) Puntos de vista, ¿desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto?, ¿habrá otro punto de vista que deba considerar?

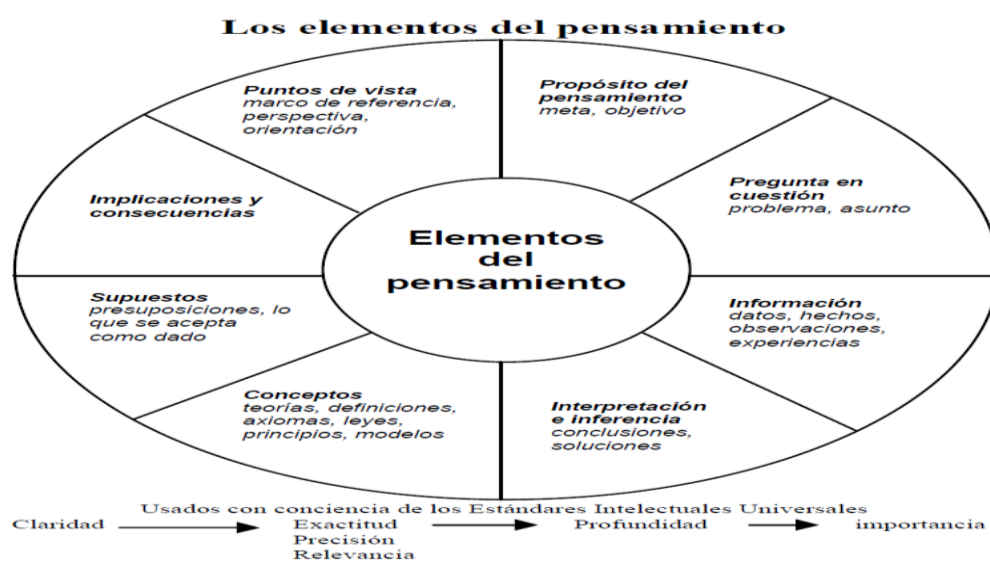


Figura 1: Elementos del pensamiento, tomado de una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas Paul y Elder (2003. p. 5).

1.2.6 Modalidades del pensamiento crítico

En la actualidad se ha encontrado varias modalidades de expresión que asume la persona con pensamiento crítico.

La expresión lógica que se produce de acuerdo a los principio de correspondencia y coherencia, la parte creativa para generar nuevas ideas o conceptos bajo el principio de las asociaciones, en la práctica de solución original de un conflicto cognitivo, la responsabilidad para asumir con rigor sus obligaciones en la

dirección de una actividad o el trabajo en grupo y la autorregulación de los procesos cognitivos en la asimilación de contenidos que forman parte de la evaluación de los mismos (Hawes, 2003).

El producto del pensamiento lógico es la conceptualización, la capacidad de pasar de lo concreto a lo abstracto. El pensamiento creativo se expresa en una búsqueda que, partiendo de la convergencia, finalmente llega a la divergencia. El pensamiento creativo se expresa en la transformación, el pensamiento responsable que encuentra su aplicación en la relación entre las conductas y las reglas morales (categorización de los actos particulares) y los principios éticos (reflexión sobre los fundamentos de las categorías), en una perspectiva de mejoramiento de la experiencia personal y social. La categorización es el producto del pensamiento responsable. Finalmente, el pensamiento metacognitivo implica pensar a propósito del propio pensamiento, creencias, perspectivas, ejerciendo un cierto control sobre ellas, en lugar de simplemente padecerlas.

1.2.7 Habilidades del pensamiento crítico

Hay abundante tipologías de habilidades de componente cognitivo. La primera clasificación fue denominada Taxonomía de los objetivos educativos, este trabajo se ha centrado en la operacionalización de los objetivos, es más, se le identificó como la taxonomía cognitiva que clasifica a las operaciones en seis niveles de complejidad creciente, es por ello, que se sitúa a la memoria en el primer peldaño, y por consiguiente la comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, las cuales ha sido propuesto por Bloom (como se citó en Eisner 2000, p. 4) que se van encaminando hasta llegar al peldaño más alto de las habilidades o hábitos cognitivos, el cual permite la criticidad en el pensamiento.

Por otro lado, también sugieren agrupar las habilidades en tres grandes categorías. El primero se refiere a las habilidades para clarificar las informaciones, la segunda a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las informaciones y la tercera refiere con la capacidad de evaluar las informaciones.

Existe otra clasificación que está más allá del componente cognitivo, como las disposiciones y voluntad de la persona en relación con los rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno; y a las capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico, como centrarse, analizar y juzgar.

Algunos expertos identifican un buen número de capacidades o habilidades, en este caso la existencia de quince habilidades que promueven el pensamiento crítico.

Ennis (como se citó en López, 2013, p. 45) planteó.

- (1) Centrarse en la pregunta.
- (2) Analizar los argumentos.
- (3) Formular las preguntas de clarificación.
- (4) Juzgar la credibilidad de una fuente.
- (5) Observar y juzgar los informes derivados de la observación.
- (6) Deducir y juzgar las deducciones.
- (7) Inducir y juzgar las deducciones.
- (8) Emitir juicios de valor
- (9) Definir los términos y juzgar las definiciones.
- (10) Identificar los supuestos.
- (11) Decidir una acción a seguir e interactuar con los demás.
- (12) Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión.
- (13) Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación.
- (14) Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de satisfacción de los otros.
- (15) Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).

Existen cuatro habilidades o hábitos que están presentes en los procesos cognitivos mentales, que cumplen una función importante en la comprensión y expresión de un dato, hecho, tema de estudio o fenómeno que se encuentra en la realidad objetiva.

En primer orden se encuentran las actitudes o hábitos de razonamiento verbal y análisis de argumento, que hacen posible utilizar palabras y conceptos y que estas pasan por un proceso de razonamiento con contenidos verbales, bajo los principios de clasificación, ordenación, relación y significados que será utilizado en un discurso oral o escrito. El segundo hábito es de comprobación de hipótesis, para otorgar posibilidades de extraer efectos o consecuencias que se generan de un hecho,

situación o problema planteado en un contexto. Estas hacen posible manifestar el ¿por qué? de un objeto, para regular acontecimientos y reflexionar sobre la vida cotidiana. Asimismo son el acicate de promoción de nuevos argumentos que mejoran el entendimiento de los fenómenos utilizando según el autor por verificación o contrastación. En cuanto a la siguiente actitud o hábito de probabilidad y de incertidumbre, se manifiesta en la acumulación de veces de que un posible suceso pueda volver a ocurrir ya sea diacrónicamente o sincrónicamente, para ello, la persona provee múltiples alternativas diferentes para la toma de decisiones en caso de un evento dado. Por último se encuentra las actitudes para optar decisiones de resolución de problemas que hacen posible configurar la manera de obrar haciendo uso del razonamiento, para ello, se debe tener en cuenta el contenido para la identificación y clasificación de los datos hacia la contrastación de las múltiples posibilidades que se generen como solución a los problemas variados. Es necesario tener en cuenta que la recomendación que realiza el autor sobre la toma de decisión es que esta pasa por un procedimiento en la que está presente en primer plano el definir el problema, luego identificar posibles objetivos y por último, generar, seleccionar y juzgar alternativas de solución (Beltrán y Torres, 2009).

También están presente macro-habilidades en el pensamiento crítico, diferenciados por la función que cumplen en los procesos cognitivos, por ello, se clasifican en dimensiones: la dimensión lógica del pensamiento crítico, para llevar a una relación entre el sentidos de las palabras y las afirmaciones que se desprenden de ello, asimismo la dimensión de criterio que sobresale para juzgar, evaluar, enjuiciar con un sentido de comunidad y razonado las proposiciones dadas y por último la dimensión pragmática para actuar sobre el fondo del asunto decidiendo si la alternativa es positivo y resulta para un tema determinado.

1.2.8 Desarrollo del pensamiento critico

En el procedimiento para mejorar el pensamiento crítico de las personas se presenta tres momentos que están interconectados y dependen del uno sobre el otro,

momentos en que cada uno cumple un papel preponderante ante la interpretación de un hecho.

El primer momento es la que rodea al hecho, acontecimiento, contenido y que viene a ser el contexto, el segundo momento es el paradigma o plan elaborado por el pensamiento con la finalidad de asegurar una decisión correcta, es decir, la aplicación de ciertas estrategias en la comprensión del contexto establecido , y por último está el momento de la motivación, que es la acción que impulsa a la persona en la comprensión de los hechos, es decir, el reto que se formula la persona para llegar a la meta y lograr los objetivos determinados; este momento es importante, ya que “la motivación” se convierte en el movimiento que conduce a la acción, equilibrando la interacción entre lo nuevo y los saberes previos, para reestructuración de nuevos esquemas de acción con contenidos actualizados, por lo tanto, la motivación es el acicate que adquiere el sujeto frente al acto de conocer (Lazo y Herrera, 2011).

Este funcionamiento, así como la interacción entre sus partes constitutivas que se procesan en el desarrollo del pensamiento crítico, cobran vida, cuando tiene sentido por conocer lo que de la realidad se desprende, haciendo uso de todas las habilidades cognitivas que dispone.

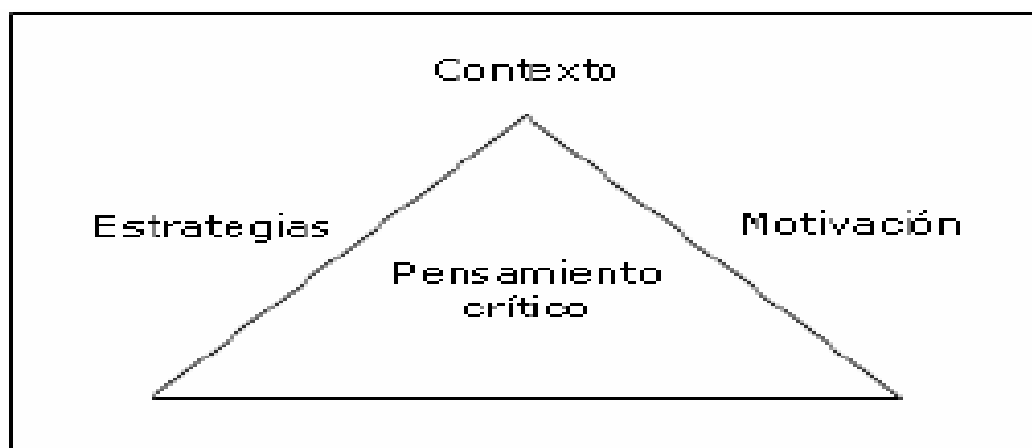


Figura 2. Partes constitutivas que se interrelacionan en el desarrollo del pensamiento crítico tomado de Revista electrónica diálogos educativos Lazo y Herrera (2011, p. 84).

Dichos en otras palabras, ya no basta con que exista un libro de texto y un retroproyector de acetatos para desarrollar una clase; ahora se necesitan:

(a) Los diversos partes de noticiosos para discutir la problemática social, cultural, económica y política. (b) Los motores de búsqueda para acceder a información permanente y antecedentes sobre el tópico estudiado. (c) El correo electrónico para comunicar con más eficiencia. (d) La creación de redes de trabajo para optimizar los grandes volúmenes de información. (e) Los espacios virtuales o digitales para registrar o discutir la información. (f) La creación de una cultura académica sustentada en el aprendizaje permanente (Diaz y Montenegro, s. f. p. 2).

En ese orden de aportaciones brindado por los autores, entonces, el desarrollo del pensamiento crítico es inherente a las acciones de las personas para favorecer el rigor intelectual y el aprendizaje autónomo.

Según la teoría crítica emergente sobre el desarrollo del pensamiento crítico, sostiene entre otras, que hay que enseñar sobre cómo pensar y no que pensar, cómo escuchar críticamente, cómo elaborar preguntas, a través de un proceso dialógico, público y emocional (Alvarado et al. 2014).

Por otro lado, desarrollar las habilidades del pensamiento crítico requiere de un proceso largo de aprendizaje, para convertir en los estudiantes una mente crítica que haya desarrollado cuatro aspectos principales tal como se recoge de las aportaciones de los autores como: claridad en el pensamiento; el cual conlleva, analizar, elaborar, relacionar y ejemplificar. Centrarse en lo relevante; reconociendo, el tema principal, preguntas clave, e información exacta. Realizar preguntas claves; elaborando preguntas, describiendo situaciones, promoviendo el dialogo. Ser razonable; reconociendo el error, el cambio de opinión, escuchar otros puntos de vista.

1.2.9 Desarrollo de capacidades en el aula

En la actualidad, el contexto educativo, viene considerando, que es tarea de la escuela promover el desarrollo del pensamiento y la acción crítica en los estudiantes, con la finalidad que estos, puedan emplear las herramientas cognitivas básicos en

los procesos de aprendizaje que les permitan el análisis de hechos, situaciones, contenidos e informaciones, para una óptima elaboración de fundamentos y argumentos que sustente sus decisiones en la solución de los problemas que se presenta en las esferas de su vida cotidiana, por lo que, es necesario considerar las más relevantes de las habilidades cognitivas que se deben enseñar en el aula.

Sebastiani (2004, p. 116) propuso.

- (1) Comparar: identificar semejanzas y diferencias entre objetos, personas, ideas, etc.
- (2) Clasificar: escoger objetos o ideas dentro de categorías que son mutuamente excluyentes y ponerle un nombre significativo a cada categoría.
- (3) Organizar: disponer, colocar, arreglar objetos o ideas dentro de un sistema.
- (4) Visualizar: desarrollar una imagen mental en la solución de un problema en la que uno está trabajando.
- (5) Interpretar: expresar una idea en un lenguaje nuevo que muestre que la persona entiende el significado de la idea.
- (6) Explicar: elaborar las razones que están detrás de una idea o acción.
- (7) Hacer analogías: expresar una idea paralela o comparar una idea u objeto con otra.
- (8) Hacer hipótesis: desarrollar una posible explicación o causa que luego requiera de la necesidad de ser probada y verificada como verdadera o comprobar que es falsa.
- (9) Experimentar: idear o trazar un procedimiento para recolectar información para un propósito o para probar una hipótesis.
- (10) Analizar: dividir una idea o un objeto en partes para examinarlo.
- (11) Hacer inferencias: después de analizar un conjunto de datos, desarrollar una generalización o regla que se aplique a ese conjunto de datos.
- (12) Predecir: expresar una conjetura o suposición acerca de algo que pueda pasar.
- (13) Defender ideas: responder a preguntas, retos o desafíos sobre las ideas propias y establecer un argumento fuerte a favor de esas ideas propias.

(14) Generalizar y concluir: derivar una regla general de acuerdo con la recopilación de toda la información y diseñar una conclusión relacionada con la hipótesis.

(15) Sintetizar: tomar las partes de una idea o un objeto e integrarlas dentro de un todo.

(16) Evaluar: hacer un juicio sobre aspectos positivos y negativos de un evento, idea u objeto.

(17) Tomar decisiones: desarrollar una decisión cuidadosa que está basada en la recolección de evidencias considerando todas las alternativas.

Podemos señalar además, que hay otras capacidades que se debe desarrollar a través de la escuela.

Interpretación, que incluye las sub habilidades de categorización, decodificación del significado, y aclaración del sentido, para descubrir el significado de un mensaje escrito ya sea confuso, para explicar con sentido los hechos y experiencias a través de la relación de causa – efecto que pudiera existir. Análisis, que examina la existencia de dependencia de inferencias que se dan entre los ítems, conceptos, preguntas, etc. descomponiendo un todo en sus partes constitutivas para ser presentados en las situaciones más específicas, presentando de qué se trata cada una de sus partes. Evaluación, esta palabra se conceptualiza como la acción y la consecuencia de evaluar, en donde se trata de emitir una opinión o un juicio sobre un tema, de acuerdo como la percepción puede describir una experiencia dada, llegando a reconocer los factores en base a las conclusiones hipotéticas que tengan pertinencia para ser aplicable o tienen implicaciones para una situación dada. Inferencia, esta surge a partir de un examen mental que se dan entre diferentes expresiones escritas o discursivas que permiten llegar a reconocer una implicación evidentemente lógica, teniendo como base las hipótesis o argumentos que nos dicen que puede ocurrir como conclusión, las que pueden ser falsa o verdadera, por ello, la inferencia es conocida como el de adelantar un resultado haciendo uso de observaciones, hechos o premisas, de tal manera que el proceso cognitivo es hallar el discernimiento de lo real e irreal, lo importante de lo secundario y asimismo que es

relevante y que no es relevante. Explicación, si bien es cierto que esta palabra procede del latín explicatio y hace referencia a la exposición de un tema o texto con la claridad suficiente para que se haga más notoria, a partir de la presentación del por qué de las cosas con el ánimo de justificar el razonamiento y para lo cual está sujeto a evidencias, a los conceptos, y metodológicas, que sustenten el resultado o conclusión. En este caso es importante resalta la conexión entre; enunciar el método apropiado y los resultado apropiados, justificar procedimientos, proponer y defender las razones, las explicaciones causales y conceptuales de hechos, temas etc. y la presentación de argumentos. Autorregulación, esta se refiere a la capacidad que dispone la actividad mental para regularse así misma considerado como un monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, utilizando habilidades de análisis y de evaluación a las opiniones de uno mismo, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios que determinan el equilibrio entre la emoción y la razón. Entre las dos sub habilidades que se suele utilizar son el auto examen y auto corrección (Facione, 2007).



Figura 3: Habilidades esenciales del pensamiento crítico, tomado de pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? (Facione, 2007. p. 5).

Estas habilidades señaladas, deben ser consideradas en el proceso de

enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo, debe ser parte del perfil del estudiante a perseguir hacia el pensamiento de orden superior en el aula, entendiendo por éste, tal como mencionó, Lipman (como se citó en López 2013), un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio...cuyos rasgos pueden entenderse como aquellas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar” (p. 42).

1.2.10 El pensamiento discursivo en los estudiantes.

Creamer (2011) mencionó “El discurso es una poderosa herramienta...toda persona que elabora un discurso asume una postura, define su objetivo, responde a un contexto y a determinados intereses. Por tal razón, el receptor del discurso tiene que ser sumamente cuidadoso/a en la interpretación de su mensaje y debe determinar el objetivo del discurso” (p.75).

Siendo el discurso una herramienta que deben poseer los estudiantes, es necesario considerar muy importante su enseñanza en las aulas afín de fortalecer las estrategias cognoscitivas, ya que el discurso es parte motivadora de la actividad de “analizar hechos, situaciones, informaciones o argumentos y hacer explícitos sesgos debajo de posiciones particulares” Sebastiani (2004, p.116).

En ese sentido el discurso, es parte del pensador crítico y ejercitado, según al texto siguiente: “Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión. Acumula y evalúa información relevante. Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes. Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas. Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente” Paúl y Elder (2003, p. 4).

1.3 Justificación

Desde que el sector educación presentara el nuevo instrumento curricular para el nivel de Educación Secundaria y planteara la generación de estructuras propias e internas cognitivas, hacia el desarrollo máximo de las potencialidades en los estudiantes, la mayoría de las escuelas venían enseñando en las aulas con múltiples problemas de planificación curricular y de estrategias para un aprendizaje significativo.

Las razones que explican esta propuesta; en un sentido, hace que cuatro décadas atrás se tenía un concepto de educación en resumida cuenta como a conocer unos pocos conocimientos de lectura y escritura, para ello bastaba con tener una educación primaria completa, sin embargo en nuestra actualidad la formación integral del estudiante se ve amenazado por los constantes cambios que se producen en nuestro contexto de una forma acelerada o vertiginosa, por esa razón es que ya no basta que la persona sepa leer y escribir sino que va más allá de estas características, por ello, es que hoy día la sociedad reclama que la persona deba tener hábitos para implantar ideas renovadas e ideas creativas para la solución de problemas en la práctica de la vida diaria.

El mismo diseño curricular plantea la necesidad de que los estudiantes deben indagar el mundo concreto y abstracto redefiniendo su sistema de relaciones hacia un contexto más comprensible por la mente humana, cuyo resultante sería que el estudiante pueda enfrentar con firmeza y decisión los retos en el ámbito de la vida, estableciendo soluciones a problemas complejos que se desprenden de las actividades propias en la satisfacción de las necesidades, usando procedimientos para demostrar las probabilidades y alternativas en relación a los fenómenos circunstantes.

Es ahí que las posturas críticas a la que asume una persona están relacionadas con la estrategia cognitiva en el proceso activo de pensamiento crítico, que utiliza ciertas habilidades llamadas de interpretación, análisis, síntesis, explicación y evaluación. Esta habilidades en el desarrollo del pensamiento crítico está presente

en tres momentos que tienen conexión y que son básicos, tales como, el contexto, las estrategias y las motivaciones.

Las habilidades cognitivas que puedan adquirir los estudiantes en el desarrollo de un pensamiento crítico, es un proceso reflexivo y auto correctivo del pensamiento; es decir, un proceso metacognitivo para que cada uno lo corrija o modifique en el ámbito del aprendizaje continuo. Un proceso en el cual se piensa sobre lo que se está pensando con el propósito de mejorar sus características intelectuales.

El análisis de desempeño de los estudiantes ha llevado a suponer que muchas de sus deficiencias, en cuanto a sus habilidades para pensar, se deben a la falta de estructuras cognitivas debidamente consolidadas para realizar procesos mentales de operaciones formales y abstractas. Por eso, en el proceso de aprendizaje es necesario fomentar su autonomía, para obtener conocimientos significativos de autorregulación y evaluación, convirtiéndose en elementos activos de su propia formación.

Sin embargo, la experiencia vivida con los estudiantes en el aula me ha dejado esta gran inquietud que pretendo analizar mediante este estudio.

Justificación practica

Por ello, desde el punto de vista práctico el desarrollo de esta investigación ayudará a resolver el problema planteado, asimismo, se pretende poner al alcance de los docentes y demás personas involucradas en el quehacer educativo los resultados que se dependen o se derivan de la aplicación del programa expresión discursiva, con la finalidad de que en el proceso de una actividad pedagógica inteligente, se desarrollen las habilidades del pensamiento crítico comprendidas en la dimensión lógica, dimensión sustantiva, dimensión contextual, dimensión dialógica y dimensión pragmática, con la única finalidad de mejorar las dificultades de aprendizaje en los estudiantes y en ese aspecto, ejerzan los estudiantes su capacidad de pensar críticamente y puedan mejorar su rendimiento escolar en general, lo que permitirá un adecuado desenvolvimiento en su vida futura.

1.4 Problema

1.4.1 Realidad problemática

A nivel internacional, el programa para la evaluación internacional de Alumnos (PISA), es considerado como uno de los proyectos que mejores resultados sobre los logros de aprendizaje y rendimiento académico han presentado en base a las mediciones que se realizan en el proceso educativo a nivel mundial, medición que tienen como eje los logros de aprendizaje de los estudiantes, relacionada a las habilidades más relevantes que deben haber adquirido los estudiantes a los largo de su vida estudiantil en la educación básica regular en todos los países.

PISA (lo llamaremos en adelante por su sigla en Inglés), ha realizado mediciones mediante unidades de elaboración, es decir ítems, construida o abierta sobre un conjunto de habilidades como; la decodificación y la interpretación de textos que los estudiantes deben adquirir al término de cada ciclo o en un periodo lectivo de la educación básica, principalmente en las áreas de matemática, ciencia y lectura.

PISA si bien es cierto, en las evaluaciones abarca varias áreas, como también lectura, en donde se extiende en medir si los estudiantes son capaces de “extrapolar lo que han aprendido”, (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 11), es decir, si los estudiantes pueden generalizar partiendo de los datos parciales que se tiene sobre un fenómeno, hecho, contenido u objeto para extraer consecuencias e hipótesis, tal como lo define el Ministerio de Educación de Chile en la evaluación de la competencias lectoras para el siglo XXI “capacidad de un individuo para comprender, utilizar, y reflexionar sobre...” textos (Ministerio de educación de Chile 2011, p. 22), de ello, solo el 0,8 % de estudiantes están en la capacidad de realizar las tareas del nivel 6 (promedio OCDE), es decir inferencias, comparaciones, contrastaciones y elaboración de hipótesis o evaluación crítica en cuanto a la tarea de reflexión y evaluación utilizando diversos criterios o perspectivas y aplicando una interpretación sofisticada que vaya más allá del texto.

Paul y Elder (2006), enunció.

Los estudiantes necesitan aprender a pensar críticamente para poder

aprender en cada nivel educativo. A veces el pensamiento crítico que se requiere es elemental y fundamental; por ejemplo al estudiar un tema existen conceptos fundamentales que definen el núcleo de la disciplina y para comenzar a apropiarlo, uno necesita dar voz a aquellos conceptos básicos es decir, plantear con sus propias palabras, lo que significa el concepto, con el fin de detallar su significado, nuevamente, utilizando sus propias palabras para posteriormente dar ejemplos de dicho concepto en situaciones de la vida real (p.10).

Ahora bien, existen causas de la falta de habilidades de pensamiento crítico en lo estudiante que cursan el nivel secundario, y estas se relacionan con los estudiantes que prefieren socializar que aprender, las asignaturas que se desarrollan son solo para obtener un certificado y promoverse al grado superior, no tienen significado para sus vidas, y 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.

A nivel nacional en la sociedad peruana a la luz de los resultados de PISA, nuestros estudiantes no comprenden lo que leen entonces podríamos admitir, “¿qué sentido tiene la enseñanza de Ciencias Sociales, -Historia, Geografía, Economía-Ciencias y Ambiente, Literatura, etc. si 85% de los alumnos de 2do de secundaria no comprenden lo que leen?” (León, 2016, párr. 1).

Evidentemente nos encontramos ante una realidad compleja, en la que los estudiantes no pueden dar significados a los conceptos, no pueden interpretar textos; el cual es un factor negativo para el aprendizaje de los contenidos de manera significativa.

En ese sentido, planteo la interrogante; ¿qué sentido tiene la enseñanza de los contenidos históricos en el tercer grado de educación secundaria? si los estudiantes no comprenden el significado de los conceptos, no interpretan los textos ¿de qué sirve el esfuerzo de la escuela, invirtiendo en capacitación para el desarrollo de las competencias, capacidades, indicadores de logro? ¿De qué sirve el esfuerzo de los

especialistas en currículum, si los estudiantes no han desarrollado las habilidades y subhabilidades cognitivas?

El mismo, Ministerio de Educación ha elaborado el Diseño Curricular Nacional en el cual se incorpora el desarrollo del pensamiento crítico con mayor intensidad en el área de Historia, Geografía y Economía, y esta implica que los estudiantes fundamenten sus acciones mediante el despliegue de capacidades vinculadas al pensamiento crítico, estas han sido elaborados según mi opinión para responder a los problemas de aprendizaje de los contenidos o conocimientos en general que promueve el nivel secundarios, para que los estudiantes puedan hacer frente a las exigencias que plantea los cambios en una sociedad globalizada.

A nivel local, la historia del progreso escolar de los alumnos de la I.E. N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre” a la luz de las pruebas que se han desarrollado, los estudiantes no logran interpretar, analizar, sintetizar, argumentar y evaluar, las cuales se puede corroborar tal como arroja los resultados en la prueba ECE 2016, de los estudiantes que hoy cursan el tercero de secundaria, observándose que de un total de 27 estudiantes del tercero “B” el 11.1% 3 estudiantes se encuentra en el nivel de logro, previo al inicio, el 29.6% 8 estudiantes se encuentra en el nivel de logro en inicio, el 48.1% 13 estudiantes en el nivel de logro en proceso y solo el 6,9% 2 estudiantes en el nivel de logro satisfactorio; asimismo se ha observado que de un total de 29 estudiantes del tercero “C” el 26.7% 8 estudiantes se encuentra en el nivel de logro previo al inicio, el 33.3% 10 estudiantes se encuentra en el nivel de logro en inicio, el 36.7% 11 estudiantes en el nivel de logro en proceso y solo el 3.3% 1 estudiantes en el nivel de logro satisfactorio.

Estas características y pautas, tienen relación a los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar formulada según la CIE 10 (OMS, 1992), en cuanto a la características se hace referencia a que puede estar afectada la capacidad de comprensión de lectura, reconocimiento de palabras leídas, la capacidad de leer en voz alta y el rendimiento en actividades que requieren leer (Fiuza y Fernandez, 2014).

El mismo autor asegura pueden presentarse déficit de la comprensión de la lectura, en los siguientes casos; a) incapacidad de recordar lo leído. b) incapacidad de extraer conclusiones e inferencias del material leído, c) recurrir a los conocimientos generales, más que a la información obtenida de una lectura concreta, para contestar a preguntas sobre ella.

Estas características son alarmantes y preocupa por la complejidad del caso según como se muestra en los resultados descritos párrafos arriba, por ello, Paul y Elder (2006), precisó.

Son incapaces de distinguir entre democracia y otras formas de gobierno incompatibles con la democracia, como por ejemplo, la plutocracia. Realmente ellos no comprenden el concepto de democracia porque nunca han trabajado esa idea hacia el interior de su pensamiento comparándola con otras formas de gobierno, considerando las condiciones dentro de una sociedad que debieran existir para que funcionara una democracia, evaluando la práctica en sus propios países para intentar determinar por sí mismos si existe una verdadera democracia, y si no la existe, cómo tendrían que cambiar las condiciones para que una democracia se llevara a cabo (p.10)

Por todo lo expuesto a partir de esta realidad de estudio observado asumimos que la aplicación del programa “Expresión Discursiva”, el cual está estructurado para desarrollar las habilidades cognitivas de interpretación, análisis, síntesis, explicación y evaluación como parte del pensamiento crítico, que incluye, las dimensiones, lógica, contextual, dialógica, sustantiva y pragmática, de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la I.E. N° 148 de San Juan de Lurigancho – Lima.

1.4.2 Formulación del problema

Problema General

¿Cuál es el efecto del programa “Expresión Discursiva” en el desarrollo del pensamiento crítico, en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 – Bayovar – Lima – 2017?

Problemas Específicos

1. ¿Cuál es el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión lógica del pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017?
2. ¿Cuál es el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017?
3. ¿Cuáles el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión dialógica del pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017?
4. ¿Cuál es el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión contextual del pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017?
5. ¿Cuál es el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión pragmática del pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017?

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis General

El programa “Expresión Discursiva”, produce un efecto significativo en el pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

1.5.2. Hipótesis Específica

1. El programa “Expresión Discursiva” produce un efecto significativo en la dimensión lógica del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

2. El programa “Expresión Discursiva” produce un efecto significativo en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

3. El programa “Expresión Discursiva” produce un efecto significativo en la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

4. El programa “Expresión Discursiva” produce un efecto significativo en la dimensión contextual del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

5. El programa “Expresión Discursiva” produce un efecto significativo en la dimensión pragmática del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo General

Determinar el efecto del programa “Expresión Discursiva” en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

1.6.2 Objetivos Específicos

1. Determinar el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión lógica del pensamiento crítico, en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

2. Determinar el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico, en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

3. Determinar el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.
4. Determinar el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión contextual del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.
5. Determinar el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión pragmática del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

II. Marco metodológico

2.1 Variables

Definición conceptual de las variables de estudio

Variable Independiente: Programa “Expresión Discursiva”, es “el campo de las técnicas de comprensión oral comprenden la práctica del discurso” (Facundo, 1999, p. 111). Se presenta como una unidad temática organizadas sistemáticamente e implementadas con actividades que se desarrollan a través de sesiones de aprendizaje, para su aplicación en la “variable experimental” Piscocya (1995, p.129). En esa línea, denota una propiedad de ser manipulada durante el proceso de investigación.

Matriz de organización de la variable independiente

Tabla 1. Programa expresión discursiva

Objetivo	Metodología	Estrategias	Tiempo
Desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del 3er. grado de secundaria	Debate	Sesión 1: El absolutismo.	90
		Sesión 2: Teorías del absolutismo.	90
	Mesa redonda	Sesión 3: Economía colonial en el siglo XVIII.	90
		Sesión 4: La guerra de los treinta.	90
	Simposio	Sesión 5: El monopolio comercial siglo XVII.	90
		Sesión 6: Factores del fracaso de la política económica.	90
	Panel	Sesión 7: Una sociedad dividida.	90
		Sesión 8: Criterios de diferenciación social.	90
	Reunión de corrillos	Sesión 9: Las revoluciones inglesas.	90
		Sesión 10: El protectorado y la restauración monárquica inglesa.	90

Variable Dependiente: Desarrollo del pensamiento crítico, es el conjunto de proceso psicológico evolutivo, que “está constituido por los cambios medidos” (Rodríguez, 1984, p. 33) en las dimensiones lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática, que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia (Facione, 2007). En el siguiente cuadro se mencionan los indicadores de cada dimensión de pensamiento crítico.

2.2 Operacionalización de variables

Tabla 2. Operacionalización de la variable pensamiento crítico

Dimensiones	Indicadores	Items	Escala de medición	Niveles y rangos
Dimensión Lógica del pensamiento crítico	Interpreta el contenido histórico	Del 1 al 5	Ordinal De 0 a 8	Destacado (31 – 40) Satisfactorio (21 – 30) Proceso (11 – 20) Inicio (0 – 10)
Dimensión sustantiva del pensamiento crítico	Reconoce las personas implicadas y el contexto	Del 6 al 10	Ordinal De 0 a 8	Destacado (31 – 40) Satisfactorio (21 – 30) Proceso (11 – 20) Inicio (0 – 10)
Dimensión contextual del pensamiento crítico	Distingue los tipos de planteamientos	Del 11 al 15	Ordinal De 0 a 8	Destacado (31 – 40) Satisfactorio (21 – 30) Proceso (11 – 20) Inicio (0 – 10)
Dimensión dialógica del pensamiento crítico	Identifica y explica problemas, dilemas o situaciones	Del 16 al 20	Ordinal De 0 a 8	Destacado (31 – 40) Satisfactorio (21 – 30) Proceso (11 – 20) Inicio (0 – 10)
Dimensión pragmática del pensamiento crítico	Evalúa los supuestos presentados Presenta soluciones	Del 21 al 25	Ordinal De 0 a 8	Destacado (31 – 40) Satisfactorio (21 – 30) Proceso (11 – 20) Inicio (0 – 10)

2.3 Metodología

La investigación que se desarrolló corresponde al nivel de investigación experimental, ya que de acuerdo al sentido particular del experimento, la misma que

se “manipulan o experimentan de forma intencional una o más variables independientes, con la finalidad de poder analizar las consecuencias que de ello se produce sobre una o más variables dependientes” (Carrasco, 2013, p. 60). Bajo este nivel se aplicó el programa expresión discursiva con la finalidad de “mejorar y corregir el problema que ha dado origen al estudio de investigación” (Carrasco, 2013, p. 42).

El método que se utilizó fue hipotético-deductivo, que “es un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deben confrontarse con los hechos” (Bernal, 2010, p. 60).

2.4 Tipo de estudio

Esta investigación es de tipo aplicada, ya que tiene propósitos prácticos, se persigue fines de aplicación directos e inmediatos, “es decir, se investiga para actuar, transformar, modificar o producir cambios en un determinado sector de la realidad” (Carrasco, 2013, p. 43).

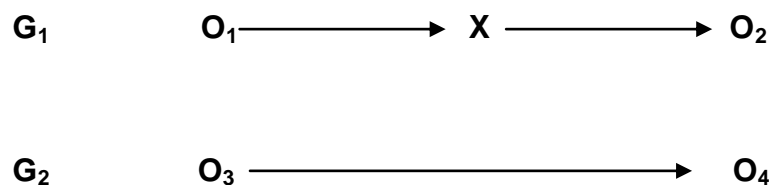
2.5 Diseño

En el proceso de investigación se ha utilizado el tipo de diseño cuasi experimental, ya que se ha manipulado “deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010 p. 148). Asimismo, se utilizó el diseño con preprueba-posprueba y grupos intactos uno de ellos de control.



Ahora, es cuasi experimental ya que “los sujetos sometidos al experimento y los sujetos testigo no han sido designados al azar, estos ya estaban formados, es decir ya estuvieron presente como aulas completas ya constituidas previa al experimento” (Carrasco, 2013, p. 70).

El diseño correspondiente a este tipo de estudio es:



Donde:

GE = Grupo Experimental

GC= Grupo Control

O₁ Representa la medición del desarrollo del pensamiento crítico en la preprueba aplicado a los estudiantes del grupo experimental antes del programa “Expresión Discursiva”

O₂ Representa la medición del desarrollo del pensamiento crítico en la posprueba aplicado a los estudiantes del grupo experimental después del Programa “Expresión Discursiva”

O₃ Representa la medición del desarrollo del pensamiento crítico en la preprueba aplicado a los estudiantes del grupo control antes del Programa “Expresión Discursiva”

O₄. Representa la medición del desarrollo del pensamiento crítico en la posprueba aplicado a los estudiantes del grupo control después del Programa “Expresión Discursiva”

X. Representa el estímulo. Es decir, el Programa “Expresión Discursiva”

2.6. Población, muestra y muestreo

2.6.1 Población censal.

En la presente investigación se ha considerado el siguiente aporte, “población se refiere a la totalidad de los elementos que poseen las principales características objeto de análisis y sus valores son conocidos como parámetros” (Rojas, 1989, p. 164), por lo que en el marco de esta aportación, la población estará conformado por una aproximación de 50 estudiantes del tercer grado, distribuido en dos secciones “B” y “D”, que estudian en la Institución Educativa N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre” ubicado en Bayovar que pertenece a la UGEL 05.

Tabla 3. *Distribución de la población de los estudiantes del tercer grado de secundaria*

Nota:	Grado	Grupo	Estudiantes
	3° B	Control	26
	3° D	Experimental	24
	TOTAL		50

Nominas de matrícula de la I.E. N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre”. Año 2017

2.6.2 Muestra.

No hay muestra, ya que la población es pequeña, por lo tanto, se tomó todo para la investigación, en ese sentido se aplicó la preprueba y postprueba a toda la población y esta se denomina muestra censal. López (1998, p. 123) opinó que “la muestra censal es aquella porción que representa a toda la población”

2.6.3 Muestreo:

Asimismo, se utilizó el muestreo no probabilístico o dirigida, por lo que, la elección de los sujetos de estudio depende de las causas, del proceso de decisión del investigador, de los objetivos, del esquema de investigación y de la contribución que se pretende hacer, como también, este muestreo no probabilístico, “permite, en cambio, la obtención de datos relevantes para el estudio” (Rojas, 1989 p. 172), en base a ello, se ha seleccionado en la I.E. N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre”, 50 estudiantes del tercer grado de educación secundaria. Así 24 estudiantes serán sometidos a la aplicación del programa expresión discursiva y otros 26 no serán sometidos al experimento.

Donde:

N= Tamaño de la población

Z= Nivel de confianza para un error de tipo I al 95% de confianza

P= Probabilidad de que ocurra un evento P

Q= Probabilidad de que ocurra un evento Q

e= Margen de error esperado

Entonces:

N= 50

n= 50

Z= 1,96

P=0,5

Q=0,5

e= +- 5%= 0,05

Criterio de selección

Para que los resultados sean verídicos y resulten de la aplicación del Programa “Expresión discursiva”, se ha determinado una serie de criterios de inclusión y exclusión para el grupo experimental.

a) Criterio de inclusión

- ✓ Existan niños que son motivo del problema de estudio.
- ✓ Sean de la misma sección.
- ✓ El grupo experimental debe recibir las sesiones del programa.
- ✓ Deben ser del mismo turno de estudio.
- ✓ Todos los estudiantes que conforman el tercer grado del nivel secundario de la sección "D".
- ✓ Todos los estudiantes comprendidos entre las edades de 14- 15 años.
- ✓ Se ha seleccionado a los estudiantes con características similares, de la misma edad con sexos diferentes, con condiciones económicas similares y con diferentes estilos de aprendizaje, donde la sección es intencionada por tomar todo una sección del grupo experimental que están en las mismas condiciones.

b) Criterio de exclusión

- ✓ Un niño enfermizo
- ✓ Un niño superdotado
- ✓ Alumnos con ausentismo escolar.
- ✓ Alumnos que llegan tarde.
- ✓ Alumnos con necesidades educativas especiales

2.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

2.7.1 Técnicas de encuesta.

La técnica como herramienta metodológica en la investigación es un "conjunto de reglas y operaciones para el manejo de instrumentos que auxilia al individuo en la aplicación de los métodos" (Rojas, 1989, p. 63). Asimismo, en opinión de Pardinás "las técnicas son herramientas metodológicas para resolver un problema metodológico concreto de comprobación o desaprobación de una hipótesis" (como se cito en Carrasco, 2013, p. 275).

Por tal razón, en este trabajo de investigación se utilizó la técnica de la

encuesta que está dentro de los alcances de investigación social para la recolección de datos, mediante la aplicación de preguntas de forma indirecta a los sujetos que constituyen la unidad de análisis del estudio investigado (Carrasco, 2013).

2.7.2 Instrumentos de evaluación del pensamiento crítico.

Se utilizó el de cuestionario de pre prueba y post prueba para determinar el efecto del programa expresión discursiva en el desarrollo del pensamiento crítico a través de preguntas abiertas, respecto a la variable dependiente que fueron observadas y evaluadas por el investigador.

2.7.2.1 Validez y confiabilidad del instrumento.

Validez

Para realizar la validez del instrumento se recurrió a juicio de expertos, quienes indicaron que es procedente su aplicabilidad, previa corrección de algunas observaciones que fueron formuladas.

Tabla 4. Resultado de la validez de expertos

Juez experto	Resultado
Dr. Garay Peña, Luis Edilberto	Aplicable
Mg. Encinas De La Cruz, María Laura	Aplicable
Mg. Santiago Contreras, Sandy Marisol	Aplicable

Confiabilidad

Para su confiabilidad se empleó el método de dos mitades, corregido por la fórmula de Spearman – Brown. Se aplicó el instrumento teniendo en cuenta un buen número de preguntas abiertas relacionada al pensamiento crítico en 30 estudiantes del tercer grado de secundaria, siendo el resultado con consistencia confiable para la aplicación del instrumento.

Formula:

$$r_{xx} = \frac{2r_{PI}}{1+r_{PI}}$$

Donde:

r_{xx} = coeficiente de confiabilidad

r_{PI} = correlación entre las dos mitades

Tabla 5. Confiabilidad del instrumento

Spearman – Brown r_s
= 0,77

Tabla 6. Niveles de confiabilidad

Valores	Nivel
De -1 a 0	No es confiable
De 0,01 a 0,49	Baja confiabilidad
De 0,50 a 0,75	Moderada confiabilidad
De 0,76 a 0,89	Alta Confiabilidad
De 0,90 a 1	Muy alta confiabilidad

2.8 Métodos de análisis de datos

Se utilizó cuadros estadísticos, los cuales han sido presentados mediante la escala de intervalo, utilizando las siguientes medidas estadísticas.

Media Aritmética (x): Es la suma de los valores observados de una variable del tipo cuantitativo dividida entre el número de observaciones (n). Comúnmente a la media aritmética se le denomina promedio.

Formula:

$$\frac{\sum X_i n}{n}$$

Desviación Estandar (S): Es una medida absoluta de la dispersión, que expresa la variación de las mismas unidades que los datos originales y se define como la raíz cuadrada de la varianza. La desviación estándar nos permite determinar, con un buen grado de precisión, donde están localizados los valores de una distribución de frecuencias con relación a la media.

Formula:

$$\sigma = \frac{\sum (X - \bar{X})^2}{N - 1}$$

t de Student: Se utilizó para detectar la existencia de diferencias significativas entre las medias de una determinada variable cuantitativa en dos grupos de datos, control y experimental, de tal manera que se ha determinado que si existe diferencias significativas entre el pretest y posttest dentro del grupo sometido a la variable independiente.

Formula:

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

Observación: Todos los cálculos se efectuaron de manera computarizada y los resultados tabulados se han presentado en distribuciones de frecuencias, asimismo, para procesar los datos que se han obtenido se utilizó el sistema Spss, versión 23.

2.9 Aspectos éticos

Se mantendrá en reserva la información de las pruebas y la aplicación de llevó a cabo de manera transparentes respetando el protocolo de investigación en cuanto a su metodología.

III. Resultados

3.1 Estadísticos Descripción

Tabla 7. Análisis del resultado del pre y post de la experiencia del grupo testigo y del grupo sometido a la variable independiente, según la escala establecido en la dimensión lógica.

Nivel	Grupo de control				Grupo de experimento			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Inicio (0-10)	6	23%	0	0%	7	29%	0	0%
Proceso (11-20)	16	62%	24	92%	16	67%	5	21%
Satisfactorio (21-30)	4	15%	2	8%	1	4%	19	79%
Destacado (31-40)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	26	100%	26	100%	24	100%	24	100%

Fuente: base de datos.

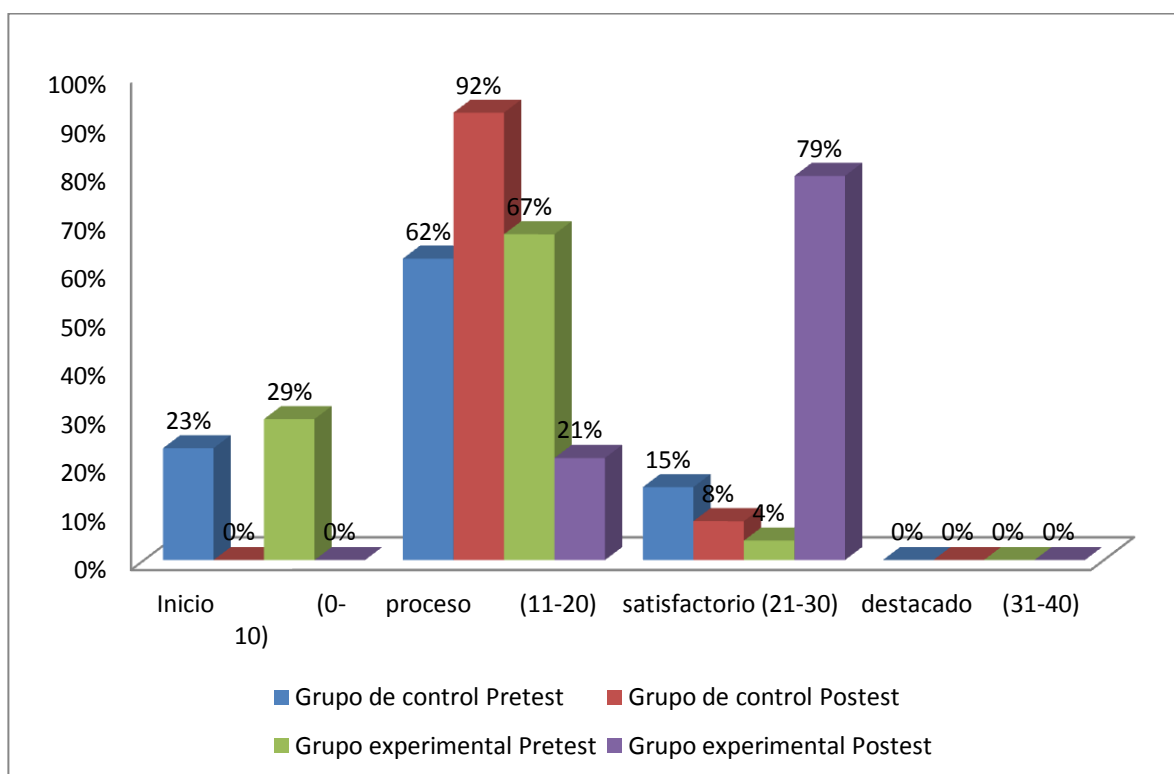


Figura 4. Gráfico de distribución de frecuencia comparativo del test de la dimensión lógica del pensamiento en el pre y post de la experiencia.

Interpretación.

Según la tabla 7 y el histograma de frecuencia se observó.

Los estudiantes testigo del tercer grado sometido a la experiencia de pretest en la dimensión lógica del pensamiento, obtienen el 23% que equivale a 6 estudiantes y se encuentran en la escala de inicio, mientras que el 62% que equivale a 16 estudiantes se encuentran en la escala de proceso, y no se observa a estudiantes en las escalas de satisfactorio y destacado tal como se establece en los resultados; por lo que, un 100% equivalente a 26 estudiantes se hallan dentro de los que no han logrado ubicarse en las escalas de satisfactorio y destacado.

Sin embargo, según el postest de este grupo testigo el 92% que equivale a 24 estudiantes se encuentran en proceso, mientras que el 8% que equivale a 2 estudiantes aceleraron a satisfactorio, permaneciendo sin ubicarse el 100% que equivale a 26 estudiantes en las escalas de destacado y de inicio, en este último hubo una desaceleración positiva.

Según la tabla los estudiantes del tercer grado, sometido a la variable independiente y de acuerdo al pretest, obtienen un 29% que equivale a 7 estudiantes la escala de inicio, mientras que el 67% que equivale a 16 estudiantes se encuentran en la escala de proceso y un 4% que equivale a 1 estudiante se ubican en la escala satisfactorio y no se observa a estudiantes que se ubican en la escala de destacado.

Sin embargo, según el postest de este grupo sometido a la variable independiente el 79% que equivale a 19 estudiantes se encuentran en la escala satisfactorio notándose una aceleración contundente, mientras que el 21% que equivale a 5 estudiantes se encuentran en la escala de proceso lo cual evidencia una desaceleración, sin embargo permaneciendo el 100% que equivale a 24 estudiantes que no logran ubicarse en la escala destacado y reduciendo en su totalidad la escala de inicio.

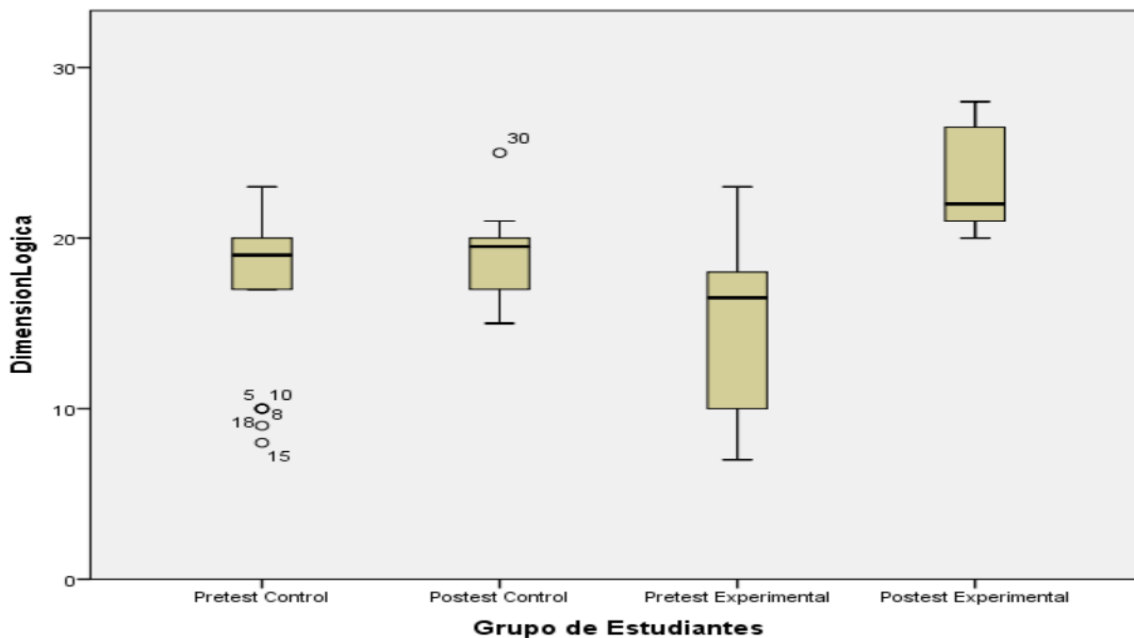


Figura 5. Diagrama del pretest y postest del grupo de control y experimental de la dimensión lógica.

De la figura 5, de acuerdo a la distribución del diagrama del pretest y postest del grupo de control en la dimensión lógica se observó que los valores están comprendido entre 18 y 24 con dispersión por presencia de valores atípicos en el límite inferior del pretest y en el límite superior del postest, por lo tanto no hay diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo de control.

De acuerdo a la distribución del diagrama del pretest y postest del grupo experimental en la dimensión lógica los valores están comprendidos entre 07 y 29 puntos sin dispersión por ausencia de valores típicos y extremos en ambos límites, por lo tanto hay diferencia significativa entre el pretest y el postest del grupo experimental evidenciándose un comportamiento no normal y asimétrica en el postest del grupo experimental.

Tabla 8. Análisis del resultado del pre y post de la experiencia del grupo testigo y del grupo sometido a la variable independiente, según la escala establecido en la dimensión sustantiva.

Nivel	Grupo de control				Grupo de experimento			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Inicio (0-10)	3	12%	0	0%	5	21%	0	0%
Proceso (11-20)	18	69%	25	96%	19	79%	2	8%
Satisfactorio (21-30)	5	19%	1	4%	0	0%	22	92%
Destacado (31-40)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	26	100%	26	100%	24	100%	24	100%

Fuente: base de datos, anexo N° 3

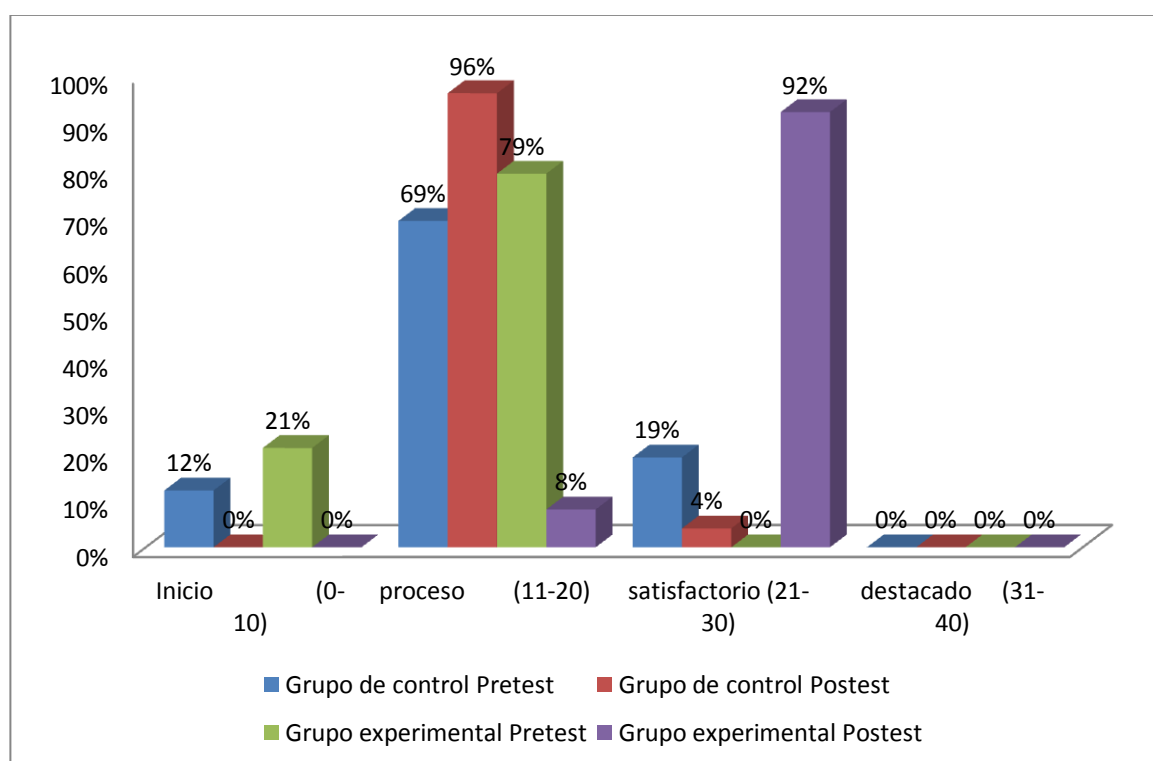


Figura 6. Gráfico de distribución de frecuencia comparativo del test de la dimensión sustantiva del pensamiento en el pre y post de la experiencia.

Interpretación:

Según la tabla 8 y el histograma de frecuencia se observó.

Los estudiantes testigo del tercer grado sometido a la experiencia de pretest en la dimensión lógica del pensamiento, obtienen el 12% que equivale a 3 estudiantes y se encuentran en la escala de inicio, mientras que el 69% que equivale a 18 estudiantes se encuentran en la escala de proceso, y 19% que equivale a 5 estudiantes se encuentran en la escala de satisfactorio y no se observa a estudiantes en la escala destacado tal como se establece en los resultados por lo que, un 100% que equivalente a 26 estudiantes se hallan dentro de los que no han logrado ubicarse en la escala destacado.

Sin embargo, según el postest de este grupo testigo el 96% que equivale a 25 estudiantes se encuentran en proceso, mientras que el 4% que equivale a 1 estudiantes aceleraron a satisfactorio, permaneciendo sin ubicarse el 100% que equivale a 26 estudiantes en la escala destacado.

Según la tabla los estudiantes del tercer grado, sometido a la variable independiente y de acuerdo al pretest, obtienen un 21% que equivale a 5 estudiantes la escala de inicio, mientras que el 79% que equivale a 19 estudiantes se encuentran en la escala de proceso y no se observa a estudiantes que se ubican en la escala de satisfactorio y destacado.

Sin embargo, según el postest de este grupo sometido a la variable independiente el 92% que equivale a 22 estudiantes se encuentran en la escala satisfactorio notándose una aceleración contundente, mientras que el 8% que equivale a 2 estudiantes se encuentran en la escala de proceso lo cual evidencia una desaceleración, sin embargo permaneciendo el 100% que equivale a 24 estudiantes que no logran ubicarse en la escala destacado y reduciendo en su totalidad la escala de inicio.

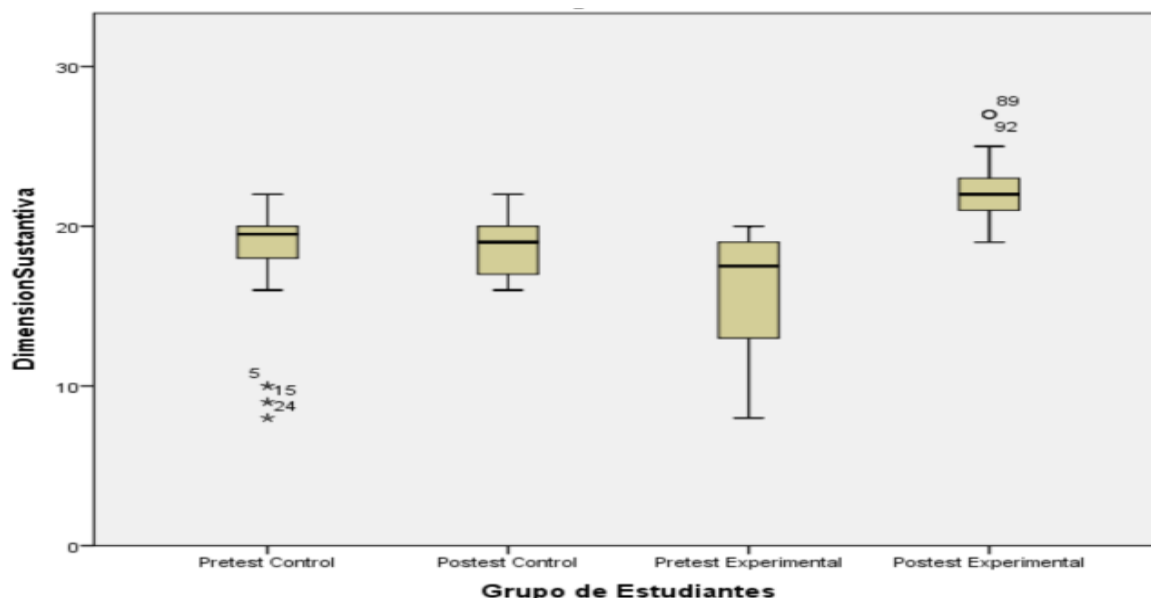


Figura 7. Diagrama del pretest y postest del grupo de control y experimental de la dimensión sustantiva.

De la figura 7, de acuerdo a la distribución del diagrama del pretest y postest del grupo de control en la dimensión sustantiva se observó que los valores están comprendido entre 18 y 24 con dispersión por presencia de valores atípicos en el límite en el pretest, por lo tanto no hay diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo de control.

De acuerdo a la distribución del diagrama del pretest y postest del grupo experimental en la dimensión sustantiva los valores están comprendidos entre 07 y 28 puntos con dispersión por presencia de valores típicos en el limites superior del postest, por lo tanto hay diferencia significativa entre el pretest y el postest del grupo experimental evidenciándose un comportamiento normal y simétrica en el postest del grupo experimental.

Tabla 9. Análisis del resultado del pre y post de la experiencia del grupo testigo y del grupo sometido a la variable independiente, según la escala establecido en la dimensión contextual.

Nivel	Grupo de control				Grupo de experimento			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Inicio (0-10)	2	8%	0	0%	4	17%	0	0%
Proceso (11-20)	21	80%	24	92%	18	75%	7	29%
Satisfactorio (21-30)	3	12%	2	8%	2	8%	17	71%
Destacado (31-40)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	26	100%	26	100%	24	100%	24	100%

Fuente: base de datos.

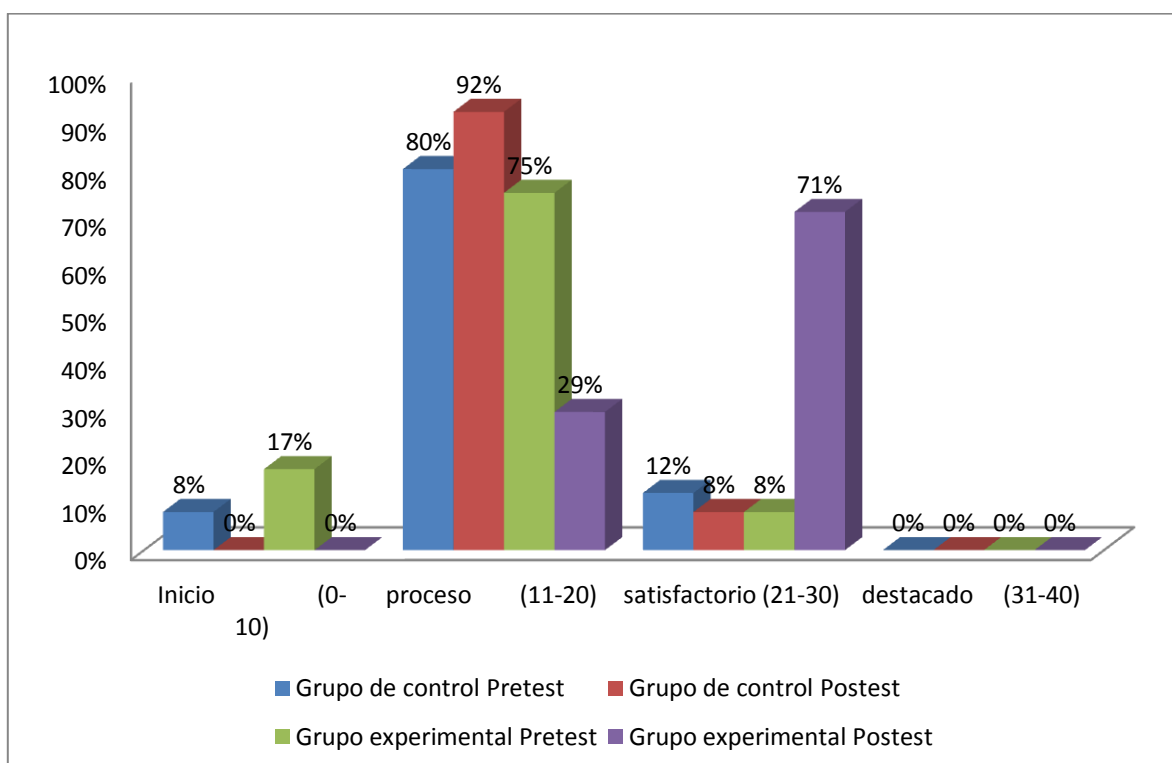


Figura 8. Gráfico de distribución de frecuencia comparativo del test de la dimensión contextual del pensamiento en el pre y post de la experiencia.

Interpretación:

Según la tabla 9 y el histograma de frecuencia que se observó.

Los estudiantes testigo del tercer grado sometido a la experiencia de pretest en la dimensión contextual del pensamiento, obtienen el 8% que equivale a 21 estudiantes se encuentra en la escala de inicio, mientras que el 80% que equivale a 16 estudiantes se encuentran en la escala de proceso, y el 12% que equivale a 3 estudiantes se encuentran en la escala satisfactorio, no se observa a estudiantes en la escala destacado tal como se establece en los resultados; por lo que, un 100% que equivalente a 26 estudiantes se hallan dentro de los que no han logrado ubicarse en la escala destacado.

Sin embargo, según el postest de este grupo testigo el 92% que equivale a 24 estudiantes se encuentran en proceso, mientras que el 8% que equivale a 2 estudiantes aceleraron a satisfactorio, permaneciendo sin ubicarse el 100% que equivale a 26 estudiantes en la escala de destacado.

Según la tabla los estudiantes sometido a la variable independiente y de acuerdo al pretest, obtienen un 17% que equivale a 4 estudiantes la escala de inicio, mientras que el 75% que equivale a 18 estudiantes se encuentran en la escala de proceso y un 8% que equivale a 2 estudiante se ubican en la escala satisfactorio y no se observa a estudiantes que se ubican en la escala de destacado.

Sin embargo, según el postest de este grupo sometido a la variable independiente el 71% que equivale a 17 estudiantes se encuentran en la escala satisfactorio notándose una aceleración contundente, mientras que el 29% que equivale a 7 estudiantes se encuentran en la escala de proceso lo cual evidencia una desaceleración, sin embargo permaneciendo el 100% que equivale a 24 estudiantes que no logran ubicarse en la escala destacado y reduciendo en su totalidad la escala de inicio.

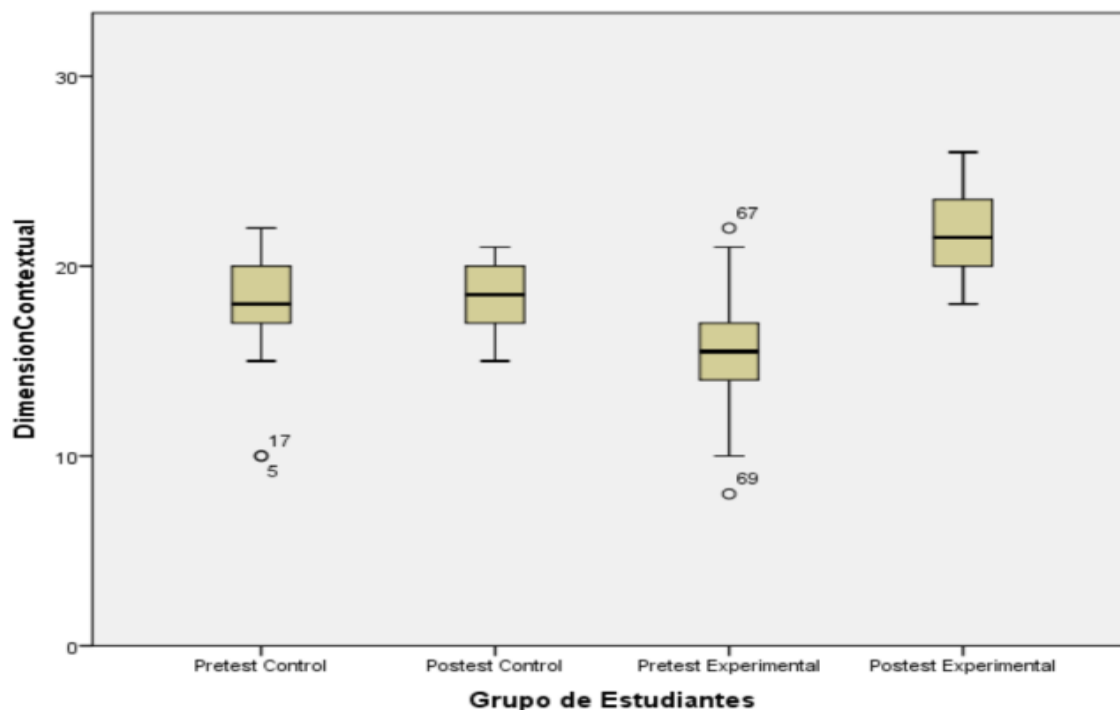


Figura 9. Diagrama del pretest y postest del grupo de control y experimental de la dimensión contextual.

De la figura 9, de acuerdo a la distribución del diagrama del pretest y postest del grupo de control en la dimensión contextual se observó que los valores están comprendido entre 16 y 24 con dispersión por presencia de valores atípicos en el límite inferior del pretest, por lo tanto no hay diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo de control.

De acuerdo a la distribución del diagrama del pretest y postest del grupo experimental en la dimensión lógica los valores están comprendidos entre 11 y 27 puntos con dispersión por presencia de valores típicos en el límite superior e inferior del pretest, por lo tanto hay diferencia significativa entre el pretest y el postest del grupo experimental evidenciándose un comportamiento normal y simétrica en el postest del grupo experimental.

Tabla 10. Análisis del resultado del pre y post de la experiencia del grupo testigo y del grupo sometido a la variable independiente, según la escala establecido en la dimensión dialógica.

Nivel	Grupo control				Grupo Experimental			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Inicio (0-10)	1	4%	0	0%	4	17%	0	0%
Proceso (11-20)	23	88%	23	88%	19	79%	11	46%
Satisfactorio (21-30)	2	8%	3	12%	1	4%	13	54%
Destacado (31-40)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	26	100%	26	100%	24	100%	24	100%

Fuente: base de datos

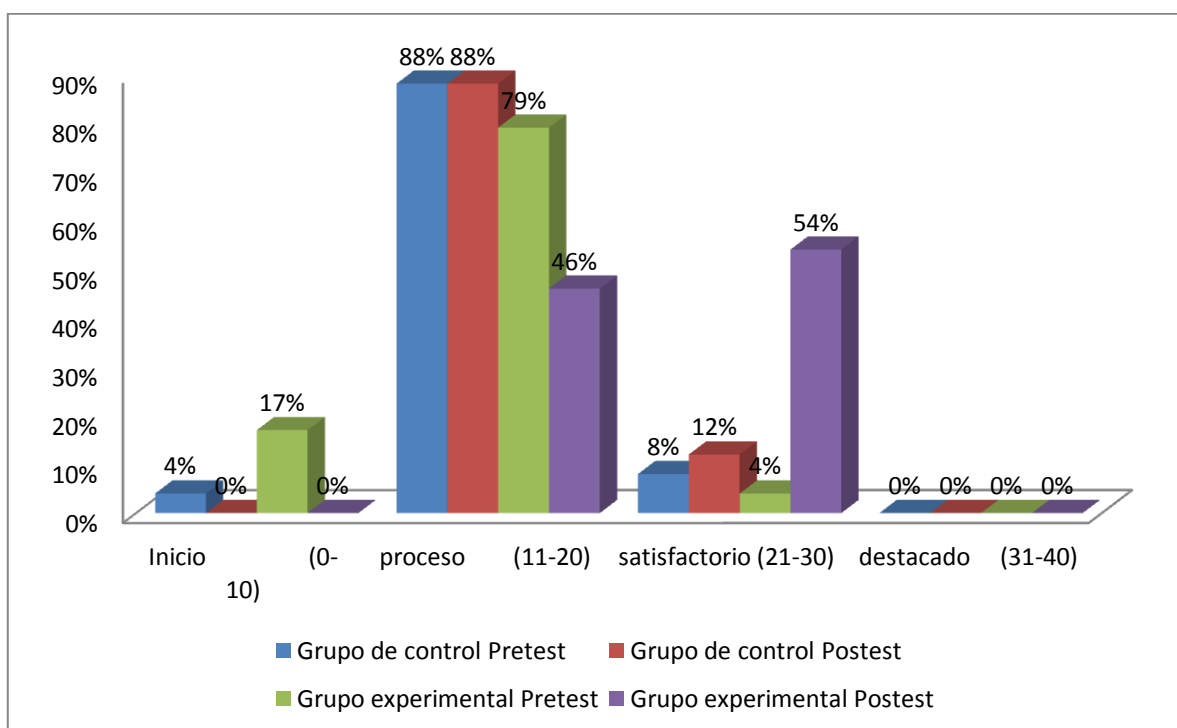


Figura 10. Gráfico de distribución de frecuencia comparativo del test de la dimensión dialógica del pensamiento en el pre y post de la experiencia.

Interpretación:

Según la tabla 10 y el histograma de frecuencia que se observó.

Los estudiantes testigo del tercer grado en el pretest en la dimensión dialógica del pensamiento, obtienen el 4% que equivale a 1 estudiantes se encuentra en la escala de inicio, mientras que el 88% que equivale a 23 estudiantes se encuentran en la escala de proceso, y el 8% que equivale a 2 estudiantes se encuentran en la escala satisfactorio, no se observa a estudiantes en la escala destacado tal como se establece en los resultados; por lo que, un 100% que equivalente a 26 estudiantes se hallan dentro de los que no han logrado ubicarse en la escala destacado.

Sin embargo, según el postest de este grupo testigo el 88% que equivale a 23 estudiantes se encuentran en proceso, mientras que el 12% que equivale a 3 estudiantes aceleraron a satisfactorio, permaneciendo sin ubicarse el 100% que equivale a 26 estudiantes en la escala de destacado.

Según la tabla los estudiantes sometido a la variable independiente y de acuerdo al pretest, obtienen un 17% que equivale a 4 estudiantes la escala de inicio, mientras que el 79% que equivale a 19 estudiantes se encuentran en la escala de proceso y un 4% que equivale a 1 estudiante se ubican en la escala satisfactorio y no se observa a estudiantes que se ubican en la escala de destacado.

Sin embargo, según el postest de este grupo sometido a la variable independiente el 54% que equivale a 13 estudiantes se encuentran en la escala satisfactorio notándose una aceleración contundente, mientras que el 46% que equivale a 11 estudiantes se encuentran en la escala de proceso lo cual evidencia una desaceleración, sin embargo permaneciendo el 100% que equivale a 24 estudiantes que no logran ubicarse en la escala destacado y reduciendo en su totalidad la escala de inicio.

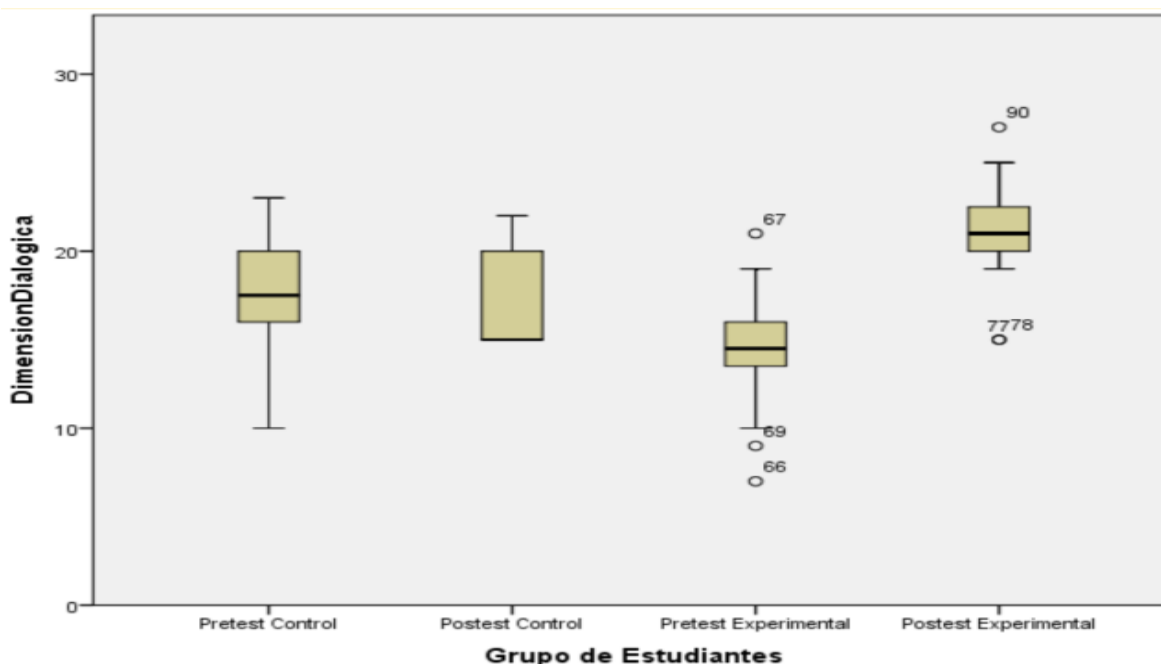


Figura 11. Diagrama del pretest y posttest del grupo de control y experimental de la dimensión dialógica.

De la figura 11, de acuerdo a la distribución del diagrama del pretest y posttest del grupo de control en la dimensión dialógica se observó que los valores están comprendido entre 10 y 24 sin dispersión por ausencia de valores atípicos en ambos limites, por lo tanto no hay diferencia significativa entre el pretest y posttest del grupo de control.

De acuerdo a la distribución del diagrama del pretest y posttest del grupo experimental en la dimensión lógica los valores están comprendidos entre 11 y 27 puntos con dispersión por presencia de valores típicos en ambos limites del pretest y en ambos limites del posttest, por lo tanto hay diferencia significativa entre el pretest y el posttest del grupo experimental evidenciándose un comportamiento normal y simétrica en el posttest del grupo experimental.

Tabla 11. Análisis del resultado del pre y post de la experiencia del grupo testigo y del grupo sometido a la variable independiente, según la escala establecido en la dimensión pragmática.

Nivel	Grupo de control				Grupo experimental			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Inicio (0-10)	3	12%	0	0%	4	17%	0	0%
Proceso (11-20)	23	88%	26	100%	19	79%	14	58%
Satisfactorio (21-30)	0	0%	0	0%	1	4%	10	42%
Destacado (31-40)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	26	100%	26	100%	24	100%	24	100%

Fuente: base de datos

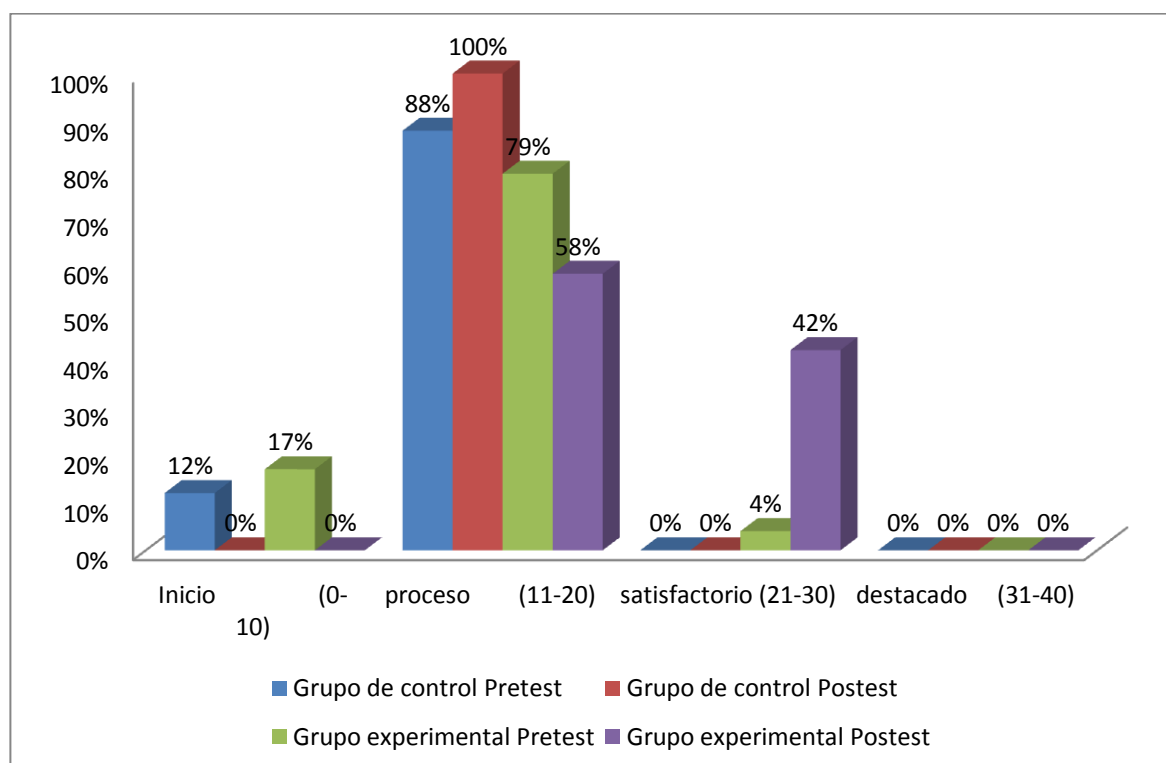


Figura 12. Gráfico de distribución de frecuencia comparativo del test de la dimensión pragmática del pensamiento en el pre y post de la experiencia.

Interpretación:

Según la tabla 11 y el histograma de frecuencia se observó, que los estudiantes testigo del tercer grado en la dimensión pragmática del pensamiento en el pretest, obtienen el 12% que equivale a 3 estudiantes se encuentra en la escala de inicio, mientras que el 88% que equivale a 23 estudiantes se encuentran en la escala de proceso, y no se observa a estudiantes en la escala de satisfactorio y destacado tal como se establece en los resultados; por lo que, un 100% que equivalente a 26 estudiantes se hallan dentro de los que no han logrado ubicarse en la escala de satisfactorio y destacado.

Sin embargo, según el postest de este grupo testigo el 100% que equivale a 26 estudiantes se encuentran en proceso, mientras que por otro lado el 100% que equivale a 26 estudiantes no se encuentran en la escala destacado y satisfactorio, sin embargo hubo una desaceleración positiva en la escala de inicio.

Según la tabla los estudiantes sometido a la variable independiente y de acuerdo al pretest, obtienen un 17% que equivale a 4 estudiantes en la escala de inicio, mientras que el 79% que equivale a 19 estudiantes se encuentran en la escala de proceso y un 4% que equivale a 1 estudiante se ubican en la escala satisfactorio y no se observa a estudiantes que se ubican en la escala de destacado.

Sin embargo, según el postest de este grupo sometido a la variable independiente el 42% que equivale a 10 estudiantes se encuentran en la escala satisfactorio notándose una aceleración contundente, mientras que el 58% que equivale a 14 estudiantes se encuentran en la escala de proceso lo cual evidencia una desaceleración, sin embargo permaneciendo el 100% que equivale a 24 estudiantes que no logran ubicarse en la escala destacado y reduciendo en su totalidad la escala de inicio.

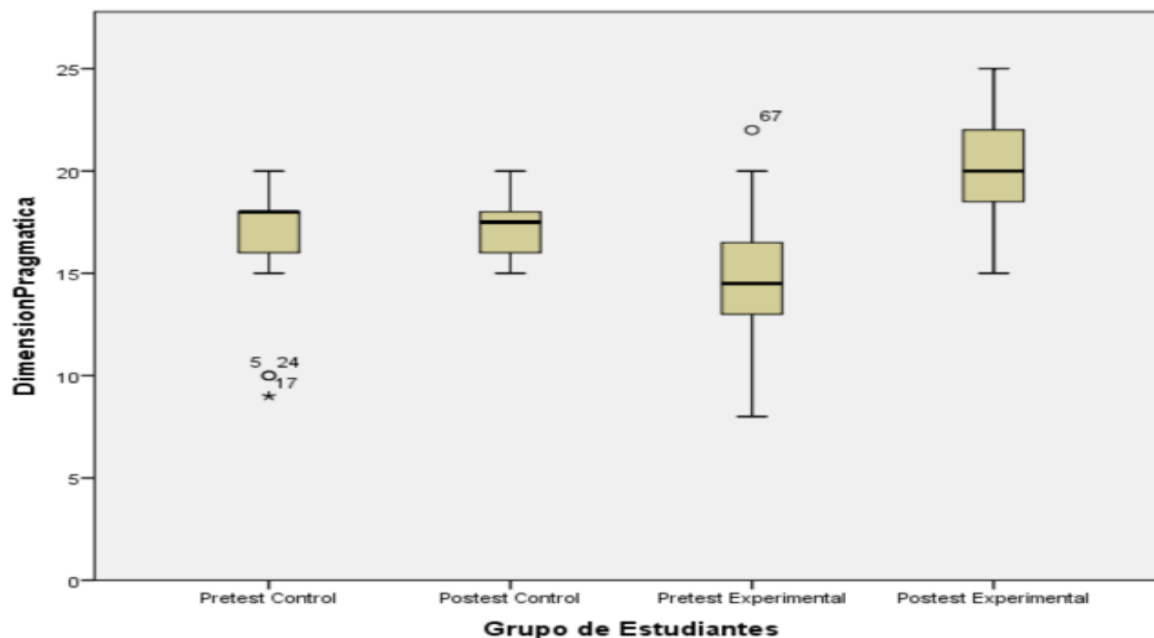


Figura 13. Diagrama del pretest y postest del grupo de control y experimental de la dimensión pragmática.

De la figura 13, de acuerdo a la distribución del diagrama del pretest y postest del grupo de control en la dimensión pragmática se observó que los valores están comprendidos entre 15 y 20 con dispersión por presencia de valores atípicos y extremos en el límite inferior del pretest, por lo tanto no hay diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo de control.

De acuerdo a la distribución del diagrama del pretest y postest del grupo experimental en la dimensión pragmática los valores están comprendidos entre 07 y 26 puntos con dispersión por presencia de valores típicos en límite superior del pretest, por lo tanto hay diferencia significativa entre el pretest y el postest del grupo experimental evidenciándose un comportamiento normal y simétrica en el postest del grupo experimental.

Tabla 12. Análisis del resultado del pre y post de la experiencia del grupo testigo y del grupo sometido a la variable independiente, según la escala alcanzado en el pensamiento crítico.

Nivel	Grupo de control				Grupo Experimental			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Inicio (0-50)	1	4%	0	0%	0	0%	0	0%
Proceso (51-100)	22	85%	26	100%	18	75%	3	13%
Satisfac. (101-150)	3	11%	0	0%	6	25%	21	87%
Destacado (151-200)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	26	100%	26	100%	24	100%	24	100%

Fuente: base de datos.

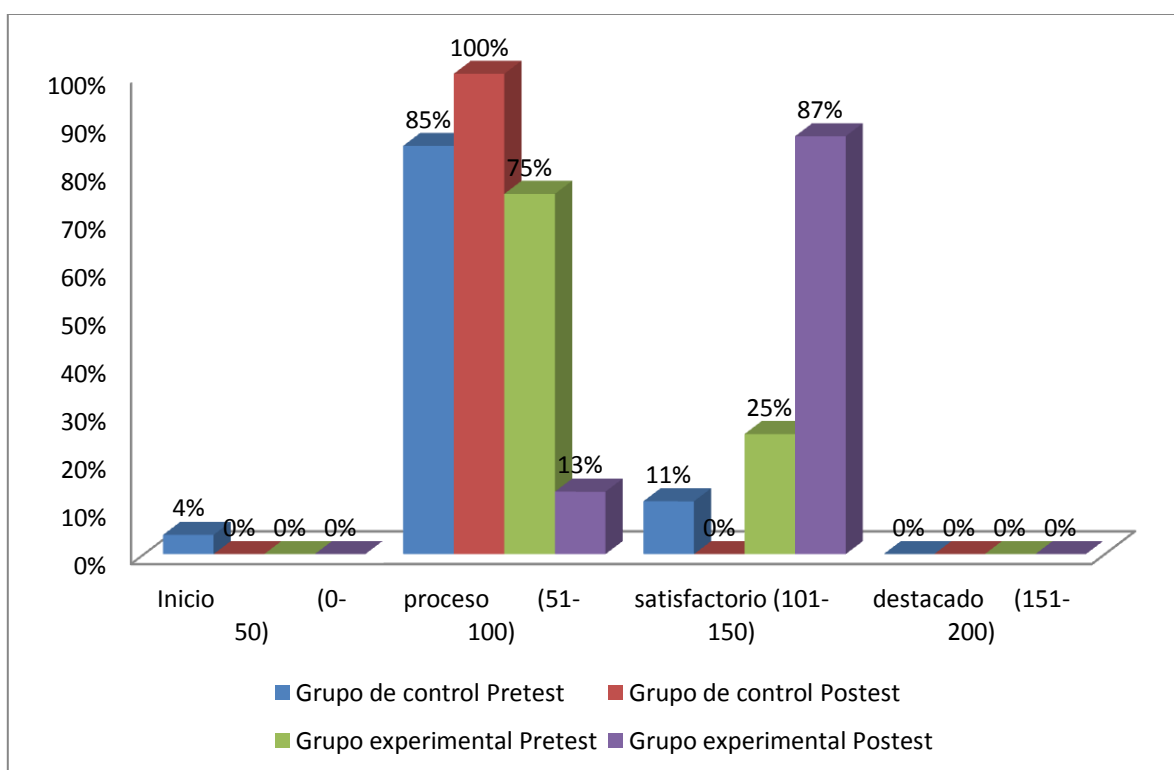


Figura 14. Gráfico de distribución de frecuencia comparativo del test del pensamiento crítico en el pre y post de la experiencia.

Interpretación:

Según la tabla 12 y el histograma de frecuencia se observó, que los estudiantes testigo del tercer en el pensamiento crítico, en el pretest obtienen el 4% que equivale a 1 estudiantes se encuentra en la escala de inicio, mientras que el 85% que equivale a 22 estudiantes se encuentran en la escala de proceso, y el 11% que equivale a 3 estudiantes se encuentran en la escala satisfactorio, no se observa a estudiantes en la escala destacado tal como se establece en los resultados; por lo que, un 100% que equivalente a 26 estudiantes se hallan dentro de los que no han logrado ubicarse en la escala de satisfactorio y destacado.

Sin embargo, según el postest de este grupo testigo el 100% que equivale a 26 estudiantes se encuentran en proceso, mientras que por otro lado el 100% que equivale a 26 estudiantes no se encuentran en la escala destacado y satisfactorio, sin embargo hubo una desaceleración positiva en la escala de inicio.

Según la tabla los estudiantes sometido a la variable independiente y de acuerdo al pretest, obtienen un 92% que equivale a 18 estudiantes en la escala de proceso, mientras que el 8% que equivale a 6 estudiantes se encuentran en la escala de satisfactorio y no se observa a estudiantes que se ubican en la escala de destacado, Sin embargo, según el postest de este grupo sometido a la variable independiente el 87% que equivale a 21 estudiantes se encuentran en la escala satisfactorio notándose una aceleración contundente, mientras que el 13% que equivale a 3 estudiantes se encuentran en la escala de proceso lo cual evidencia una desaceleración.

Sin embargo permaneciendo el 100% que equivale a 24 estudiantes que no logran ubicarse en la escala destacado y reduciendo en su totalidad la escala de inicio.

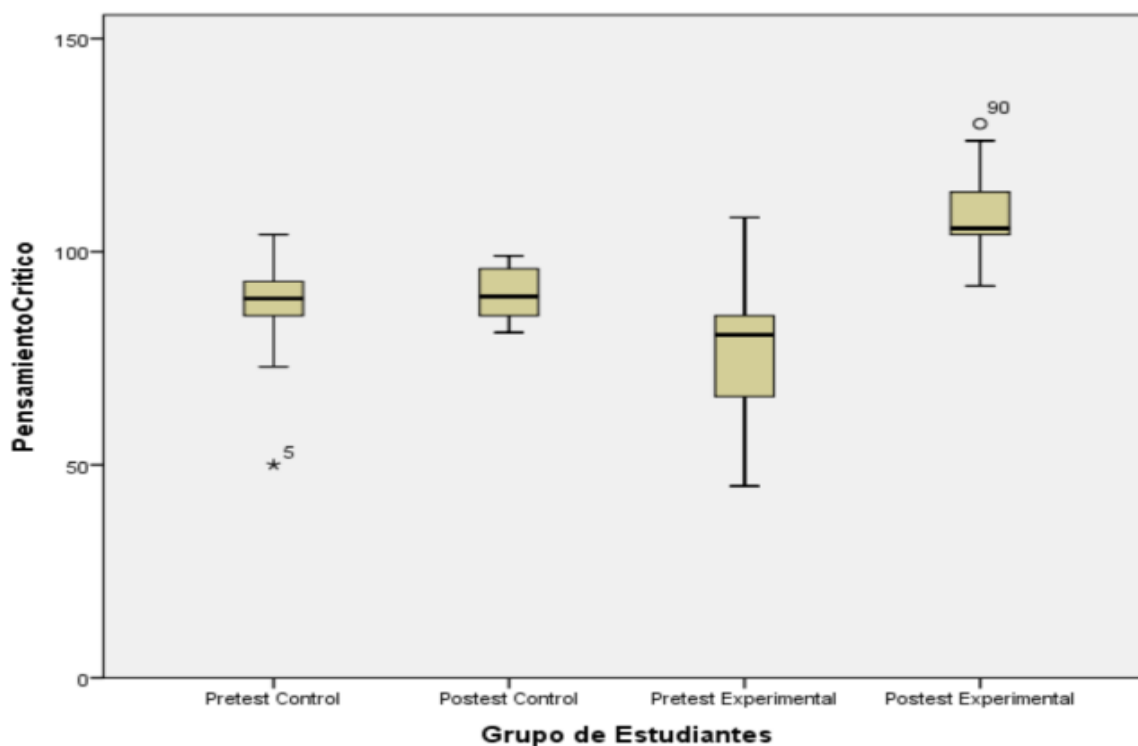


Figura 15. Diagrama del pretest y posttest del grupo de control y experimental del pensamiento crítico.

De la figura 15, de acuerdo a la distribución del diagrama del pretest y posttest del grupo de control en el pensamiento crítico se observó que los valores están comprendido entre 80 y 110 con dispersión por presencia de valores extremos en el límite inferior del pretest, por lo tanto no hay diferencia significativa entre el pretest y posttest del grupo de control.

De acuerdo a la distribución del diagrama del pretest y posttest del grupo experimental en el pensamiento crítico los valores están comprendidos entre 40 y 130 puntos con dispersión por presencia de valores típicos en el límite superior del posttest, por lo tanto hay diferencia significativa entre el pretest y el posttest del grupo experimental evidenciándose un comportamiento no normal y asimétrica en el posttest del grupo experimental.

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

Tabla 13. 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	Pretest	17,27	18,35	17,96	17,58	16,73	87,88
	Postest	18,88	18,81	18,15	17,19	17,23	90,27
Desviación estándar	Pretest	4,557	3,741	3,105	2,774	3,014	10,790
	Postest	2,215	1,625	1,974	2,684	1,608	5,883
Varianza	Pretest	20,765	13,995	9,638	7,694	9,085	116,426
	Postest	4,906	2,642	3,895	7,202	2,585	34,605
Coeficiente de variabilidad	Pretest	26,38%	20,38%	17,28%	15,77%	18,01%	12,27%
	Postest	11,73%	8,63%	10,87%	15,61%	9,33%	6,51%

Nota: Base de datos.

Interpretación.

En cuanto a la escala el promedio que se obtuvo como promedio en el pensamiento crítico, asimismo en todas las dimensiones que la componen como son las dimensiones: Lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática, la experiencia en el pre test, está en proceso, ya que los resultados arrojan como puntajes de 17,27, 18,35, 17,96, 17,58 y 16,73, que se establecen.

En cuanto a las dimensiones expuestas como: Lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática, tal es que realizado el después, los estudiantes se encuentran en proceso, por cuanto los resultados arrojan de 18,88; 18,81; 18,15; 17,19 y 17,23 tal como se establece.

Por otro lado, en cuantos a la desviaciones estándares que se obtuvo, podemos afirmar que el pensamiento crítico, tiene una desviación en promedio, de 10,790 unidades en el antes y de 5,883 unidades en el después, respecto a la media: 87,88 y 90,27, tal como se establece en el estadígrafo. En la dimensión lógica, tiene una desviación con un resultado de 4.55 unidades en el pre test y 2.21 unidades en el después, en relación a la media 17,27 y 18,88, que se observa, encontrando en la

dimensión sustantiva, una desviación en promedio de 3,74 unidades en el antes y 1,62 unidades en el después, en relación a la media 18,35 y 18,81, tal como se establece según el estadígrafo. En la dimensión contextual, se desvía en promedio 3,10 unidades en el antes y 1,97 unidades en el después, en relación a la media 17,96 y 18,15 tal como se establece. En la dimensión dialógica, tiene una desviación en promedio 2,77 unidades en el antes y 2,68 unidades en el después, en relación a la media 17,58 y 17,19, tal como se establece en el estadígrafo. En la dimensión pragmática, tiene una desviación en promedio 3,014 unidades en el antes y 1,60 unidades en el después respecto a la media 16,73 y 17,23 tal como se establece en el estadígrafo.

Como los coeficientes de variabilidad obtenidos en el pensamiento crítico y en las dimensiones: lógica, sustantiva, contextual, dialógica del pensamiento y pragmática del pensamiento, tanto en el antes y después, se observa que están por debajo al 30%, entonces los puntajes obtenidos tienen una tendencia a ser parecidos por lo tanto no hay variabilidad y se acercan a la media.

3.1.2 Medidas de estadística según nivel alcanzado en el pensamiento crítico del grupo experimental

Tabla 14. 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	Pretest	15,21	15,79	15,42	14,29	14,46	75,17
	Posttest	23,2917	22,3333	21,8750	20,9167	20,3750	108,7917
Desviación estándar	Pretest	4,587	3,878	3,450	3,113	3,426	15,706
	Posttest	2,97057	2,03591	1,96297	2,68517	2,66723	9,45000
Varianza	Pretest	21,042	15,042	11,906	9,694	11,737	246,667
	Posttest	8,824	4,145	3,853	7,210	7,114	89,303
Coeficiente de variabilidad	Pretest	30,15%	24,55%	22,37%	21,78%	23,69%	20,89%
	Posttest	12,75%	9,11%	8,97%	12,83%	13,09%	8,68%

Nota: Base de datos.

Interpretación.

La escala promedio que alcanzó 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 antes, está en proceso, por cuanto se obtuvieron puntajes de 15.21; 15,79; 15,42; 14,29 y 14,46 tal como se establece en el estadígrafo.

En cuanto a las dimensiones lógica, sustantiva, contextual, según el después es satisfactorio, por cuanto los resultados arrojó 23,29; 22,33 y 21,87, mientras que en la dimensión dialógica y pragmática del pensamiento, está en proceso de acuerdo a los resultados que se observa de 20,91 y 20,37 tal como se establece en el estadígrafo.

Por otro lado, en cuanto a la desviación estándares se obtuvo y podemos afirmar que el pensamiento crítico, tiene una desviación en promedio, de 15,706 unidades en el antes y de 9,45 unidades en el después en relación a la media: 75,17 y 108.79, tal como se establece en el estadígrafo. En la dimensión lógica, tiene una desviación en promedio 4,587 unidades en el antes y 2,97 unidades en el después, en relación a la media 15,21 y 23,29, tal como se establece en el estadígrafo. En la dimensión sustantiva, tiene una desviación en promedio 3,878 unidades en el antes y 2,03 unidades en el después, en relación a la media 15,79 y 22,33, tal como se establece en el estadígrafo. En la dimensión contextual pensamiento, tiene una desviación en promedio 3,450 unidades en el antes y 1,96 unidades en el después, en relación a la media 15,42 y 21,87, tal como se establece en el estadígrafo. En la dimensión dialógica, tiene una desviación en promedio 3,11 unidades en el antes y 2,68 unidades en el después, respecto a la media 14,29 y 20,91, tal como se establece en el estadígrafo. En la dimensión pragmática, tiene una desviación en promedio 3,42 unidades en el antes y 2,66 unidades en el después, respecto a la media 14,46 y 20,37, tal como se establece en el estadígrafo.

Como los coeficientes de variabilidad obtenidos en el pensamiento crítico y en las dimensiones: lógica, sustantiva, contextual, dialógica del pensamiento y pragmática del pensamiento, tanto en el antes y el después, se observa que están por debajo al promedio de 30%, entonces los resultados que arroja tienen una

tendencia a ser parecidos por lo tanto no hay variabilidad y se acercan a la media, sin embargo en el antes del pensamiento lógica al superar a 30%, entonces los puntajes que se obtuvo no son iguales.

3.2 Comprobación de hipótesis

Para la comprobación de la hipótesis de trabajo, se utilizó el software SPSS, y los resultados que ofrece con el tratamiento de los datos.

3.2.1 Prueba de normalidad

Kolmogorov-Smirnov muestras grandes (> 30 individuos)

Chapiro Wilk muestras pequeñas (< 30 individuos)

En este caso se utilizó prueba de normalidad de Shapiro – Wilk, recomendado para muestras pequeñas.

Criterio para determinar Normalidad.

P –valor \Rightarrow a Aceptando H_0 = Los datos provienen de una distribución normal

P –valor \leq a Aceptando H_1 = Los datos NO provienen de una distribución normal

Tabla 15. Prueba de normalidad del pensamiento crítico.

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov – Smirnov ^a			Shapiro - Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	,163	24	,101	,921	24	,060
Posttest	,158	24	,126	,949	24	,254

* Esto es un límite inferior de la significancia verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

La prueba de normalidad arrojó que las variables se aproximan a una distribución normal, debido a que el coeficiente que se obtuvo es significativo (P – valor $> a$); en el pre test de ,060 y pos test ,254 por lo tanto, la prueba estadística que se utilizó es paramétrica: Prueba t de Student

Igualdad de Varianza del pensamiento crítico

Prueba de Levene

P –valor => a Aceptando H_0 = Las varianzas son iguales

P –valor =<a Aceptando H_1 = Existe diferencia significativa entre las varianzas

Tabla 16. Prueba de Levene de calidad de varianza

		Prueba de Levene de calidad de varianzas	
		F	Sig.
grupos	Se asumen varianzas iguales No se asumen varianzas iguales	2,700	,107

Según la prueba de Levene se asume que las varianzas son iguales porque el valor de significancia es mayor que 0,05. Es decir $p = 0,107 > 0.05$

3.3. Contrastación de hipótesis

Tabla 17 Estadística de grupo experimental y prueba de t de Student para la igualdad de medidas en el pensamiento crítico.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
grupos	Se asumen varianzas iguales	2,700	,107	-8,391	48	,000	-18,522	2,207	-22,961	-14,084

Prueba de hipótesis general

H_0 : El programa “Expresión Discursiva”, no produce un efecto significativo en el pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Hi: El programa “Expresión Discursiva”, produce un efecto significativo en el pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Criterio de decisión.

Si la probabilidad obtenida P –valor $< \alpha$, rechaza la H_0 (se acepta H_1)

Si la probabilidad obtenida P –valor $> \alpha$, rechaza la H_1 (se acepta H_0)

Como es posible que se observó en la tabla 16 y esta arrojó, que la significancia es de un 0,000 de tal forma que al estar por muy debajo del 0,05 permite inferir estadísticamente que hubo diferencia significativa a favor del grupo experimental. Así, al terminar el proceso y comparar los resultados se puede decir que existe un intervalo de confianza con valores negativos en sus extremos lo que indica que el resultado fue a favor del grupo que participo del programa “Expresión Discursiva”, por lo tanto, se asume la hipótesis alternativa, el programa expresión discursiva produce un efecto significativo en el pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Prueba de hipótesis de la dimensión lógica

Tabla 18. Estadística de grupo experimental y prueba de t de Student para la igualdad de medidas de la dimensión lógica.

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
DimencionLogica Se asumen varianzas iguales	5,871	,019	-5,978	48	,000	-4,407	,737	-5,889	-2,925

Ho: El programa “Expresión Discursiva”, no produce un efecto significativo en la dimensión lógica del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Hi: El programa “Expresión Discursiva”, produce un efecto significativo en la dimensión lógica del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Criterio de decisión.

Si la probabilidad obtenida P –valor $< \alpha$, rechaza la H_0 (se acepta H_1)

Si la probabilidad obtenida P –valor $> \alpha$, rechaza la H_1 (se acepta H_0)

En virtud de los datos se observó en la tabla 17 y arrojó que la significancia alcanza un ,000 de tal forma que se encuentra muy debajo del 0,05 permite inferir estadísticamente que hubo diferencia significativa entre el primer momento, antes que se llevara a cabo la aplicación del programa expresión discursiva y el grado de desarrollo de las habilidades cognitivas en la dimensión lógica al finalizar dicha aplicación a favor del grupo experimental, por lo tanto, el programa “Expresión Discursiva”, produce un efecto significativo en la dimensión lógica del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Prueba de hipótesis de la dimensión sustantiva

Tabla 19. Estadística de grupo experimental y prueba de t de Student para la igualdad de medidas de la dimensión sustantiva.

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
Dimensión Sustantiva Se asumen varianzas iguales	,405	,528	-7,369	48	,000	-4,179	,567	-5,320	-3,039

Ho: El programa “Expresión Discursiva”, no produce un efecto significativo en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Hi: El programa “Expresión Discursiva”, produce un efecto significativo en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Criterio de decisión.

Si la probabilidad obtenida P –valor $< \alpha$, rechaza la H_0 (se acepta H_1)

Si la probabilidad obtenida P –valor $> \alpha$, rechaza la H_1 (se acepta H_0)

En virtud de los datos que se observó en la tabla 18 y arrojó que la significancia alcanza un ,000 de tal forma que se encuentra muy debajo del 0,05 permite inferir estadísticamente que hubo diferencia significativa entre el primer momento, antes que se llevara a cabo la aplicación del programa expresión discursiva y el grado de desarrollo de las habilidades cognitivas en la dimensión sustantiva al finalizar dicha aplicación a favor del grupo experimental, por lo tanto, el programa “Expresión Discursiva”, produce un efecto significativo en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Prueba de hipótesis de la dimensión contextual

Tabla 20. Estadística de grupo experimental y prueba de t de Student para la igualdad de medidas de la dimensión contextual.

Prueba de muestras independientes									
	Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
DimensiónContextual Se asumen varianzas iguales	,302	,585	-6,678	48	,000	-3,721	,557	-4,842	-2,601

Ho: El programa “Expresión Discursiva”, no produce un efecto significativo en la dimensión contextual del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Hi: El programa “Expresión Discursiva”, produce un efecto significativo en la dimensión contextual del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Criterio de decisión.

Si la probabilidad obtenida P –valor $< \alpha$, rechaza la H_0 (se acepta H_1)

Si la probabilidad obtenida P –valor $> \alpha$, rechaza la H_1 (se acepta H_0)

En virtud de los datos que se observó en la tabla 19 , y arrojó que la significancia alcanza un ,000 de tal forma que se encuentra muy debajo del 0,05 permite inferir estadísticamente que hubo diferencia significativa entre el primer momento, antes que se llevara a cabo la aplicación del programa expresión discursiva y el grado de desarrollo de las habilidades cognitivas en la dimensión sustantiva al finalizar dicha aplicación a favor del grupo experimental, por lo tanto, el programa “Expresión Discursiva”, produce un efecto significativo en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Prueba de hipótesis de la dimensión dialógica

Tabla 21. Estadística de grupo experimental y prueba de t de Student para la igualdad de medidas de la dimensión dialógica.

Prueba de muestras independientes									
	Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
DimencionDialogica Se asumen varianzas iguales	2,217	,143	-4,901	48	,000	-3,724	,760	-5,252	-2,197

Ho: El programa “Expresión Discursiva”, no produce un efecto significativo en la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Hi: El programa “Expresión Discursiva”, produce un efecto significativo en la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Criterio de decisión.

Si la probabilidad obtenida P –valor $< \alpha$, rechaza la H_0 (se acepta H_1)

Si la probabilidad obtenida P –valor $> \alpha$, rechaza la H_1 (se acepta H_0)

En virtud de los datos que se observó en la tabla 20 , arrojó que la significancia alcanza un ,000 de tal forma se encuentra muy debajo del 0,05 permite inferir estadísticamente que hubo diferencia significativa entre el primer momento, antes que se llevara a cabo la aplicación del programa expresión discursiva y el grado de desarrollo de las habilidades cognitivas en la dimensión dialógica al finalizar dicha aplicación a favor del grupo experimental, por lo tanto, el programa “Expresión Discursiva”, produce un efecto significativo en la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Prueba de hipótesis de la dimensión pragmática

Tabla 22. Estadística de grupo experimental y prueba de t de Student para la igualdad de medidas de la dimensión pragmática.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
DimensiónPragmatica	Se asumen varianzas iguales	4,300	,044	-5,094	48	,000	-3,144	,617	-4,385	-1,903

H₀: El programa “Expresión Discursiva”, no produce un efecto significativo en la dimensión pragmática del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Hi: El programa “Expresión Discursiva”, produce un efecto significativo en la dimensión pragmática del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

Criterio de decisión.

Si la probabilidad obtenida $P\text{-valor} < \alpha$, rechaza la H_0 (se acepta H_1)

Si la probabilidad obtenida $P\text{-valor} > \alpha$, rechaza la H_1 (se acepta H_0)

En virtud de los datos que se observó en la tabla 21 , y arrojó que la significancia alcanza un ,000 de tal forma que se encuentra muy debajo del 0,05 permite inferir estadísticamente que hubo diferencia significativa entre el primer momento, antes que se llevara a cabo la aplicación del programa expresión discursiva y el grado de desarrollo de las habilidades cognitivas en la dimensión pragmática al finalizar dicha aplicación a favor del grupo experimental, por lo tanto, el programa “Expresión Discursiva”, produce un efecto significativo en la dimensión pragmática del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.

IV. Discusión

Esta investigación se sometió a un proceso meticuloso, con la finalidad de determinar los efectos de la variable independiente es decir del programa “Expresión Discursiva” en los estudiantes que fueron sometido a la variable en mención desarrollado en la Institución Educativa N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre” Bayovar.

En relación a la dimensión lógica del pensamiento del grupo sometido a la variable independiente antes de la experiencia según el pretest, la escala promedio establecido está en proceso de acuerdo al puntaje resultante de 15,21, luego de la aplicar del Programa “Expresión Discursiva” se llegó a la escala promedio de satisfactorio cuyo resultado fue de 23,29, además como tenemos los valores establecido de la prueba estadística t de Student, el valor absoluto que se asigna a t calculado es como sigue $T_c = -5,978$, comportándose como mayor al valor t tabulado de $T_{tab} = 2.011$ con un margen de error del 0.05 y con un 48 grados de libertad, en consecuencia, la aplicación del programa en mención de acuerdo a los efectos que presenta ha posibilitado que los estudiantes interpreten el contenido de manera objetiva y ceñidos a la realidad, es decir: interpretar hechos de una forma profunda y de modo exhaustivo que logran convencer todo las características que forman parte de los conflictos, de las crisis, problemas, situaciones etc.

En relación a la dimensión sustantiva del pensamiento del grupo sometido a la variable independiente antes de la experiencia según el pretest, la escala promedio establecido está en proceso de acuerdo al puntaje resultante de 15,79, luego de la aplicar del Programa “Expresión Discursiva” se llegó a la escala promedio de satisfactorio cuyo resultado fue de 22,33, además como tenemos los valores establecido de la prueba estadística t de Student, el valor absoluto que se asigna a t calculado es como sigue $T_c = -7,316$, comportándose como mayor al valor t tabulado de $T_{tab} = 2.011$ con un margen de error del 0.05 y con un 48 grados de libertad, en consecuencia, la aplicación del programa en mención de acuerdo a los efectos que presenta ha posibilitado que los estudiantes sepan tener una opinión bastante sólida y claro en relación a los problemas, circunstancias, conflictos o dilemas planteados; asimismo reconozcan cuestionamientos y puntos de vista diferentes; por lo que están en condiciones de dar respuestas convincentes a esas diferencias.

En relación a la dimensión denominada contextual del pensamiento el grupo sometido a la variable independiente antes de la experiencia según el pretest, la escala promedio establecido está en proceso de acuerdo al puntaje resultante de 15,42, luego de la aplicar del Programa “Expresión Discursiva” se llegó a la escala promedio de satisfactorio cuyo resultado fue de 21,87, además como tenemos los valores establecido de la prueba estadística t de Student, el valor absoluto que se asigna a t calculado es como sigue $T_c = -6,679$ comportándose como mayor al valor t tabulado de $T_{tab} = 2.011$ con un margen de error del 0.05 y con un 48 grados de libertad, lo que quiere decir que los efectos del programa ha posibilitado que los estudiante puedan diferenciar de manera clara los tipos de enfoques subyacentes, en hechos, conceptos y valores. Además, reconocer los planteamientos con un grado de inferencia que están implícitos en los supuestos y las consecuencias que de ellas se derivan en las actitudes y razones establecidas.

En relación a la dimensión denominada dialógica del pensamiento el grupo sometido a la variable independiente antes de la experiencia según el pretest, es que la escala promedio establecido está en proceso de acuerdo al puntaje resultante de 14,29, luego de la aplicar del Programa “Expresión Discursiva” se mantuvo estático con el mismo nivel promedio de procesoo cuyo resultado fue de 20,91, además como tenemos los valores establecido de la prueba estadística t de Student, el valor absoluto que se asigna a t calculado es como sigue $T_c = -4,901$, comportándose como mayor al valor t tabulado de $T_{tab} = 2.011$ con un margen de error del 0.05 y con un 48 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.

Por último en relación a la dimensión pragmática del pensamiento en el grupo sujeto a la variable independiente segu la experiencia en el pretest, la escala promedio alcanzado está en proceso con un resultado de 14,46, luego del experimento con el Programa “Expresión discursiva” se mantuvo estático con el mismo nivel promedio de proceso cuyo resultado fue de 20,37, además teniendo el

valor de la prueba estadística de t de Student, el valor absoluto de t calculado es de $T_c = -5,094$, lo cual es mayor al valor t tabular $T_{tab} = 2.011$ en un nivel de error del 0.05 y 48 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.

En cuanto al pensamiento crítico en el grupo sometido a la variable independiente según la experiencia del pretest, la escala alcanzado está en proceso y cuyo resultado es de 75,17, luego del experimento según el Programa “Expresión discursiva” se alcanzó una escala promedio de satisfactorio cuyo resultado fue de 108,79, además como en los valores de la prueba estadística t de Student, el valor absoluto de t calculado destaca de $T_c = -8.391$ lo cual es mayor al valor t tabulado de $T_{tab} = 2.011$ con un nivel de error del 0.05 y 48 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; distinguan 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.

Los resultados expuestos tiene una relación similar en el trabajo de investigación realizado por Curiche (2015) donde concluyó que si hubo una diferencia significativa entre el primer momento, antes de que se llevara a cabo la implementación de la estrategia de ABP apoyado en tecnología CSCL y el grado de desarrollo de habilidades cognitivas de pensamiento crítico al finalizar dicha implementación, en otras palabras, los estudiantes del grupo experimental son pensadores más críticos al finalizar el proceso en las habilidades de análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, tal como se observó un aumento en casi todas las herramientas cognitivas de pensamiento crítico, de las cuales arrojó en la habilidad de inferencia en un 14%, en cambio en el resto de las habilidades registró un aumento desde 4,9% en la habilidad de análisis hasta un importante 33,3% en la habilidad de autorregulación, en ese sentido, la investigación arroja la siguiente conclusión: que efectivamente los alumnos que participaron de la

estrategia de ABP complementada con CSCL desarrollaron sus habilidades de pensamiento crítico, resultado que coincide con la aplicación del programa “Expresión discursiva” para el desarrollo del pensamiento crítico 2017.

Estos datos coinciden con el estudio realizado por Mendoza (2015) en cuanto a las preguntas que se utilizó, ya que el investigador utilizó ítems de valoración para el pensamiento crítico CPC 2, con 2 muestras diferentes en estudiantes, que pertenecen a diferentes universidades, en donde la enseñanza y aprendizaje se abordaron con diferentes procesos metodológicos, en una con el procedimiento tradicional, mientras que en la otra con procedimiento activo a través de la investigación, por lo tanto, se obtuvo mayor resultado satisfactorio en interpretación de la realidad objetiva, lo cual evidencia la mejora de los procesos cognitivos y las altas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas del contexto social.

Por lo que los resultados de esta investigación coinciden con el programa expresión discursiva.

Por su parte Almeida, Coral y Ruiz (2014), en cuanto a los resultados que arribaron se puede apreciar que en la dimensión de argumentación disminuyeron en razonamiento 5, se aprecia que hay una aceleración en 34, por último no hubo variación en 1; en la dimensión de análisis, disminuyeron en la extracción de conclusiones 6, sumaron 31 en la extracción de conclusiones , por último, no hubo variación en 3; en la dimensión solución de problemas, del total de estudiantes 8 tuvieron un descenso, 27 ascendieron y 5 permanecieron igual; y por último en la dimensión de evaluación, se observa que 7 desmejoraron, 32 tuvieron un rendimiento mejor , por ultimo no hubo variación en 1.

Entonces han concluido, según los resultados que los estudiantes han mejorado el desempeño gracias a la configuración de capacidades críticas, específicamente en la argumentación, el análisis, la solución de problemas y la evaluación a través del funcionamiento de los métodos estructurados lógicos y efectivos del pensamiento, el cual coincide y refuerza la presenta investigación.

Estos valores hallados corroboró el estudio realizado por Roca (2013) quien

partiendo de las estrategias y actividades que utilizó, ha logrado en los estudiantes desarrollar las capacidades críticas, para representar en su mente la realidad a través del ABP y estudio de casos; de esta forma para acercarse a la realidad en forma ficcional se han utilizado las simulaciones, que han mejorado la actitud de confianza y seguridad; por otro lado, para representar temáticas y explorar el conocimiento almacenado en la memoria utilizaron; el mapa conceptual, portafolio, entre otras, y en segundo lugar; para la integración y explicación, del contenido que proviene de la realidad objetiva de información con significado, consideraron como base, los debates en el aula, la realización del diario reflexivo, entre otras, es decir, la investigación tiene en alguna medida técnicas o modalidades como el debate que es parte del programa expresión discursiva, de la presente investigación.

Las conclusiones en esta investigación, es que la utilización de los distintos procedimientos educativos innovadores ha sido favorable en la participación, reflexión continua, construcción del conocimiento en los estudiantes.

También señalo alguna discusión en el marco de las investigaciones a nivel nacional.

Según Machaca (2015), en cuanto a los resultados que arrojó su investigación mencionó que los estudiantes obtuvieron un promedio desaprobatorio de 9,4 en la prueba de inicio, después en el inicio de la prueba de proceso se obtuvo un promedio desaprobatorio de 9,2 puntos, en la segunda prueba de proceso se tiene un promedio de 13,2 puntos, mientras que en la tercera prueba se obtuvo un promedio de 14,0 puntos y en la cuarta prueba de proceso se obtuvo 15,1 puntos, finalmente en la prueba de salida se obtuvo un promedio aprobatorio de 15,2 puntos, de un total de 20 puntos asignados para cada prueba. Por tanto, el autor determinó que la cruz categorial como técnica es eficaz al favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos en relación al desarrollo significativo del pensamiento crítico de los alumnos de educación habiendo obtenido $Z_c = 15,4$ que es una diferencia altamente significativa.

En ese sentido, se determinó que se promovió los procesos cognitivos en las habilidades de análisis, inferencia, explicación, interpretación y evaluación para desarrollar el pensamiento crítico, que coincide con los resultados del programa

expresión discursiva y que guarda relación con Alvarado (2011) quien señaló el investigador demostró el logro alcanzado por el grupo experimental respecto que, la estrategia de aprendizaje cooperativo, mejora las habilidades crítico reflexivas, así como las capacidades de pensar de los estudiantes.

V. Conclusiones

Primera. El Programa “Expresión discursiva” desarrolla significativamente el pensamiento crítico de los estudiantes del tercero de secundaria de la Institución Educativa N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre”, obteniéndose en el grupo experimental que el valor absoluto de t calculado ($T_c = -8.391$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2,011$) en un nivel de 0.05 con 48 grados de libertad.

Segunda. El Programa “Expresión discursiva” desarrolla significativamente la dimensión lógica en los estudiantes del tercero de secundaria de la Institución Educativa N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre”, obteniéndose en el grupo experimental que el valor absoluto de t calculado ($T_c = -5.978$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2,011$) en un nivel de 0.05 con 48 grados de libertad.

Tercera. El Programa “Expresión discursiva” desarrolla significativamente la dimensión sustantiva de los estudiantes los estudiantes del tercero de secundaria de la Institución Educativa N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre”, obteniéndose en el grupo experimental que el valor absoluto de t calculado ($T_c = -7.316$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2,011$) en un nivel de 0.05 con 48 grados de libertad.

Cuarta. El Programa “Expresión discursiva” desarrolla significativamente la dimensión contextual en los estudiantes del tercero de secundaria de la Institución Educativa N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre”, obteniéndose en el grupo experimental que el valor absoluto de t calculado ($T_c = -6.679$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.011$) en un nivel de 0.05 con 48 grados de libertad.

Quinta. El Programa “Expresión discursiva” desarrolla significativamente la dimensión dialógica en los estudiantes del tercero de secundaria de la Institución Educativa N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre”, obteniéndose en el grupo experimental que el valor absoluto de t calculado ($T_c = -4.901$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2,011$) en un nivel de 0.05 con 48 grados de libertad.

Sexta. El Programa “Expresión discursiva” desarrolla significativamente la dimensión pragmática en los estudiantes del tercero de secundaria de la Institución Educativa N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre”, obteniéndose en el grupo experimental que el valor absoluto de t calculado ($T_c = -5.094$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2.011$) en un nivel de 0.05 con 48 grados de libertad.

VI. Recomendaciones

Primera. La Institución Educativa N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre” debe fomentar la aplicación del programa “Expresión Discursiva” en todos los grados del nivel secundaria, asimismo su implementación en todas las áreas, teniendo en cuenta la práctica del discurso como el debate, mesa redonda, simposio, panel y reunión de corrillos, para el desarrollo de las habilidades que están presente en la dimensión lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática en los estudiantes.

Segunda. Todas las áreas deben motivar el aprendizaje considerando el uso de las estrategias de la expresión discursiva para el desarrollo de la dimensión lógica, utilizando en la sesión de aprendizaje en la etapa de inicio la sistematización, identificación, resume y discurso de un párrafo.

Tercera. Se recomienda incentivar al estudiante el análisis, comparación, diferencia y el discurso de un texto en casa, resaltando las habilidades cognitivas de crítica y reflexión; además explicando lo comprendido hacia los miembros de la familia, en el marco de la dimensión sustantiva, a través de la lectura veloz.

Cuarta. Capacitar, monitorear y acompañar entre pares de manera colegiada, para inducir a los docentes el uso de las estrategias principalmente la mesa redonda y el debate para el desarrollo de las habilidades de reconoce, distingue, y expone según la dimensión contextual, con el fin de estimular a los tímidos, auxiliando a los vacilantes y moderando a los precipitados.

Quinta. Motivar a los padres de familia para brindar apoyo a la Institución Educativa acompañando a sus hijos en el fortalecimiento de las habilidades de interpreta, argumenta y expresa en coherencia al mensaje de un texto en el marco de la reflexión y la empatía de acuerdo a la dimensión dialógica a través de la maratón de lecturas.

Sexta. Promover de forma permanente al finalizar los trimestres de estudio los debates referentes a las causas y consecuencias sobre los problemas o temas que afronta nuestro país, proponiendo alternativas de solución, a través del juicio crítico, considerando el uso de las habilidades de sintetiza y evalúa en relación a la dimensión pragmática, haciendo uso el debate en público.

VII. Referencias bibliográficas

Referencias

- Almeida, M., Coral, F. y Ruiz, M. (2014). *Didáctica problematizadora para la configuración del pensamiento crítico en el marco de la atención a la diversidad*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1727/1/TESIS%20DE%20GRADO.pdf>
- Alvarado, H. (2011). *El aprendizaje cooperativo y las habilidades crítico reflexivas de los estudiantes de los de los Institutos Superiores Pedagógicos de la Región Junín*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle). (Acceso el 15 de febrero de 2017).
- Alvarado, P. et al. (2014). *Desarrollo del pensamiento crítico*. Recuperado de http://revistas.iberro.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf
- Aranda, S. (2014). *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*. (Tesis de maestría). Recuperado de http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/962/1/ARANDA_SANTOS_PIE NSAN%C3%81LISIS_PENSAMIENTO_CRITICO.pdf
- Beltrán, M y Torres, N. (2009). *Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES*. Recuperado de http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/Caracterizacion_de_habilidades_del_pensamiento.pdf
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (3.ª ed.). Colombia: PEARSON.

- Boron, Atilio A. (2006). *Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/panama/cela/tareas/tar122/03boron.html>
- Carrasco, S. (2013). *Metodología de la investigación científica. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Lima, Perú: San Marcos.
- Contreras, K. (2014). *Procesos cognitivos*. Lima, Perú: Lumbreras Editores.
- Creamer, C. (2011). *Curso de didáctica del pensamiento crítico*. (2.ª ed.). Quito, Ecuador: DINSE.
- Curiche, D. (2015) *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el Internado Nacional Barros Arana*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136541/Tesis%20-%20desarrollo%20de%20habilidades%20de%20pensamiento%20cr%C3%ADtico%20por%20medio%20de%20ABP%20y%20CSCL.pdf;sequence=1>
- Díaz, F. (2001). *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n013/pdf/rmiev06n13scC00n02es.pdf>.

- Díaz, L. y Montenegro, M. (s. f.). *Las Prácticas Profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico*". Recuperado de http://www.economicas.uba.ar/wp-content/uploads/2016/05/CECONTA_SIMPOSIOS_T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf
- Eisner, E. (2000). *Benjamin Bloom (1913 – 1999)*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/blooms.pdf>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*. Recuperado de <https://motivarelconocimiento.wordpress.com/.../el-pensamiento-critico-seg>.
- Facundo, L. (1999). *Aprendizaje y calidad educativa. Fundamentos del aprendizaje significativo*. Lima, Perú: San Marcos
- Fernández, E. et al. (2006). *Actividades de pensamiento crítico y creativo*. Costa Rica: Departamento de Producción De Recursos Didácticos.
- Gonzales, E. (2010). *Herramientas cognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de la Formación Inicial Docente*. (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://es.scribd.com/document/253772553/Herramientas-Cognitivas-Para-Desarrollar-El-Pensamiento-Critico>
- Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Recuperado de <http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2003%20PensamientoCritico.pdf>
- Hernandez, R. y Fernandez, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (5.^a ed.). México: McGrawHill Educación.

Lazo, L y Muñoz, H. (2011). *Aplicación de un modelo de intervención pedagógica que desarrolla estrategias de pensamiento crítico para estudiantes de carreras del área de las ciencias*. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/dialogoseducativos/article/viewFile/111/119>.

León, C. (2006). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Recuperado de http://www.slideshare.net/centropoblado3/gua-para-el-desarrollo-del-pensamiento-critico-minedu?utm_source=slideshow02&utm_medium=ssemail&utm_campaign=share_slideshow_loggedout.

León, T. (2016). *Ya sabemos los resultados de Pisa 2015*. Recuperado de <http://www.trahtemberg.com/articulos/2710-ya-Sabemos-los-resultados-de-Pisa-2015-a-la-luz-de-las-ece-2do-sec-del-2015.html>.

López, G. (2013). *Pensamiento crítico en el aula*. Recuperado de <https://educar.ec/jornada/doc-clases/pensamiento-critico-aula.pdf>

Machaca, N. (2015). *La cruz categorial como técnica para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación de la universidad nacional del altiplano*. (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/266/TD%201508%20M1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mendoza, P. (2015). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. (Tesis de maestría). Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUE RRERO_Pedro_Luis.pdf?sequence=1

Ministerios de Educación de Chile (2011). *PISA. Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI*. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/pisa_evaluacion_e_las_competencias_lectoras_para_el_siglo_xxi_final.pdf.

Parra, I. (2013). *Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la facultad de filosofía de la Universidad de Guayaquil, propuesta: guía de estrategias*. Tesis de Maestría). Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/2035/1/TESIS%20MAESTRIA%20DEFINITIVA%20ULTIMA.pdf>

Patiño, H. y Otros. (2014). *Desarrollo del pensamiento crítico*. Recuperado de http://revistas.iberomexico.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf.

Paul, R. y Elder, L. (2003). *La Mini- Guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Paul, R. y Elder, L. (2006). *Estándares de Competencia para el pensamiento Crítico*. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Piscoya, L. (1995). *Investigación científica y educacional. Un enfoque epistemológico*. (2.ª ed.). Lima: Amaru Editores.

Ramirez, V. (2013). *El método de trabajo en equipos de investigación y sus efectos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios de la sección de maestría de la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional Enrique Guzman y Valle). (Acceso el 15 de febrero de 2017).

Roca J. (2013). *El desarrollo del Pensamiento Crítico a través de diferentes metodologías docentes en el Grado en Enfermería*. (Tesis Doctoral). Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_129382/jr1de1.pdf

Rodriguez, A. (1984). *Tecnología de la educación experimental en educación*. Lima: INACE Ediciones.

Rojas, R. (1989). *Guía para realizar investigaciones sociales*. (4.^a ed.). México: PLAZA Y VALDES.

Rutas del Aprendizaje Versión (2015). *¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Área curricular Historia, Geografía y Economía*. Lima, Perú.

Sebastiani, Y. (2004). *Promoviendo el pensamiento crítico y creativo en la escuela*. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/12/DOC1-PENS-CRITICO.pdf>

Villarini, A. (2003). *Teoría y Pedagogía del Pensamiento Crítico*. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>

Anexos

ANEXO 1
ARTICULO CIENTIFICO

1. TÍTULO

El Programa “expresión discursiva” en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de tercero secundaria -I.E. N° 148 - Bayovar-Lima- 2016

2. AUTOR

Heber Bautista Cáceres Soto, hebacaso2@hotmail.com y Universidad Cesar Vallejo.

3. RESUMEN

Desde que el sector educación presentara el nuevo instrumento curricular para el nivel de Educación Secundaria y planteara la generación de estructuras propias e internas cognitivas, hacia el desarrollo máximo de las potencialidades en los estudiantes. Un buen número de teorías se han elaborado para mejorar dichas habilidades cognitivas en los estudiantes, de las cuales muchos docentes desconocen o si la conocen no toman en cuenta, los elementos, las dimensiones, las habilidades o hábitos cognitivos (como lo llaman algunos autores), que son parte de las capacidades que encierra el pensamiento crítico, en ese sentido, esta práctica de los docentes en su mayoría, me hace ver que es importante difundir los resultados del programa de la expresión discursiva y la teoría científica que la respalda.

Es por ello que en esta ocasión hemos traído hasta aquí los resultado de la aplicación del programa expresión discursiva en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de tercero secundaria – I.E. N° 148 – Bayoyar – Lima -2017

4. PALABRAS CLAVE

Expresión discursiva, Pensamiento crítico, Dimensión lógica, Dimensión sustantiva, Dimensión contextual, Dimensión dialógica, Dimensión pragmática, Habilidades cognitivas.

5. ABSTRACT

Since the educational sector present the new curricular instrument for the level

of secondary education and propose the generation of own structures and internal cognitive, towards the maximum development of potential in students. A good number of theories have been developed to improve students' cognitive abilities. Of the many documentaries they do not know or do not take into account as an example: elements, dimensions, abilities or cognitive habits (as some authors call it), Which is part of the capacities that holds critical thinking, in the sense of what we were led by a creator who is important to disseminate the results of the program of discursive expression and scientific theory than breathing.

That is why on this occasion we have brought up here the results of the application of the discursive expression program in the development of critical thinking in third-year high school students –E.I. N ° 148 - Lima - 2016

6. KEYWORDS

Discursive Expression, Critical Thinking, Logical Dimension, Substantive Dimension, Contextual Dimension, Dialogical Dimension, Pragmatic Dimension, Cognitive Skills.

7. INTRODUCCIÓN

El presente artículo es el resultado de la tesis titulado “Expresión discursiva en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del tercero secundaria en al I.E. N° 148- Bayoyar – Lima 2017.

La línea de investigación tiene la finalidad de influenciar la elaboración de teorías científicas metodológicas que posibiliten contextos y procedimientos educativos de la comprensión y resolución de problemas con sentido crítico a través de las herramientas y habilidades cognitivas para, interpretar, analizar, argumentar y evaluar dichos problemas.

El tema eje desarrollado en la presente tesis, es la percepción del papel que ejerce y produce la educación sobre el ser humano, la cual lleva implícita en su labor la necesidad imperiosa de desarrollar el pensamiento crítico como uno de sus pilares fundamentales. Este hecho da a los estudiantes la posibilidad de adquirir habilidades cognitivas para mejorar la comprensión de la realidad objetiva que se vive, reflexionar sobre ella, y ser actor en la construcción y reconstrucción de la misma.

La importancia académica que adquiere desde el punto de vista práctico es que

ayudará a resolver la falta de habilidades cognitivas en los estudiantes, cuya metodología se insertara en una actividad pedagógica activa en base a los aportes del programa.

Tenemos una enorme literatura, empezando por Bloom (1956) que presenta su estudio denominada taxonomía de los objetivos educativos, este trabajo se ha centrado en lo que se le llamó la operacionalización de los objetivos, es mas se ha considerado como la taxonomía cognitiva; así como también Villarini (2003), denomina al pensamiento crítico a la capacidad del pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo (el pensamiento propio o el de los otros), en términos de cinco dimensiones, es más, Paul y Elder (2006) mencionan que los estudiantes necesitan aprender a pensar críticamente para poder aprender en cada nivel educativo, sin embargo, una de la carencias que más llama la atención según Fiuza y Fernandez (2014) hace referencia a los estudiantes con ciertos trastornos cuya capacidad se ve afectada para leer en voz alta, incapacidad de recordar lo leído, incapacidad de extraer conclusiones e inferencia del material leído.

En esa línea el problema central es que después de la evaluación ECE 2016 los estudiantes que hoy cursan el tercero de secundaria en la institución educativa materia de investigación hayan obtenido como resultado de un total de 27 estudiantes del tercero “B” el 11.1% 3 estudiantes se encuentra en el nivel de logro, previo al inicio, el 29.6% 8 estudiantes se encuentra en el nivel de logro en inicio, el 48.1% 13 estudiantes en el nivel de logro en proceso y solo el 6,9% 2 estudiantes en el nivel de logro satisfactorio; asimismo se ha observado que de un total de 29 estudiantes del tercero “D” el 26.7% 8 estudiantes se encuentra en el nivel de logro previo al inicio, el 33.3% 10 estudiantes se encuentra en el nivel de logro en inicio, el 36.7% 11 estudiantes en el nivel de logro en proceso y solo el 3.3% 1 estudiantes en el nivel de logro satisfactorio.

Por el cual el objetivo de estudio fue determinar la influencia del programa expresión discursiva en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 -San Juan de Lurigancho-Lima-2016.

Las aportaciones del estudio son de tipo tecnológica ya que el programa “Expresión Discursiva” es una de las técnicas de estudio como, también es una

herramienta artificial y básica del sistema semiótico, por ello su aplicación y su uso estimula y genera en los estudiantes cambios significativos en sus comportamientos y habilidades cognitivas. Este programa permite desarrollar capacidades y habilidades específicas para decodificar los mensajes y significados existentes en los textos. El saber leer mejora el aprendizaje, eleva el rendimiento escolar y desarrolla capacidades.

8. METODOLOGÍA

Esta investigación tuvo como línea central la investigación aplicada, ya que los propósitos fueron prácticos, cuyos fines fue de aplicación directa e inmediata, es decir, han transformado, modificado y producido cambios en un determinado sector de la realidad

Por ello, el diseño que se aplicó en este estudio fue cuasi-experimental, en vista que se manipularon de forma intencional una o más variables independientes, con la finalidad de poder analizar las consecuencias que de ello se ha producido sobre una o más variables dependientes.

Asimismo se utilizó como población a aquellos elementos que poseen las principales características objeto de análisis y sus valores, por lo que en el marco de esta aportación, estuvo conformado por una aproximación de 50 estudiantes del tercer grado, distribuido en dos secciones “B” y “D”, usando para determinar el muestreo no probabilístico intencional y selectivo por lo tanto nuestra muestra censal fue de 50 estudiantes que se constituyeron en nuestra unidad de análisis.

Se utilizó técnicas para el recojo de información: la Técnica de la encuesta; que se utilizó a través de preguntas abiertas en los sujetos que constituyeron la unidad de análisis del estudio. El instrumento principal fue el test que y se aplicó en la construcción de la preprueba y de la posprueba con 25 ítems o cuestionario de preguntas abiertas, que fueron observadas y evaluadas.

9. RESULTADOS

Los resultados que se obtuvieron fue que en el grupo experimental en el nivel promedio del pensamiento crítico, según el pretest, se encuentra en el nivel regular obteniéndose un puntaje promedio de 75,17. Luego de aplicar el Programa

“Expresión discursiva” el nivel promedio, según el postest, se ubica en el nivel de bueno obteniéndose un puntaje promedio de 108,79. Mientras que, en el grupo control el nivel promedio según el pre y postest, se encuentra en el nivel regular obteniéndose puntajes de 87,88 y 90,27, respectivamente.

10. DISCUSIÓN

Esta investigación se sometió a un proceso meticuloso, con la finalidad de determinar los efectos de la variable independiente es decir del programa “Expresión Discursiva” en los estudiantes que fueron sometido a la variable en mención desarrollado en la Institución Educativa N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre” Bayovar.

En relación a la dimensión lógica del pensamiento del grupo sometido a la variable independiente antes de la experiencia según el pretest, la escala promedio establecido está en proceso de acuerdo al puntaje resultante de 15,21, luego de la aplicar del Programa “Expresión Discursiva” se llegó a la escala promedio de satisfactorio cuyo resultado fue de 23,29, además como tenemos los valores establecido de la prueba estadística t de Student, el valor absoluto que se asigna a t calculado es como sigue $T_c = -5,978$, comportándose como mayor al valor t tabulado de $T_{tab} = 2.011$ con un margen de error del 0.05 y con un 48 grados de libertad, en consecuencia, la aplicación del programa en mención de acuerdo a los efectos que presenta ha posibilitado que los estudiantes interpreten el contenido de manera objetiva y ceñidos a la realidad, es decir: interpretar hechos de una forma profunda y de modo exhaustivo que logran convencer todo las características que forman parte de los conflictos, de las crisis, problemas, situaciones etc.

En relación a la dimensión sustantiva del pensamiento del grupo sometido a la variable independiente antes de la experiencia según el pretest, la escala promedio establecido está en proceso de acuerdo al puntaje resultante de 15,79, luego de la aplicar del Programa “Expresión Discursiva” se llegó a la escala promedio de satisfactorio cuyo resultado fue de 22,33, además como tenemos los valores establecido de la prueba estadística t de Student, el valor absoluto que se asigna a t calculado es como sigue $T_c = -7,316$, comportándose como mayor al valor t tabulado

de $T_{tab} = 2.011$ con un margen de error del 0.05 y con un 48 grados de libertad, en consecuencia, la aplicación del programa en mención de acuerdo a los efectos que presenta ha posibilitado que los estudiantes sepan tener una opinión bastante sólida y claro en relación a los problemas, circunstancias, conflictos o dilemas planteados; asimismo reconozcan cuestionamientos y puntos de vista diferentes; por lo que están en condiciones de dar respuestas convincentes a esas diferencias.

En relación a la dimensión denominada contextual del pensamiento el grupo sometido a la variable independiente antes de la experiencia según el pretest, la escala promedio establecido está en proceso de acuerdo al puntaje resultante de 15,42, luego de la aplicar del Programa “Expresión Discursiva” se llegó a la escala promedio de satisfactorio cuyo resultado fue de 21,87, además como tenemos los valores establecido de la prueba estadística t de Student, el valor absoluto que se asigna a t calculado es como sigue $T_c = -6,679$ comportándose como mayor al valor t tabulado de $T_{tab} = 2.011$ con un margen de error del 0.05 y con un 48 grados de libertad, lo que quiere decir que los efectos del programa ha posibilitado que los estudiante puedan diferenciar de manera clara los tipos de enfoques subyacentes, en hechos, conceptos y valores. Además, reconocer los planteamientos con un grado de inferencia que están implícitos en los supuestos y las consecuencias que de ellas se derivan en las actitudes y razones establecidas.

En relación a la dimensión denominada dialógica del pensamiento el grupo sometido a la variable independiente antes de la experiencia según el pretest, es que la escala promedio establecido está en proceso de acuerdo al puntaje resultante de 14,29, luego de la aplicar del Programa “Expresión Discursiva” se mantuvo estático con el mismo nivel promedio de procesoo cuyo resultado fue de 20,91, además como tenemos los valores establecido de la prueba estadística t de Student, el valor absoluto que se asigna a t calculado es como sigue $T_c = -4,901$, comportándose como mayor al valor t tabulado de $T_{tab} = 2.011$ con un margen de error del 0.05 y con un 48 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.

Por último en relación a la dimensión pragmática del pensamiento en el grupo sujeto a la variable independiente segu la experiencia en el pretest, la escala promedio alcanzado está en proceso con un resultado de 14,46, luego del experimento con el Programa “Expresión discursiva” se mantuvo estático con el mismo nivel promedio de proceso cuyo resultado fue de 20,37, además teniendo el valor de la prueba estadística de t de Student, el valor absoluto de t calculado es de $T_c = -5,094$, lo cual es mayor al valor t tabular $T_{tab} = 2.011$ en un nivel de error del 0.05 y 48 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.

En cuanto al pensamiento crítico en el grupo sometido a la variable independiente según la experiencia del pretest, la escala alcanzado está en proceso y cuyo resultado es de 75,17, luego del experimento según el Programa “Expresión discursiva” se alcanzó una escala promedio de satisfactorio cuyo resultado fue de 108,79, además como en los valores de la prueba estadística t de Student, el valor absoluto de t calculado destaca de $T_c = -8.391$ lo cual es mayor al valor t tabulado de $T_{tab} = 2.011$ con un nivel de error del 0.05 y 48 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; distinguan 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.

Los resultados expuestos tiene una relación similar en el trabajo de investigación realizado por Curiche (2015) donde concluyó que si hubo una diferencia significativa entre el primer momento, antes de que se llevara a cabo la implementación de la estrategia de ABP apoyado en tecnología CSCL y el grado de desarrollo de habilidades cognitivas de pensamiento crítico al finalizar dicha implementación, en otras palabras, los estudiantes del grupo experimental son

pensadores más críticos al finalizar el proceso en las habilidades de análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, tal como se observó un aumento en casi todas las herramientas cognitivas de pensamiento crítico, de las cuales arrojó en la habilidad de inferencia en un 14%, en cambio en el resto de las habilidades registró un aumento desde 4,9% en la habilidad de análisis hasta un importante 33,3% en la habilidad de autorregulación, en ese sentido, la investigación arroja la siguiente conclusión: que efectivamente los alumnos que participaron de la estrategia de ABP complementada con CSCL desarrollaron sus habilidades de pensamiento crítico, resultado que coincide con la aplicación del programa “Expresión discursiva” para el desarrollo del pensamiento crítico 2017.

Estos datos coinciden con el estudio realizado por Mendoza (2015) en cuanto a las preguntas que se utilizó, ya que el investigador utilizó ítems de valoración para el pensamiento crítico CPC 2, con 2 muestras diferentes en estudiantes, que pertenecen a diferentes universidades, en donde la enseñanza y aprendizaje se abordaron con diferentes procesos metodológicos, en una con el procedimiento tradicional, mientras que en la otra con procedimiento activo a través de la investigación, por lo tanto, se obtuvo mayor resultado satisfactorio en interpretación de la realidad objetiva, lo cual evidencia la mejora de los procesos cognitivos y las altas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas del contexto social.

Por lo que los resultados de esta investigación coinciden con el programa expresión discursiva.

Por su parte Almeida, Coral y Ruiz (2014), en cuanto a los resultados que arribaron se puede apreciar que en la dimensión de argumentación disminuyeron en razonamiento 5, se aprecia que hay una aceleración en 34, por último no hubo variación en 1; en la dimensión de análisis, disminuyeron en la extracción de conclusiones 6, sumaron 31 en la extracción de conclusiones , por último, no hubo variación en 3; en la dimensión solución de problemas, del total de estudiantes 8 tuvieron un descenso, 27 ascendieron y 5 permanecieron igual; y por último en la dimensión de evaluación, se observa que 7 desmejoraron, 32 tuvieron un rendimiento mejor , por ultimo no hubo variación en 1.

Entonces han concluido, según los resultados que los estudiantes han mejorado el desempeño gracias a la configuración de capacidades críticas, específicamente en la argumentación, el análisis, la solución de problemas y la evaluación a través del funcionamiento de los métodos estructurados lógicos y efectivos del pensamiento, el cual coincide y refuerza la presente investigación.

Estos valores hallados corroboró el estudio realizado por Roca (2013) quien partiendo de las estrategias y actividades que utilizó, ha logrado en los estudiantes desarrollar las capacidades críticas, para representar en su mente la realidad a través del ABP y estudio de casos; de esta forma para acercarse a la realidad en forma ficcional se han utilizado las simulaciones, que han mejorado la actitud de confianza y seguridad; por otro lado, para representar temáticas y explorar el conocimiento almacenado en la memoria utilizaron; el mapa conceptual, portafolio, entre otras, y en segundo lugar; para la integración y explicación, del contenido que proviene de la realidad objetiva de información con significado, consideraron como base, los debates en el aula, la realización del diario reflexivo, entre otras, es decir, la investigación tiene en alguna medida técnicas o modalidades como el debate que es parte del programa expresión discursiva, de la presente investigación.

Las conclusiones en esta investigación, es que la utilización de los distintos procedimientos educativos innovadores ha sido favorable en la participación, reflexión continua, construcción del conocimiento en los estudiantes.

También señalo alguna discusión en el marco de las investigaciones a nivel nacional.

Según Machaca (2015), en cuanto a los resultados que arrojó su investigación mencionó que los estudiantes obtuvieron un promedio desaprobatorio de 9,4 en la prueba de inicio, después en el inicio de la prueba de proceso se obtuvo un promedio desaprobatorio de 9,2 puntos, en la segunda prueba de proceso se tiene un promedio de 13,2 puntos, mientras que en la tercera prueba se obtuvo un promedio de 14,0 puntos y en la cuarta prueba de proceso se obtuvo 15,1 puntos, finalmente en la prueba de salida se obtuvo un promedio aprobatorio de 15,2 puntos, de un total

de 20 puntos asignados para cada prueba. Por tanto, el autor determinó que la cruz categorial como técnica es eficaz al favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos en relación al desarrollo significativo del pensamiento crítico de los alumnos de educación habiendo obtenido $Z_c = 15,4$ que es una diferencia altamente significativa.

En ese sentido, se determinó que se promovió los procesos cognitivos en las habilidades de análisis, inferencia, explicación, interpretación y evaluación para desarrollar el pensamiento crítico, que coincide con los resultados del programa expresión discursiva y que guarda relación con Alvarado (2011) quien señaló el investigador demostró el logro alcanzado por el grupo experimental respecto que, la estrategia de aprendizaje cooperativo, mejora las habilidades crítico reflexivas, así como las capacidades de pensar de los estudiantes.

11. CONCLUSIONES

En cuanto a las conclusiones de la investigación fue que el Programa “Expresión discursiva” desarrolló significativamente el pensamiento crítico de los estudiantes del tercero de secundaria de la Institución Educativa N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre”. Obteniéndose en el grupo experimental que el valor absoluto de t calculado ($T_c = -8.391$), es superior al valor t tabular ($T_{tab} = 2,011$) en un nivel de 0.05 con 48 grados de libertad.

12. REFERENCIAS

Almeida, M., Coral, F. y Ruiz, M. (2014). *Didáctica problematizadora para la configuración del pensamiento crítico en el marco de la atención a la diversidad*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1727/1/TESIS%20DE%20GRADO.pdf>

Alvarado, P. et al. (2014). *Desarrollo del pensamiento crítico*. Recuperado de http://revistas.iberro.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf

- Beltrán, M y Torres, N. (2009). *Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES*. Recuperado de http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/Caracterizacion_de_habilidades_del_pensamiento.pdf
- Boron, Atilio A. (2006). *Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/panama/cela/tareas/tar122/03boron.html>
- Contreras, K. (2014). *Procesos cognitivos*. Lima, Perú: Lumbreras Editores.
- Creamer, C. (2011). *Curso de didáctica del pensamiento crítico*. (2.ª ed.). Quito, Ecuador: DINSE.
- Díaz, F. (2001). *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n013/pdf/rmiev06n13scC00n02es.pdf>
- Díaz, L. y Montenegro, M. (s. f.). *Las Prácticas Profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico*". Recuperado de http://www.economicas.uba.ar/wp-content/uploads/2016/05/CECONTA_SIMPOSIOS_T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf
- Eisner, E. (2000). *Benjamin Bloom (1913 – 1999)*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/blooms.pdf>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*. Recuperado de <https://motivarelconocimiento.wordpress.com/.../el-pensamiento-critico-seg>.

ANEXO 2

Matriz de consistencia

Título: El programa “Expresión discursiva” en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 – Bayovar – Lima 2017

Autor: Heber Bautista CACERES SOTO

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
<p>Problema General</p> <p>¿Cuál es el efecto del programa “Expresión Discursiva” en el desarrollo del pensamiento crítico, en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 – Bayovar – Lima – 2017?</p> <p>Problemas Específicos:</p> <p>¿Cuál es el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión lógica del pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017?</p> <p>¿Cuál es el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar el efecto del programa “Expresión Discursiva” en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>Determinar el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión lógica del pensamiento crítico, en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.</p> <p>Determinar el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico, en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>El programa “Expresión Discursiva”, produce un efecto significativo en el pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>El programa “Expresión Discursiva” produce un efecto significativo en la dimensión lógica del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.</p> <p>El programa “Expresión Discursiva” produce un efecto significativo en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.</p>	Variable Dependiente: Desarrollo del pensamiento crítico				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles o rangos
			Dimensión Lógica del pensamiento crítico	Interpreta el contenido histórico	Del 1 al 5	Ordinal Del 1 al 8	Destacado (31 – 40) Satisfactorio (21 – 30) Proceso (11 – 20) Inicio (0 – 10)
			Dimensión dialógica del pensamiento crítico	Identifica y explica problemas, dilemas o situaciones	Del 6 al 10	Ordinal Del 1 al 8	Destacado (31 – 40) Satisfactorio (21 – 30) Proceso (11 – 20) Inicio (0 – 10)
			Dimensión contextual del pensamiento crítico	Distingue los tipos de planteamientos	Del 11 al 15	Ordinal Del 1 al 8	Destacado (31 – 40) Satisfactorio (21 – 30) Proceso (11 – 20) Inicio (0 – 10)
			Dimensión sustantiva del pensamiento crítico	Reconoce las personas implicadas y el contexto	Del 16 al 20	Ordinal Del 1 al 8	Destacado (31 – 40) Satisfactorio (21 – 30) Proceso (11 – 20) Inicio (0 – 10)
Dimensión pragmática del pensamiento crítico	Evalúa los supuestos presentados. Presenta soluciones	Del 21 al 25	Ordinal Del 1 al 8	Destacado (31 – 40) Satisfactorio (21 – 30) Proceso (11 – 20) Inicio (0 – 10)			

<p>Lima – 2016?</p> <p>¿Cuáles el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión dialógica del pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017?</p>	<p>Determinar el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.</p>	<p>El programa “Expresión Discursiva” produce un efecto significativo en la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.</p>				
<p>¿Cuál es el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión contextual del pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017?</p>	<p>Determinar el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión contextual del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.</p>	<p>El programa “Expresión Discursiva” produce un efecto significativo en la dimensión contextual del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.</p>	Variable Independiente: Programa “Expresión discursiva”			
<p>¿Cuál es el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión pragmática del pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017?</p>	<p>Determinar el efecto del programa “Expresión Discursiva” en la dimensión pragmática del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.</p>	<p>El programa “Expresión Discursiva” produce un efecto significativo en la dimensión pragmática del pensamiento crítico en estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E. N° 148 - Bayovar – Lima – 2017.</p>				

Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Análisis de datos
<p>Tipo: Aplicada</p> <p>Diseño: Cuasi experimental</p> <p>O₁ ---X---O₃ Grupo control O₂ -----O₄ Donde: O₁ y O₂ :Evaluación Inicial para los dos grupos (PRETEST)</p> <p>X : Representa el estímulo</p> <p>O₃ y O₄ : Evaluación Final para los dos grupos (POSTEST)</p> <p>Método: Hipotético Deductivo</p>	<p>Población:</p> <p>50 estudiantes</p> <p>Tipo de muestreo:</p> <p>No probabilística</p> <p>Tamaño de muestra:</p> <p>No existe, es muestra censal</p>	<p>Variable Dependiente: Desarrollo del pensamiento crítico</p> <p>Técnicas de Recolección de datos:</p> <p>La encuesta</p> <p>Instrumentos:</p> <p>Cuestionario Test de medición del pensamiento crítico</p> <p>Autor: Heber Bautista Cáceres Soto</p> <p>Año: 2017</p> <p>Monitoreo: Heber Bautista Cáceres Soto</p> <p>Ámbito de Aplicación: I.E. N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre-Bayovar</p> <p>Forma de Administración: Preguntas de forma indirecta</p> <p>Variable Independiente: Programa “Expresión Discursiva”</p>	<p>Análisis descriptivo</p> <p>Distribuciones de frecuencias absolutas y porcentuales, gráfica de barras, gráfica de cajas.</p> <p>Análisis Inferencial</p> <p>Para contrastar las hipótesis de la investigación se utilizará la t de Student que pertenece a las pruebas paramétricas de comparación de dos muestras independientes con cuyos datos han sido medidos en una prueba objetiva, donde compara la mediana entre el grupo control y experimental.</p> <p>Para el análisis se empleó el software estadístico SPSS versión 23.0.</p> <p>Formula:</p> $t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$ <p>NIVEL DE SIGNIFICANCIA</p> <p>0.05</p>

ANEXO 3

Constancia de acreditación del estudio



"Año de la Consolidación del Mar Grau"

INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 0148 "Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre"

Calle Róterdam S/N Arriba Perú, San Juan de Lurigancho - Teléfono N° 253 - 4792

CONSTANCIA

LA DIRECTORA DE LA I. E. N° 0148 "MAESTRO VICTOR RAUL HAYA DE LA TORRE", JURISDICCIÓN DE LA UGEL N° 05 SAN JUAN DE LURIGANCHO; QUE SUSCRIBE :

HACE CONSTAR:

Que el Prof. **HEBER BAUTISTA CACERES SOTO**, identificada con DNI N° 04078917, labora como profesor nombrado en el nivel SECUNDARIA, en nuestra institución educativa el mismo que ha APLICADO EN SU INVESTIGACIÓN EL PROGRAMA "EXPRESIÓN DISCURSIVA EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO EN LOS ESUDIANTES DEL 3B Y 3D "

El programa consistió en ejecutar DIEZ. SESIONES desde marzo hasta mayo.

Se expide la presente constancia a solicitud del interesado para los fines que estime conveniente.

Arriba Perú, 12 de Junio del 2017



"Ser el mejor, es lo primero"

ANEXO 4

Certificado de validez de conteo del instrumento que mide el pensamiento crítico

Nº	DIMENSIONES/ITEMS	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSIÓN LÓGICA	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	Resume el texto con tus propias palabras							
2	Las dos ideas principales del texto son							
3	En una época de rivalidades internacionales, los monarcas habían doblegado a los nobles y otros intereses, y crearon un aparato estatal con servidores civiles y no aristocrático; en consecuencia se induce:							
4	Si el patente éxito internacional del poder capitalista británico en el siglo XVIII, llevaron a los monarcas y consejeros a intentar unos programas de modernización. ¿Cuál debió ser la actitud del monarca?							
5	¿Cuáles serían los rasgos básicos de la monarquía absoluta que los diferencia del despotismo ilustrado?							
	DIMENSIÓN DIALÓGICA	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
6	¿Cuál es el aspecto negativo de los productos alimenticios foráneos respecto a la comida peruana? Expresa su opinión con coherencia y claridad.							
7	¿Cuál es la opinión del autor respecto a la influencia foráneo en la comida peruana? ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?							
8	¿Cuál es el aspecto positivo de los productos alimenticios foráneos respecto a la comida peruana?							
9	¿Crees que el poblador peruano podría subsistir de no existir: productos alimenticios mestizados animales (pollo, chanco, vacas, cabritos, corderos) agrícolas (limón, cebolla.) etc.? ¿Por qué?							
10	A efectos de no generar una polarización entre los alimentos que conformaban la dieta peruana y los alimentos foráneos, ¿debería evitarse comentar sobre el mestizaje en la comida peruana?							
	DIMENSIÓN CONTEXTUAL	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
11	¿Cómo afectó la política económica virreinal del país una economía basada en el contrabando?							
12	¿Cómo se manifiesta el alto grado del contrabando en la clase política y jurídica?							
13	¿Cuál es el tema central del texto leído?							
14	¿Qué demuestra que los mismos empleados del gobierno son los							

	introdutores de contrabando?							
15	¿Por qué no se puede distinguir entre la actividad ilícita de los contrabandistas y de aquello lícito de los dueños del comercio que perjudican al rey?							
	DIMENSIÓN SUSTANTIVA	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
16	La idea central del texto es:							
17	En relación al texto “Las razones de lucha”, ¿Por qué la defensa de la democracia o igualdad entre los hombres no están entre los motivos principales?							
18	¿Por qué la expresión ideológica “La independencia de un nuevo Estado ante las viejas potencia de Europa” justifica las razones de lucha.							
19	¿Cuáles son los aportes de “Las razones de Lucha”							
20	A tu juicio en relación a Jonh Adms ¿Cuál de las causas señaladas es la más importante.							
	DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
21	El tema central del texto es:							
22	Si Gran Bretaña era el país que más cambios económicos y sociales estaba viviendo, pero a la vez era el más estable políticamente, entonces esto implica que:							
23	El establecimiento de los derechos electorales para incorporar a la burguesía al parlamento, no obstante la mayoría de la clase media y las clases populares seguía insatisfecha. Ello presupone							
24	¿Cuál es el importante aporte del partido Whig-o-liberal respecto a la reforma legislativa en Gran Bretaña?							
25	¿Qué podría haber pasado en Gran Bretaña de no haberse atendido a los obreros?							

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable () Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador. Dr./Mg:

D.N.I:

Especialidad del validador:

.....de.....del 2017

Firma del Experto

ANEXO 5
Validación de juicio de expertos

	burguesía al parlamento, no obstante la mayoría de la clase media y las clases populares seguía insatisfecha. Ello presupone								
24	¿Cuál es el importante aporte del partido Whig-o-liberal respecto a la reforma legislativa en Gran Bretaña?	/							
25	¿Qué podría haber pasado en Gran Bretaña de no haberse atendido a los obreros?	/							

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable () Aplicable después de corregir (/) No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador: Dr./Mg. A. GARCÍA GIL, LUIS GILBERTO

D.N.I.: 26725891

Especialidad del validador: Filosofía, Ge. y Ciencias Sociales

Los Alamos, 24 de Abril del 2017


 Firma del Experto Informante
Dr. Luis G. García Gil

	burguesía al parlamento, no obstante la mayoría de la clase media y las clases populares seguía insatisfecha. Ello presupone	✓		✓		✓	
24	¿Cuál es el importante aporte del partido Whig-o-liberal respecto a la reforma legislativa en Gran Bretaña?	✓		✓		✓	
25	¿Qué podría haber pasado en Gran Bretaña de no haberse atendido a los obreros?	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (✓) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. /~~M~~ ENCINAS DE LA CRUZ, María Laura

D.N.I.: 40844784

Especialidad del validador: Ciencias de la Educación "PROBLEMAS DE APRENDIZAJE"

SJL-31 de Marzo del 2017



 Firma del Experto Informante

Dr. María Laura ENCINAS DE LA CRUZ
Reg. M.C.E. N°0111_2011

	las clases populares seguía insatisfecha. Ello presupone	✓		✓		✓	
24	¿Cuál es el importante aporte del partido Whig-o-liberal respecto a la reforma legislativa en Gran Bretaña?	✓		✓		✓	
25	¿Qué podría haber pasado en Gran Bretaña de no haberse atendido a los obreros?	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable () Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador. Dr./Mg: SANTIAGO CONTRERAS SANDOY MARISOL

D.N.I.: 42621325

Especialidad del validador: CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES

31 de MARZO del 2017


Firma del Experto Informante

ANEXO 6
Matriz de datos

Grupo control: pretest

SUJETO	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	P 18	P 19	P 20	P 21	P 22	P 23	P 24	P 25	SUMA
1	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	5	4	3	4	3	104
2	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	3	3	4	3	102
3	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	94
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	89
5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	50
6	5	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	89
7	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	6	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	96
8	2	2	1	2	2	5	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	80
9	5	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	91
10	2	2	2	2	2	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	73
11	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	88
12	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	5	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	87
13	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	89
14	5	5	3	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	85
15	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	79
16	5	5	4	5	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	101
17	5	5	4	5	4	5	5	4	4	4	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	84
18	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	90
19	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	87
20	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3	91
21	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	4	87
22	2	2	2	2	2	5	5	4	3	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	93
23	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3	3	91
24	4	4	4	3	3	2	2	2	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	76
25	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	89
26	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	100

Grupo control : postest

SUJETO	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	P 18	P 19	P 20	P 21	P 22	P 23	P 24	P 25	SUMA
1	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	3	3	3	98
2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	5	5	3	3	4	3	96
3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	91
4	5	5	5	5	5	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	93
5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	3	3	4	3	96
6	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	89
7	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	6	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	97
8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	89
9	5	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	87
10	4	4	4	5	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	3	87
11	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	85
12	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	84
13	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	84
14	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	81
15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	97
16	4	5	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	93
17	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	99
18	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	97
19	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	85
20	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	84
21	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	82
22	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	96
23	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	84
24	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	90
25	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	85
26	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	98

Grupo experimental: pretest

OBJETO	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	P 18	P 19	P 20	P 21	P 22	P 23	P 24	P 25	SUMA
1	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	92
2	5	4	4	5	4	5	5	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	94
3	5	4	4	4	5	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3	97
4	5	4	4	4	3	5	4	5	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	102
5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	104
6	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	5	5	4	4	110
7	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4	4	109
8	6	5	6	5	6	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	3	3	4	4	4	114
9	5	5	5	6	6	5	5	4	4	4	4	4	3	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	111
10	5	4	4	4	3	5	5	4	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	104
11	5	5	6	6	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	119
12	4	5	5	3	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	105
13	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	5	5	5	3	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	117
14	6	5	5	5	6	5	5	6	5	4	5	4	5	6	6	6	5	5	5	6	4	5	6	5	5	130
15	5	4	6	5	6	5	5	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	114
16	6	5	6	6	5	6	5	5	5	6	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	124
17	6	6	5	5	6	6	5	5	4	5	4	4	4	6	6	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	126
18	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	105
19	5	4	4	4	3	5	5	4	4	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	105
20	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	106
21	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	6	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	104
22	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	104
23	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	105
24	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	110

Grupo experimental : postest

UJET	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	P 18	P 19	P 20	P 21	P 22	P 23	P 24	P 25	SUMA
1	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	92
2	5	4	4	5	4	5	5	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	94
3	5	4	4	4	5	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3	97
4	5	4	4	4	3	5	4	5	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	102
5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	104
6	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	5	5	4	4	110
7	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4	4	109
8	6	5	6	5	6	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	3	3	4	4	4	114
9	5	5	5	6	6	5	5	4	4	4	4	4	3	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	111
10	5	4	4	4	3	5	5	4	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	104
11	5	5	6	6	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	119
12	4	5	5	3	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	105
13	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	5	5	5	3	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	117
14	6	5	5	5	6	5	5	6	5	4	5	4	5	6	6	6	5	5	5	6	4	5	6	5	5	130
15	5	4	6	5	6	5	5	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	114
16	6	5	6	6	5	6	5	5	5	6	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	124
17	6	6	5	5	6	6	5	5	4	5	4	4	4	6	6	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	126
18	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	105
19	5	4	4	4	3	5	5	4	4	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	105
20	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	106
21	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	6	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	104
22	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	104
23	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	105
24	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	110

ANEXO 7 A

TEST SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

INDICACIONES: Lee y analiza, utilizando el subrayado de las ideas principales de cada párrafo, y luego responde a las preguntas de manera concreta y precisa. Gracias.

TEXTO 1

DIMENSION 1: Dimensión lógica del pensamiento

CAPACIDADES: Sistematiza – Identifica - Resume

El Absolutismo: ¿Régimen o Germen de la Revolución?

Las monarquías absolutas alcanzaron su cenit a finales del siglo XVII en la figura de Luis XIV, el “rey sol”. No obstante, los años por venir fueron de paulatina pero de constante decadencia.

Las conquistas sociales y políticas logradas por la emergente burguesía que se había desarrollado en los prósperos reinos de Inglaterra y los Países Bajos, obligo a los monarcas absolutistas a hacer pequeñas concesiones democráticas en sus dominios. Sin embargo, su incapacidad para implementar de manera efectiva las reformas necesarias que permitieran la inclusión política de los sectores populares y la burguesía, hizo que colapsaran.

El historiador Eric Hobsbawm explica este proceso de la siguiente manera:

“Los monarcas hereditarios por la gracia de Dios encabezaban jerarquías de nobles terratenientes sostenidas por la tradicional ortodoxia de las Iglesias (...). Ciertamente que las evidentes necesidades de la cohesión y la eficacia estatal, en una época de vivas rivalidades internacionales, habían obligado a los monarcas a doblegar las tendencias anárquicas de sus nobles y otros intereses, y crearse un aparato estatal con servidores civiles, no aristocráticos en cuanto fuera. Más aun en la última parte del siglo XVIII, estas necesidades y el patente éxito internacional del poder capitalista británico llevaron a esos monarcas (o más bien a sus consejeros) a intentar unos programas de modernización económica, social, intelectual y administrativa. En aquellos días, los príncipes adoptaron el sobrenombre de ilustrados para sus gobiernos (...).

Pero la monarquía absoluta (...) no podía – y tampoco daba muchas señales de quererlo – zafarse de la jerarquía de los nobles terratenientes, cuyos valores simbolizaban e incorporaba, y de los que dependían en gran parte. La monarquía absoluta, teóricamente libre para hacer cuanto quisiera, pertenecía en la práctica al mundo bautizado por la ilustración con el nombre de feudalidad o feudalismo (...). Semejante monarquía estaba dispuesta a utilizar todos los recursos posibles para reforzar su autoridad y sus rentas dentro de sus fronteras y su poder fuera de ellas, lo cual podía muy bien llevarla a minar a las que eran, en efecto, las fuerzas ascendentes de la sociedad, (...).

Difícilmente podía desear, y de hecho jamás la realizaría, la total transformación

económica y social exigida por el progreso de la economía y los grupos sociales ascendentes (Hobsbawm, 2009, pp. 30-31)

1) Resume el texto con tus propias palabras.

.....

.....

.....

.....

.....

2) Las dos ideas principales del texto son:

.....

.....

.....

.....

.....

3) En una época de rivalidades internacionales, los monarcas habían doblegado a los nobles y otros intereses, y crearon un aparato estatal con servidores civiles y no aristocrático; en consecuencia se induce:

.....

.....

.....

.....

4) Si el patente éxito internacional del poder capitalista británico en el siglo XVIII, llevaron a los monarcas y consejeros a inventar unos programas de modernización. ¿Cuál debió ser la actitud del monarca?

.....

.....

.....

.....

5) ¿Cuáles serían los rasgos básicos de la monarquía absoluta que los diferencia del despotismo ilustrado?

.....

.....

.....

.....

TEXTO 2

DIMENSION 2: Dimensión sustantiva del pensamiento

CAPACIDADES: Analiza - Diferencia

Las razones de lucha

A juicio de John Adams, uno de los padres fundadores de Estados Unidos, las causas principales de la revolución fueron la creciente autonomía económica y política de la sociedad colonial y la constante represión política implantada por Inglaterra a partir de 1763.

En tal sentido, Adams señala que la revolución de las Trece Colonias no fue impulsada por motivos ideológicos, como la defensa de la democracia o la igualdad entre los hombres, ni tampoco por reivindicar el ejercicio del derecho soberano que tienen los pueblos de destituir a los gobernantes que se opongan a sus intereses. La razón que llevó a los padres fundadores a iniciar la revolución fue la necesidad de justificar la independencia de un nuevo Estado ante las viejas potencias de Europa.

1. La idea central del texto es:

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

2. En relación al texto “Las razones de lucha”, ¿Por qué la defensa de la democracia o igualdad entre los hombres no están entre los motivos principales?

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

3. ¿Por qué la expresión ideológica “La independencia de un nuevo Estado ante las viejas potencia de Europa” justifica las razones de lucha.

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

.....
.....
4. ¿Cuáles son los aportes de “Las razones de Lucha”

.....
.....
.....
.....
.....
.....
5. A tu juicio en relación a John Adams ¿Cuál de las causas señaladas es la más importante.

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

TEXTO 3

DIMENSION 3: Dimensión contextual del pensamiento

CAPACIDADES: Reconoce - Distingue

El contrabando colonial

Es muy regular imaginar que aquel paraje donde los virreyes tienen su asiento (Lima), debe estar exento de esos desórdenes (contrabando) a causa de su inmediata presencia, o que a lo menos fuese menor el fraude en el comercio, a vista de tanto tribunal, de tantos ministros, de tantos jueces y tan crecido número de guardias como hay para impedirlo, pero exactamente llega aquí este abuso a su mayor punto. Los géneros de contrabando se introducen en la mitad del día sin el menor recelo y empacho, y aun son los mismos guardas los que convocan hasta dejarlos en lugar seguro, libres del peligro que pudieran tener en poder de su mismo dueño. En una palabra, los mismos empleados por el gobierno son los introductores (de contrabando); y no es extraño que suceda esto con los géneros de contrabando, pues aun aquellos géneros de lícito comercio son permitidos entrar en la capital sin guías para aprovecharse de la mitad de los derechos y que el dueño quede interesado en la otra mitad perdiéndolo todo el rey: esto es tan público y corriente que no hay ninguno que lo ignore, ni que deje de aprovecharse de la ocasión. (De Ulloa y De Ulloa, 1826, pp.2014-205)

1. ¿Cómo afectó la política económica virreinal del país una economía basada en el contrabando?

.....

.....

.....

.....

.....

2. ¿Cómo se manifiesta el alto grado del contrabando en la clase política y jurídica?

.....

.....

.....

.....

.....

3. ¿Cuál es el tema central del texto?

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

4. ¿Qué evidencia que los mismos empleados del gobierno son los introductores de contrabando?

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

5. ¿Por qué no se puede distinguir entre la actividad ilícita de los contrabandistas y de aquello lícito de los dueños del comercio que perjudican al rey?

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

TEXTO 4

DIMENSION 4: Dimensión dialógica del pensamiento

CAPACIDADES: Interpreta, argumenta y expresa

¿En qué consiste el mestizaje en la comida peruana?

No niego que los antiguos peruanos se alimentaban correctamente antes de la llegada de los españoles. No hay más que recordar, cosa que hacemos una y mil veces, los aportes de América al planeta: el maíz, la papa, el ají, el tomate, el cacao; también el pavo y una infinita variedad de fruta que van desde la palta hasta la chirimoya, aun que no todas esas maravillas, por desgracia, conformaban la dieta del antiguo peruano común y silvestre. (...)

Tal vez la oferta más suntuosa que ha llegado hasta nuestros días es la pachamanca - al menos en su estilo de conocimiento: un gran pozo de piedras ardientes, algo de guanaco y gallareta y sus altas presencias vegetales - , puesto que, desgraciadamente, habría que imaginarse, y es difícil, una pachamanca sin pollos ni chanchos ni vacas ni cabritos ni corderos, animalitos de Dios que llegaron con los españoles. (...)

Para el cebiche de nuestros días, amén del pescado y del ají (ají limo de preferencia), son imprescindibles el limón, venido del África a través de España, y la cebolla, que viene del Mediterráneo. Entre los agregados, el asunto termina en franco empate: el camote es local y la lechuga foránea; el ajo es foráneo y el choclo local. (...)

Así, durante los cuatro siglos de mezcla y convivencia se creó toda una culinaria sobre la base original, más bien castellana, y el aporte precolombino, (...) son los aderezos y sazones de esta parte del mundo los que van a dar a la comida peruana y criolla – en ese criollismo incluyo al mundo andino- ese toque, en muchos de los casos profundamente original; sabores que los españoles de América, afincados ya en estas tierras, acabarán por asumir diferenciándose para siempre de los españoles de España. (Cisneros, 1997, pp. 158 – 162)

1. ¿Cuál es el aspecto negativo de los productos alimenticios foráneos respecto a la comida peruana?

.....

.....

.....

.....

.....
2. ¿Cuál es la opinión del autor respecto a la influencia foránea en la comida peruana?

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

3. ¿Cuál es el aspecto positivo de los productos alimenticios foráneos respecto a la comida peruana?

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

4. ¿Crees que el poblador peruano podría subsistir de no existir: productos alimenticios mestizados animales: (pollo, chancho, vacas, cabritos, corderos) agrícolas: (limón, cebolla.) etc.?

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

5. A efectos de no generar una polarización entre los alimentos que conformaban la dieta peruana y los alimentos foráneos, ¿debería evitarse comentar sobre el mestizaje en la comida peruana?

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

TEXTO 5

DIMENSION 5: Dimensión pragmática del pensamiento

CAPACIDADES: Sintetiza - Evalúa

Gran Bretaña: un país sin revoluciones

Gran Bretaña era el país que más cambios económicos y sociales estaban viviendo, pero a la vez el más estable políticamente. La cohesión de la sociedad rural y la existencia de instituciones como el parlamento fueron útiles para resolver los conflictos sociales.

Los gobiernos ingleses supieron reformar paulatinamente su legislación para adaptarla a las transformaciones de la época. Un ejemplo de ello fue el Acta de Reforma de 1832, propuesta por el partido Whig – o liberal – que estableció una moderada ampliación de los derechos electorales para incorporar a la burguesía al Parlamento, hasta entonces dominado por la aristocracia. No obstante, la mayoría de la clase media y las clases populares seguía insatisfecha. Por ello, en 1836 se inicio un movimiento social llamado cartismo, que luchaba por una ampliación del sufragio y la mejora de las condiciones de vida y de trabajo de los obreros.

Hacia 1840, este movimiento perdió vigor.

1. El tema central del texto es:

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

2. Si Gran Bretaña era el país que más cambios económicos y sociales estaba viviendo, pero a la vez era el más estable políticamente, entonces esto implica que:

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

3. El establecimiento de los derechos electorales para incorporar a la burguesía al parlamento, no obstante la mayoría de la clase media y las clases populares seguía insatisfecha. Ello presupone.

.....

.....

.....

.....

.....

4. ¿Cuál es el importante aporte del partido Whig-o-liberal respecto a la reforma legislativa en Gran Bretaña?

.....

.....

.....

.....

.....

5. ¿Qué podría haber pasado en Gran Bretaña de no haberse atendido a los obreros?

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 7 B

Tabla de valoración

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES
PENSAMIENTO CRÍTICO

Nº	DIMENSION LOGICA				
				VALORACION	
	ITEMS	1-2	3-4	5-6	7-8
1	Resume el texto con sus propias palabras				
2	Las dos ideas principales del texto son.				
3	En una época de rivalidades internacionales, los monarcas habían doblegado a los nobles y otros intereses, y crearon un aparato estatal con servidores civiles y no aristocrático; en consecuencia se induce:				
4	Si el patente éxito internacional del poder capitalista británico en el siglo XVIII, llevaron a los monarcas y consejeros a intentar unos programas de modernización. ¿Cuál debió ser la actitud del monarca?				
5	¿Cuáles serian los rasgos básicos de la monarquía absoluta que los diferencia del despotismo ilustrado?				
DIMENSIÓN DIALÓGICA					
	VALORACION				
	ITEMS	1-2	3-4	5-6	7-8
6	¿Cuál es el aspecto negativo de los productos alimenticios foráneos respecto a la comida peruana? Expresa su opinión con coherencia y claridad.				
7	¿Cuál es la opinión del autor respecto a la influencia foráneo en la comida peruana? ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?				
8	¿Cuál es el aspecto positivo de los productos alimenticios foráneos respecto a la comida peruana?				
9	¿Crees que el poblador peruano podría subsistir de no existir: productos alimenticios mestizados animales (pollo, chanco, vacas, cabritos, corderos) agrícolas (limón, cebolla.) etc.? ¿Por qué?				
10	A efectos de no generar una polarización entre los alimentos que conformaban la dieta peruana y los alimentos foráneos, ¿debería evitarse comentar sobre el mestizaje en la comida peruana?				
DIMENSIÓN CONTEXTUAL					
	VALORACION				
	ITEMS	1-2	3-4	5-6	7-8
11	¿Cómo afectó la política económica virreinal del país una economía basada en el contrabando?				

12	¿Cómo se manifiesta el alto grado del contrabando en la clase política y jurídica?				
13	¿Cuál es el tema central del texto leído?				
14	¿Qué demuestra que los mismos empleados del gobierno son los introductores de contrabando?				
15	¿Por qué no se puede distinguir entre la actividad ilícita de los contrabandistas y de aquello lícito de los dueños del comercio que perjudican al rey?				
DIMENSIÓN SUSTANTIVA					
		VALORACION			
ITEMS		1-2	3-4	5-6	7-8
16	La idea central del texto es:				
17	En relación al texto “Las razones de lucha”, ¿Por qué la defensa de la democracia o igualdad entre los hombres no están entre los motivos principales?				
18	¿Por qué la expresión ideológica “La independencia de un nuevo Estado ante las viejas potencia de Europa” justifica las razones de lucha.				
19	¿Cuáles son los aportes de “Las razones de Lucha”				
20	A tu juicio en relación a Jonh Adms ¿Cuál de las causas señaladas es la más importante.				
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA					
		VALORACION			
ITEMS		1-2	3-4	5-6	7-8
21	El tema central del texto es:				
22	Si Gran Bretaña era el país que más cambios económicos y sociales estaba viviendo, pero a la vez era el más estable políticamente, entonces esto implica que:				
23	El establecimiento de los derechos electorales para incorporar a la burguesía al parlamento, no obstante la mayoría de la clase media y las clases populares seguía insatisfecha. Ello presupone				
24	¿Cuál es el importante aporte del partido Whig-o-liberal respecto a la reforma legislativa en Gran Bretaña?				
25	¿Qué podría haber pasado en Gran Bretaña de no haberse atendido a los obreros?				

ANEXO 7 C

Programa “Expresión Discursiva” y el desarrollo del pensamiento crítico

Datos generales

- 1.1 **I.E.** : N° 148 “Maestro Víctor Raúl Haya de la Torre”
- 1.2 **Lugar** : Bayovar
- 1.3 **Fecha** : Marzo 2017
- 1.4 **Número de sesiones** : 10 sesiones
- 1.5 **Grado de Estudio** : 3° secundaria – Grupo experimental
- 1.6 **N° de participantes** : 50
- 1.7 **Nombre del responsable del cuasi experimento:** Heber Bautista Cáceres Soto

1.8 Objetivo:

Desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del 3er. grado de secundaria

1.9 Fundamento:

El programa “Expresión Discursiva” es una herramienta básica de comunicación, así como una técnica de estudio, por ello su aplicación y su uso estimula y genera en los estudiantes cambios significativos en las habilidades cognitivas. Este programa permite desarrollar capacidades y habilidades específicas para decodificar los mensajes y significados existentes en los textos, teniendo en cuenta que, el saber leer mejora el aprendizaje, eleva el rendimiento escolar y desarrolla capacidades.

El presente programa, pertenece a la nueva modalidad de aprendizaje, en la que, los estudiantes son más actores que espectadores y cuyas actividades se caracterizan en relación al desarrollo del pensamiento crítico particularmente en las dimensiones: sustantiva, dialógica, lógica, contextual y pragmática (Villarini, 2003 p. 39) que influyen en la mejora de los desempeños en los educandos.

Todas las actividades del programa en su aplicación siguen el mismo procedimiento establecido, ya que en cada uno se ha considerado como estrategia de aprendizaje en donde los actores es decir los estudiantes examinan con la libertad de crítica, un asunto o problema, y exponen sus ideas o puntos de vista, discutiéndolos sin prejuicios y con honestidad,

claridad y corrección, sobre los conceptos y hechos que surgen del contexto, de esta forma se puede ampliar la base de la comunicación y la participación, creando la identidad del individuo con el grupo o problema de estudio. (Facundo, 1999, p.111).

El programa comprende en la práctica del discurso:

- a) **El debate;** Sirve para despertar el interés de los estudiantes, estimular su raciocinio, desarrollar la habilidad de expresar su punto de vista y su pensamiento con claridad y exactitud, y socializar su espíritu, oyendo y respetando punto de vista contrarios y sabiendo defender los suyos.
- b) **Mesa redonda;** Consiste en una discusión ante un auditorio por un grupo seleccionado de personas (por lo general de 3 a 6) bajo un moderador, sirve para presentar pensamientos prudentes, reflexivos y racionales y así como desarrollar la habilidad de escuchar con atención los comentarios de los otros integrantes.
- c) **Simposio;** Se denomina a un grupo de charlas, discursos o exposiciones verbales presentado por varios expositores sobre las diversas fases de un tema, se elige esta estrategia para presentar información básica sobre hechos en base una expresión relativamente completa y sistemática de ideas.
- d) **Panel;** Consiste en el estudio de un tema por parte de un grupo de estudiantes seleccionado por sus compañeros, quienes deben exponerlo, uno por uno, desde su punto de vista personal, para que la clase, a su vez discuta dicho tema, se ha usado para aumentar el conocimiento, la apreciación y la comprensión de temas de discusión, así como para difundir información.
- e) **Reunión de corrillos;** Se usa esencialmente para dividir cualquier grupo en otros más pequeños, con el propósito de analizar un tema ampliando la responsabilidad y asegurando la participación de todos los integrantes.

1.9.2 SECUENCIA DIDACTICA:

- **Inicio:** Consiste en comunicar a los estudiantes el sentido del proceso que está por iniciarse.

El propósito de la sesión de aprendizaje; es decir de los aprendizajes que se espera que logren y, de ser pertinente, cómo estos serán evaluados al final del camino, de modo que se involucren en él con plena consciencia de lo que tiene que conseguir como producto de su esfuerzo. Esto supone informarles también el tipo de tareas que se espera puedan cumplir durante el proceso de ejecución.

- **Desarrollo:**

Problematización

Consiste en realizar acciones coordinadas e interiorizadas, que contribuyen a lograr el desarrollo de las estructuras mentales y de los esquemas de conocimiento poniendo énfasis en la problematización, es decir todos los procesos que conducen al desarrollo de competencias necesitan partir de una situación retadora que los estudiantes sientan relevante (intereses, necesidades y expectativas) o que los enfrenten a desafíos problemas o dificultades a resolver; cuestionamiento que los movilicen; situaciones capaces de provocar conflictos cognitivos en ellos. Solo así las posibilidades de despertarles intereses, curiosidad y deseos serán mayores, pues se sentirán desafiados a poner a prueba sus competencias para poder resolverlas, a cruzar el umbral de sus posibilidades actuales y atreverse a llegar más lejos.

- **Cierre:**

Reflexión

El estudiante reflexiona sobre su aprendizaje (recuerda lo que hizo) permitiendo que refuerce, que consolide el aprendizaje.

Por ello la metacognición permanente refuerza la autoestima dándoles oportunidad para que reflexionen sobre sus dificultades al aprender y las fortalezas con que cuentan. Plantear las alternativas posibles para superar los problemas y tomen las decisiones apropiadas.

1.9.3 OBJETIVOS:

a. General:

Que, los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico a través de estrategias de aprendizaje que conlleve a las dimensiones del pensamiento según el enfoque histórico crítico.

b. Específicos:

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

ANEXO 7 D

Sesiones de Aprendizaje

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01

“El Absolutismo”

Objetivo o Propósito de la sesión

- Los estudiantes identifican, resumen y expresan sus ideas o puntos de vista de forma crítica a través del **debate** sobre el texto: “El absolutismo”.

**Antes de la sesión*

- Lectura del texto

I. INFORMACIÓN GENERAL

Fecha: 17 de marzo de 2 017


DENOMINACION	CAPACIDAD	INDICADORES	T
<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes analizan y evalúan	<ul style="list-style-type: none">• Identificar• Resumir• Expresión oral	<ul style="list-style-type: none">• Clarifican conclusiones o supuestos• Evalúan las proposiciones de otros	90'

II. SECUENCIA DIDÁCTICA

M	PROCESOS	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none">• El docente inicia la sesión presentando la actividad a realizar de modo claro breve y conciso, en forma de cuestiones para examinar el tema “El Absolutismo”• El docente coloca tres láminas en la pizarra “El absolutismo Político”• Comunicamos el propósito de la sesión: El día de hoy vamos Identificar, resumir y expresar oralmente sobre el “Absolutismo”: ejercicio del poder político, causas, y características escribiendo y subrayando los argumentos en un papelote y luego expresan su discurso oral en un debate.• El docente formula a los estudiantes las siguientes pregunta: ¿Qué observan en las láminas? ¿En qué momento de nuestra historia las personas habrán adoptado este tipo de poder? ¿Cómo perjudica o beneficia este tipo de poder en la sociedad democrática actual?	10'

DESARROLLO	<p>PROBLEMATIZACIÓN :</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente formula las siguientes preguntas retadoras: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Por qué surgió la “Monarquía Absolutista en el siglo XVII? ✓ ¿Por qué se le otorga a una sola persona un poder ilimitado? <p>• ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</p> <p>Actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De forma individual leen el impreso “El absolutismo” • Luego realizan la lectura silenciosa-comprensiva, subrayando las ideas principales. • Se les invita a los estudiantes a aclarar significados de los párrafos del texto a través del debate. • Participan todos los estudiantes en forma individual y en orden, dando respuesta a las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Las dos ideas principales del texto son ✓ ¿Cuáles son las características básicas del absolutismo que lo diferencia de la democracia? <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuáles son los aportes del absolutismo? <p><u>TOMA DE DECISIONES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente inicia la discusión, estimulando a los tímidos, y auxiliando a los vacilantes, y moderando a los precipitados en la evaluación de los argumentos. • Cerrar el debate llevando a los estudiantes a enunciar con claridad las conclusiones y mediando entre diversos pensamientos. 	15'
	<p>• Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué me servirá lo aprendido? ✓ El docente evalúa de manera constante durante el desarrollo a través de sus opiniones y aportes en el debate 	15' 10' 30'
CIERRE	<p>• Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué me servirá lo aprendido? ✓ El docente evalúa de manera constante durante el desarrollo a través de sus opiniones y aportes en el debate 	5' 5'

Actividad de extensión:

-  Contestar a las preguntas planteadas durante el desarrollo de la actividad.
- ✓ Cuáles son los aportes del absolutismo?
 - ✓ Las dos ideas principales del texto son
 - ✓ ¿Cuáles son las características básicas del absolutismo que lo diferencia del autoritarismo?

ANEXO 1
LAMINAS

LA MONARQUÍA ABSOLUTA EN FRANCIA

Se consolidó durante el siglo **XVII** bajo el reinado de los reyes de la **dinastía de los Borbones** (Enrique IV , Luis XIII y Luis XIV)



ENRIQUE IV



LUIS XIII



LUIS XIV



ANEXO 2

Texto de lectura

EL ABSOLUTISMO

El absolutismo es la forma de gobierno que encontramos en Europa Occidental durante los siglos XVI, XVII y XVIII. Está basada en la centralización del poder en el rey o monarca.

La monarquía tendrá dos etapas: 1) la MONARQUÍA AUTORITARIA, durante el siglo XVI, donde el rey aún tiene algunos límites a su poder y 2) la etapa ABSOLUTISTA, entre los siglos XVII y XVIII, donde el monarca impone su voluntad sin rendir cuentas a nadie.

Las características de absolutismo son: el rey hace las leyes y administra justicia, siendo entonces fuente de derecho (hace las leyes y las cambia, está por encima de ellas). El rey concentra en sus manos la función legislativa, ejecutiva, administrativa y judicial. No se convocan asambleas ni organismos donde la población pueda estar representada. Si existen asambleas o consejos son sólo consultivos y el rey no está obligado a aceptar lo que en ellos se resuelva. 2) El rey tiene un ejército permanente y mercenario que le permite imponer su voluntad, dominar a la población de los territorios que controla y defenderse o atacar a otros monarcas. 3) Para ejercer su gobierno, controlar lo que sucede en su territorio y aplicar sus leyes, el rey tiene muchos funcionarios (burocracia) que se especializan en las funciones que desempeñan. 4) El rey cobra impuestos, aún sin el consentimiento de sus gobernados, para poder mantener la burocracia y el ejército. 5) La Iglesia está supeditada a la autoridad del monarca. La Iglesia, de gran influencia y poder, respondía hasta entonces exclusivamente a la autoridad del Papa, lo cual era visto por los reyes como un obstáculo para la centralización del poder, ya que el Papa era visto como una autoridad extranjera y con intereses que muchas veces chocaban con el monarca.

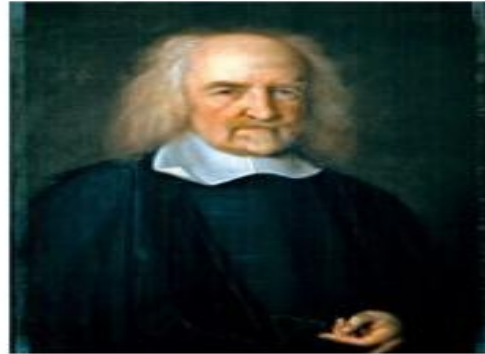
A fines de la Edad Media se combinaron una serie de factores que estimularon la centralización del poder y crearon la necesidad de un poder fuerte: en primer lugar la lucha entre los nobles y los burgueses y las luchas internas entre los nobles convirtieron a los señores principales en árbitros de la situación. Los nobles principales que querían dominar al resto hicieron alianzas con los comerciantes de las ciudades defendiéndolos de los otros nobles; a cambio los burgueses dieron a ese noble principal (rey) recursos suficientes para pagar soldados (así no necesitaba del apoyo de los nobles) que le permitieran llevar adelante las guerras. Por su parte el rey ennoblecía a la burguesía otorgándoles títulos de nobleza.

ANEXO 1

LÁMINAS

Grandes pensadores del Absolutismo

- Jack Bossuet (1627-1704):
- Obra "La política según las Sagradas Escrituras"
- Defensor de la teoría del Derecho Divino de los reyes.



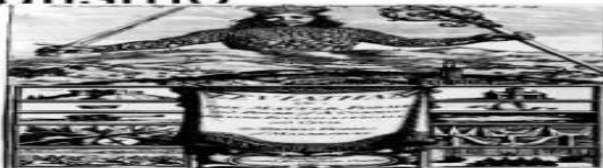
Grandes pensadores del Absolutismo

- Nicolás Maquiavelo (1469-1527):
- Autor de "El Príncipe"
- La obligación suprema del gobernante es mantener el poder y la seguridad del país que gobierna.
- "El fin justifica los medios".



Grandes pensadores del Absolutismo

- Thomas Hobbes (1588-1679):
- Autor de "El Leviatán"
- Los gobernados renuncian a través de un pacto a todos sus derechos, a favor del monarca



ANEXO 2

Texto de lectura

LAS TEORÍAS ABSOLUTISTAS

Algunos intelectuales contemporáneos al absolutismo trataron de explicarlo y justificarlo.

Nicolás Maquiavelo(1469-1527), escritor y diplomático florentino, creía que había dos tipos de gobiernos: aquellos en que la autoridad está sometida a las leyes (repúblicas), y aquellos en que la autoridad está por encima de la ley (principados). Maquiavelo consideraba que la única manera en que Italia podía lograr la unidad era mediante un principado o monarquía absoluta. Este autor hace una separación entre lo que es moralmente correcto y lo que es políticamente necesario: no importa si una medida de gobierno es injusta o cruel si es buena para el éxito del gobernante; no importan los medios que se utilicen sino los fines perseguidos, por lo tanto el rey puede usar cualquier medio, la fuerza, el asesinato, etc, pero siempre con la astucia necesaria para que evitar que la población se rebele. Por eso recomendaba a los reyes a actuar con “la fuerza del león y la astucia del zorro”.

Thomas Hobbes (1588-1679), nacido en Inglaterra, es un importante teórico del absolutismo que se caracteriza por ver la política como un conocimiento separado de la religión y de la moral. Sus ideas acerca del absolutismo las difundió en un libro llamado “Leviathan”. En este sostiene que los hombres originalmente vivían en un estado natural, sin gobierno ni leyes, donde luchaban por defender sus intereses y el más fuerte se imponía. Dice Hobbes que en esa situación la vida era “solitaria, pobre, impura, brutal y breve”. Para salir de esa vida salvaje, los hombres hicieron un acuerdo, un contrato, formando la sociedad civil y creando un soberano o gobierno al que se sometieron a cambio de obtener seguridad. El gobierno no había sido parte de el contrato, había surgido de él, y se había independizado de sus creadores. Por lo tanto, sostenía que el gobierno absoluto fue creado por el pueblo pero para someterse a él y los individuos no podía quejarse si el gobernante era tiránico porque no había ninguna ley natural ni divina que limitara el poder del gobernante.

Bossuet (1627-1704) nacido en Francia. En su libro “La política sacada de las Santas Escrituras” expresa que la monarquía se rige por cuatro características:

a) **Sagrada**: significa que el gobierno viene de Dios, tiene origen divino. Dios creó el poder político y es su voluntad la que decide quienes son los gobernantes.

b) **Absoluta o ilimitada** porque al poder que ha creado Dios mismo, ningún hombre puede ponerle límites. Los reyes, que gobiernan por la voluntad de Dios, sólo son responsables de sus actos ante él, no tienen que rendir cuentas de sus actos ante ningún ser humano; nadie puede juzgar al rey.

c) **Paternal**: Esas normas, que están por encima de la voluntad humana, obligan al rey a gobernar para la felicidad de sus pueblos y no para satisfacer sus caprichos personales.

d) **Razonable**: Finalmente, la autoridad del gobernante debe ejercerse conforme a la razón; el rey debe ejercer el gobierno conociendo lo que hace, al decir de Bossuet debe “estudiar las cosas útiles, saber la ley, conocer los negocios, conocerse a sí mismo, hablar y callarse oportunamente, prever, instruir a sus ministros”.

ANEXO 1

LÁMINAS

PUERTO DE CADIZ EN EL SIGLO XVIII



PUERTO DE VALPARAISO SIGLO XVIII



PUERTO DEL CALLAO SIGLO XVIII



ANEXO 2

Texto de lectura

REFORMAS COMERCIALES

Los objetivos de las reformas en el campo del comercio eran difíciles de alcanzar. Según Céspedes del Castillo, consistían en **recuperar el comercio con sus posiciones del ultramar** – arrendándoles a ingleses y franceses – y en combatir el contrabando, que era un hecho más que comprobado. Por ello, Carlos III emitió una legislación innovadora (1778), que se caracterizó por la liberalización del comercio. A través de ella se autorizó la **apertura de nuevos puestos** tanto en España como en América. Así, las embarcaciones pudieron partir de cualquier puerto peninsular y dirigirse a cualquiera de las posesiones de ultramar. Con esta disposición. Llegó el fin de la Casa de contrataciones de Sevilla.

De esta forma, se fomentaron las transacciones comerciales de los súbditos españoles y se agilizaron los trámites, lo cual favoreció la navegación. Paralelamente, se gravaron las mercancías extranjeras de manera que las nacionales pudieran competir con ellas. Así se dió inicio a un **sistema proteccionista**.

Anteriormente, ya en 1774 se había autorizado el comercio entre las diferentes colonias hispanoamericanas e incluso con las posesiones hispanas en Oriente, como la Filipinas. Aunque con algunas restricciones que buscaban proteger el ingreso de productos españoles, este **intercambio creció enormemente** e, incluso, el mercado llegó a saturarse. Sin embargo, en líneas generales, las reformas fueron un éxito hasta fines de siglo, en que los productos ingleses fueron sustituyendo a los productos españoles y locales.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04

“Las razones de lucha: La guerra de los treinta”

Objetivo o Propósito de la sesión

- Los estudiantes analizan e identifican, diferencian sobre las causas y consecuencias de la lucha de los treinta, así como las semejanzas y diferencias entre católicos y protestantes a través de la **mesa redonda**.

Antes de la sesión

- Lectura del texto

I. INFORMACIÓN GENERAL

Fecha: 07 de abril de 2017

DENOMINACION	CAPACIDAD	INDICADORES	T
<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes interpretan, analizan y argumentan desarrollando su expresión oral.	<ul style="list-style-type: none">• Analiza e identifica• Diferencia• Expresión oral	<ul style="list-style-type: none">• Clarifican y organizan información• Sustentan ideas y conclusiones	90'

II. SECUENCIA DIDÁCTICA

M	PROCESOS	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none">• El docente inicia la sesión presentando la actividad a realizar de modo claro breve y conciso, en forma de cuestiones para examinar el tema “La guerra de los treinta”	10'
	<ul style="list-style-type: none">• El docente coloca tres láminas en la pizarra sobre “La guerra de los treinta”• Comunicamos el propósito de la sesión: El día de hoy vamos a analizar e identificar y diferenciar sobre los estados europeos del siglo XVII renunciando a las opiniones de los demás, disminuyendo las exageraciones y señalando la unanimidad cuando exista a través de la mesa redonda.• El docente formula a los estudiantes las siguientes preguntas:<ul style="list-style-type: none">¿De qué trata la imagen?¿Qué diferencias encuentras en ella?¿Estás de acuerdo con la Paz de Westfalia de 1648?¿Cómo habrá beneficiado o perjudicado la Paz de Westfalia?	5'

DESARROLLO	<p>PROBLEMATIZACIÓN :</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente formula a los estudiantes las siguientes preguntas retadoras: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuáles fueron las causas para la lucha de los treinta años y que consecuencias políticas se dieron en España, Inglaterra y Francia? ✓ ¿Qué semejanzas se puede observar en las potencias europeas según el principio de equilibrio de poderes? <p>• ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</p> <p>Actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • A continuación los estudiantes preparan la información y organizan las consideraciones sobre el tema de discusión. • De forma individual los estudiantes leen el impreso “La guerra de los treinta años” • Luego realizan la lectura silenciosa – comprensiva, resaltando las diferencias encontradas. ✓ Las dos ideas principales del texto son ✓ ¿Cuáles son las razones para el inicio de la guerra en Alemania en el siglo XVII? ✓ ¿Cuale es la diferencia y semejanza entre protestantes y católicos? <p><u>TOMA DE DECISIONES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente da ejemplos de pensamiento prudente, reflexivo y racional. • Escuchan con atención los comentarios de los otros integrantes. • Expresan sus puntos de vista y sus ideas con energía, claridad y precisión. • Esperan el momento oportuno para presentar su punto de vista. • Hablar solo del tópico que se está tratando. • Contribuir a la claridad y unidad de la discusión renunciando las opiniones de los demás, disminuyendo las exageraciones y señalando la unanimidad cuando exista. 	15' 15' 10 5' 10'
	<p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué me servirá lo aprendido? ✓ El docente evalúa de manera constante durante el desarrollo a través de sus opiniones y aportes en la mesa redonda. 	5' 5'

Actividad de extensión:

 Contestar a las preguntas planteadas durante el desarrollo de la actividad.

- ✓ ¿Cuál es la mayor diferencia entre el catolicismo y el protestantismo?
- ✓ ¿Cuál es la fuente de revelación de Dios para los protestantes?
- ✓ ¿Cuál es la fuente de revelación de Dios para los católicos?
- ✓ ¿Cuál es la idea principal de los protestantes?
- ✓ ¿Cuál es la idea principal sobre el purgatorio para los protestantes?
- ✓ ¿Cuál es la idea principal sobre el purgatorio para los católicos?

ANEXO 1
LÁMINAS



ANEXO 2

Texto de lectura

LA GUERRA DE LOS TREINTA AÑOS

Entre 1618 y 1648 ocurrió la guerra de los Treinta Años, un gran conflicto continental europeo: La guerra comenzó en Alemania debido a los **enfrentamientos debido a los enfrentamientos entre católicos y protestantes**. En 1618, los habitantes de Bohemia se rebelaron contra su rey, Fernando II, quien era católico. Este pidió ayuda al rey de España y la revuelta fue aplastada. Sin embargo, los Estados protestantes alemanes apoyaron a los rebeldes y el conflicto se expandió. Además de los Estados germánicos, intervinieron Inglaterra, Holanda, Dinamarca, Suecia y Francia. Así, un conflicto inicialmente religioso se convirtió en una conflagración internacional por la supremacía política en el continente. Por ejemplo, Francia, un país católico, se alió con el bando protestante porque su objetivo era debilitar a la monarquía hispánica.

La paz de Wetsfalia (1648) puso fin a la guerra y significó el fin de la supremacía española en Europa y el ascenso de Francia como potencia hegemónica.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 05

“El contrabando colonial: El monopolio comercial siglo XVII”

Objetivo o Propósito de la sesión

- Los estudiantes reconocen, distinguen y exponen sobre la manifestación del fracaso de la política económica colonial en el siglo XVII a través del **simposio**.

Antes de la sesión

- Lectura del texto

I. INFORMACIÓN GENERAL

Fecha: 14 de abril de 2017

DENOMINACION	CAPACIDAD	INDICADORES	T
<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes interpretan, analizan y argumentan desarrollando su expresión oral.	<ul style="list-style-type: none">• Reconocen• Distinguen• Exposición oral	<ul style="list-style-type: none">• Presentan información básica• Exposición verbal de las ideas y conclusiones	90'

II. SECUENCIA DIDÁCTICA

M	PROCESOS	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none">• El docente inicia la sesión presentando la actividad a realizar de modo claro breve y conciso, en forma de cuestiones para examinar el tema “El fracaso de la política económica”- siglo XVII.	10'
	<ul style="list-style-type: none">• El docente coloca dos láminas en la pizarra sobre• Comunicamos el propósito de la sesión: El día de hoy vamos reconocer y distinguir sobre la manifestación del fracaso de la política económica colonial en el siglo XVII enfocando los diferentes puntos de vista dentro de un esquema o contexto lógico, más generalizado a través del simposio.• El docente formula a los estudiantes las siguientes preguntas:<ul style="list-style-type: none">• ¿De qué trata la ilustración en las láminas?• ¿Qué significado tiene para ti el Perú como colonia?• ¿El contrabando en el mundo a qué se deberá?• ¿Cómo perjudica el contrabando en el desarrollo económico y social de los pueblos?	5'

ANEXO 1
LÁMINAS

CAMPESINOS SIGLO XVII



La industria

Tuvo grandes pérdidas también, puesto que **no había demanda**. La competencia de los productos extranjeros se agravó con la pérdida de territorios en Europa.

Además hay que sumar la **presión fiscal** y la **rigidez de los gremios** para adaptarse a los nuevos tiempos.



De todas formas, ni el aumento de los impuestos, ni las devaluaciones de la moneda, ni la constante emisión de deuda pública pudieron salvar al Estado de la **bancarrota**.

ANEXO 2

Texto de lectura

EL FRACASO DE LA POLITICA ECONOMICA SIGLO XVII

La política económica basada en el monopolio comercial fracasó porque el Estado español no abastecía regularmente a sus colonias de las mercaderías que necesitaban. Además, los elevados precios que imponían los comerciantes españoles obligaron a la población americana a recurrir al contrabando. Esta práctica era permitida por los funcionarios coloniales a cambio de soborno. Por otra parte, como la producción manufacturera española era pequeña, la metrópoli tenía que adquirir en el resto de Europa los productos que necesitaban sus colonias. Así, el oro y la plata americanos terminaban finalmente en poder de Inglaterra, Holanda y Francia, cuyas industrias estaban más desarrolladas.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 06

“El contrabando colonia: Factores del fracaso de la política económica”

Objetivo o Propósito de la sesión

- Los estudiantes reconocen, distinguen y exponen de los factores del fracaso de la política económica colonial en el siglo XVII a través del **simposio**.

Antes de la sesión

- Lectura del texto

I. INFORMACIÓN GENERAL


Fecha: 21 de abril de 2017

DENOMINACION	CAPACIDAD	INDICADORES	T
<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes reconocen, distinguen y exponen desarrollando su expresión oral.	<ul style="list-style-type: none">• Reconocen• Distinguen• Exposición oral	<ul style="list-style-type: none">• Presentan información básica• Exposición verbal de las ideas y conclusiones	90'

II. SECUENCIA DIDÁCTICA

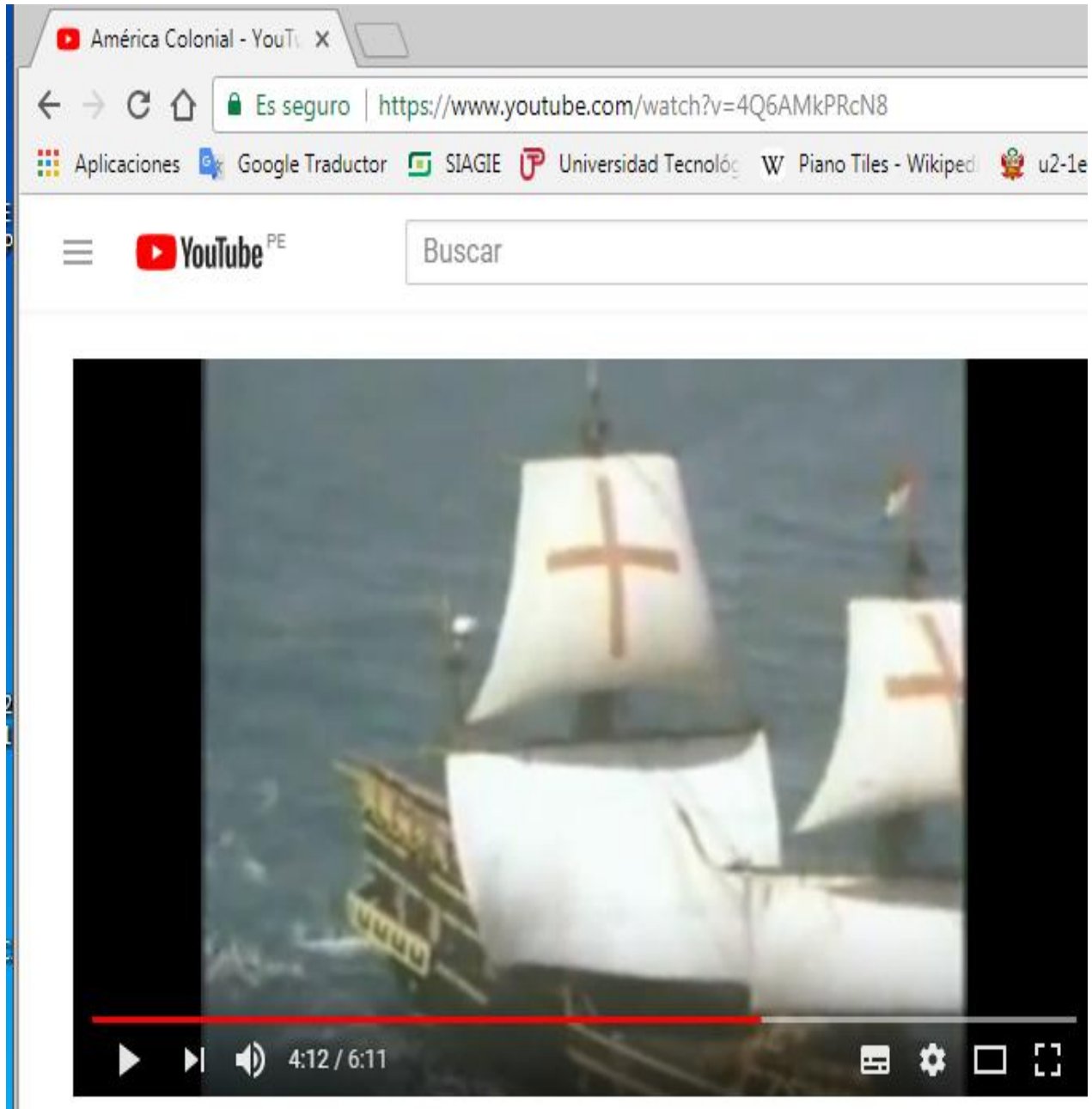
M	PROCESOS	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none">• El docente inicia la sesión presentando la actividad a realizar de modo claro breve y conciso, en forma de cuestiones para examinar el tema “los factores del fracaso de la política económica colonial en el siglo XVII”	10'
	<ul style="list-style-type: none">• El docente coloca un video sobre el desafío catalán, la fractura irreversible entre España y Cataluña.• Comunicamos el propósito de la sesión: El día de hoy vamos reconocer y distinguir sobre los factores del fracaso de la política económica colonial en el siglo XVII”, enfocando los diferentes puntos de vista dentro de un esquema o contexto lógico, más generalizado a través del simposio.• El docente formula a los estudiantes las siguientes preguntas:<ul style="list-style-type: none">¿De qué trata el video?¿Qué significa España es pobre porque España es rica?¿Por qué el video nos dice que la inyección de metales americanos revolución la economía europea trayendo la inflación, altos precios y la demanda creciente?¿A que se deberá que el poder enfrenta a unos estados contra otros?¿Cómo perjudica estos conflictos a los pueblos?	5'

DESARROLLO	<p>PROBLEMATIZACIÓN :</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente formula a los estudiantes las siguientes preguntas retadoras. <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué factores socavaron el sistema monopólico en el siglo XVII? <p>• ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</p> <p>Actividad</p>	15'
	<ul style="list-style-type: none"> • A continuación los estudiantes preparan la información básica para presentar sus ideas dentro de un contexto lógico. 	15'
	<ul style="list-style-type: none"> • De forma grupal los estudiantes leen y reconocen y distinguen los aspectos más importantes según el texto. 	10'
	<ul style="list-style-type: none"> • Se les invita a los estudiantes a través de los grupos aclarar significados en el simposio. ✓ ¿Con qué países el tribunal del consulado ha contrabandeado productos europeos? ✓ ¿Qué impuestos comerciales fueron afectos de elevación? ✓ ¿Cuáles son las casas extranjeras que se infiltraron en la ruta legal a Sevilla? <p><u>TOMA DE DECISIONES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente precisa los objetivos del tema. • Los grupos escuchan y aprenden. • Expresan sus puntos de vista y sus ideas para integrarla entre si • Se acepta los diferentes puntos de vista. 	5'
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas: ✓ ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué me servirá lo aprendido? ✓ El docente evalúa de manera constante durante el desarrollo a través de sus opiniones y aportes en el simposio 	5'
		5'

<p><u>Actividad de extensión:</u></p> <p> Contestar a las preguntas planteadas durante el desarrollo de la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Con qué países el tribunal del consulado ha contrabandeado productos europeos? ✓ ¿Qué impuestos comerciales fueron afectos de elevación? ✓ ¿Cuáles son las casas extranjeras que se infiltraron en la ruta legal a Sevilla?
--

ANEXO 1

Vídeo de la América colonial



The image is a screenshot of a web browser displaying a YouTube video. The browser's address bar shows the URL <https://www.youtube.com/watch?v=4Q6AMkPRcN8>. The browser's taskbar includes several open tabs: 'Aplicaciones', 'Google Traductor', 'SIAGIE', 'Universidad Tecnológica', 'Piano Tiles - Wikipedi', and 'u2-1e'. The YouTube interface features the logo and a search bar with the text 'Buscar'. The video player shows a close-up of a white sail with a large orange cross, set against a blue sky and sea. The video progress bar at the bottom indicates the video is at 4:12 out of 6:11. Standard video controls like play, volume, and full screen are visible.

ANEXO 2

Texto de lectura

“EL CONTRABANDO COLONIA: FACTORES DEL FRACASO DE LA POLÍTICA ECONÓMICA”

Algunos de los factores que socavaron el sistema monopólico en el siglo XVII fueron los siguientes:

- El fortalecimiento de los comerciantes locales. Hacia el siglo XVII, el Tribunal del Consulado diversificó sus fuentes de abastecimiento mercantil contrabandeando productos europeos en Panamá y mercancías asiáticas en Acapulco, y viajando a España para adquirir directamente de los proveedores.
- El alza de los impuestos. En la primera mitad del siglo XVII, los apremios económicos que afrontaba la Corona obligaron a las autoridades coloniales a elevar los dos principales impuestos comerciales: la avería (impuesto sobre el valor de la mercaderías) y el almojarifazgo (derecho aduanero). Ante estas medidas muchos comerciantes optaron por el fraude, lo que afectó el nivel de recaudación.
- La penetración extranjera. Las casas comerciales extranjeras (principalmente inglesas, holandesas y francesas) se infiltraron en la ruta legal a Sevilla utilizando testaferros y poniendo capital y naves a disposición de los sevillanos. Además, los comerciantes extranjeros vendían sus productos a través del contrabando desde sus bases en las Antillas.
- Las guerras europeas. La Corona requería de muchos recursos para administrar el imperio y sostener las guerras en las que se involucró. Por ello, usualmente se prestaba dinero de los banqueros europeos con la garantía de la plata que llegaba de las colonias. Esto trajo dos consecuencias: España empezó a depender económicamente de sus colonias y se convirtió en el gran distribuidor de plata en Europa.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 07

“El mestizaje: una sociedad dividida”

Objetivo o Propósito de la sesión

- Los estudiantes interpretan, expresan y discuten los aspectos más relevantes de una sociedad dividida a través del **panel**.

Antes de la sesión

- Lectura del texto

I. INFORMACIÓN GENERAL

Fecha: 27 de abril de 2017


DENOMINACION	CAPACIDAD	INDICADORES	T
<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes reconocen, distinguen y exponen desarrollando su expresión oral.	<ul style="list-style-type: none">• Interpretan• expresan• discuten	<ul style="list-style-type: none">• Presentan argumentos básicos• Discusión verbal de los argumentos y conclusiones	90'

II. SECUENCIA DIDÁCTICA

M	PROCESOS	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none">• El docente inicia la sesión presentando la actividad a realizar de modo claro breve y conciso, en forma de cuestiones para examinar el tema “el mestizaje: una sociedad dividida”.	10'
	<ul style="list-style-type: none">• El docente coloca tres láminas sobre la diferenciación étnica en la división de la sociedad colonial.• Comunicamos el propósito de la sesión: El día de hoy vamos interpretar, expresar y discutir sobre los aspectos más relevantes de una sociedad dividida”, rechazando conclusiones erróneas y extravagantes.• El docente formula a los estudiantes las siguientes preguntas.<ul style="list-style-type: none">¿Qué observan en las láminas?¿Qué diferencias encontramos?¿A qué se debe que en el ambiente colonial se hayan encontrado esas condiciones sociales?¿Cómo perjudica al hombre al fomentar los criterios para diferenciar a las persona?¿Qué acciones debemos tomar para tratar de erradicar por completo este problema?¿En la actualidad el Estado o alguna institución están haciendo algo para solucionar este problema?	5'

DESARROLLO	<p>PROBLEMATIZACIÓN :</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente formula a los estudiantes las siguientes preguntas retadoras: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Por qué se formó una sociedad jerarquizada con la conquista española? <p>• ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</p> <p>Actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> A continuación los estudiantes preparan la información básica para presentar sus ideas dentro de un democrático y participativo. De forma grupal los estudiantes leen e interpretan con argumentos válidos su opinión según el texto: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál es el aspecto negativo de la distinción que se hizo entre los que vienen de España y los nacidos en América de padres españoles? ✓ ¿Cuál es el aspecto positivo de la integración de la minoría indígena a la nueva sociedad hispánica? ✓ ¿Crees que era necesario considerar a los esclavos de origen africano como bienes? <p><u>TOMA DE DECISIONES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> El docente orienta a la elección del tema. Los grupos de estudiantes seleccionan las fuentes de información. Difunden la información Forman opinión y consenso. 	15'
	<p>• Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué me servirá lo aprendido? <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente evalúa de manera constante durante el desarrollo a través de sus opiniones y aportes de acuerdo al panel 	15
CIERRE	<p>• Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué me servirá lo aprendido? <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente evalúa de manera constante durante el desarrollo a través de sus opiniones y aportes de acuerdo al panel 	10 5'

Actividad de extensión:

-  Contestar a las preguntas planteadas durante el desarrollo de la actividad.
- ✓ ¿Cuál es el aspecto negativo de la distinción que se hizo entre los que vienen de España y los nacidos en América de padres españoles?
 - ✓ ¿Cuál es el aspecto positivo de la integración de la minoría indígena a la nueva sociedad hispánica?
 - ✓ ¿Crees que era necesario considerar a los esclavos de origen africano como bienes?

ANEXO 1

Láminas

Organización Social Colonial

En esta sociedad.
Tengo privilegios.

La sociedad colonial es jerarquizada
y rígida, el origen racial era
determinante del lugar que las personas
ocupaban



ANEXO 2

Texto de lectura

EL MESTIZAJE: UNA SOCIEDAD DIVIDIDA

La llegada de los españoles al Tahuantinsuyo produjo una profunda transformación en la población andina y una restructuración social general. Así, se formó una sociedad estamental jerarquizada en la que hubo distinciones de tres tipos:

- Étnicas. Se dividió a la población en españoles, indios, negros y castas (mestizos, mulatos, zambos, entre otros).
- Sociales. Se agrupó a la población en tres grupos: aristócratas, plebeyos, y esclavos.
- Jurídicas. Se distinguieron dos categorías. la república de españoles, compuesta por los peninsulares, criollos, y mestizos legítimos y la república de indios, integrada por la población indígena. La población negra estuvo esclava excluida por carecer de derechos.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 08

“El mestizaje: Criterios de diferenciación social”

Objetivo o Propósito de la sesión

- Los estudiantes interpretan, expresan y discuten los criterios de diferenciación social a través del **panel**.

Antes de la sesión

- Lectura del texto

I. INFORMACIÓN GENERAL

Fecha: 05 de mayo de 2 017


DENOMINACION	CAPACIDAD	INDICADORES	T
<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes reconocen, distinguen y exponen desarrollando su expresión oral.	<ul style="list-style-type: none">• Interpretan• expresan• discuten	<ul style="list-style-type: none">• Presentan argumentos básicos• Discusion verbal de los argumentos y conclusiones	90'

II. SECUENCIA DIDÁCTICA

M	PROCESOS	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none">• El docente inicia la sesión presentando la actividad a realizar de modo claro breve y conciso, en forma de cuestiones para examinar el tema “el mestizaje: criterios de diferenciación social”	10'
	<ul style="list-style-type: none">• El docente coloca tres laminas sobre los criterios de diferenciación social: el mestizaje• Comunicamos el propósito de la sesión: El día de hoy vamos interpretar, expresar y discutir sobre los el mestizaje: criterios de diferenciación social”, rechazando conclusiones erróneas y extravagantes.• El docente formula a los estudiantes las siguientes preguntas.<ul style="list-style-type: none">¿Qué observan en las láminas?¿Qué diferencias encontramos?¿A qué se debe que la posición de la persona en la sociedad lo diferenciaba?¿A qué se debe que la riqueza de la persona en la sociedad lo diferenciaba?¿A qué se debe que la relación de los padres al momento del nacimiento de la persona en la sociedad lo diferenciaba?¿A qué se debe que la actividad laboral de la persona en la sociedad lo diferenciaba?¿Qué acciones debemos tomar para tratar de erradicar por completo este problema?¿En la actualidad el Estado o alguna institución están haciendo algo para solucionar este problema?	5'

DESARROLLO	<p>PROBLEMATIZACIÓN :</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente formula a los estudiantes las siguientes preguntas retadoras: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Por qué hubo diversos criterios para diferenciar a las personas en la sociedad colonia? <p>• ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</p> <p>Actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> A continuación los estudiantes preparan la información básica para presentar sus ideas dentro de un contexto lógico. De forma grupal los estudiantes leen e interpretan con argumentos validos su opinión según el texto: <ul style="list-style-type: none"> ¿Crees que los encomenderos y los conquistadores no hubieran sobrevivido, sin la presencia de la elite indígena durante las primeras décadas? ¿Cuál es el aspecto negativo de la importancia de la riqueza para ascender socialmente? ¿Cuál es el aspecto positivo de la diferenciación social a partir de su actividad laboral y su grado de cultura? 	15'
	<p><u>TOMA DE DECISIONES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> El docente orienta a la elección del tema. Los grupos de estudiantes seleccionan las fuentes de información. Difunden la información Forman opinión y consenso. 	30'
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué me servirá lo aprendido? ✓ El docente evalúa de manera constante durante el desarrollo a través de sus opiniones y aportes en el panel. 	15'
		10'
		5'

Actividad de extensión:

-  Contestar a las preguntas planteadas durante el desarrollo de la actividad.
- ¿Crees que los encomenderos y los conquistadores no hubieran sobrevivido, sin la presencia de la elite indígena durante las primeras décadas?
 - ¿Cuál es el aspecto negativo de la importancia de la riqueza para ascender socialmente?
 - ¿Cuál es el aspecto positivo de la diferenciación social a partir de su actividad laboral y su grado de cultura?

ANEXO 1
LÁMINAS
Español



Mestizo



Negro



ANEXO 2

Texto de lectura

EL MESTIZAJE: CRITERIOS DE DIFERENCIACIÓN SOCIAL

En la Colonia hubo diversos criterios para diferenciar a la persona. Uno de los más importantes era su posesión en la sociedad colonial. Durante las primeras décadas, los conquistadores y los encomenderos pertenecían a la élite más destacada, así como los miembros de la nobleza indígena.

También era de gran importancia la riqueza, la cual, en muchas ocasiones, permitía el ascenso social a cualquier individuo, aunque los medios de enriquecimiento eran de difícil acceso a la mayoría de la población.

En tercer lugar, la posición de los individuos dependía de la relación de sus padres al momento del nacimiento, por lo que eran mejor considerados los hijos que provenían de un matrimonio legítimo. Esta condición era importante para una persona que quería obtener una designación en cualquier cargo público o eclesiástico. Finalmente, las personas también se diferenciaban por su actividad laboral y su grado de cultura o acceso a la educación.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 09

“Las revoluciones inglesas”

Objetivo o Propósito de la sesión

- Los estudiantes sintetizan, evalúan y discuten sobre las consecuencias de la implantación de un régimen absolutista a través de la **reunión de corrillos**.

Antes de la sesión

- Lectura del texto

I. INFORMACIÓN GENERAL

Fecha: 12 de mayo de 2 017

DENOMINACION	CAPACIDAD	INDICADORES	T
<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes reconocen, distinguen y exponen desarrollando su expresión oral.	<ul style="list-style-type: none">• sintetizan• evalúan• discuten	<ul style="list-style-type: none">• Presentan argumentos básicos• Discusión verbal del análisis	90'

II. SECUENCIA DIDÁCTICA

M	PROCESOS	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none">• El docente inicia la sesión presentando la actividad a realizar de modo claro breve y conciso, en forma de cuestiones para examinar el tema “las revoluciones inglesas”	10'
	<ul style="list-style-type: none">• El docente coloca dos láminas sobre las revoluciones inglesas• Comunicamos el propósito de la sesión: El día de hoy vamos sintetizar, evaluar y discutir sobre las consecuencias de la implantación de un régimen absolutista teniendo preparado las preguntas con anticipación.• El docente formula las siguientes preguntas: ¿Qué observan en las láminas? ¿Qué diferencias encontramos? ¿A qué se debe que el contexto inglés se encuentre en esas condiciones? ¿Cómo se perjudica el hombre al fomentar las revoluciones? ¿Qué acciones debemos de tomar para evitar este problema?	5'

DESARROLLO	<p>PROBLEMATIZACIÓN :</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente formula las siguientes preguntas retadoras <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Por qué existió una oposición política y religiosa a la implantación del régimen absolutista en Inglaterra? <p>• ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</p> <p>Actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • A continuación los estudiantes preparan la información básica para presentar sus ideas dentro de un contexto lógico. <ul style="list-style-type: none"> • De forma grupal los estudiantes leen y sintetizan el texto. <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿El tema central del texto es? ✓ Si Carlos I se vio forzado a convocar al parlamento para aplicar nuevos impuestos el cual fue aprovechada por los parlamentarios para presionar al monarca a firmar la petición de derechos, entonces eso implica que? ✓ ¿Cuál es la consecuencia que se deriva de la presión de los parlamentarios al monarca a firmar la petición de derechos? ✓ ¿Qué podría pasar en la sociedad actual si se implanta un régimen absolutista? <p><u>TOMA DE DECISIONES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente orienta a la elección del tema. • Los grupos de estudiantes seleccionan las fuentes de información. • Difunden la información • Forman opinión y consenso. 	15'	
			30'
			15'
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué me servirá lo aprendido? ✓ El docente evalúa de manera constante durante el desarrollo a través de sus opiniones y aportes en la reunión de corrillos. 	10'	
			5'

Actividad de extensión:

 Contestar a las preguntas planteadas durante el desarrollo de la actividad.

- ✓ El tema central del texto es?
- ✓ Si Carlos I se vio forzado a convocar al parlamento para aplicar nuevos impuestos el cual fue aprovechada por los parlamentarios para presionar al monarca a firmar la petición de derechos, entonces eso implica que?
- ✓ ¿Cuál es la consecuencia que se deriva de la presión de los parlamentarios al monarca a firmar la petición de derechos?
- ✓ ¿Qué podría pasar en la sociedad actual si se implanta un régimen absolutista?

ANEXO 1
LÁMINAS



ANEXO 2

Texto de lectura

LAS REVOLUCIONES INGLESAS

A inicios del siglo XVII, el rey Jacobo I, de la dinastía Estuardo, trató de imponer un régimen absolutista en Inglaterra. Esta decisión provocó una gran oposición política y religiosa, especialmente de los protestantes no conformistas, es decir, aquellos que no aceptaban algunos principios y rituales establecidos por la Iglesia anglicana. En 1625, tras la muerte de Jacobo, ascendió al trono su hijo Carlos I, quien continuó con el proceso de centralización del poder iniciado por su padre. Sin embargo en 1628 se vio forzado a convocar al parlamento para aplicar nuevos impuestos, ocasión que fue aprovechada por los parlamentarios para presionar al monarca a firmar la Petición de Derechos, documento que limitaba el poder real. Frente a esta situación, el rey decidió suprimir el Parlamento, lo cual marcó el comienzo de una guerra civil y una revolución política. En 1646, el ejército parlamentario, bajo el mando de Oliver Cromwell, un protestante puritano, derrotó al rey.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 10

“El protectorado y la restauración monárquica inglesa”

Objetivo o Propósito de la sesión

- Los estudiantes sintetizan, evalúan y discuten sobre las consecuencias de la implantación de un régimen absolutista a través de la **reunión de corrillos**.

Antes de la sesión

- Lectura del texto

I. INFORMACIÓN GENERAL

Fecha: 19 de mayo de 2 017


DENOMINACION	CAPACIDAD	INDICADORES	T
<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes reconocen, distinguen y exponen desarrollando su expresión oral.	<ul style="list-style-type: none">• sintetizan• evalúan• discuten	<ul style="list-style-type: none">• Presentan argumentos básicos• Discusión verbal del análisis	90'

II. SECUENCIA DIDÁCTICA

M	PROCESOS	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none">• El docente inicia la sesión presentando la actividad a realizar de modo claro breve y conciso, en forma de cuestiones para examinar el tema “las revoluciones inglesas”	10'
	<ul style="list-style-type: none">• El docente coloca dos laminas en la pizarra sobre: “el protectorado y la restauración monárquica inglesa”• Comunicamos el propósito de la sesión: El día de hoy vamos sintetizar, evaluar y discutir sobre las consecuencias de la implantación de un régimen absolutista teniendo preparado las preguntas con anticipación. ¿Qué observan en las láminas? ¿Qué diferencias encontramos? ¿A qué se debe que el contexto inglés se encuentre en esas condiciones? ¿Cómo se perjudica el hombre al fomentar las revoluciones? ¿Qué acciones debemos de tomar para evitar este problema?	5'

DESARROLLO	<p>PROBLEMATIZACIÓN :</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente formula las siguientes preguntas retadoras. <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Por qué el ofrecimiento del trono al príncipe Guillermo de Orange fue llamado Revolución Gloriosa? <p>• ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</p> <p>Actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> A continuación los estudiantes preparan la información básica para presentar sus ideas dentro de un contexto lógico. De forma grupal los estudiantes leen y sintetizan el texto 	15'
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿El tema central del texto es? ✓ Si Oliver Cromwell dividió Inglaterra en distritos federales gobernado por federales que respondían directamente de él entonces, esto implica? ✓ ¿Cuál es la consecuencia que se deriva de la abolición de la monarquía por el parlamento? ✓ ¿Qué podría pasar en la sociedad actual si se asume poderes dictatoriales y se disuelve el parlamento? <p><u>TOMA DE DECISIONES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> El docente orienta a la elección del tema. Los grupos de estudiantes seleccionan las fuentes de información. Difunden la información Forman opinión y consenso. 	15' 10' 5' 10'
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionamos acerca de lo trabajado en la sesión en base a las siguientes preguntas: 	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Para qué me servirá lo aprendido? ✓ El docente evalúa de manera constante durante el desarrollo a través de sus opiniones y aportes en la reunión de corrillos. 	5' 5'

Actividad de extensión:

-  Contestar a las preguntas planteadas durante el desarrollo de la actividad.
- ✓ El tema central del texto es?
 - ✓ Si Carlos I se vio forzado a convocar al parlamento para aplicar nuevos impuestos el cual fue aprovechada por los parlamentarios para presionar al monarca a firmar la petición de derechos, entonces eso implica que?
 - ✓ ¿Cuál es la consecuencia que se deriva de la presión de los parlamentarios al monarca a firmar la petición de derechos?
 - ✓ ¿Qué podría pasar en la sociedad actual si se implanta un régimen absolutista?

ANEXO 1

LÁMINAS

LA MANCOMUNIDAD DE INGLATERRA



DE LA EJECUCION DEL REY AL PROTECTORADO EN INGLATERRA

(1642 - 1689)



Rey Carlos I



Oliver Cromwell y el protectorado de los Cromwell

ANEXO 2

Texto de lectura

EL PROTECTORADO Y LA RESTAURACIÓN MONÁRQUICA INGLESA

En 1649 el monarca fue ejecutado. Luego, el Parlamento abolió la monarquía y estableció el sistema republicano, que adquirió el nombre de Mancomunidad de Inglaterra. Cromwell fue nombrado Lord protector del nuevo régimen, aunque después asumió poderes dictatoriales y disolvió el Parlamento. Para centralizar el poder en su persona, Cromwell dividió Inglaterra en distritos militares, gobernados por generales que respondían directamente a él; además, llevó a cabo una férrea persecución contra los católicos.

En 1658, después de la muerte de Cromwell, los Estuardo recuperaron el trono y trataron de imponer nuevamente el absolutismo. La situación se complicó en 1685, cuando el católico Jacobo II asumió el trono. Entonces, el Parlamento lo destituyó y ofreció el trono a Guillermo de Orange, príncipe protestante holandés, y a su esposa María, hija de Jacobo II. Esta fue la llamada revolución Gloriosa (1688). En 1689, el nuevo rey juró la Declaración de Derechos (Bill of Rights), donde se reconoció las libertades de los individuos y se establecía las limitaciones del poder real y las atribuciones del Parlamento.

ANEXO 7 E
Declaración jurada

DECLARACIÓN JURADA

**DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO**

Yo, Heber Bautista Cáceres Soto., estudiante (x), egresado (), docente (), del Programa Problemas de Aprendizaje de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado(a) con DNI 04078917, con el artículo titulado

“El Programa “expresión discursiva” en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de tercero secundaria -I.E. N° 148 - Bayovar-Lima- 2016”

declaro bajo juramento que:

- 1) El artículo pertenece a mi autoría
- 2) El artículo no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) El artículo no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para alguna revista.
- 4) De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.
- 5) Si, el artículo fuese aprobado para su publicación en la Revista u otro documento de difusión, cedo mis derechos patrimoniales y autorizo a la Escuela de Postgrado, de la Universidad César Vallejo, la publicación y divulgación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga la Universidad.

Lugar y fecha

Los olivos, 12 de junio de 2017

Nombres y apellidos

Heber Bautista Cáceres Soto