



ESCUELA DE POSGRADO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía
para mejorar el Pensamiento crítico en estudiantes
universitarios, Trujillo 2018

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

AUTOR:

Mg. Juan Vargas Rojas

(ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8202-9832>)

ASESOR:

Dr. Manuel Ángel Pérez Azahuanche

(ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4829-6544>)

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones pedagógicas

Perú – 2019

PÁGINA DEL JURADO



Dra. Calvo Gastañadú, Carola Claudia
Presidente



Dr. Neciosup Obando, Jorge Eduardo
Secretario



Dr. Pérez Azahuanche, Manuel Angel
Vocal

DEDICATORIA

A mis hijos, por estar siempre a mi lado, por su estímulo constante para seguir mis metas y continuar con mi desarrollo personal y profesional.

Juan

AGRADECIMIENTO

A mi MADRE por su amor y dedicación que tuvo para forjarme como una persona de bien y, a mis hermanos por su apoyo constante a lo largo de todo este tiempo.

A mis estimados estudiantes, por contagiarme con su vitalidad y experiencias personales en quienes está inspirada la presente investigación, al Dr. Manuel Ángel Pérez Azahuanche bajo cuya dirección se ha realizado la presente tesis, por su invaluable apoyo y asesoramiento.

El autor

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Yo, Juan Vargas Rojas, estudiante de Doctorado de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI N° 19324160, con la tesis titulada: "Estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía para mejorar el Pensamiento crítico en estudiantes universitarios, Trujillo 2018".

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis en referencia, es de mi autoría.
2. Los datos y resultados presentados son veraces y auténticos, constituyendo un aporte confiable para la comunidad científica.
3. La tesis es original, es decir, no ha sido presentada o publicada anteriormente.
4. En la redacción, se ha respetado el derecho de autor, citando y referenciando según lo establece la norma que la rige.

En general, la tesis cumple con los lineamientos establecidos por la Universidad César Vallejo y los estándares que demanda el rigor científico. Por tanto, asumo toda responsabilidad ante la atribución fundamentada de fraude, y las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven según lo establecido por Ley.

Trujillo, 18 de junio de 2019



Mg. Juan, Vargas Rojas
DNI N° 19324160

PRESENTACIÓN

Señores Miembros del Jurado

En cumplimiento con el Reglamento de Grados y Certificaciones de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, es grato dirigirme a ustedes para dejar a vuestra consideración el presente informe de tesis que muestra los hallazgos de la investigación titulada: “Estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía para mejorar el Pensamiento crítico en estudiantes universitarios, Trujillo 2018, sustentada en las teoría democrática de la escuela de Dewey, la teoría sociocultural de Vygotsky y la Escuela Activa de León Tolstoi, quienes señalan que el aprendizaje de los estudiantes es un proceso activo más no memorístico y acrítico, por lo tanto, es necesario utilizar estrategias didácticas activas e innovadoras en todo proceso pedagógico para el desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico de los estudiantes.

En la elaboración, se ha tomado como referencia los lineamientos que establece la Universidad para la producción de documentos académicos a través del Vicerrectorado de Investigación; se han considerado los parámetros que demandan la rigurosidad científica y los criterios propios de la Escuela de Posgrado.

Esperando merezca vuestra aprobación; expreso mí saludo y profundo agradecimiento.

El autor

ÍNDICE

PÁGINA DEL JURADO	i
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD	iv
PRESENTACIÓN	v
ÍNDICE	vi
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT.....	xii
SOMMARIO.....	xiii
I. INTRODUCCIÓN	14
1.1. Realidad problemática	14
1.2. Trabajos previos	18
1.3. Teorías relacionadas al tema	23
1.4 Formulación del problema	53
1.5 Justificación del estudio	53
1.6 Hipótesis	54
1.7 Objetivos	55
II. MÉTODO	60
2.1 Diseño de investigación	57
2.2 Variables, Operacionalización:	58
2.3. Población y muestra	59
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	59
2.5. Métodos de análisis de datos	60
2.6. Aspectos éticos	60

III. RESULTADOS.....	62
IV. DISCUSIÓN.....	81
V. CONCLUSIONES.....	87
VI. RECOMENDACIONES.....	89
VII.PROPUESTA.....	93
VIII.REFERENCIAS.....	91

ANEXOS

Anexo 01: Instrumento de recolección de datos.

Anexo 02: Validez y confiabilidad de instrumento

Anexo 03: Matriz de consistencia

Anexo 04: Base de datos de la muestra piloto

Anexo 05: Base de datos por preprueba y posprueba

Anexo 06: Documentos de gestión

Anexo 07: Propuesta

Anexo 08: Registro fotográfico

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1

Niveles del pensamiento crítico en la preprueba y posprueba del grupo experimental y del grupo control 65

Tabla 2

Niveles del pensamiento crítico en su dimensión sustantiva en la preprueba y posprueba del grupo experimental y del grupo control 67

Tabla 3

Niveles del pensamiento crítico en su dimensión dialógica en la preprueba y posprueba del grupo experimental y del grupo control 68

Tabla 4

Tabla comparativa de resultados obtenidos en la preprueba y posprueba del grupo control y grupo experimental según medidas estadísticas 70

Tabla 5

Pruebas de normalidad de la variable pensamiento crítico y de sus dimensiones 73

Tabla 6

Prueba U para comprobación de la hipótesis general. Estadísticas de muestras independientes 75

Tabla 7

Prueba para comprobación de la hipótesis general. Estadísticas de muestras relacionadas 76

Tabla 8

Prueba de comparación de muestras independientes para la comprobación de las hipótesis específicas en la dimensión sustantiva 78

Tabla 9

Prueba de comparación de muestras relacionadas para la comprobación de las hipótesis específicas en la dimensión sustantiva 79

Tabla 10

Prueba de comparación de muestras independientes para la comprobación de las hipótesis específicas en la dimensión dialógica 81

Tabla 11

Prueba de comparación de muestras relacionadas para la comprobación de las hipótesis específicas en la dimensión dialógica 82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Niveles del pensamiento crítico en la preprueba y posprueba del grupo experimental y del grupo control	66
Figura 2: Niveles del pensamiento crítico en su dimensión sustantiva en la preprueba y posprueba del grupo experimental y del grupo control	67
Figura 3: Niveles del pensamiento crítico en su dimensión dialógica en la preprueba y posprueba del grupo experimental y del grupo control	69

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar en qué medida la aplicación de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía mejora significativamente el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

El estudio se realizó con una población de 143 estudiantes universitarios del V ciclo de la escuela de Psicología de una universidad privada de Trujillo Perú, matriculados en la asignatura de Filosofía durante el semestre 2018-2. Se desarrolló una investigación de tipo experimental, con un diseño cuasi experimental, se utilizó el tipo de muestreo no probabilístico, por conveniencia, la muestra estuvo conformada por 60 estudiantes, de los cuales 30 conformaron el grupo experimental y los otros 30 el grupo control. El nivel de pensamiento crítico fue medido a través de un cuestionario diseñado por Santiuste et al. (2001), compuesto por 30 preguntas encausadas a explorar las dimensiones *Dialógica* y *Sustantiva*, utilizando la técnica de la encuesta.

Los resultados muestran que las estrategias didácticas activas tuvieron una influencia significativa en la mejora del pensamiento crítico ya que en el grupo experimental ninguno estuvo en la categoría baja, mientras que el grupo control tuvo 46.7%. En la categoría alta, el grupo control tuvo un 20% y el experimental tuvo un 50 %; esto implica que las estrategias didácticas tuvieron impacto positivo. Además en la prueba de hipótesis se obtuvo un “p” valor con tendencia a cero.

Finalmente determinamos que las estrategias didácticas activas de enseñanza de la Filosofía, basadas en juego de roles y debate académico, mejoran significativamente el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Estrategias didácticas activas, pensamiento crítico, Filosofía.

ABSTRACT

The aim of this research was to determine to what extent the application of active teaching strategies in the teaching of Philosophy significantly improves critical thinking in university students, Trujillo 2018.

The study was conducted with a population of 143 university of the 5th cycle of the School of Psychology of a private university of Trujillo Peru, enrolled in the subject of Philosophy during the semester 2018-2. The research is experimental, with a quasi-experimental design, a non-probabilistic sampling was used, for convenience, the sample consisted of 60 students, and from which 30 were the experimental group and the other 30 the control group. The level of critical thinking was measured through a questionnaire designed by Santiuste et al. (2001), containing 30 questions designed to explore the Dialogic and Substantive dimensions, using the survey technique.

The results show that the active didactic strategies had a significant influence in the improvement of critical thinking since no one in the experimental group results were in the low category, while the control group had 46.7%. In the high category, the control group had a 20% and experimental group had 50%; this implies that the teaching strategies had a positive impact, which was statistically validated, with a "p" value with a tendency to zero and a 95% confidence level.

Finally, we demonstrate that the active teaching strategies used in the subject of Philosophy, based on role play and academic debate, significantly improve critical thinking in university students.

Key words: Active didactic strategies, critical thinking, Philosophy.

SOMMARIO

Lo scopo di questa ricerca era determinare in che misura l'applicazione delle strategie didattiche attive nell'insegnamento della Filosofia migliora il pensiero critico negli studenti universitari, Trujillo 2018.

Lo studio è stato condotto con una popolazione di 143 studenti universitari del 5° ciclo della scuola di psicologia di un'università privata a Trujillo in Perù, iscritti alla materia di filosofia durante il semestre 2018-2. Una ricerca sperimentale è stata sviluppata con un progetto quasi sperimentale, è stato utilizzato il tipo di campionamento non probabilistico, per praticità, il campione era composto da 60 studenti, di cui 30 formavano il gruppo sperimentale e l'altro 30 il gruppo di controllo. Il livello di pensiero critico è stato misurato attraverso un questionario progettato da Santiuste et al. (2001), composto da 30 domande progettate per esplorare le dimensioni Dialogiche e Sostanziali, utilizzando la tecnica d'indagine.

I risultati mostrano che le strategie didattiche attive hanno avuto un'influenza significativa nel miglioramento del pensiero critico poiché nel gruppo sperimentale nessuno era nella categoria bassa, mentre il gruppo di controllo aveva il 46,7%. Nella categoria alta, il gruppo di controllo aveva il 20% e gruppo sperimentale aveva un 50%; questo implica che le strategie didattiche hanno avuto un impatto positivo, che è stato statisticamente validato, con un valore "p" con una tendenza a zero e un livello di confidenza del 95%.

Infine, determiniamo che le strategie di insegnamento attivo della filosofia, basate sul gioco di ruolo e sul dibattito accademico, migliorano significativamente lo sviluppo del pensiero critico negli studenti universitari

Parole chiave: strategie didattiche attive, pensiero critico, Filosofia.

INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad Problemática

La importancia de desarrollar el pensamiento crítico en cada estudiante en cualquiera de los niveles educativos es fundamental para el logro de la política educativa de los Estados, ya sea como simple trabajador, ciudadano o cualquier tipo de profesional. Desde la perspectiva de De Zubiria (1994) y Nussbaum (2012), es un requisito clave, para formar estudiantes críticos, creativos y autónomos y lograr un país con altos niveles de productividad.

En las culturas de la época antigua como la griega, los estudiantes aprendieron a analizar la realidad a través de la habilidad de pensamiento crítico, desarrollaron la postura crítica, que permitió reformar el modo de pensar de la sociedad helénica, pasando de un pensamiento mítico y religioso a uno de carácter racional y científico, gracias a los aportes de la Filosofía; durante la Edad Media, el pensamiento crítico permitió el surgimiento de las ideas del cristianismo; en la época Moderna impulsó las ideas del Contrato Social, la lucha por los derechos humanos y el apogeo del conocimiento científico y artístico; en la actualidad el pensamiento crítico es considerado como la habilidad de mayor demanda en un profesional.

En Estados Unidos, ya desde la década de los 80 se puso en evidencia que la educación superior tiene como objetivo desarrollar las habilidades del pensamiento crítico de sus egresados para lidiar con realidades complejas no vistas (Nussbaum, 2012). Esto es idéntico a la teoría de Barnett (1997), de "ser crítico" y "hacer crítica". Barnett (2015), describe el pensamiento crítico como fundamentalmente colaborativo en el carácter, y arraigado en las intervenciones en el mundo de la acción, cuando se entiende como una práctica.

Desde la perspectiva de Universia (2018) "en la actualidad el pensamiento crítico es una de las habilidades blandas más solicitadas por las empresas y, por lo tanto, necesaria para los estudiantes"; sostiene además que las

empresas entienden que los profesionales que han desarrollado eficientemente su pensamiento crítico generarán innovación en sus organizaciones y evitarán riesgos propios del mundo virtual.

La literatura citada destaca el inmenso alcance del pensamiento crítico que abarca todos los campos. Al respecto Paul y Elder (2003) consideran que la capacidad del pensamiento crítico, no es universal en ningún ser humano; generalmente todos estamos propensos a incidencias de pensamiento indisciplinado o irracional. Por lo tanto, el pensamiento crítico es una cuestión de categoría y está supeditado, a la calidad y la profundidad de la experiencia en un determinado dominio del pensamiento.

El propósito de desarrollar el pensamiento crítico en los diversos sistemas educativos del mundo es una actividad desafiante debido a múltiples factores; así lo demuestran los resultados deficientes en las diversas pruebas aplicadas que miden, las competencias, capacidades y aptitudes para resolver problemas de su entorno personal, familiar y social en forma crítica y creativa por parte de los estudiantes.

A nivel internacional, existen estudios desalentadores sobre el nivel de la capacidad del pensamiento crítico, como por ejemplo el realizado en estudiantes universitarias norteamericanas de enfermería, en la que se pone en evidencia la débil preparación que tienen, quienes aún aplican de manera ambigua e inconsistente el pensamiento crítico (Duchscher, 2003).

En las investigaciones de Ip, Lee, Lee, Chau, Wootton y Chang (2000) que indagaron acerca del pensamiento crítico a estudiantes de Enfermería del primer al tercer año de bachillerato de una universidad de Hong-Kong. Las conclusiones señalaron que los estudiantes expresaban actitudes contrarias al pensamiento crítico. (Escrura y Delgado, 2008).

A nivel latinoamericano esta realidad tiene ciertas similitudes, así lo demuestra la investigación desarrollada por Torres (1989) en una observación sistemática sobre el pensamiento crítico en el Colegio Universitario de Cayey de Puerto Rico, con alumnos de primer año. Los resultados establecen que algunos de

los participantes tenían debilidades en la sistematización de constructos de alta dificultad. Lo que se manifestaba en la inseguridad y superficialidad en cuanto a la organización de sus ideas (Torres, Guzmán, Arévalo, 2007).

Aguilera, Zubizarreta y Castillo (2005) desarrollaron un estudio para una Institución de nivel Superior sobre Ciencias Médicas en La Habana mediante la técnica de la entrevista. Entre sus resultados identificaron dos factores que dificultan el desarrollo de la capacidad de pensar en los estudiantes: la escasa motivación de los mismos para desarrollar el pensamiento crítico, y por otro lado, la escasa manifestación de un pensamiento crítico por parte de los docentes.

En el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), buscan promover en la educación superior, las estrategias necesarias para enfrentar la enorme dificultad que tienen un elevado número de estudiantes colombianos, en procesos de pensamiento más elevados de la comprensión lectora (ICFES, 2014). Esto, debido a los datos estadísticos evidenciados en diferentes pruebas estándares en las que han participado estudiantes de dicho país, como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (PISA Colombia, 2013).

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico en el sistema educativo peruano, podemos afirmar que es precario, por los resultados encontrados en las investigaciones e informes emitidos por diversas entidades, como la del Ministerio de Educación (MINEDU), sobre los resultados de Pisa 2015; dicho informe concluye que en nuestro país hay una población escolar con niveles deficientes en su capacidad de lectura (53,9% están en el nivel mínimo) (MINEDU, 2017). Respecto a dicha realidad es preciso afirmar que, para desarrollar la capacidad del pensamiento crítico, es necesario que los estudiantes sepan leer y entiendan lo que leen y esto no se está dando en nuestros escolares peruanos.

Lamentablemente estas deficiencias se evidencia en los niveles de pensamiento crítico de los estudiantes ingresantes a las diversas universidades del Perú, quienes presentan niveles mínimos en su comprensión lectora,

requisito básico para el desarrollar dicha capacidad; así lo confirma el estudio realizado por Llanos (2013), al observar indicadores que dificultan el trabajo académico de los estudiantes de nivel universitario de primer ciclo, la deficiente habilidad para entender el sentido literal de un texto escrito, y también, para desarrollar esta capacidad a partir de las lecturas realizadas. En consecuencia, resulta difícil lograr el desarrollo de la capacidad del pensamiento si los estudiantes carecen del dominio de las habilidades del análisis y la síntesis en sus actividades de lecturas.

Consideramos también como otra deficiencia en el desarrollo del pensamiento crítico, la eliminación de la asignatura de Filosofía en el contexto de la Educación Básica Regular (EBR), así lo confirma el informe "Enseñanza de la Filosofía en América Latina y el Caribe 2009" (UNESCO, 2009), "en el Perú, la enseñanza de la Filosofía fue retirada del currículo escolar en 2002". Consideramos que esta decisión fue nefasta para la Educación Básica Regular, puesto que existen múltiples evidencias científicas respecto a las ventajas comparativas que tiene la Filosofía sobre otras disciplinas en el desarrollo de las destrezas del pensamiento crítico.

A su vez, el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios de nuestro país es precarios, esto debido los estilos tradicionales de enseñanza de los docentes en las diversas asignaturas, en especial en la Filosofía, ya que siguen utilizando métodos educativos desfasados en el tiempo como la clase conferencia, la cátedra (centrada en el docente y los conocimientos), en la cual, los profesores "depositan" contenidos teóricos en los estudiantes y estos los asimilan memorísticamente o de manera acrítica. Los resultados de la aplicación de estos modelos de enseñanza de la Filosofía se contraponen con el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los discentes. Además, son contrarias con las nuevas demandas de aprendizaje de los jóvenes, quienes, entre otras opciones, se nutren del potencial que les ofrecen las actuales tecnologías de la información (uso de dispositivos móviles y redes sociales), que permiten el desarrollo de capacidades como la observación, exploración y búsqueda de información; además de ser más afines a desarrollar actividades lúdicas, trabajos en equipo, trabajo colaborativo, entre otras estrategias

didácticas de aprendizaje; asimismo se considera como obstáculo para el desarrollo del pensamiento crítico, la complejidad que representa su contenido silábico para los estudiantes; por otro tenemos la falsa percepción que la mayoría de estudiantes tienen sobre la asignatura, quienes están convencidos que esta es una materia tediosa, cuyo contenido no tiene ninguna utilidad práctica en su formación académica; finalmente, consideramos como obstáculo en el desarrollo del pensamiento crítico, la escasa predisposición que tienen los estudiantes hacia la lectura, lo que dificulta el análisis de textos de cualquier disciplina, predisposición indispensable que conduce al desarrollo del pensamiento crítico.

En este contexto, el desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico de los estudiantes universitario del V ciclo de la escuela de Psicología, matriculados en la asignatura de Filosofía de una universidad privada de Trujillo Perú, evidencian los siguientes problemas: deficiencia para distinguir realidades problemáticas de su contexto local, regional y nacional en el ámbito de su carrera profesional; dificultades para formular problemas de investigación; limitado desarrollo de sus habilidades para proponer situaciones hipotéticas inductiva y deductivas; adolecen de habilidades argumentativas para plantear sus opiniones personales respecto a temas de interés cotidiano y filosófico; lo cual se convierte en factores limitantes para su desempeño académico y futuro desempeño profesional.

La realidad contextualizada nos brinda un panorama general respecto a las dificultades y deficiencias que demuestran los estudiantes universitarios con relación al desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico; por tal motivo, conocedores de esta realidad problemática, se decidió realizar la siguiente propuesta: “Estrategias didácticas activas de enseñanza de la Filosofía en base a juego de roles y debate académico para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios del V ciclo de una universidad privada, Trujillo 2018”.

1.2. Trabajos previos

Las investigaciones encontradas en diversas fuentes del ámbito internacional son las siguientes:

Curone, y otros (2011) en su artículo "*Habilidades de pensamiento crítico en alumnos ingresantes a la UBA que cursan la asignatura Psicología*"; aplicó una encuesta de treinta ítems sobre el nivel de las habilidades del pensamiento crítico propuesto por Santiuste et al. (2001), el mismo que evaluó dos dimensiones de dicha capacidad: la *Dimensión Sustantiva*, que considera las acciones que las personas realizan para sustentar sus razones y las pruebas en las que apoyan su opinión y la *Dimensión Dialógica* que incluye las acciones orientada a analizar e incorporar diferentes puntos de vista, o en contraste, con su propia opinión. Tras el análisis estadístico, se descubrió que los ingresantes, están de acuerdo sobre todo con elementos de la dimensión sustantiva, pero existe una elevada dispersión entre los valores de la dimensión dialógica.

El análisis muestra que los participantes coinciden con las variables que corresponden a las capacidades elementales de alfabetización y expresión oral. El potencial del pensamiento crítico se manifiesta en el campo de la lectura y la escritura significativa. En cuanto a una lectura significativa, las competencias conciernen a la exportación de datos textuales que establezca diferencias entre una información pertinente de lo irrelevante, la determinación de los argumentos y las conclusiones. Respecto a la escritura sustantiva, las competencias tienen relación con las habilidades de justificar y defender su punto de vista y diferenciar los hechos de las opiniones. Pero en el diálogo gráfico, la diáspora se evidencia cuando necesitan desarrollar y argumentar opiniones, autores y fuentes diversas. En el caso del diálogo, la dispersión de la lectura aparece cuando es necesario adoptar una posición crítica respecto a lo que leen. El estudio citado, enfatiza la relevancia que debe tener la investigación constante hacia la exploración de competencias para la educación y el diálogo oral, además de profundizar en el conocimiento del argumento sustantivo.

Roca (2013) en su investigación doctoral titulada *"El desarrollo del Pensamiento Crítico a través de diversas metodologías docentes en el Grado de Enfermería"*, en la Universidad de Barcelona España, cuyo objetivo fue evaluar el desarrollo de la competencia de pensamiento crítico a partir de diferentes estrategias de enseñanza del aprendizaje para el grado de enfermería; investigación mixta, cuya población consistió en 105 estudiantes del curso de Enfermera. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron: la prueba PENCRISAL, registro de campo y cuestionario tras intervención. Se concluye que al aplicar diferentes metodologías docentes en la enseñanza genera optimización en el desarrollo del pensamiento crítico, en especial, con el uso de estrategias pedagógicas innovadoras.

Águila (2014) en su tesis doctoral denominada: *"Habilidades y estrategias para el desarrollo de Pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora"*, la misma que apuntaba a saber hasta qué punto las habilidades del pensamiento crítico llegan a desempeñar un papel fundamental en las formas de aprendizaje de los estudiantes universitarios y propone planeamientos didácticos diversos para la enseñanza del pensamiento crítico. El estudio fue examinado por un enfoque cuantitativo y cualitativo a través de un diseño exploratorio-descriptivo. La muestra fue de 217 estudiantes matriculados en el tema "estrategias para aprender a aprender". Los instrumentos utilizados eran un cuestionario y un artículo periodístico. Se concluyó que es necesario modificar las estrategias de aprendizaje para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico y creativo de los estudiantes.

Mehta (2015) en su tesis de maestría *"La enseñanza del pensamiento crítico: la revisión de las percepciones de los docentes en las instituciones terciarias de Nueva Zelanda"*, señala que, en la educación de este país, el desarrollo del pensamiento crítico se desarrolla al máximo desde la educación de la primera infancia hasta la educación superior. El estudio, revisa las percepciones de los docentes sobre la naturaleza del pensamiento crítico e identifica las estrategias didácticas utilizadas por los educadores para desarrollar estas habilidades en los estudiantes de las instituciones educativas en el país en mención.

La investigación demuestra que la optimización del pensamiento crítico da igual énfasis al papel de estudiantes, de profesores y de sistemas. Además, la investigación muestra que el desarrollo del pensamiento puede medirse mediante la introducción obligatoria de una prueba de pensamiento pre-crítico y un examen de pensamiento post-crítico para todos los estudiantes de las instituciones educativas terciarias.

Vizcaíno, Marín, y Ruíz (2017) en su artículo "*La coevaluación y el desarrollo del pensamiento crítico*" de Barranquilla - Colombia, la investigación evidencia los cambios ocurridos en un grupo de estudiantes universitarios al realizar prácticas de coevaluación. El estudio fue de carácter cualitativo, con un diseño de investigación-acción. Los resultados mostraron que el ejercicio de coevaluación favorece la participación de los estudiantes en las clases y permite desarrollo del pensamiento crítico, especialmente, en la dimensión sustantiva. En el ejercicio evaluativo, los estudiantes mostraron una actitud positiva generando actitudes críticas, de solidaridad y diálogo, lo cual se contrasta con el efecto inicial de algunos estudiantes que manifestaron molestia con la experiencia debido al temor que esta pueda generar resentimientos. La desconfianza es mostrada en algunas de las aportaciones realizadas por Casanova (1999) sobre los efectos de la coevaluación. De ahí la necesidad de elaborar con ellos pautas éticas (declaración ética o código ético) en la coevaluación.

A nivel nacional, el estudio del pensamiento crítico es escasamente tratado, sin embargo, encontramos algunos trabajos de investigación que nos permitirán obtener valiosa información para nuestra investigación. Así tenemos las siguientes:

Rodríguez (2017) en su tesis doctoral denominada "*Aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento académico en Formación Ciudadana y Cívica, 2016*" en Lima Perú, el investigador tuvo como objetivo comprobar el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para desarrollar el pensamiento crítico y el desempeño académico de estos estudiantes. La investigación fue una aplicación y una fórmula explicativa, con un diseño cuasi experimental. La población de estudio fue formada por 45

alumnos del quinto grado. Se aplicaron dos cuestionarios: uno en pensamiento crítico y otro en rendimiento académico con el uso de una prueba. La investigación concluyó que el método de aprendizaje sobre la base del problema es una opción metodológica positiva y, como tal, debe ser utilizado en la educación secundaria para desarrollar habilidades en estudiantes.

Moreno y Velásquez (2017) realizaron un estudio llamado "*Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico*" en la ciudad de Lima. La razón de la investigación era contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria. La metodología utilizada en la investigación fue cuantitativa y cualitativa. La población estuvo integrada por 10 profesores de Historia y Geografía y 42 estudiantes. Los medios utilizados fueron un cuestionario de entrevistas semiestructuradas, una guía de observación de clase, una lista de verificación y hojas de evaluación. Se determinó que la escuela facultará a los estudiantes para que desarrollen un pensamiento crítico y puedan hacer frente a los diversos problemas de su entorno. También que los docentes tienen deficiencias en la dirección de proceso de enseñanza-aprendizaje lo cual dificulta estimular el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes.

En el contexto local se refleja la situación nacional, existiendo escasas investigaciones sobre las variables de investigación en mención.

Florián (2014) en su tesis doctoral titulada "*El Aprendizaje basado en Problemas Multidimensional como propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes de Medicina de la Universidad Privada César Vallejo*" en la ciudad de Trujillo. Dicha investigación fue elaborada para dar a conocer la influencia del Método de Aprendizaje Multidimensional Basado en el Problema (ABPM), en el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en los estudiantes en mención. El estudio fue cuasi experimental. El medio utilizado fue una prueba de evaluación de pensamiento crítico propuesta por Watson-Glass desarrollada por Santiuste. La muestra consistió en 80 estudiantes, 40 del grupo experimental y 40 del grupo control. La investigación determinó que el ABPM afecta significativamente el desenvolvimiento de

habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de medicina en la Universidad César Vallejo.

Sagastegui (2014) en su tesis doctoral titulada *"Desarrollo del pensamiento crítico en la estudiante de Enfermería"*, la misma se enmarco en método dialéctico cualitativo-interpretativo. Los sujetos de la investigación fueron nueve estudiantes de la escuela de Enfermería de la Universidad Nacional de Trujillo. Los datos se recolectaron a través de una entrevista individual. En el tratamiento de la información se tuvieron en cuenta los criterios establecidos para lograr la fiabilidad y la validez interna y externa, fiabilidad mediante el efecto triangular. Ahora bien, la investigación concluyo que: el pensamiento crítico se desarrolla de manera gradual, en un ambiente de motivación entre docentes-alumnos y no prospera donde haya desconfianza, temor y miedo. Para que el pensamiento crítico logre su pleno desarrollo, es necesario la predisposición del estudiante.

Todos los casos mencionados, nos hacen entender que puede ser más eficaz en el trabajo docente, la aplicación de modelos y estrategias didácticas activas en el desarrollo del pensamiento crítico. Además, las investigaciones citadas están directamente vinculada a las variables de nuestra propuesta de investigación en relación con la implementación de estrategias didácticas activas para desarrollar la capacidad del pensamiento crítico.

1.3. Teorías relacionadas al tema

1.3.1 Estrategias didácticas

Fundamentos epistemológicos, filosóficos y psicopedagógicos

La didáctica puede ser considerada una ciencia porque tiene un objeto que la diferencia de otras disciplinas, así como su ámbito propio de estudio de: enseñanza-aprendizaje. La misma ha realizado un "corpus" teórico-práctico (categorías, leyes regularizadas, teorías, principios, reglas didácticas) que hace posible operar sobre su objeto de estudio aplicando sus métodos y técnicas que le sean pertinentes para lograr sus fines de investigación.

Los fundamentos epistemológicos son muchos e incluyen el “aprendizaje no directivo” de Rogers, “investigación-acción”, “enseñar a pensar”, “enseñanza-aprendizaje heurístico” solución práctica de problemas, el modelo de “enseñanza-aprendizaje bifactorial” de Ausubel o el más reciente, “enseñanza significativa” o “estrategias de dominio” inspiradas en Bruner, o el aprendizaje práctico y la educación entre pares (una especie de enseñanza mutua entre compañeros, o entre niños mayores y menores) (Scurati y Zaniello, 1993). En general, estos fundamentos tienden a oponerse a los modelos de enseñanza transmisivos, que están acusados de ser repetitivos, alentar la pasividad de los alumnos y generar un aprendizaje no significativo (Lipmann, 2005). La enseñanza transmisiva conduce a la memorización de los conocimientos adquiridos, que el alumno no asimila realmente y no se traduce en habilidades aplicables. Los límites del método de transmisión surgen con mayor claridad cuando se le pide al alumno que discuta los conocimientos adquiridos y se esfuerza por recordarlos. En otras palabras, el conocimiento se memoriza, pero no tiene sentido y no se traduce en pensamiento (Striano, 1998).

Un aspecto compartido de los fundamentos epistemológicos es que todos intentan hacer que el aprendizaje sea significativo, de modo que los alumnos puedan comprender los problemas de manera integral y captar su significado. En esencia, la investigación didáctica, después de oscilar extensamente entre los métodos, los planes y los procedimientos de aprendizaje conductista y / o cognitivista, parece orientarse ahora hacia un enfoque de la educación en el que el profesor debe tratar de capacitar a los alumnos para que den sentido a lo que aprenden. Las diferencias entre cada estrategia se encuentran en las modalidades utilizadas para hacer que el aprendizaje sea significativo. En pocas palabras, hay dos modalidades para obtener ese resultado: vincular los contenidos del curso con la experiencia de vida de un alumno para lograr un “conocimiento personalizado”, o relacionar los contenidos del curso con la epistemología (o estructura) del tema que se está enseñando, de manera que sea significativo. El aprendizaje

se puede lograr mediante la comprensión de la lógica detrás del tema, sin la necesidad de recurrir a la experiencia (Scurati y Zaniello, 1993).

Los fundamentos epistemológicos comparten un segundo elemento: la participación activa del profesor. En todos estos enfoques, el profesor abandona su rol de transmisor de ideas para transmutarse en un mediador o facilitador de los contenidos a ser aprendidos. Esta función debe incluir sugerencias, amonestaciones, informes y demostraciones, junto con las unidades de enseñanza inicial y general y la provisión constante de las herramientas adecuadas para ayudar a los estudiantes a reestructurar el conocimiento que adquieren gradualmente. Los profesores también deben hacer uso del arte de plantear o enmarcar un problema, formular nuevas conjeturas, agregar variables y pedir a los alumnos que discutan las consecuencias y evalúen la viabilidad de nuevas soluciones. Estos son momentos individuales, porque involucran a un solo alumno o un pequeño grupo de trabajo, pero al mismo tiempo también son, necesariamente, momentos cara a cara que inevitablemente adquieren aspectos transmisivos.

En esta búsqueda de significado, el maestro debe poder aprovechar el momento en el que el alumno está mostrando una buena iniciativa, que debe ser recompensada y desarrollada, o continuar el proceso de adquisición de conocimiento mientras establece nuevos vínculos entre el conocimiento adquirido y el nuevo conocimiento, formulando preguntas que ayudan a los estudiantes a enmarcar y repensar lo que han aprendido, reexaminar el conocimiento adquirido desde un punto de vista diferente, y construir sistemas de conocimiento cada vez más ricos e interconectados. El profesor también debe contribuir a que los estudiantes se habitúen a reconstruir el conocimiento, a reformularlo, a desmontar los textos de referencia y a reunirlos en un orden diferente. Al mismo tiempo, se debe prestar la máxima atención al lenguaje utilizado por los alumnos, quienes deben recibir capacitación para hacer un esfuerzo constante para adaptar sus palabras a los pensamientos que intentan expresar. Enseñar a pensar también significa enseñar a hablar y compensar el contraste constante entre pensamiento y

lenguaje, lo que hace que el lenguaje sea capaz de transmitir solo una facción de lo que los pensamientos intentan expresar. Lo mismo se aplica a la enseñanza para leer, otro elemento importante de la enseñanza significativa; las habilidades de lectura deben ser cuidadosamente evaluadas y mejoradas (Ranieri, 2007).

En lo que se refiere a los fundamentos filosóficos de la didáctica, partimos de que la Filosofía permite al hombre plantearse para qué, porqué y el qué de su existencia (Hernández de Dolara, 2007), de ahí que la didáctica se enmarca dentro de una concepción del mundo que imprime la Filosofía y en la cual es parte el fenómeno educativo. Y es que todo proceso de enseñanza-aprendizaje se apoya en la naturaleza del hombre y su cosmovisión: la misma también condiciona una pedagogía que determina que saberes y valores han de impartirse. Por tanto, “los fundamentos filosóficos [...] pueden ubicarse en un plano teleológico es decir en las finalidades o para qué del fenómeno educativo y de su práctica” (Hernández de Dolara, 2007). En este sentido, lo que se busca es una formación de un estudiante con un pensamiento que cuestione lo que lo rodea, que reconstruya lo aprendido y de esta manera genere conocimientos.

Ahora bien, el fundamento filosófico de la didáctica está consustanciada con los valores, donde el hombre como *valor* perfecciona su “naturaleza” y lo acerca a su comprensión global de su ser, esto es, orientado hacia un “objetivo humanizador” (Rodríguez del Solar, 2004). En todo caso la idea es que la didáctica haga posible lograr un discente que este consustanciado con el tiempo histórico que está viviendo para transformarlo. Asimismo (Ramos, s/f), considera que la estrategia de enseñanza, apoyada en lo filosófico, permite que el estudiante aprenda a realizar una demostración teórica y práctica de los contenidos, que no se limite solo a recibir información. Es una manera de empoderar al individuo para que asuma posturas o puntos de vistas y pueda argumentar y demostrar sus ideas y ser consecuente con las mismas. Esto solo es posible cuando lo filosófico rompe estereotipos acerca de su razón de ser en un mundo, que cada vez busca un fin utilitarista de las cosas, un consumo acrítico de contenidos vaciados

por las “mas media” y ahora agregaríamos por las redes sociales (Perollo, 1992). Por lo tanto, la didáctica con su fundamento filosófico permite que la relación *docente-dicente* puede hacer posible un espacio para la reflexión, para el dialogo y para la construcción y reconstrucción de contenidos.

En cuanto a la fundamentación psicopedagógica de la didáctica, señalamos que todo aprendizaje se centra en la persona, por lo cual es pertinente, si queremos determinar si hay problemas de aprendizaje que limitan la aprehensión de contenidos (Cruzado y Saavedra, 2016). La intención por tanto es que la didáctica tenga una visión holística en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que se apoya en también en técnicas clínicas-terapéuticas, individuales o grupales, para reeducar cuando los estudiantes tienen limitaciones para el aprendizaje (Messi, Rossi y Ventura, 20016). En todo caso una didáctica apoyada en la psicopedagogía, es puntual su valor porque reflexiona sobre el quehacer educativo, de esta manera coadyuva al logro del proceso enseñanza-aprendizaje (Zambrano, s/f).

Fundamentos teóricos de las estrategias didácticas

Las bases teóricas que se apoyan las estrategias didácticas de la presente investigación dependen de los distintos enfoques de las ciencias sociales y humanas que se ponen en conocimiento: la Escuela Democrática de Dewey, que según la UNESCO (1999) propone una visión de la educación en la cual la teoría y la práctica se incorporan. Desde nuestra perspectiva, desarrollar el pensamiento crítico, es esencial para que los estudiantes entiendan el marco en el que las posiciones democráticas evolucionan y tienen lugar de reflexión, lleno de libertad y desarrollo hacia una sociedad con prosperidad y progreso. Además, el enfoque postulaba la idea que estudiantes más libres tenían la capacidad de ser más críticos, de experimentar sus propios aprendizajes.

Filippovich (1828-1910), señaló que la nueva escuela de León Tolstoi, reconocida por varios educadores como una Escuela Activa, “*Nueva Educación* ” critica la escuela tradicional de su época. Critica el rol del maestro, la falta de interacción con el alumno, la formalidad, la valorización

de la memorización (a diferencia de la construcción o la importancia del conocimiento), la competencia entre los estudiantes y, sobre todo, el papel magistral del maestro. Para contrarrestar esta pedagogía tradicional, propuso un estudiante activo que pudiera trabajar en el salón de clase sus propios intereses como persona y como infante. Esta propuesta tiene actualmente sus adeptos y es posible como una estrategia efectiva de aprendizaje en los diferentes niveles de nuestro sistema educativo, aunque todavía tiene ciertas limitaciones.

Desde la perspectiva de Tobón (2003) considera que cuando las estrategias de enseñanza son empleadas por el enfoque de las competencias, los estudiantes desarrollarán entre otros beneficios su capacidad para el pensamiento crítico y creativo, para reflexionar sobre su aprendizaje acerca de qué, por qué, por qué, cómo, cuándo y con qué acontecimientos y fenómenos, desarrollan su capacidad de entender sus realidades personales y sociales.

También hemos considerado las contribuciones sustanciales de la Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Vygotsky y su ley de la doble formación y desarrollo del alma humana, y en axiomas para la zona del desarrollo y la incidencia cercana en el aprendizaje de seres humanos, así como en aspectos relativos a la relación entre aprendizaje y desarrollo mental. En la Investigación de Antón (2010) se destaca que el aprendizaje colaborativo es una de las piezas claves para que los estudiantes desarrollen sus potencialidades en relación a sus habilidades de carácter mental superior. Esto conduciría a los estudiantes a ser capaces de desenvolverse con autonomía, pero bajo una permanente interrelación con sus pares. Esto implica una educación sociocultural que subraya la capacidad de pensar y de comunicarse de manera significativa.

También se ha tenido en cuenta el Enfoque Empirista, como base en la Filosofía de Bacon y Locke, que según Silva (2016), considera que, en la tendencia moderna, la experiencia, la reflexión y la práctica son privilegiadas por una actitud transformadora, donde los temas deben permitir el

desenvolvimiento de habilidades útiles, subraya la necesidad de vivir experiencias de alta calidad que causa un aprendizaje significativo y hace al individuo más autónomo. Por otro lado, desde la perspectiva de Moreno (2011) lo que tiene que ver con la trayectoria de la didáctica a nivel superior, destaca que las estrategias que son más pertinentes a nivel universitario tiene que ver con el método de proyectos, aprendizaje cooperativo basado en problemas, estudio de casos, eventos críticos, enseñanza encontrada, entre otros.

Finalmente, se basa en la corriente llamada Didáctica Crítica, citado por Andrade, M. y Muñoz, C. (2012), es una ciencia teórica-práctica que hace posible una estrategia educativa, que requiere de parte del docente una actitud de empatía social, de comprensión de la misma. Es posible, gracias a que se apoya en la teoría de la acción comunicativa. Es decir, a entender, entre sujetos, mediante la interacción y consenso. Por tanto, la acción didáctica es básicamente una manera de comunicación entre el docente y el alumno.

En consecuencia, la razón del presente trabajo investigativo es que los estudiantes tengan un papel capital en el desarrollo de estrategias didácticas, es decir, implica el desarrollo autónomo, la postura disciplinada, compleja y el desarrollo del pensamiento crítico.

Definición de estrategias didácticas activas

Destacamos que el aprendizaje es un proceso de inmersión de significados culturales producto de la interacción del alumno con el medio socio-cultural que lo rodea (Julca, 2015). Sin embargo, para que esto rinda sus frutos debe dejarse de lado enfoques tradicionales de enseñanza. Dejar el conformismo, para que dé lugar a estrategias didácticas activas de enseñanza-aprendizaje, para lograr conocimientos significativos. De hecho, el mismo es más efectivo puesto que estimula en el estudiante la construcción y reelaboración de conocimientos y deja por tanto de ser mero objeto de enseñanza. (Julca, 2015). Por lo tanto, las estrategias didácticas activas, según Julca (2015) hacen posible que "...los estudiantes participen

activamente en la construcción del conocimiento. Convirtiéndose en el eje principal del sistema educativo”. Aquí el estudiante es quien dinamiza la clase, su participación activa permite que el docente tenga un rol más de orientador y deja de lado su papel de “depositario de la verdad”. En este mismo orden de ideas está lo expuesto por Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez (1999), que el estudiante aprende a tomar en cuenta ciertos procedimientos, pero también por qué utilizarlos y como se prestan para la solución de tareas. Todo esto posible también cuando se hace uso de una estrategia. La misma es pertinente cuando es consciente e intencional su utilización hacia determinados objetivos de aprendizaje. De ahí que, si deseamos que los estudiantes tengan un rol activo en el proceso de enseñanza la estrategia ira enfocada hacia esos fines, es la que guía su desempeño.

Por otra parte, todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe contar con que el docente logre la motivación del alumno. De acuerdo con Romero (2009), si el aprendizaje es significativo, despiertan la motivación del estudiante. De ahí la pertinencia de estrategias didácticas activas para lograr aprendizaje. Esta forma de entender dicho proceso implica que el alumno obtiene autonomía, es decir, la información que recibe la filtra, codifica, comprende y la utiliza de manera asertiva (Fernández, 2006). En relación con lo anterior, Labrador y Andreu (2008), hablan de metodologías activas que pueden entenderse como estrategias didácticas activas para el aprendizaje de contenidos, esto es, formar estudiantes con habilidades de: comunicación, cooperación, creatividad, autonomía y resolución de problemas. Estamos pues en un cambio cultural, de acuerdo con Fernández (2006), se pasa de centrar el foco en el proceso de aprendizaje y no de la enseñanza como se privilegiaba anteriormente. Se trata de formar al estudiante para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Donde pueda manipular el conocimiento y adecuarlo a las necesidades y retos actuales. De ahí la pertinencia de las estrategias didácticas activas.

De acuerdo con Nevía (2010), señala que las estrategias didácticas son procedimientos que al menos tiene las siguientes condiciones: una

combinación de pensamiento y actividad práctica: habilitar diversos estilos de aprendizaje; permitir la correcta enseñanza del contenido de los estudios en el campo de las disciplinas individuales; promover la interacción cognitiva con los demás, ya sean adultos o compañeros; desarrollo de procesos cognitivos de nivel superior; fomentar la reflexión y la actividad metacognitiva; apoyar la preparación para las tareas y la motivación para aprender; se puede esperar que los estudiantes observen y supervisen (por ejemplo, sus estilos de aprendizaje).

Las estrategias deben permitir al estudiante planificar la tarea de los contenidos generales y su ubicación entre sus prioridades personales: motivación, predisposición, atención y toma de decisiones, análisis de lo que está percibiendo con atención dirigida; a menudo, enfrentar la crítica y de los medios al fin de la enseñanza misma. Es esencial que estemos de acuerdo en que no queremos que los estudiantes tengan un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan cómo usarlas para comprender textos u otros contenidos de enseñanza.

Las estrategias didácticas activas son un medio para adquirir el conocimiento y las habilidades de las personas en su conjunto. Las estrategias, se aplican a la lectura en sí misma, durante la cual se hace un esfuerzo para comprender mejor la parte del lector y están diseñadas para que puedan regular su comprensión. Su enseñanza no se puede desarrollar, por lo tanto, apartada de la actividad de lectura.

Estas estrategias no son secuenciales, ya que pueden modificarse para lograr un aprendizaje significativo; se puede cambiar en el tiempo y las condiciones requeridas, porque determinados estudiantes son interactivos y los demás están dispuestos a trabajar con estilos diferentes.

Tipos de estrategias didácticas activas:

En el proceso de enseñanza-aprendizaje existe una gran variedad de estrategias didácticas, a su vez, diferentes formas de clasificación. A continuación se presentan una relación adaptada de estrategias didácticas

propuestas por la Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico, actualmente, Universidad EAFIT Virtual (2008).

Aprendizaje Basado en Problemas

Definición	<p>Para cargar o crear situaciones reales o ficticias que simulen eventos confiables para que los estudiantes busquen soluciones de discusión, revisión de casos anteriores, consultas e investigaciones.</p> <p>El problema surge de tal manera que los estudiantes pueden descubrir alternativas y componentes que le facilitarán encontrar o fortalecer el conocimiento para resolver problemas.</p>
Estrategia	<p>Se enfoca en acompañar al maestro a la proximidad de la solución al problema, se convierte en una base para identificar los objetivos de aprendizaje, de manera independiente y colectiva. El maestro actúa más como un recurso y como un consultor que como un maestro. Aplicación: el tipo de ABP más procesado en la educación superior es teórico o simulado, y puede darse en clase o usarse como punto de partida.</p>
Propósito	<p>El objetivo es actuar como mediador para que los estudiantes logren la realización del objeto de aprendizaje, utilizando los diseños de nuevos problemas.</p>
Pasos	<p>El acercamiento del profesor al problema.</p> <p>Aclaración de conceptos y conceptos del problema. - Definición y explicación del problema - Análisis de explicaciones o hipótesis que intentan formular metas o tareas de verificación de aprendizaje o rechazar la hipótesis.</p> <p>Discusión de los informes plenarios del grupo y toma de decisiones.</p>
Evaluación	<p>Cada proceso de búsqueda es evaluado; de participación, de síntesis, y resolución del problema.</p>

Fuente: (Universidad EAFIT Virtual, 2008)

Aprendizaje por Casos

Definición	Es proporcionar un caso que represente un cierto estado de la vida real para que la investigación lo analice y replique.
Estrategia	El maestro realiza relaciones que describen diferentes situaciones en un contexto particular (escenarios), los alumnos reflexionan, analizan y discuten grupos y luego ofrecen soluciones de verdad.
Propósito	El objetivo es proporcionar al estudiante una situación en la que pensar, construir y concluir, y luego socializar con las sugerencias y conclusiones de los demás.
Pasos	Caso de aclaración de condiciones. Estudio de caso - Explicaciones no dimensionales Objetivos de aprendizaje - Auto discusión y posibles soluciones
Evaluación	La participación se valora a lo largo del proceso de búsqueda; De participación, de síntesis, y de decisiones de casos.

Fuente: (Universidad EAFIT Virtual, 2008)

Aprendizaje basado en Proyectos

Definición	Son actividades académicas que invitan al estudiante a realizar actividades de investigación más allá del aula virtual, en diferentes escenarios. Se requiere que los estudiantes manejen diferentes disciplinas y fuentes de información para abordar situaciones o preguntas que se consideran relevantes para la implementación del proyecto.
Estrategia	Se basa en el desarrollo de conocimientos y habilidades para planificar, ejecutar y evaluar de manera secuencial.
Propósito	Los estudiantes aprenden a administrar y utilizar los recursos de aprendizaje que tienen de manera significativa, trabajando con un cierto grado de dificultad.
Pasos	Presentación del profesor Generación de la asignatura por alumnos y profesores. Análisis de sujetos e identificación de campo integrador. Identificar hipótesis y conceptos básicos a través del asesoramiento. Actividades de equipo Planificación y documentación. Sistematización y reporte Evaluación de productos.
Evaluación	Aprendizaje completo sin éxito. Se evalúa el proceso y cada una de las etapas: presentación, análisis de sujetos, hipótesis, informes y evaluación.

Fuente: (Universidad EAFIT Virtual, 2008)

Modelo Didáctico Operativo

Consiste	Aprender de la experiencia, en el proceso se convierte en reflexión y teorización, y luego se documenta en teorías para verificar la expansión de la experiencia.
Estrategia	El maestro avanza la experiencia en un grupo organizado y diseña cada paso del modelo para seguir los pasos perfectos del modelo. Animación de sesiones. Aplica objetivos positivos de evaluación.
Propósito	El estudiante aprende a ser un sujeto contextualizado y un buen lector de situaciones de la vida y un profesional con una solución integral de problemas.
Pasos	El maestro debe realizar una planificación previa para instruir al estudiante para que construya sus conocimientos de manera secuencial. Se basa en cuatro etapas: Experiencias de simulación Va a conceptualizar En la extensión interdisciplinaria, el estudiante debe ubicarse históricamente en el desarrollo del conocimiento adquirido. Un proyecto pedagógico de la aplicación, que eventualmente consolidará en el proyecto todo lo aprendido.
Evaluación	Se evalúa el proceso y cada una de las etapas: experiencia, reflexión, teorización, praxis, documentación e implementación.

Fuente: (Universidad EAFIT Virtual, 2008)

Seminario Investigativo

Consiste	El seminario es práctico, el profesor realiza una reflexión inicial sobre el estudio y sugiera algunos temas para que exploren, reflexionen, ofrezcan, revelen, escriban Protocolice, finalicen y discutan. Luego ofrecemos varias reuniones entre estudiantes y profesores para conectar con la consulta.
Estrategia	El profesor inicialmente organiza el grupo, explica las reglas, acompaña al estudiante en un proceso que lo estimula con los métodos de trabajo, la investigación y la familiaridad con ellos. El profesor y el alumno trabajan juntos para resolver problemas y tareas. Se pretende la participación del alumno.
Propósito	El objetivo es hacer que el estudiante sea un lector disciplinado, inquisitivo, expresivo y persuasivo. El objetivo es preparar a los estudiantes para que algún día puedan investigar por su cuenta o en equipo.
Pasos	Planificación previa del profesor.

	Detalles del horario Asignando temas y tareas que sean apropiadas al contenido, Asignar roles Asignación de tiempos y ganancias. Enfoque de aprendizaje de los participantes. Comparte el trabajo Socialización
Evaluación	Investigaciones, presentaciones o relatos, aclaraciones, discusiones y síntesis proporcionadas por el proceso de investigación.

Fuente: (Universidad EAFIT Virtual, 2008)

1.3.2 Estrategias didácticas activas para desarrollar el pensamiento crítico en la enseñanza de la Filosofía

El juego de roles

Dentro del quehacer educativo, el juego de roles como estrategia didáctica, permite aprender contenidos, así como la interacción y dialogo entre alumnos, en donde, el docente estimula que se haga posible. La estrategia permite al estudiante tener acceso a una gran variedad de formas y estilos de aprendizaje motivadores y sobre todo dinámicos, generando el desarrollo de su capacidad lúdica, analítica, crítica e imaginativa. A través de ella, los contenidos desarrollados en las asignaturas pasan del plano netamente cognitivo al plano vivencial, favoreciendo un aprendizaje netamente significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así lo afirma Parrota (2000) al considerar que el juego de roles es “la simulación de personajes dentro de un contexto, situación o un caso específico de la vida real”. Partiendo de la simulación, los estudiantes van a desarrollar un aprendizaje cooperativo porque tienen que coordinar, discutir, proponer y evaluar la mejor forma de representar el rol que les toco representar sobre el caso asignado; todo este proceso genera una gran ventaja en comparación cuando el estudiante trabaja los contenidos de manera individual. (Parrota, 2000).

Por su parte Rodríguez y Vásquez (2002) consideran que “la persona aprende a meterse en la situación del otro y empieza a plantearse qué sienten los demás”, todo ello permite que los estudiantes desarrollen su capacidad de empatía para con sus pares. Consideramos que estas ventajas permiten a los estudiantes universitarios desarrollar la idea de espíritu de trabajo colaborativo y en la toma de decisiones, habilidades de gran demanda en la sociedad actual, para resolver los problemas de su entorno familiar, académico profesional y social.

- **Aplicación del juego de roles en la Educación Universitaria.**

La pertinencia de la estrategia didáctica del juego de roles a nivel universitario parte de la necesidad de dejar atrás una educación rígida, formalizada, magistral, en donde, el docente es quien tiene “el monopolio de la verdad”. Es una manera de sintonizarse con los cambios acelerados que producen los inlujos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Es decir, la información que permea todos los ámbitos del quehacer humano obliga a los centros de estudio, estimular la formación de recursos humanos que conviertan la información en conocimiento. En esto, el juego de roles, coadyuva de manera significativa (Grande de Prado y Abella, 2010). Pero también, es importante destacar que la práctica del juego de rol, en las aulas, estimula la formación de ciudadanía, donde la empatía, la comprensión al otro, la tolerancia son parte de un sistema democrático. De ahí que siendo los centros de formación educativa parte de un sistema social, es que la aplicación del juego de roles es también una manera de llevar la vida real al salón de clases (Cobo y Valdivia, 2017). El juego roles hace posible dentro del salón de clases que el estudiante logre un aprendizaje significativo partiendo de sus conocimientos previos en interacción con sus pares para generar nuevos conocimientos. Es una manera de empoderarlo de cara a que asuma de manera más activa el aprendizaje de contenidos. (Gaete-Quezada, 2011). De acuerdo con Aburto y Chilon (2014) la aplicación de esta estrategia didáctica permite a los estudiantes entender su rol presente y prepararse para asumir roles en el futuro, es una manera de

prepararlos también para entender y asumir los cambios que son parte intrínseca de la vida humana. Por lo tanto, afirmamos de acuerdo con Platero, Benito y Rodríguez (2012), que los juegos de rol desarrollado en las aulas universitarias permiten la verificación clara de los conocimientos aprendidos por parte de los estudiantes, así como la posibilidad de que los mismo puedan replicar los conocimientos adquiridos a nivel profesional sin improvisar en el campo laboral.

- **El juego de roles y su beneficio en el desarrollo del pensamiento crítico**

El pensamiento crítico para desarrollarse plenamente durante el proceso educativo, puede perfectamente apoyarse en la didáctica del juego de roles, puesto que el mismo, permite, según Grande de Prado y Abella, (2010) "...un medio motivante y con unas características interesantes para profundizar en los valores, culturas, dilemas morales...". En este sentido, el desenvolvimiento del juego de roles permite a nivel mental que los estudiantes tengan mejor cálculo mental, más disposición a la lectura, aprovechar al máximo el aprendizaje significativo. En este mismo orden de ideas, Cobo y Valdivia (2017) destacan que el juego de roles permite reconocer al que piensa distinto, comprender su punto de vista. Comprensión de un mismo y del entorno. El desarrollo de competencias profesionales y su tránsito de las mismas para el desempeño a nivel laboral. También Gaete-Quezada (2011), destaca que el uso de esta estrategia didáctica permite reconstruir la realidad en el aula de clases, desarrolla habilidades comunicativas, favorece el desenvolvimiento de valores y evaluar actitudes, lo que a su vez permite sopesar comportamientos precipitados, dejar de lado prejuicios y valorar las consecuencias de lo que se hace.

El juego de roles es una estrategia didáctica importante en el proceso de aprendizaje de la Filosofía u cualquier otra asignatura. Así lo afirma Giménez (2003), al considerar que "permite al estudiante acceder al conocimiento con mayor facilidad y de una manera didáctica". Al

implementar el juego de roles como estrategia didáctica de aprendizaje en la clase de Filosofía, se puede facilitar la asimilación de los conceptos, propiciando el desarrollo de sus múltiples capacidades, entre ellas, la crítica.

Por otro lado, el pensamiento crítico está influenciado por el entorno social, los grupos de pares, por lo tanto, está socialmente posicionado y es un proceso de aprendizaje social. Brookfield (2012) sostiene que la enseñanza en grupos pequeños ofrece los momentos más atractivos para aprender a pensar críticamente en los estudiantes. La diversidad de respuestas y el intercambio de ideas entre pares en grupos pequeños benefician a los estudiantes. Trabajar en grupo, trabajar con compañeros o trabajar en parejas fomenta el pensamiento crítico.

- **Fases del juego de roles**

Según Grande de Prado y Abella (2010) consideran que se puede llevar a cabo el juego de roles en el aula bajo el esquema: "...a) antes de plantearlo en el aula, b) justo antes de jugar, c) durante el juego, d) después del juego..." (p.74). Es decir, primero hay una etapa de planeación donde se destaca los objetivos y actividades a realizar. Se debe conocer de qué trata el juego. Luego, estimular la búsqueda de información acerca de lo que trata el juego, se trata de crear el ambiente para realizar el juego en sí. Ahora bien, comenzado el juego de roles se procede a registrar los más relevante o fallas durante la realización del mismo. Por último, realizado el juego se procede a evaluar si se logró los objetivos propuestos en la fase inicial del juego se han cumplido. El docente junto con los alumnos hace un resumen de lo desarrollado, extraen conclusiones que permitan retener lo aprendido y solventar cualquier duda acerca de lo desarrollado mediante la implementación del juego de roles.

Por otra parte, Cobo y Valdivia (2017), destacan ciertos elementos a tomar en cuenta para llevar adelante el juego de roles, como: La organización de los estudiantes para realizar el juego, esto es, el contexto o ambiente

donde tendrá lugar el juego de roles, los logros que se desean obtengan los estudiantes al participar en él. Asimismo, determinar quiénes serán los que ejecutarán los roles y quienes serán espectadores, estos últimos deben validar el desarrollo del juego, tomando nota de lo más relevante en conjunción con el profesor guía de la clase. Luego procede el desarrollo del juego, donde los estudiantes que asuman los distintos roles deben tener claro en encarnar al personaje en pensamiento y acciones. Finalmente, viene el cierre del juego donde todos deben evaluar a través de un proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, si se logró el cometido del aprendizaje al realizar dicha actividad. Es pertinente que en este momento el profesor aproveche la ocasión para hacer un paralelismo significativo acerca de lo desarrollado en el juego con lo que pasa en la vida real.

- **Evaluación del juego de roles**

La ejecución del juego de roles, como estrategia didáctica, debe evaluarse para medir su impacto. Esto es, si lo planificado, lo que se estableció como objetivos y metas a lograr se cumplió. En este sentido uno de los aspectos relevantes es que el promedio de alumnos aprobados es mayor que cuando se usa estrategias didácticas tradicionales (Gaete-Quezada, 2011). Esto refuerza una actitud en los estudiantes de sentirse mejor preparados para enfrentar el campo laboral, producto de que se comprometieron más en el desarrollo de aprendizaje de contenidos, mediante el juego de roles. Pero también, le permite al docente una mejor evaluación de los contenidos mediante la observación y comprobación de lo aprendidos.

Platero, Benito y Rodríguez (2012), también plantean una serie de elementos a considerar cuando se evalúa la estrategia de juego de roles. Ellos destacan los siguientes aspectos: determinar la habilidad del alumno de forma individual y grupal cuando planifica y desarrolla su trabajo. Cómo se organiza con sus pares, esto es, si se expresa asertivamente y comparte conocimientos. Si logra transmitir y entender los mensajes. Así

como, si en el desarrollo de la actividad generan ideas novedosas, que enriquezcan los contenidos aprendidos. Pero también, ser autocríticos si observan deficiencias en el desenvolvimiento del juego de roles, teniendo una actitud constructiva para mejorar el desarrollo de dicha actividad. En definitiva, la intención es que el estudiante pueda cumplir con la actividad ciñéndose a las normas y plazos que se establecen.

El debate académico

Partimos de la idea que en el “debate se contribuye a la construcción del conocimiento de manera colectiva, en equipo y todos los participantes son elementos fundamentales del mismo. Un debate sirve [...] para cuestionar el estado de las cosas que, en muchas ocasiones, parecen estar más allá de la crítica” (Bermúdez y Casares, 2, p.24). En este orden de ideas, también lo destaca Esteban y Ortega (2017), Vásquez, Pleguezuelos y Loreto (2017), que la universidad con la práctica del debate permite el desarrollo de un pensamiento crítico que cuestione todo, que no simplifique las cosas, sino que reconozcas las diferencias y complejidad del mundo. Que estimule el aprender a aprender.

- **Beneficios del debate académico**

Esta estrategia está documentada en varios estudios sobre la percepción del estudiante de las ventajas de la discusión. (Morales, 2014). Se entrevistaron a 286 estudiantes norteamericanos y encontraron que identifican la oración, el pensamiento crítico y la resistencia como las ventajas más sobresalientes de un argumento. Las habilidades de comunicación y análisis también fueron las más señaladas por los estudiantes que respondieron en el estudio de Madon y Keelee (Morales, 2014).

El estudio de Colbert (1987) de una muestra de 146 y 139 voluntarios que participaron como grupo control para ocho (8) universidades estadounidenses, muestra que los estudiantes que participaron en las discusiones obtuvieron resultados mucho más altos que los de los

estudiantes que no participaron en cuestionarios de pensamiento crítico. Esto corresponde a los descubrimientos de Cronin (Akerman y Neale 2011) que exploraron la visión de 148 estudiantes en los Estados Unidos. Alumnos que participaron en clases donde se utilizó el debate como método de enseñanza.

Además (Kennedy, 2009), (Goodwin, 2003) y (Jerome y Algarra, 2006), destacan los resultados beneficiosos en el pensamiento crítico de los estudiantes participantes en discusión. En el estudio canadiense también se presentó el resultado de 87 maestros participantes, incluidos el 31% y el 58% que cambiaron su visión después de ser parte de la discusión. Esto tiene una conexión directa con la evaluación de diferentes argumentos y perspectivas, y, por lo tanto, la capacidad de los estudiantes para apoyar sus argumentos y pensar críticamente.

Allen, Berkowitz, Hunt y Loudon (2009) muestran un meta análisis de que la capacitación en habilidades de comunicación y discusión mejora significativamente el pensamiento crítico, hasta un 44% como se muestra en algunos estudios. Esto no se limita a los estudiantes universitarios, como lo señalaron los maestros que participan en el London Challenge, quienes informan que las habilidades de sus estudiantes para seleccionar evidencia, estructura y detalle han mejorado significativamente. (Jerome y Algarra, 2006). Por tanto, la pertinencia de aplicar como estrategia didáctica el debate, en la formación del estudiante universitario puesto que le permite comunicar sus ideas, pero también persuadir (Carrillo y Nevado, 2017). Asimismo, es consustanciarse con las exigencias de un mundo que exige recursos humanos que no solo tengan competencias profesionales, sino que sean ciudadanos que puedan enfrentar las demandas de una sociedad que exige respuestas innovadoras a un sinfín de retos. (Esteban y Ortega, 2017).

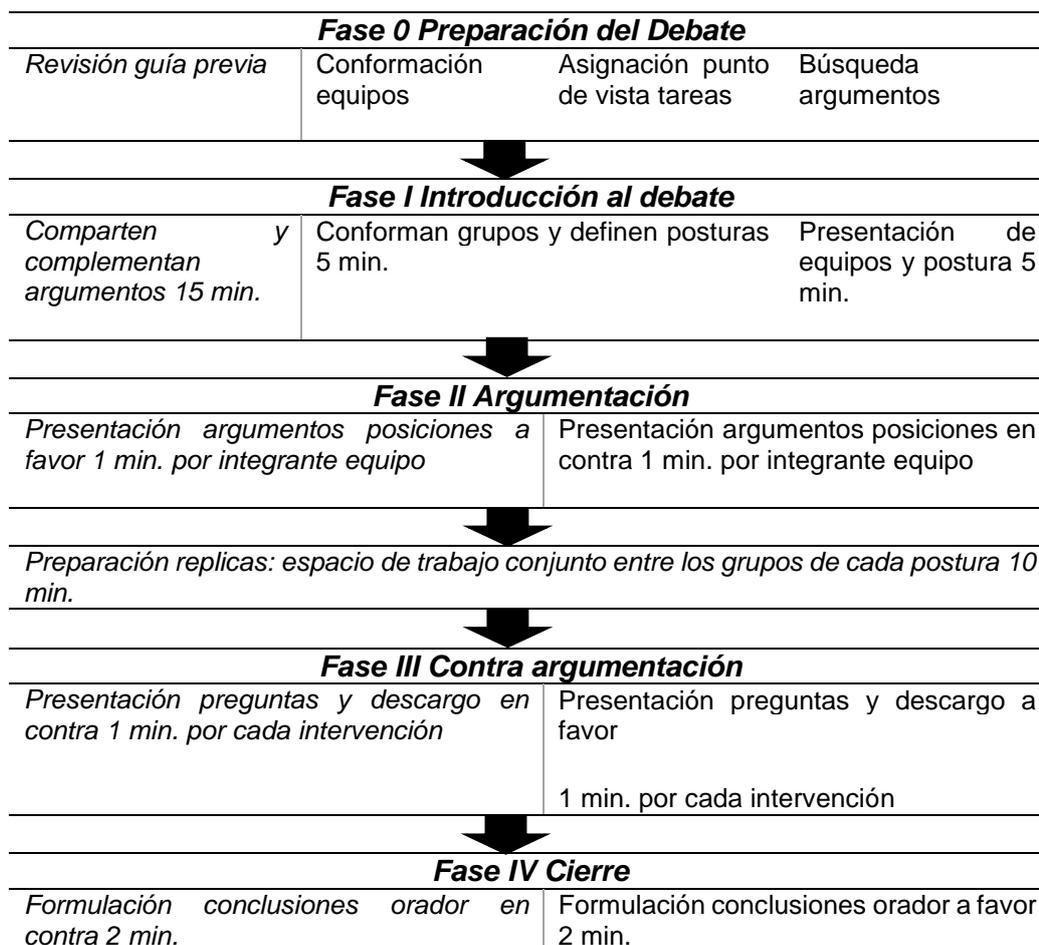
La comunicación es parte intrínseca del hombre, de hecho, solo puede decirse que se reconoce su posición en el mundo en cuanto habla y expresa sus ideas. De ahí que el debate y su desarrollo en clases permiten

una comunicación eficaz. El debate permite fortalecer habilidades como evaluar evidencias que merecen ser rebatidas o no. Así como, tener capacidad de pensar y exponer de manera resumida las ideas y ser convincente al expresarlas. (Fundación Activate, 2014). Esto último lo destaca Sánchez (s/f), que el debate permite desarrollar las habilidades de comunicación. También, compartimos la idea de que el “...debate constituye una técnica de innovación docente muy útil, pues a través de él se trabaja tanto el desarrollo de competencias como la adquisición de ciertos contenidos propios de una asignatura determinada...” (Esteban y Ortega, 2017. p.55). Pero en definitiva es claro que el debate académico ayuda al fomento del pensamiento crítico puesto que toda idea pueda ser rebatida o cuestionada.

- **Fases del debate académico**

La aplicación del debate académico en clase, de acuerdo con Vásquez, Pleguezuelos y Loreto (2017), puede realizarse en cuatro fases, (véase cuadro resumen). Donde se comienza con la preparación de ambos equipos a nivel interno con la asignación de roles de quienes serán los oradores y la investigación de contenidos bibliográficos que sustentarán los argumentos. En esta parte el docente debe destacar cuales son los objetivos que se quiere lograr con el debate. Luego está la introducción al debate, que implica donde se define los equipos y posturas a poner en juego. Posteriormente está el debate en sí, donde se cruzan los argumentos y contraargumentos, de manera organizada de forma tal que se puede entender los puntos de vista de cada equipo. Por último, está el cierre donde cada orador de cada equipo hará las conclusiones a favor o en contra de cada equipo.

Fases del debate



Fuente: Vásquez, Pleguezuelos y Loreto (2017)

Por otra parte, Sánchez (s/f) también propone una serie de fases o pasos para llevar adelante un debate académico: 1. Escoger un tema de debate. 2. Redactar la proposición. 3. Decidir y explicar el formato acorde a nuestros objetivos docentes. 4. Diseñar el acta de los jueces 5. Reunirse con los equipos y orientarles (pautas mínimas de comunicación). 6. Escoger jurado (implicar alumnos). 7. Juzgar el debate. 8. Comentarios personales y grupales. 9. Poner la nota (p.2).

En todo caso lo que destaca en el proceso de implementación del debate académico es que debe tenerse claros los objetivos que se busca con la ejecución del mismo, de acuerdo al contenido de la asignatura si es el caso o desarrollar habilidades comunicativas, así como el proceso de cierre ya que de esta manera podemos ver el impacto de esta estrategia

didáctica, que tiene que ver si se logró o no lo que establecimos en los objetivos al aplicar la técnica del debate académico.

- **Evaluación del debate académico**

Para entender si la aplicación del debate académico logra los objetivos de una enseñanza de contenidos de una determinada asignatura, se toma en cuenta, de acuerdo con Carrillo y Nevado (2017), una serie de criterios de evaluación. Tenemos así: Criterio 1, que tiene que ver si el grupo logró en la introducción al debate despertar el interés de los participantes y observadores del mismo. Criterio 2, es decir, si el grupo sabe expresar sus ideas, con veracidad y sin falacias. Se apoya en argumentos con base científica o demostrable. Criterio 3, se refiere a expresar los argumentos de manera convincente y elocuente. Criterio 4, se enfoca la atención en que el grupo maneja un lenguaje o discurso homogéneo y estructurado. Criterio 5, tiene que ver con el manejo de recursos audiovisuales que permitan acompañar de manera sincronizada con la argumentación de las ideas de parte de los grupos inmersos en los debates.

En definitiva, un debate académico que logre sus objetivos permite como estrategia didáctica activa que el estudiante logre expresar, fundamentar y convencer con sus ideas y esto fortalece el desarrollo de pensamiento crítico.

1.3.3 Pensamiento Crítico

Generalidades

De todas las criaturas que pueblan el planeta, el hombre tiene la facultad de pensar. Ya, el filósofo griego Aristóteles señalaba que lo esencial, es decir, aquello que caracteriza al hombre es que este posee alma racional, es decir, posee la capacidad de pensamiento. El pensamiento es la representación abstracta de la realidad en la mente del hombre, proceso subjetivo que se realiza gracias al lenguaje. El pensamiento comprende un conjunto de procesos como la razón, análisis, síntesis, los procesos de inferencia lógica, la comparación, abstracción y generalización.

Según Paúl y Elder (2003) el acto de pensar consiste en un conjunto de elementos tales como propósito, preguntas, suposiciones, opiniones, información, conceptos, conclusiones y consecuencias. Como se deduce, el pensamiento comprende conjunto diversificado de procesos lógicos de extraordinaria complejidad que permiten a las personas no sólo entender su entorno, sino también orientarse adecuadamente. Beas, J., Santa Cruz, Thomsen y Utreras (1995) señalan que es crucial, de manejar y revisar la información que recibe para que tenga la base para apoyar sus propias creencias; creativa, generadora de nuevas y originales ideas; y post-cognitivo, para poder entender su yo, y sus propios procesos de pensamiento.

Los autores enfatizan la capacidad crítica del pensamiento que tiene que ver con la posibilidad de examinar y generar información del mundo, la capacidad creativa para producir nuevas ideas, conectarlas con otras ideas y proponer alternativas originales de solución a los problemas o dificultades que surjan y la capacidad de poder advertir y reflexionar sobre sus propios procesos lógicos internos.

Antecedentes históricos del pensamiento crítico

Campos (2007) reseña la historia del pensamiento crítico usando como referencia el esquema de las edades de la historia universal. En la Edad Antigua, se reconoce en la figura emblemática de Sócrates al más destacado representante del pensamiento crítico. Sócrates con su método llamado mayéutica enseña a los hombres a asumir una actitud crítica frente a ciertas ideas dadas como ciertas, a inferir por medio de una actitud interrogadora consecuencias contradictorias e ir avanzando hacia el descubrimiento de las definiciones referidas no a las cosas, si no a las virtudes humanas que permitan al hombre alcanzar su plenitud. En la edad media muestra a Santo Tomás de Aquino quien encarna el pensamiento crítico. En su obra "suma teológica", se puede encontrar un proceso crítico consistente en la exposición de una tesis para luego sostenerla a través de argumentos y narraciones. En épocas modernas se

considera como los representantes más importantes de esta era a Thomas Moro, Francis Bacon y René Descartes porque desarrollaron una crítica conmovedora de la iglesia católica y la propuesta de modelos utópicos de la sociedad. En los tiempos modernos, se subraya las valiosas contribuciones teóricas de Dewey, Benjamín Bloom, Richard Paul, Lippman, etc. Al principio, el pensamiento crítico estimula la atención de filósofos y científicos, sin embargo, las contribuciones de Dewey re dirige el tratamiento teórico de esta capacidad humana hacia el campo pedagógico. Dewey sintió que el pensamiento crítico era sinónimo de resolver problemas, indagación y reflexión.

Podríamos añadir que en los años ochenta, el pensamiento crítico fue crucial en el campo de la educación y se buscó no solo promoverlo sino también incorporarlo al proceso educativo. Si antes de 1980, el pensamiento crítico se estimó como el desenvolvimiento de la capacidad intelectual de sus miembros inherentes y que posteriormente a los años ochenta se consideró como el centro de preocupación en los procesos de pensamiento crítico y creativo necesario para resolver el problema, tomar decisiones e investigar. En los años 90, se considera que el pensamiento crítico debe orientarse hacia la aplicación de capacidades intelectuales en diversas situaciones presentadas en el ámbito de la escuela y en la vida cotidiana de los alumnos. Posteriormente, se plantea irradiar el alcance de estas habilidades en el campo de la reflexión estudiantil, de manera que sobre la base de estas competencias aprendan a tomar decisiones fundamentadas y a ser más reflexivas con los mismos procesos de pensamiento.

Definición de pensamiento crítico

Una amplia gama de definiciones en la bibliografía proporciona una variedad de opiniones sobre el pensamiento crítico. Según el Dictionary Cambridge (2019), el pensamiento crítico es, "un tipo de pensamiento riguroso que implica hacer juicios y evaluaciones justos y cuidadosos basados en la evidencia, la razón, la reflexión y la apertura mental".

Muchas de las definiciones señalan el mismo como un proceso: "actividad cognitiva que se asocia con el uso de la mente" (Cottrell, 2005); "hipótesis de caza" (Brookfield, 2012); "una forma de autodesarrollo" (Barnett, 1997), "un acto disciplinado" (Jones, 2015).

Lipman (1988) define el pensamiento crítico como "un pensamiento hábil y responsable que lleva al buen juicio porque se basa en criterios, es autocorrección y sensibilidad en el contexto " (citado en Nosich, 2012). Ennis (1998) ha definido también como un "pensamiento lógico y reflexivo que se centra en decidir qué creer o hacer" (p. 16).

Un proyecto de investigación de dos años fue encargado por la Asociación Filosófica Americana en 1990 para definir las habilidades fundamentales del pensamiento crítico y su rol en la evaluación y la instrucción educativas. De allí que 46 pensadores reconocidos internacionalmente en los Estados Unidos y Canadá y que representan disciplinas como la Filosofía, las Ciencias Sociales, la ciencia y la educación participaron en este proyecto de investigación dirigido por el Dr. Peter Facione, denominado estudio Delphi, publicó un informe titulado "pensamiento crítico: una declaración experta en consenso sobre evaluación educativa y enseñanza" (Facione, 1990). El informe proporciona una comprensión teórica del término pensamiento crítico, las provisiones para un pensador crítico ideal, y las habilidades cognoscitivas constantes que incluyen el pensamiento crítico. Este estudio de Delphi es un trabajo creativo sobre el tema del pensamiento crítico en la educación. Expertos en el estudio Delphi argumentan que no todos los procesos cognitivos útiles deben ser considerados como pensamiento crítico. También dijeron que no todas las habilidades del pensamiento deberían ser críticas.

De acuerdo con Mulnix (2012), afirma que es importante que el pensamiento crítico no se confunda con otras formas de pensamiento. Puesto que los otros procesos mentales como el creativo, tomar decisiones y resolver problemas tienen también su importancia en el quehacer humano.

El pensamiento crítico es una de las formas estrechamente relacionadas con el pensamiento de clase superior, por ejemplo, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento creativo. Paul y Elder (2006), corrige la resolución de problemas "el proceso de lograr soluciones" (p. 58), y el pensamiento creativo como, "resultante de la originalidad del pensamiento" (p. 14). Se observa contradicción en la revisión de la literatura para el pensamiento creativo y el pensamiento crítico. Whitehead (2004) considera el pensamiento creativo y el pensamiento crítico como dos maneras separadas de pensar, mientras que Pablo y Elder (2004) concluyen que son inseparables.

Para Cottrell (2005) aprender a pensar en formas críticamente analíticas y evaluativas, significa utilizar procesos mentales como atención, categorización, selección y juicio. El análisis, la implicación, la síntesis, la evaluación, la aplicación y el uso de habilidades para planificar el resultado en una situación se consideran fundamentales para el pensamiento crítico. Complementando este punto de vista, el estudio Delphi (Facione, 1990) ha presentado habilidades cognitivas tales como comprensión, análisis, evaluación, conclusión, disquisición y autorregulación como habilidades básicas para el pensamiento crítico. Brookfield (2012), asegura que a los estudiantes se les puede enseñar a reconocer y usar las destrezas apropiadamente y hacer que su pensamiento sea más eficaz.

Algunos escritores de pensamiento crítico coinciden en un punto, que el propósito del mismo es positivo, por ejemplo, la autosuperación (Paul y Elder, 2006); autocorrectivo (Lipman, 1988); el autodesarrollo (Barnett, 1997), mientras que, Pithers y Soden (2000) identifican el pensamiento crítico como beneficioso tanto para el ser como para los demás. En contradicción con esto, algunos autores advierten que ser crítico puede considerarse como "negativo" (Cottrell, 2005).

El pensamiento crítico, según Barnett, (1997) es una habilidad cognitiva que requiere un marco para ser dominado y monitoreado de vez en cuando. Además, al igual que cualquier otra habilidad, el pensamiento crítico puede ser poseído por un individuo a un grado más alto o más bajo (Paul, 1993). La responsabilidad enorme se pone en el aprendiz para saber el pensamiento crítico (Nosich, 2012; Paul y Elder, 2002). Hammer y Green, (2011), señaló que la disposición del estudiante/pensador es tan importante como la del maestro en el desarrollo de la atención a las habilidades de pensamiento crítico.

De manera similar, Paul y Elder (2003) explican el pensamiento crítico como un pensamiento que tiene si se quiere autonomía, se controla, es auto monitoreado y autocorrectivo. El mismo tiene la capacidad de participar en una actividad, proceso o procedimiento. Halpern (1998) agregó la idea de que las disposiciones de los estudiantes pueden influir en cómo utilizan las habilidades de pensamiento crítico. Ella conjeturó que no es bastante enseñar habilidades, o para que los estudiantes desarrollen habilidades, si no están inclinados simplemente para utilizarlos.

En resumen, hay varias definiciones de pensamiento crítico en la literatura. También cabe destacar que ninguno de los teóricos discrepa con otras definiciones de pensamiento crítico, tal vez debido a la complejidad del mismo y su vinculación con un número ilimitado de comportamientos en un número ilimitado de situaciones, como lo explica (Paul, 1993).

Dimensiones del pensamiento crítico

Villarini (s/f) sostiene que existen cinco dimensiones del pensamiento crítico, que las organizamos en el siguiente cuadro:

Dimensiones	Características
Lógica	Investigar y comprobar con criterios de precisión, claridad, coherencia y validez todos los conceptos que se derivan del proceso del pensar desde el razonamiento el cual sigue un conjunto de normas de carácter secuencial y ordenado.
Sustantiva	Descubrir y comprender con criterios de datos organizados el contexto. Se puede hacer uso de distintos métodos para acercarse a la realidad.
Contextual	Establecer relaciones entre la teoría y la práctica es decir lo que dice el contenido con lo que sucede alrededor, y debe de guardar coherencia con el proceso del pensar.
Dialógica	Involucra la determinación de asumir posiciones antagónicas u opuestas, esto significa ser críticos.
Pragmática	Implica la presencia de intereses, de poder, de pasiones, que son parte del proceso del pensar y que debe ser analizado desde una mirada crítica

Adecuado por el autor

Para fines de la presente investigación se consideraron las dimensiones del pensamiento crítico planteado por Santiuste et al. (2001):

- **Dimensión Sustantiva:** Hace referencia a todas aquellas actividades de razonamiento y convicciones que apoya sus criterios ante los demás.
- **Dimensión Dialógica:** Comprende una serie de acciones que realiza la persona en el análisis y síntesis de ideas divergentes o contrapuestas. Es el proceso de elaborar argumentos basados en la razón para de esta manera entender las diferentes perspectivas y responder ante ellas.

Enseñanza del pensamiento crítico

Brookfield (2012) afirma que la clave para enseñar el pensamiento crítico es entender cómo los estudiantes experimentan el proceso. Nosich (2012), señala que los estados críticos de pensamiento son diferentes de sólo participar en un ejercicio mental. Paul y Elder (2003), afirman que el mismo no debe ser confundido como algo que hacemos además de otra cosa, pero es la manera de hacer todo. Brookfield (2012) aclara que cuando se pide a los adultos que describirán su aprendizaje más significativo, rara vez utilizan el término "pensamiento crítico", pero hablan de los aspectos del "proceso del pensamiento crítico".

Algunos autores han tratado de explicar el proceso del pensamiento crítico. Nosich (2012), asegura que el pensamiento crítico implica tres partes: "hacer preguntas; tratando de responder a esas preguntas razonando y creyendo los resultados de nuestro razonamiento "(p. 5). Brookfield (2012), lo explica como: "identificar y comprobar las hipótesis; mirando ideas desde diferentes puntos de vista y tomando acciones informadas" (pág. 1). Paul (1993) sugiere actividades de nivel micro y macro para el pensamiento crítico: "además de las habilidades para identificar supuestos, evidencias, conclusiones, implicaciones y consecuencias, los estudiantes necesitan ser capaces de leer y escribir críticamente, de participar en discusiones Socráticas, razonar dialécticamente, para perseguir preguntas de la raíz "(p. 305).

Brookfield (2008), afirma que el pensamiento crítico es un proceso dinámico y continuo, dificultando la distinción entre detección de problemas, diagnóstico, exploración, acción y reflexión. Paul y Elder (2006) explican que, para pensar críticamente, uno debe enfocarse en las partes del pensamiento: su propósito, pregunta, información, inferencia, suposiciones, conceptos, implicaciones y punto de vista. Intestinal y Kemp (2015) de acuerdo con Nosich (2012), el proceso de pensamiento crítico exitoso es tener buenas razones para creer en lo que creemos o para evitar creer con lo que no estamos de acuerdo.

Es interesante notar que diferentes autores tienen diferentes puntos de vista sobre el proceso de pensamiento crítico, pero todos se reconcilian con el conjunto de habilidades y sub-habilidades enumeradas en el estudio Delphi desarrollado por Facione (1990). La siguiente tabla derivada del estudio Delphi (Facione, 1990, p. 6) enumera las habilidades y sub-habilidades para el pensamiento crítico.

Lista de habilidades y sub habilidades cognitivas de pensamiento crítico.

Destreza	Subdestreza
Interpretación	Clasificación que descifra significado que aclara de la significación.
Análisis	Examinando ideas identificando argumentos analizando argumentos.
Evaluación	Evaluación de las reclamaciones evaluación de argumentos.
Inferencia	Cuestionando evidencia conjeturando alternativas sacando conclusiones.
Explicación	Indicando los resultados que justifican los procedimientos que presentan argumentos
Auto regulación	Examinación. Autocorrección.

Fuente: (Facione, 1990)

1.4 Formulación del problema

¿En qué medida la aplicación de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía mejora significativamente el Pensamiento crítico en estudiantes universitarios, Trujillo 2018?

1.5 Justificación del estudio

Este estudio se justifica desde el punto de vista teórico, porque las técnicas educativas para enseñanza del pensamiento crítico son muy escasas en la educación peruana; de allí que, los resultados en comprensión lectora y matemáticas avalan su estudio pues son un reflejo del bajo desempeño crítico con respecto a las estrategias didácticas que implica la enseñanza de la Filosofía, además, consiste en una herramienta conceptual que refleja la relación entre la teoría y la práctica docente en el proceso enseñanza-aprendizaje a nivel universitario, para lo cual se realizó una revisión del estado del arte de las variables.

Desde el criterio práctico, la urgencia pedagógica es asumida por los docentes a través del uso de diferentes estrategias de enseñanza que logren el objetivo de desarrollar la capacidad crítica de sus estudiantes.

También tiene una razón metodológica, ya que presenta una propuesta que ayudará en la formación holística de los estudiantes universitarios, en este sentido la contribución metodológica está orientada al hecho de que nuestra propuesta sirva como herramienta para el estudiante de educación que tienen la intención de mejorar esta capacidad en la experiencia curricular de Filosofía.

Por último, tiene una razón social porque esta propuesta ayudará a crear personas capaces de comprender y resolver los problemas de su entorno social, de una manera reflexiva, crítica, analítica y ética. De esto, la contribución social se implicará a los profesionales con pensamiento crítico

que es una habilidad necesaria para su carrera y desempeño social (Brookfield, 2012).

1.6 Hipótesis

Hipótesis General:

Hi: La aplicación de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía mejora significativamente el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

H0: La aplicación de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía no mejora significativamente el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

Hipótesis Específicas:

Ha1: La aplicación de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía mejora significativamente la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

H01: La aplicación de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía no mejora significativamente la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

Ha2: La aplicación de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía mejora significativamente la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, Trujillo 2018

H02: La aplicación de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía no mejora significativamente la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

1.7 Objetivos

1.7.1 Objetivo General

Determinar en qué medida la aplicación de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía mejora significativamente el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

1.7.2 Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018, mediante la aplicación de la preprueba y posprueba al grupo control y experimental.
- Identificar el nivel de la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018, mediante la aplicación de la preprueba y posprueba al grupo control y experimental.
- Identificar el nivel de la dimensión dialógica del pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018, mediante la aplicación de la preprueba y posprueba al grupo control y experimental.
- Aplicar estrategias didácticas activas en la enseñanza de Filosofía para mejorar significativamente el pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018.
- Contrastar los resultados obtenidos en la preprueba y posprueba del grupo control y del grupo experimental con respecto al nivel de pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018.
- Contrastar los resultados obtenidos en la preprueba y posprueba del grupo control y del grupo experimental con respecto al nivel de la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

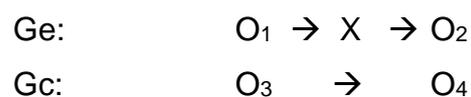
- Contrastar los resultados obtenidos en la preprueba y posprueba del grupo control y del grupo experimental con respecto al nivel de la dimensión dialógica del pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

II. MÉTODO

2.1 Diseño de investigación

La presente investigación es de diseño cuasi experimental. El diseño cuasi experimental consiste en la elección de los grupos, en los que se prueba una variable, sin que haya intervención de selección aleatoria o preselección. Posteriormente se continúa el experimento de forma análoga a cualquier otro con una variable que se contrasta con grupos diferentes o en un lapso de tiempo. Hernández, Fernández, y Baptista (2010) afirman que dentro del campo de las ciencias sociales la selección aleatoria de grupos es recurrente su dificultad, pero sus resultados pueden ser provechosos para hacer inferencias generales. (Shuttleworth, 2008).

Gráficamente su diseño responde al siguiente esquema



Donde:

Ge: Grupo experimental

GC: Grupo de Control

O₁, O₃: Primera observación del pensamiento crítico (Preprueba)

O₂, O₄: Segunda observación del pensamiento crítico (Posprueba)

X: Estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía

2.2 Variables, operacionalización:

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala medición
Independiente: Estrategias didácticas activas	Según Tobón (2010) las estrategias didácticas son “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito”.	Conjunto de actividades didácticas en la Filosofía, diseñada en base al juego de roles y debate académico, que permitirán desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes universitarios. Fundamentados en los aportes de Tobón (2010).	Juego de roles	Comprensión de problema Punto de vista propio Punto de vista ajeno	Nominal
			Debate académico	Veracidad de información Manejo de conceptos Razonamiento	
Dependiente: Pensamiento Crítico	El pensamiento crítico supone la formulación de juicios razonados, ya sea sobre aspectos de orden escolar, familiar, laboral, o sobre otros que demanden el ejercicio de tales capacidades humanas. Santiuste et al. (2001)	El pensamiento crítico fue medido mediante la aplicación de un cuestionario tipo Likert, que consta de dos dimensiones: sustantiva y dialógica, las cuales están orientadas a medir sus habilidades básicas del pensamiento como la lectura, escritura y expresar oralmente; a su vez está constituido por 7 indicadores, 30 ítems y 5 opciones de respuesta.	Sustantiva	Leer sustantivo Leer (sustantivo) Leer (dialógico)	Ordinal
			Dialógica	Expresar por escrito (sustantivo) Expresar por escrito (dialógico) Escuchar y expresar oralmente (sustantivo) Escuchar y expresar oralmente (dialógico)	

2.3. Población y muestra

La población estuvo constituida por 143 estudiantes universitarios del V ciclo de la escuela profesional de Psicología de una universidad privada de Trujillo, matriculados en la asignatura de Filosofía en el semestre 2018-2.

Muestra:

La muestra estuvo integrada por 60 estudiantes, seleccionada por conveniencia de dos aulas de 30 estudiantes cada una; la primera para el grupo experimental y la segunda para el grupo control.

Muestreo

Criterios para la inclusión de la muestra

- Estudiantes del V ciclo de Psicología matriculados en la asignatura de Filosofía en el semestre académico 2018-2.
- Estudiantes con asistencia regular.

Criterios de exclusión de la muestra

- Estudiantes inhabilitados.
- Estudiantes con exceso de faltas y tardanzas.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos para la medición de las variables se detallan en la siguiente tabla:

Distribución de técnicas y e instrumentos de recolección de datos

VARIABLE	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Talleres de estrategias didácticas activas	Observación	Rúbrica Lista de cotejo
Pensamiento Crítico	Encuesta	Cuestionario elaborados por Santuiste et al. (2001)

Nota: Adaptación del autor.

2.4.1 Validez y confiabilidad

El cuestionario sobre pensamiento crítico de Santiuste y et al. (2001) fue validado en constructo a través de juicio de expertos (Detalle anexo 03) y en su confiabilidad mediante prueba piloto obteniendo un Coeficiente Alfa de Cronbach mayor a 0.8 lo que lo hace confiable (Anexo 04).

2.5. Métodos de análisis de datos

Para la descripción y análisis de las variables se utilizó la estadística descriptiva, la misma que permitió describir las variables y sus dimensiones.

Para la demostración de hipótesis se utilizó la estadística inferencial mediante técnicas no paramétricas (Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes y Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas), debido a que la distribución de los datos no se ajusta a una curva normal.

2.6. Aspectos éticos

2.6.1 Consideraciones éticas

En este trabajo de investigación se tomó en cuenta los principios éticos como se detalla:

Principio de Autonomía, porque cada uno de los participantes luego de la información sobre el propósito de la investigación decidió voluntariamente su participación firmando el consentimiento informado.

Principio de Justicia, todos los participantes recibieron un trato justo, equitativo con respeto y amabilidad, además de la confidencialidad de la información brindada.

Principio de no maleficencia, los participantes en la presente investigación no sufrieron daños. Se respetó su integridad física y psicológica. Así como la información que puedan proporcionar para el estudio.

Consentimiento informado: Se le informó sobre la finalidad del trabajo y que ninguno de los procedimientos a utilizarse en la investigación pondrá en riesgo su salud y bienestar. Además de habersele aclarado que no se hará ningún gasto, ni recibirá ninguna contribución económica por su participación.

Intimidad anonimato y confidencialidad: Los participantes tienen derecho a esperar que la información obtenida durante el estudio se mantendrá en la más estricta confidencialidad, lo cual puede lograrse a través del anonimato o por otros medios.

Dignidad humana: Comprende el derecho a la autodeterminación y al conocimiento irrestricto de la información.

2.6.2 En relación al rigor científico:

Credibilidad: Refiere a la búsqueda de generar resultados creíbles. En donde, el rol del investigador tiene un compromiso con el informante en el proceso investigativo, para identificar los factores contextuales que inciden en el fenómeno de estudio.

Aplicabilidad: Busca aplicar los hallazgos significados en otros contextos donde se encuentren persona por experiencias semejantes.

Audibilidad: Esto es, un criterio de rigor en merito a los hallazgos, el estudio será audible cuando otro investigador pueda seguir claramente “el camino” de dirección usado por el investigador en el estudio, es decir otro investigador debe llegar a conclusiones similares y comparables al estudio.

Confortabilidad: Tiene en cuenta la objetividad o neutralidad de la investigación, garantiza que los hallazgos, conclusiones y recomendaciones estén apoyados por los datos y que exista la evidencia actual, al mismo tiempo se debe apoyar en la opinión de expertos (Polit y Hungler, 2000).

III. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la presente investigación han sido tabulados y analizados de tal manera que contribuyan al cumplimiento de los objetivos trazados, por tal motivo la estructura expositiva de dichos resultados se presenta en base a los objetivos de la investigación.

En primer lugar, se presentan los resultados estadísticos descriptivos del pensamiento crítico y luego los resultados estadísticos inferenciales que permitieron probar las hipótesis planteadas.

3.1. Descripción de resultados

Descripción de resultados a nivel de variable

Objetivo 1: Identificar el nivel de pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018, mediante la aplicación de la preprueba y posprueba al grupo control y experimental.

Tabla 1

Niveles del pensamiento crítico en la preprueba y posprueba del grupo experimental y del grupo control.

Nivel	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	10	33	0	0	9	30	14	47
Medio	18	60	15	50	20	67	10	33
Alto	2	7	15	50	1	3	6	20
Total	30	100	30	100	30	100	30	100

Fuente: Resultados de encuesta

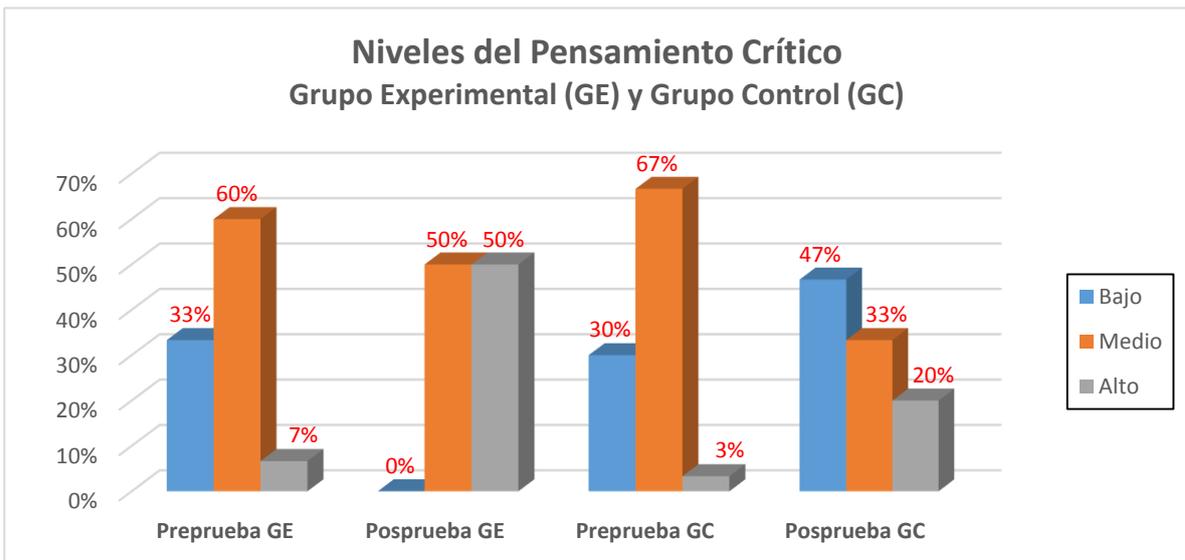


Figura 1: Niveles del pensamiento crítico en la preprueba y posprueba del grupo experimental y del grupo control

Fuente: Tabla 1

Interpretación

Como podemos observar de la Tabla 1 y Figura 1, el nivel predominante del pensamiento crítico en la preprueba del grupo experimental es el nivel medio con un 60%, mientras que en la posprueba predominan los niveles medio y alto con un 50% cada uno.

Dichos resultados nos permiten afirmar que hubo una mejora significativa en el desarrollo del pensamiento crítico del grupo experimental, pues disminuyó el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel bajo y se incrementó el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel alto.

Del mismo modo se puede observar que en la preprueba el grupo control presenta un 30% de estudiantes en el nivel bajo, un 67% en el nivel medio y un 3% en el nivel alto; mientras que, en la posprueba el 47% de estudiantes se ubican en el nivel bajo, el 33% en el nivel medio y el 20% en el nivel alto.

3.1.2. Descripción de resultados a nivel de dimensiones

Resultados de la dimensión Sustantiva

Objetivo 2: Identificar el nivel de la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018, mediante la aplicación de la preprueba y posprueba al grupo control y experimental.

Tabla 2

Niveles del pensamiento crítico en su dimensión sustantiva en la preprueba y posprueba del grupo experimental y del grupo control

Nivel	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	10	33	0	0	10	33	14	47
Medio	18	60	14	47	18	60	10	33
Alto	2	7	16	53	2	7	6	20
Total	30	100	30	100	30	100	30	100

Fuente: Resultados de encuesta

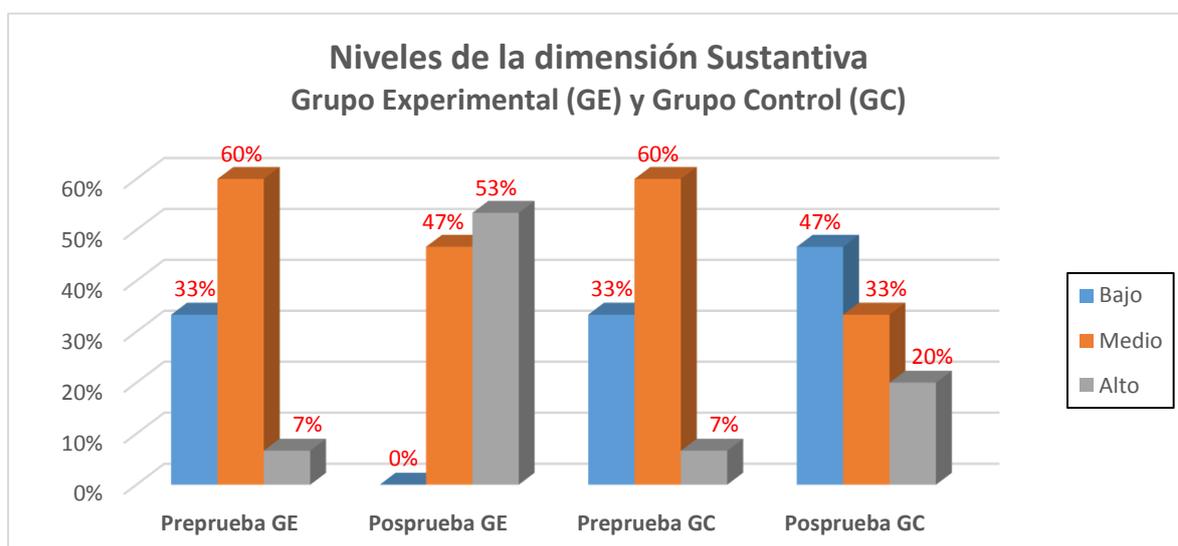


Figura 2: Niveles del pensamiento crítico en su dimensión sustantiva en la preprueba y posprueba del grupo experimental y del grupo control

Fuente: Tabla 2

Interpretación

Como podemos observar de la Tabla 2 y Figura 2 en la preprueba del grupo experimental el pensamiento crítico en su dimensión sustantiva presenta un 33% en el nivel bajo, 60% en el nivel medio y 7% en el nivel alto, mientras que en la posprueba el nivel predominante es el nivel alto con un 53%, además el nivel bajo disminuyó a un 0%. Dichos resultados nos permiten afirmar que hubo una mejora en el desarrollo de la dimensión sustantiva del grupo experimental.

Del mismo modo se puede observar que el nivel predominante en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en la preprueba del grupo control es el nivel medio con un 60%, mientras que en la posprueba predomina el nivel bajo con un 47%. Dichos resultados nos permiten afirmar que no hubo mejoras en el desarrollo de la dimensión sustantiva del grupo control.

Resultados de la dimensión Dialógica

Objetivo 3: Identificar el nivel de la dimensión dialógica del pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018, mediante la aplicación de la preprueba y posprueba al grupo control y experimental.

Tabla 3

Niveles del pensamiento crítico en su dimensión dialógica en la preprueba y posprueba del grupo experimental y del grupo control

Nivel	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	10	33	0	0	7	23	15	50
Medio	17	57	13	43	22	73	9	30
Alto	3	10	17	57	1	3	6	20
Total	30	100	30	100	30	100	30	100

Fuente: Resultados de encuesta

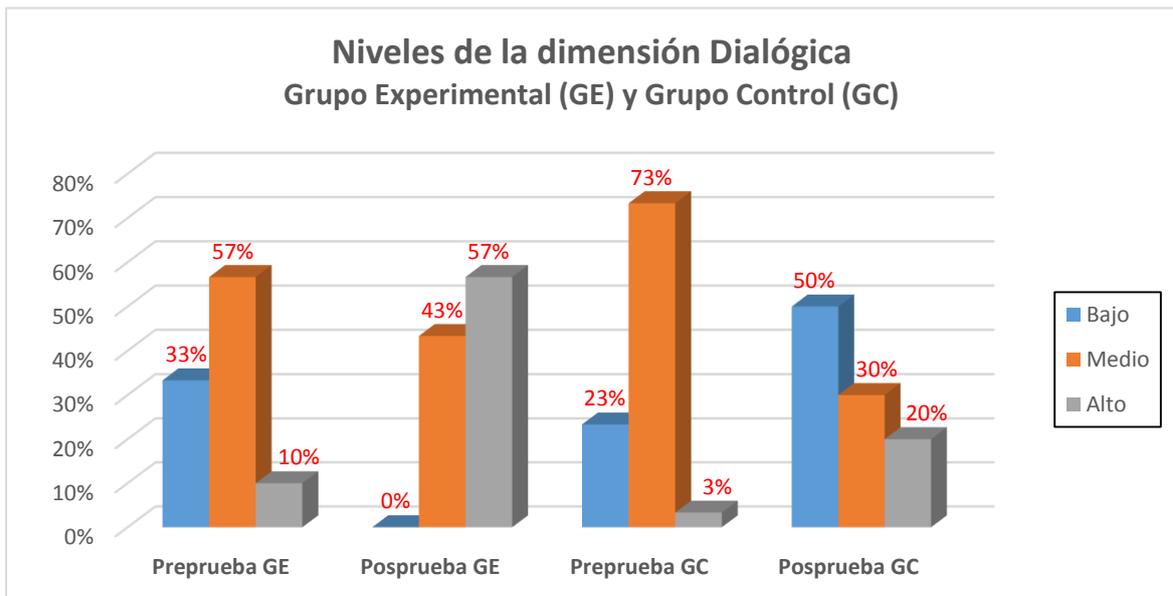


Figura 3: Niveles del pensamiento crítico en su dimensión dialógica en la preprueba y posprueba del grupo experimental y del grupo control

Fuente: Tabla 3

Interpretación

Como podemos observar de la Tabla 3 y Figura 3 en la preprueba del grupo experimental; el pensamiento crítico en su dimensión dialógica presenta un 33% en el nivel bajo, 57% en el nivel medio y un 10% en el nivel alto; mientras que en la posprueba, el nivel predominante es el nivel alto con un 57% y el nivel bajo disminuyó a un 0%. Dichos resultados nos permiten afirmar que hubo una mejora en el desarrollo de la dimensión dialógica del grupo experimental.

Del mismo modo se puede observar que el nivel predominante en la dimensión dialógica del pensamiento crítico en la preprueba del grupo control es el nivel medio con un 73%, mientras que en posprueba predomina el nivel bajo con un 50%. Dichos resultados nos permiten afirmar que no hubo mejoras en el desarrollo de la dimensión dialógica del grupo control.

Tabla 4

Tabla comparativa de resultados obtenidos en la preprueba y posprueba del grupo control y grupo experimental según medidas estadísticas

Dimensiones Variables	GRUPO EXPERIMENTAL							GRUPO CONTROL						
	Preprueba			Posprueba				Preprueba			Posprueba			
	Media	CV	Nivel	Media	CV	Nivel	Dif.	Media	CV	Nivel	Media	CV	Nivel	Dif.
Dimensión														
Sustantiva	35,53	33%	Medio	58,23	18%	Alto	22,70	35,40	32%	Medio	40,47	53%	Medio	5,07
Dimensión														
Dialógica	31,60	36%	Medio	50,53	17%	Alto	18,93	30,47	29%	Medio	34,80	55%	Medio	4,33
Pensamiento														
Crítico	67,13	33%	Medio	108,77	17%	Alto	41,63	65,87	30%	Medio	75,27	54%	Medio	9,40

Fuente: Resultados de encuesta

Interpretación

En la Tabla 4, se presenta los puntajes promedio (media), coeficiente de variación (CV) y niveles obtenidos por los estudiantes después de aplicar la preprueba y posprueba, para cada una de las dimensiones, así como para la variable pensamiento crítico, tanto del grupo experimental como del grupo control.

En lo que respecta a la dimensión sustantiva, podemos observar que en el grupo experimental se pasa del nivel medio en la preprueba a un nivel alto en la posprueba, con un puntaje promedio de 35.53 y 58.23 respectivamente, presentando un incremento de 22.70 puntos. Del mismo modo el coeficiente de variación en la preprueba es de 33%, mientras que en la posprueba disminuyó a 18%, lo cual indica que los datos son muy homogéneos. Con relación al grupo control podemos observar que existen variaciones muy pequeñas, pues su puntaje promedio es 35,40 y 40.47 en la preprueba y posprueba respectivamente, teniendo un nivel medio en ambos casos. Además, el coeficiente de variación pasó del 32% en la preprueba al 53% en la posprueba lo cual indica que los datos no son homogéneos.

En lo que respecta a la dimensión dialógica, podemos observar que en el grupo experimental se pasa del nivel medio en la preprueba a un nivel alto en la posprueba, con un puntaje promedio de 31.60 y 50.53 respectivamente, presentando un incremento de 18.93 puntos. Del mismo modo, el coeficiente de variación en la preprueba es de 36%, mientras que en la posprueba disminuyó a 17% lo cual indica que los datos son muy homogéneos. Con relación al grupo control podemos observar que no existen variaciones relevantes pues su puntaje promedio es 30.47 y 34.80 en la preprueba y posprueba respectivamente, teniendo un nivel medio en ambos casos. Asimismo, el coeficiente de variación pasó del 29% en la preprueba al 55% en la posprueba lo cual indica que los datos del grupo control no son homogéneos.

De la misma manera, en lo que respecta a la variable pensamiento crítico, podemos observar que el grupo experimental pasa del nivel medio en la preprueba, con un puntaje promedio de 67.13, al nivel alto en la posprueba, con un puntaje promedio de 108.77, lo que representa un incremento de 41.63 puntos en el puntaje promedio. Del mismo modo el coeficiente de variación en la preprueba es de 33%, mientras que en la posprueba disminuyó a 17% lo cual indica que se mejoró la homogeneidad de los datos. Con relación al grupo control podemos observar que presenta variaciones muy pequeñas pues en la preprueba se ubica en el nivel medio con un puntaje promedio de 65.87 y un coeficiente de variación del 30%, mientras que en la posprueba sigue en el nivel medio con un puntaje promedio de 75.27 y un coeficiente de variación del 54%.

En base a los resultados observados, podemos afirmar que la aplicación de las estrategias didácticas activas para la enseñanza de Filosofía ha tenido un efecto positivo en la mejora del pensamiento crítico de los estudiantes del grupo experimental.

3.1.3. Descripción de la propuesta de estrategias didácticas

Objetivo 4: Aplicar estrategias didácticas activas en la enseñanza de Filosofía para mejorar significativamente el pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

Se aplicó las estrategias didácticas activas en enseñanza de Filosofía, estas consistieron en talleres de 10 sesiones, orientado a desarrollar las capacidades del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios, Trujillo 2018, basado en dos estrategias didácticas activas: juego de roles y debate académico. En el diseño del taller se han tomado en cuenta tres procesos básicos. El detalle del desarrollo se muestra en el apartado VII y las evidencias en el anexo.

3.2. Análisis de normalidad

Previamente al estudio inferencial propiamente dicho, se realizó un análisis de normalidad de las variables, para comprobar el comportamiento de sus distribuciones y en base a los resultados obtenidos tomar la decisión acerca de la aplicación de técnicas paramétricas o no paramétricas para la prueba de hipótesis.

Hipótesis estadísticas para la prueba de normalidad

H₀: Los puntajes de la preprueba y posprueba de ambos grupos siguen una distribución normal

H₁: Los puntajes de la preprueba y posprueba de ambos grupos no siguen una distribución normal.

Si $p > 0.05$ se acepta H₀ y se rechaza H₁ (Se cumple el supuesto de normalidad)

Si $p \leq 0.05$ se acepta la H₁ y se rechaza H₀ (No se cumple el supuesto de normalidad).

Tabla 5*Pruebas de normalidad de la variable pensamiento crítico y de sus dimensiones*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Preprueba del grupo experimental dimensión Sustantiva	,920	30	,028
Posprueba del grupo experimental dimensión Sustantiva	,888	30	,004
Preprueba del grupo control dimensión Sustantiva	,925	30	,037
Posprueba del grupo control dimensión Sustantiva	,772	30	,000
Preprueba del grupo experimental dimensión Dialógica	,907	30	,013
Posprueba del grupo experimental dimensión Dialógica	,923	30	,032
Preprueba del grupo control dimensión Dialógica	,926	30	,038
Posprueba del grupo control dimensión Dialógica	,744	30	,000
Preprueba del grupo experimental variable Pensamiento Crítico	,914	30	,019
Posprueba del grupo experimental variable Pensamiento Crítico	,882	30	,003
Preprueba del grupo control variable Pensamiento Crítico	,920	30	,026
Posprueba del grupo control variable Pensamiento Crítico	,747	30	,000

Interpretación

Como podemos observar en la Tabla 5, la prueba de normalidad se trabajó con la prueba Shapiro-Wilk; debido a que nuestra muestra de cada grupo está conformada por 30 estudiantes ($n < 50$).

A nivel de la variable y las dimensiones, los resultados de la preprueba y posprueba t del grupo experimental y grupo control no se ajustan a una distribución normal ($p < 0.05$), por lo tanto, la contratación de la hipótesis general y específicas se realizó aplicando técnicas no paramétricas.

No hay suficiente evidencia estadística para afirmar que la distribución es normal debido a que los datos calculados son menores a los datos tabulados. Según Montalván (2014) sustenta que la prueba de Shapiro –Wilk se basa en las desviaciones que presentan las estadísticas de orden de la muestra en estudio respecto a los valores esperados para la distribución normal estándar.

3.3. Contratación de hipótesis

3.3.1. Prueba de hipótesis general

Objetivo 5: Contratar los resultados obtenidos en la preprueba y posprueba del grupo control y del grupo experimental con respecto al nivel de pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

Hipótesis General:

Hi: La aplicación de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía mejora significativamente el pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

H0: La aplicación de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía no mejora significativamente el pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

3.3.2 Prueba de *muestras independientes*

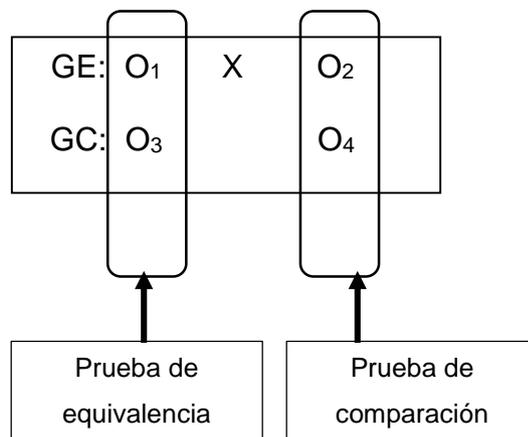


Tabla 6:

Prueba U para comprobación de la hipótesis general. Estadísticas de muestras independientes

Hipótesis nula	Prueba	Sig. asintótica (bilateral)	Decisión
La distribución del grupo experimental y de control en la preprueba es la misma a nivel de la variable pensamiento crítico	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	0.894	Aceptar la hipótesis nula.
La distribución del Grupo experimental y de control en la posprueba es la misma a nivel de la variable pensamiento crítico	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	0.000	Rechazar la hipótesis nula.

Nota. El nivel de significación es ,05.

De la Tabla 6 observamos que el p-valor para la prueba de equivalencia de grupos en la preprueba es de 0,894 ($p > 0,05$), entonces se puede decir que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las distribuciones de los grupos experimental y control, para un nivel de confianza del 95%. Lo que permite concluir que los grupos fueron equivalentes al inicio de la investigación.

En la Tabla 6 también se observa que el p-valor para la prueba de comparación entre la posprueba del grupo control y posprueba del grupo control y post test del grupo experimental a nivel de la variable pensamiento crítico es de $p < 0,01$ (tiende a cero), entonces se puede concluir que existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del post test aplicado a los grupos experimental y control. Por ello, se deduce que hubo mejores resultados en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que participaron en los Talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía en comparación con los estudiantes que integraban el grupo de control que tuvieron un tratamiento neutro.

3.3.2 Prueba de muestras relacionadas

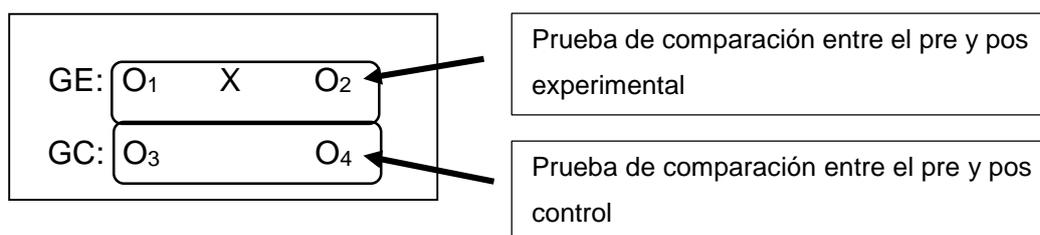


Tabla 7

Prueba para comprobación de la hipótesis general. Estadísticas de muestras relacionadas

Hipótesis nula	Prueba	Sig. asintótica (bilateral)	Decisión
La mediana de las diferencias entre la preprueba y la posprueba del grupo control a nivel de la variable pensamiento crítico es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	.452	Aceptar la hipótesis nula.
La mediana de las diferencias entre preprueba y la posprueba del grupo experimental a nivel de la variable pensamiento crítico es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	0.000	Rechazar la hipótesis nula.

Nota. *El nivel de significación es ,05.*

En la Tabla 7 se observa que el p-valor para la prueba de comparación entre la preprueba y posprueba del grupo control a nivel de la variable pensamiento crítico es de 0,452 ($p > 0,05$), por lo tanto, se puede decir que no existe diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de la posprueba y preprueba aplicado al grupo control. De lo anterior, se deduce que el grupo de control no mostró cambios significativos en el desarrollo del pensamiento crítico desde el inicio hasta el final de la investigación.

En la Tabla 7 también se observa que el p-valor para la prueba de comparación entre la preprueba y posprueba del grupo experimental a nivel de la variable pensamiento crítico es de $p < 0,01$ (tiende a cero), se puede concluir entonces, que existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de la posprueba y preprueba aplicado al grupo experimental. Por lo tanto, se puede afirmar que fueron efectivos los Talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía, en el que participaron los estudiantes del grupo experimental, se logró mejorar el pensamiento crítico.

En base a los resultados presentados se acepta nuestra hipótesis de trabajo (H_i) y podemos afirmar que: La aplicación de los talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía mejora significativamente el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

3.3.3. Prueba de hipótesis específicas

Prueba de hipótesis en la dimensión sustantiva

Objetivo 6: Contrastar los resultados obtenidos en la preprueba y posprueba del grupo control y del grupo experimental con respecto al nivel de la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

Hipótesis Específica:

Ha1: La aplicación de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía mejora significativamente la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

H01: La aplicación de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía no mejora significativamente la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

Tabla 8

Prueba de comparación de muestras independientes para la comprobación de las hipótesis específicas en la dimensión sustantiva

Hipótesis nula	Prueba	Sig. asintótica (bilateral)	Decisión
La distribución del grupo experimental y de control en la preprueba es la misma a nivel de la dimensión sustantiva	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	0.917	Conservación de la hipótesis nula.
La distribución del Grupo experimental y de control en la posprueba es la misma a nivel de la dimensión sustantiva	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	0.000	Rechazo de la hipótesis nula.

Nota. *El nivel de significación es ,05.*

De la Tabla 8 observamos que el p-valor para la prueba de equivalencia de grupos en la preprueba es de 0,917 ($p > 0,05$), entonces se puede decir que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las distribuciones de los grupos experimental y control, para un nivel de confianza del 95%. Lo que permite concluir que los grupos fueron equivalentes al inicio de la investigación.

En la Tabla 8 también se observa que el p-valor para la prueba de comparación entre la posprueba del grupo control y posprueba del grupo experimental a nivel de la dimensión sustantiva es de $p < 0,01$ (tiende a cero), entonces se puede concluir que existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de la posprueba aplicado a los grupos experimental y control. Por ello, se deduce que hubo mejores resultados en el desarrollo de la dimensión sustantiva en los estudiantes que participaron en los Talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía en comparación con los estudiantes que integraban el grupo de control que no participaron de dichos talleres.

Tabla 9***Prueba de comparación de muestras relacionadas para la comprobación de las hipótesis específicas en la dimensión sustantiva***

Hipótesis nula	Prueba	Sig. asintótica (bilateral)	Decisión
La mediana de las diferencias entre preprueba y posprueba del grupo control a nivel de la dimensión sustantiva es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	.350	Conservación de la hipótesis nula.
La mediana de las diferencias entre preprueba y posprueba del grupo experimental a nivel de la dimensión sustantiva es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	0.000	Rechazo de la hipótesis nula.

Nota. *El nivel de significación es ,05.*

En la Tabla 9 se observa que el p-valor para la prueba de comparación entre la preprueba y posprueba del grupo control a nivel de la dimensión sustantiva es de 0,350 ($p > 0,05$), por lo tanto, se puede decir que no existe diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de la posprueba y preprueba aplicado al grupo control. De lo anterior, se deduce que el grupo de control no mostró cambios significativos en el desarrollo de la dimensión sustantiva desde el inicio hasta el final de la investigación.

En la Tabla 9 también se observa que el p-valor para la prueba de comparación entre la preprueba y posprueba del grupo experimental a nivel de la dimensión sustantiva es de $p < 0,01$ (tiende a cero), se puede concluir entonces, que existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de la posprueba y preprueba aplicado al grupo experimental. Por lo tanto, se puede afirmar que fueron efectivos los Talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la

Filosofía en el que participaron los estudiantes del grupo experimental, pues se logró mejorar la dimensión sustantiva.

En base a los resultados presentados se acepta nuestra hipótesis específica (H21) y podemos afirmar que: La aplicación de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía mejora significativamente la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

Prueba de hipótesis en la dimensión dialógica

Objetivo 7: Contrastar los resultados obtenidos en la preprueba y posprueba del grupo control y del grupo experimental con respecto al nivel de la dimensión dialógica del pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

Hipótesis Específica:

Ha2: La aplicación de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía mejora significativamente la dimensión dialógica del pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

H02: La aplicación de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía no mejora significativamente la dimensión dialógica del pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

Tabla 10

Prueba de comparación de muestras independientes para la comprobación de las hipótesis específicas en la dimensión dialógica

Hipótesis nula	Prueba	Sig. asintótica (bilateral)	Decisión
La distribución del grupo experimental y de control en la preprueba es la misma a nivel de la dimensión dialógica	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	0.888	Conservación de la hipótesis nula.
La distribución del grupo experimental y de control en la posprueba es la misma a nivel de la dimensión dialógica	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	0.000	Rechazo de la hipótesis nula.

Nota. *El nivel de significación es ,05.*

De la Tabla 10 observamos que el p-valor para la prueba de equivalencia de grupos en la preprueba a nivel de la dimensión dialógica es de 0,888 ($p > 0,05$), entonces se puede decir que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las distribuciones de los grupos experimental y control para un nivel de confianza del 95%. Lo que permite concluir que los grupos fueron equivalentes al inicio de la investigación.

En la Tabla 10 también se observa que el p-valor para la prueba de comparación entre la posprueba del grupo control y posprueba del grupo experimental a nivel de la dimensión dialógica es de $p < 0,01$ (tiende a cero), entonces se puede concluir que existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de la posprueba aplicado a los grupos experimental y control. Por ello, se deduce que hubo mejores resultados en el desarrollo de la dimensión dialógica en los estudiantes que participaron en los Talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía en comparación con los estudiantes que integraban el grupo de control que no participaron de dichos talleres.

Tabla 11***Prueba de comparación de muestras relacionadas para la comprobación de las hipótesis específicas en la dimensión dialógica***

Hipótesis nula	Prueba	Sig. asintótica (bilateral)	Decisión
La mediana de las diferencias entre Pre Test y el Post Test del grupo control a nivel de la dimensión dialógica es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	.321	Conservación de la hipótesis nula.
La mediana de las diferencias entre Pre Test y el Post Test del grupo experimental a nivel de la dimensión dialógica es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	0.000	Rechazo de la hipótesis nula.

Nota. *El nivel de significación es ,05.*

En la Tabla 11 se observa que el p-valor para la prueba de comparación entre la preprueba y posprueba del grupo control a nivel de la dimensión dialógica es de 0,321 ($p > 0,05$), por lo tanto, se puede decir que no existe diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de la posprueba y preprueba aplicado al grupo control. De lo anterior, se deduce que el grupo de control no mostró cambios significativos en el desarrollo de la dimensión dialógica desde el inicio hasta el final de la investigación.

En la Tabla 11 también se observa que el **p**-valor para la prueba de comparación entre la preprueba y posprueba del grupo experimental a nivel de la dimensión dialógica es de $p < 0,01$ (tiende a cero), se puede concluir entonces, que existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de la posprueba y preprueba aplicado al grupo experimental. Por lo tanto, se puede afirmar que fueron efectivos los Talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía en el que participaron los estudiantes del grupo experimental, pues se logró mejorar la dimensión dialógica.

En base a los resultados presentados se acepta nuestra hipótesis específica (H31) y podemos afirmar que: La aplicación de los talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía mejora significativamente la dimensión dialógica del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

IV. DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como propósito determinar el nivel de influencia de la aplicación de talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía en la mejora significativa del pensamiento crítico en estudiantes universitarios del V ciclo de la escuela profesional de Psicología de una universidad privada de Trujillo, matriculados en la asignatura de Filosofía en el semestre 2018-2; para ello, después de recoger información sobre el marco teórico, se contextualizó un instrumento denominado cuestionario sobre pensamiento crítico de Santiuste et al. (2001) conformado por 30 ítems distribuidos en 2 dimensiones: Sustantiva y Dialógica. El instrumento fue validado a nivel de contenido por juicio de expertos, resultando un instrumento válido. Además, se realizó un análisis de confiabilidad obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.893 aproximadamente, por lo que se puede afirmar que hay homogeneidad en los elementos y se mide de forma consistente el pensamiento crítico.

Así mismo se, elaboró y aplicó los talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía para mejorar significativamente el pensamiento crítico de los estudiantes del grupo experimental.

De los hallazgos encontrados en esta investigación, se puede afirmar que los talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía influyó significativamente para mejorar el desarrollo de del pensamiento crítico de los estudiantes del grupo experimental, lo cual se ha evidenciado al observar los resultados de la Tabla 1; pues en la preprueba ambos grupos, tanto experimental como el de control, presentan una predominancia del nivel medio, sin embargo en posprueba sólo el grupo experimental muestra mejoras en el desarrollo del pensamiento crítico, pues se disminuyó el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel bajo (del 33% bajaron al 0%) y en el nivel medio (del 60% bajaron al 50%), y se incrementó el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel alto (del 7% pasaron a un 50%).

De la misma manera, si observamos la Tabla 4, volvemos a confirmar que solo el grupo experimental presenta mejoras el desarrollo del pensamiento crítico, pues teniendo en cuenta el puntaje promedio podemos observar que el grupo experimental pasa del nivel medio en el pre test (con un puntaje promedio de 67.13) al nivel alto en la posprueba (con un puntaje promedio de 108.77), presentando un incremento de 41.63 puntos en el puntaje promedio. Del mismo modo el coeficiente de variación en la preprueba es de 33%, mientras que en la posprueba disminuyo a 17% lo cual indica que se mejoró la homogeneidad de los datos. Con relación al grupo de control, podemos observar que no presenta variaciones significativas, pues en la preprueba se ubica en el nivel medio con un puntaje promedio de 65.87 y un coeficiente de variación del 30%, mientras que en la posprueba sigue en el nivel medio con un puntaje promedio de 75.27 y un 54% en su coeficiente de variación.

Además, al realizar el análisis comparativo entre el grupo experimental y el grupo de control en la preprueba y posprueba, contrastado a través de la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, observamos que en la preprueba ambos grupos son equivalentes, pues se obtuvo un $p=0,894$ ($p > 0,05$) para un nivel de confianza del 95% (ver Tabla 6), es decir no existe diferencia estadísticamente significativa entre las distribuciones de los grupos experimental y de control. Sin embargo, en la posprueba se obtuvo un $p < 0,01$ lo que significa que existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del post test aplicado a los grupos experimental y de control, lo que nos permite afirmar que los Talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía influye significativamente para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico, pues se observó mejores resultados en el grupo experimental.

Del mismo modo, en el contraste de hipótesis entre la preprueba y posprueba del grupo control y entre la posprueba y la preprueba del grupo experimental, contrastado a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, observamos que sólo el grupo experimental presenta mejoras, pues en la prueba del grupo de control se obtuvo un $p=0,452$ ($p > 0,05$) para un nivel de

confianza del 95% (ver Tabla 7), lo que significa que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las medianas de la posprueba y preprueba del grupo de control. Sin embargo, en el grupo experimental se obtuvo un $p < 0,01$ lo que significa que existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de la posprueba y preprueba del grupo experimental, lo que nos permite afirmar que los Talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía en el que participaron los estudiantes del grupo experimental, fue efectivo en el sentido de desarrollar el pensamiento crítico

Los niveles predominantes (bajo y medio) de desarrollo del pensamiento crítico encontrado en la preprueba, posiblemente se deba a la poca importancia que se le da en la educación básica y cuyos resultados quedan evidentes en los resultados de la prueba PISA que si bien es cierto no evalúa el pensamiento crítico pero si, componentes de este como el lenguaje, comunicación y razonamiento matemático elemental (MINEDU, 2017). Estos resultados guardan relación inversa con los hallados por Mehta (2015) quien señala que el pensamiento crítico tiene en la educación, y en la inmensa gama de opciones que los docentes tienen para este fin, en particular en la educación superior, donde el antecedente aporta el concepto del pensamiento pre crítico y post crítico, que guarda paralelo con nuestro trabajo en el grupo experimental que al ser sometido a la evaluación de pensamiento crítico, la prevalencia de nivel bajo y medio indicaban un estado pre crítico del aula, no olvidemos que la interacción de las personas determina el resultado, en este sentido, elevados porcentajes de alumnos con bajo nivel de pensamiento crítico limitan al resto. Tras la aplicación de los Talleres de estrategias didácticas activas, y evaluarse el nivel de pensamiento crítico, los resultados mostraron todos con niveles de pensamiento crítico entre regular y alto lo que podemos al igual que el antecedente señalar que el grupo experimental alcanzó un estado de post crítico.

Nuestros resultados también coinciden con los hallados por Curone y otros (2011) quienes señalan que el pensamiento crítico de los estudiantes no está bien desarrollado dimensionalmente, si bien algunas dimensiones las tienen bien desarrolladas como las sustantivas, otras no tanto como es el caso de la dimensión dialógica, lo que hace que el pensamiento crítico no se materialice o sea difícil de

usar. Nuestro estudio consideró la evaluación de estas dos dimensiones por ser las más fundamentales en el pensamiento crítico y sobre todo en la interacción. En una clase, el que todos sepan expresar pensamiento crítico lleva a grandes resultados y un empoderamiento de todos, mientras que si muchos no lo tienen se pierde el enfoque crítico y los logros de la clase disminuyen. Este antecedente pone en manifiesto también la importancia del desarrollo del lenguaje en el pensamiento la expresión oral o escrita, la expresión del pensamiento es la consolidación. En nuestro estudio, las estrategias didácticas activas permiten la expresión y se enfocaban en dos dimensiones la crítica (juego de roles y debate académico) y la expresión oral a través del diálogo, la argumentación, la refutación, etc.

Muchos autores como Elder y Paúl (2003) señalan que cuando la persona no dialoga, en el pensamiento se anula la parte crítica. El pensamiento crítico requiere de todas sus etapas, la crítica debe desembocar en el diálogo, el mismo que recibe argumentaciones contrarias a favor o en contra, que avivan la crítica que luego se plasma en el diálogo. Esto lleva a la dimensión social, donde los entornos sociales no tienen un pensamiento crítico, inhibirán el pensamiento crítico, por otros pensamientos, como puede ser los tradicionales, folclóricos, entre otros.

Nuestros resultados también están acordes a los hallados por Vizcaíno, Marín, y Ruíz (2017) quienes señala la mejora del pensamiento crítico en cuando este es promovido mediante intervenciones educativas adecuadas, las mismas que pueden ser especializadas o incluirse en los cursos. Por otro lado, sea en la intervención o que la clase de determinado curso tenga como estrategia la crítica, genera el “desarrollo de pensamiento crítico aplicado”, lo que lleva a los alumnos al “liderazgo temático” según sus intereses, motivaciones, significaciones”. Este antecedente señala también el hecho de la importancia de la crítica como estrategia educativa, la misma que incita el pensamiento crítico cualquiera que sea el curso, y el diálogo, pudiendo ser una estrategia dinámica en muchas asignaturas.

Nuestros resultados coinciden también con los encontrados por Águila (2014) quien señala la importancia de las intervenciones educativas enfocadas en el desarrollo del pensamiento crítico, y su eficacia en el desarrollo de este. El antecedente

también enfoca su importancia para aspectos no académicos que influyen en el rendimiento, como el ser crítico de uno mismo, sus implicancias en la autocrítica, en la autoestima en los mecanismos de resiliencia y desarrollo personal.

Nuestro antecedente también guarda paralelo con los hallados por Roca (2013) quien señala que la aplicación de las diferentes metodologías docentes demuestra que existen diferencias en el desarrollo del pensamiento crítico de acuerdo con la estrategia de enseñanza implementada en el aula y también que el mayor progreso se genera por algunas metodologías pedagógicas innovadoras que permiten un aprendizaje activo y significativo, vinculado al desarrollo del pensamiento crítico. En consecuencia, los talleres de juego de roles y debates académicos desarrollados en la presente investigación favorecen positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios.

A nivel nacional, nuestros hallazgos coinciden con Andrade (2014) tanto en la eficacia de las estrategias didácticas, como en el logro del desarrollo del pensamiento crítico y destacan la utilidad en el desarrollo del alumno y la mejora en sus habilidades auto motivacionales. Este antecedente nacional pone énfasis en que el acto de pensar es inherente a todo ser humano; todas las personas piensan, pero en algunos casos este es arbitrario, contradictorio, prejuiciado e influenciado por los valores; en fin, muchas maneras pueden matizar el pensamiento del individuo. La calidad de vida está muy relacionada con la forma de pensar; por tanto, el pensamiento debe ejercitarse y adiestrarse hasta lograr su excelencia. Para las carreras universitarias aplicadas y para el liderazgo (entendiéndose como líder en su persona a través de su carrera) pensar críticamente es un tipo de razonamiento tiene alguna relación con el acto de cuestionar o valorar, para que es útil, como sirve, como puede ser mejor, como lo convierto en algo útil para los demás, esto implica establecer un juicio o tomar una decisión que se resume al si – no, sirve -no sirve, como puede servir, que se necesita, etc., estas razones llevan cuando se habla de pensamiento crítico, en términos generales, se hace referencia a ejercicios de cuestionamiento y de valoración, que permiten finalmente emitir un juicio o tomar una posición con respecto a un hecho, fenómeno o idea que servirá

para darle valor, y venderla, utilizarla, desarrollarla, ver si vale la pena, darle un lugar en la lista de espera.

Estos hallazgos del antecedente que coinciden con los nuestros, tienen su explicación en lo señalado por (Cantillo y et al, 2007) quien señala que un pensamiento razonable reflexivo que busca decidir qué creer o qué hacer, es un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en los criterios, es auto corrector y sensible al contexto, y esto nos lleva a la importancia y justificación de nuestra investigación , que va más allá de un curso, meramente frívolo, sino un curso que va a desarrollar capacidades en el estudiante indispensables para su auto superación y que le facilitara el dominio de las demás materias.

Otra de las reflexiones que nos lleva el antecedente, es que los docentes sobre todo de educación superior tienen la responsabilidad de que el pensamiento crítico se constituya en un hábito a practicar tanto por ellos como por sus estudiantes, eso llevara a personas que se lideran, líderes de su profesión y líderes sociales.

V. CONCLUSIONES

- Los estudiantes universitarios del grupo experimental y control, participantes de la investigación, presentan una predominancia del nivel medio en el pensamiento crítico antes de aplicar los talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía, con un 67 % en el grupo control y 60% en el grupo experimental.
- Los estudiantes universitarios del grupo experimental muestran mejoras en el desarrollo del pensamiento crítico después de aplicar los talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía, disminuyendo el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel bajo del 33% al 0% y en el nivel medio del 60% al 50%, e incrementándose el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel alto del 7% al 50%.
- Los talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía han demostrado ser altamente eficaz para mejorar significativamente el pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018, lo cual se ha evidenciado en los resultados comparativos entre la posprueba del grupo control y posprueba del grupo experimental, contrastado a través de la Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, en la que se obtuvo un $p < 0,01$; así como en los resultados comparativos entre el posprueba y la preprueba del grupo experimental, contrastado a través de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas obteniendo un $p < 0,01$.
- Respecto a la influencia de las estrategias didácticas activas de enseñanza de la Filosofía en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico se aprecia que en los resultados de la posprueba en el grupo experimental ninguno estuvo en la categoría baja, mientras que el control tuvo 47%; en la categoría alta, el grupo de control tuvo un 20% mientras que el experimental tuvo un 53%, esto implica que las estrategias tuvieron impacto positivo, además en la prueba de hipótesis se obtuvo un $p\text{-valor} < 0.01$.

- Respecto a la influencia de las estrategias didácticas activas de enseñanza de la Filosofía en la dimensión dialógica del pensamiento crítico se aprecia que el grupo experimental ninguno estuvo en la categoría baja, mientras que el control tuvo 50.0%; en la categoría alta, el grupo de control tuvo un 20% mientras que el experimental tuvo un 57% esto implica que las estrategias tuvieron impacto positivo, además en la prueba de hipótesis se obtuvo un $p\text{-valor} < 0.01$.

VI. RECOMENDACIONES

- Las autoridades académicas deben tomar conciencia del bajo nivel de pensamiento crítico de los estudiantes, y el hecho de que requieren potenciar o despertar sus capacidades y habilidades de pensamiento crítico, lo que debe ser una política para todos los ingresantes de todas las carreras.
- Si se toma la decisión de intervenciones educativas a fin de desarrollar el pensamiento crítico, considerar las estrategias didácticas activas, con componentes cooperativos y sociales, ya que eso fortalece el debate, la crítica y sobre todo la democracia y convivencia.
- Realizar investigaciones similares en los demás cursos y ramas profesionales a fin de desarrollar métodos de desarrollo de pensamiento crítico acordes a las diferentes especialidades profesionales.

VII. PROPUESTA

La investigación de **Estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía para mejorar significativamente el pensamiento crítico de estudiantes universitarios, Trujillo 2018**, deja como experiencia que la aplicación de las estrategias del juego de roles y el debate académico optimizan de manera significativa el nivel del pensamiento crítico, en sus dimensiones dialógica y sustantiva. Con 10 sesiones desarrolladas estratégicamente y proporcionales a cada dimensión, la propuesta a la que se denominó: Talleres de estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía para mejorar significativamente el pensamiento crítico de estudiantes universitarios del V ciclo de la escuela profesional de Psicología de una universidad privada de Trujillo, matriculados en la asignatura de Filosofía en el semestre 2018-2 (Anexo VII), debido a los resultados obtenidos, se convierte en una alternativa innovadora que podría aplicarse en los procesos pedagógicos de enseñanza aprendizaje de las instituciones educativas de educación superior.

VIII. REFERENCIAS

- Aguilera, Y., Zubizarreta, M., Castillo, J. (octubre, 2005). *Estrategia para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de Licenciatura en Enfermería*. Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana. Facultad de Ciencias Médicas
Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v19n4/ems05405.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Guía de Evaluación Formativa*.
Recuperado de: https://www.evaluacionformativa.cl/wp-content/uploads/2016/06/Gu%C3%ADa_Evaluaci%C3%B3n_Formativa.pdf
- Akerman, R. y Neale, I. (2011). Debating the evidence: an international review of current situation and perceptions. *CfBT Education Trust*. Recuperado de: https://debate.uvm.edu/dcpdf/ESU_Report_debatingtheevidence_FINAL.pdf
- Alvarez, M. (2011). *Estrategia didáctica para la sistematización del concepto función real de una variable real en el primer año de la carrera ingeniería eléctrica*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/1013/Fundamentos%20teoricos%20de%20la%20estrategia.htm>
- Allen, M., Berkowitz, S., Hunt, S. and Loudon, A. (2009). A Meta-analysis of the Impact of Forensics and Communication Education on Critical Thinking
Communication Education 48 (1): 18–30. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634529909379149>
- Andrade, M. y Muñoz, C. (Julio, 2012). *La didáctica crítica: una opción pedagógica para la universidad de hoy*. Artículo de reflexión. Revista de Investigaciones UNAD. V. 11. Número 2. Recuperado de: <file:///C:/Users/Juan/Downloads/790-1997-1-PB.pdf>
- Antón, M. (2010). *Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897521>

- Barnett, R. y Martin, D. (2015). *The Palgrave Handook of critical thinking in higher education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. y Utreras, S. (1995). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago: Universidad Católica de Chile. Recuperado de: https://www.academia.edu/9745830/Ense%C3%B1ar_a_pensar_para_aprender_mejor
- Bermúdez, M. y Casares, E. (diciembre, 2017). Fomento de la expresión oral y el pensamiento crítico a través del debate. *Universidad de Córdoba*. Recuperado de: <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ripadoc/article/view/10493/9703>
- Brookfield, S. (2008). Clinical reasoning and generic thinking skill en J. Higgs, M. Jones, S. Loftus y N. Cristensen. *Clinical reasoning in the health profession*. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=oYPQAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PA65&dq=brookfield+2008+critical+thinking&ots=pR05l8ibNj&sig=3kaD9zyGNErQrIR7UyPQyYBg96Q#v=onepage&q=brookfield%202008%20critical%20thinking&f=false>
- Brookfield, S. (2012). Theaching for Critical Thinking. [Mensaje del Blog]. Recuperado de <http://www.stephenbrookfield.com/workshop>
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Magisterio. Recuperado de: <https://www.movilred.co/images/uploads/pdfs/CAMPOS%20AGUSTIN.pdf>
- Carrillo, S. y Nevado, K. (2017). El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y la aproximación al diálogo científico. *Rastros Rostros*. Recuperado de: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/2145-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4956-2-10-20190316.pdf>
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6065437.pdf>

- Cobo, G. y Valdivia, S. (2017). *Juego de Roles*. Publicación del Instituto de Docencia Universitaria. Recuperado de: <http://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/4.-Juego-de-Roles.pdf>
- Colbert, K. (1987). Los efectos de la discusión CEDA y NDT sobre el pensamiento crítico. *Revista de la American Society of Forensics*, 23.
- Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills: Effective Analysis, Argument and Reflection* Recuperado de: [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=0fVADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=cottrell,+s.+\(2005\).+thinking&ots=Wc7SaA2hHL&sig=MT9Q4ziWXyNiRABpmLf7Wrv_6al#v=onepage&q=cottrell%2C%20s.%20\(2005\).%20thinking&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=0fVADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=cottrell,+s.+(2005).+thinking&ots=Wc7SaA2hHL&sig=MT9Q4ziWXyNiRABpmLf7Wrv_6al#v=onepage&q=cottrell%2C%20s.%20(2005).%20thinking&f=false)
- Curone, G., Alcover, S., Pabago, G., Martínez, F. L., Mayol, J., y Colombo, M. (diciembre, 2011). Habilidades de pensamiento crítico en alumnos ingresantes a la UBA que cursan la asignatura Psicología. *Anuario de Investigaciones-Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862011000100019
- De Zubiria, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Dictionary Cambridge (2019). Consultado en: <https://dictionary.cambridge.org/es/>
- Duchscher, J. (January, 2003) Critical thinking: Perceptions of newly graduated female baccalaureate nurses. *Journal of Nursing Education*. Wilson Education Abstracts. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/10927287_Critical_thinking_Perceptions_of_newly_graduated_female_baccalaureate_nurses
- Ennis, R. H. (1998). *Is Critical Thinking Culturally Biased?* Recuperado de https://www.pdcnet.org/teachphil/content/teachphil_1998_0021_0001_0015_0034
- Escurra, M. y Delgado A. (diciembre, 2008). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima metropolitana. *Revista Persona* (11). Recuperado de:

[http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/8971A4677BE7B6B20525751B00518D50/\\$file/09-persona11-ESCURRA_revista%20persona.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/8971A4677BE7B6B20525751B00518D50/$file/09-persona11-ESCURRA_revista%20persona.pdf)

Esteban, L. y Ortega, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. *Debate y Aprendizaje*. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/64625/Debate%20como%20herramienta%20de%20aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Facione, P. (1990). Pensamiento crítico: una declaración de consenso de expertos para propósitos de evaluación e instrucción educativa. *Insight Assessment*, Recuperado de <file:///C:/Users/DELL/Downloads/CTWWSpanish-PensamientoCriticoFacione.pdf>

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la conformación de competencias. *Educatio Siglo XXI*. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>

Filippovich, S. (1828-1910). León Nikolaievich Tolstoi. *Revista trimestral de educación comparada*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/tolstoys.pdf

Fundación Activate (2014). Beneficio del debate escolar para estudiantes. España. Fundación Activate.org Recuperado de: <http://fundacionactivate.org/beneficios-del-debate-escolar-para-los-estudiantes/>

Gardner, H. (2009). *Multiple approaches to understanding*. New York: Routledge.

Gaete-Quezada, R. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educ.Educ.* Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a04.pdf>

Giménez, P. (2003). Hacia una propuesta pedagógica de los juegos de rol. Primeras noticias. *Revista de literatura*, (195) 81-84

- Goodwin, J. (2003). Students' perspectives on debate exercises in content area classes. *Communication Education*. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634520302466>
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. Persona 1. *Revista de la Universidad de Lima*, Recuperado de: [http://fresno.ulima.edu.pe/sf/sf_bdfde.nsf/OtrosWeb/Persona1Comprension/\\$file/gonzales.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf/sf_bdfde.nsf/OtrosWeb/Persona1Comprension/$file/gonzales.pdf)
- Grande de Prado, M. y Abella, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Recuperado de: [file:///C:/Users/DELL/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_201021093004%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_201021093004%20(1).pdf)
- Halpern, D. (abril, 1998). Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.53.4.449>.
- Hammer, S. y Green, W. (2011). Pensamiento crítico en una unidad de gestión de primer año: la relación entre el aprendizaje disciplinario, la alfabetización académica y la progresión del aprendizaje. *Investigación y Desarrollo de la Educación Superior*. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/07294360.2010.501075>
- Hernández, A. (2007) *Fundamentos Filosóficos de la Educación. Dirección de Investigación y Postgrado Universidad Nacional Abierta* Recuperado de <http://postgrado.una.edu.ve/fundamentos2007/paginas/dolarafundamentos.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2014). *Informes pruebas Saber 11*. Superior. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/index.php>

- Jerome, L. y Algarra, B. (2006). English-Speaking Union London Debate Challenge: 2005–06 *Final Evaluation Report*. Cambridge and Chelmsford: Anglia Ruskin University.
- Kennedy, R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*; 10 (3)
- Labrador, M. y Andreu, M. (2008), *Metodologías Activas* Recuperado de http://www.upv.es/diaal/publicaciones/AndreuLabrador12008_Libro%20Metodologias_Activas.pdf
- Leon, F. (noviembre, 2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- Lipman, M. (1988), Critical thinking - What can it be?. *Educational Leadership*,. Recuperado de: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf
- Lipmann, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milan: V. y P.
- Messi, L.; Rossi, B. y Ventura, A. (2016). La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica?. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333346580008.pdf>
- Ministerio de Educacion de Colombia (2015). *Del Ecaes al Saber Pro*. Bogota Colombia. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/>
- Ministerio de Educacion de Peru (2017). *El Perú en PISA 2015 Informe nacional de resultados*. Lima - Perú. Recuperado de: http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf
- Monereo, C. Castello, M. Clariana, M. Palma, M. y Pérez, M. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Recuperado de http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/ESTRAT

EGIAS%20DE%20ENSEÑANZA%20Y%20APRENDIZAJE%20DE%20MO
NEREO.pdf

Montalvan, L. (2014) Prueba de Shapiro-Wilk para probar normalidad. Facultad de Ciencias Matemáticas. Universidad Mayor de San Marcos. Lima: Perú.

Morales, Y. y Bravo, M. (abril, 2014). Las habilidades espaciales y los procedimientos geométricos desde la enseñanza de la Matemática Superior. *Universidad y Sociedad* Recuperado de

Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/45/24>

Moreno, W. y Velázquez, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2415/1/2017_Velazquez_Estrategia%20Did%C3%A1ctica%20para%20Desarrollar%20el%20Pensamiento%20Cr%C3%ADtico.pdf

Mulnix, J. (Agosto, 2012). Pensando críticamente sobre el pensamiento crítico. *Educational Philosophy and Theory*: Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x>

Nicholls, A. (1976). *Guida pratica all'elaborazione del curricolo*. Milan: Feltrinelli.

Nevia, S. M. (noviembre, 2010). Active teaching strategies in higher Education. *Metodicki Obzori*, Recuperado de: <https://hrcak.srce.hr/file/124604>

Nosich, G. M. (2012). *Aprender a pensar las cosas: una guía para el pensamiento crítico en todo el currículo (4ª ed)*. Boston: MA: Pearson.

Nussbaum, M. (2012). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999). Jhon Dewey. *Revista trimestral de educación comparada*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/deweys.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Enseñanza de la Filosofía en América Latina y El Caribe*. Recuperado de <http://teachingphilosophy-fisp.org/images/philosophy-in-the-world/Enseanza-filosofia-AL-y-Caribe.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Parrota, R. (2000). *El rol del juego de rol*. Madrid, España: Acantilado.
- Paul, R. (1993) *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *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 (2005). Estandares de competencia para el pensamiento crítico. Recuperado de: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf .
- Paul. R y Elder, L (2006). Eduteka. Colombia. Universidad Icesi. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/por-que-pensamiento-critico>
- Perollo, J. (1992). Didacta de la Filosofía. *Universidad Politécnica Salesiana*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5973018.pdf>

- Platero, M. Benito, S. y Rodríguez, A. (enero/diciembre 2012). CO-evaluación y asignación de roles, una experiencia de innovación docente universitaria. *Docencia e Investigación*. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/9071/CO-evaluaci%C3%B3n%20y%20asignaci%C3%B3n%20de%20roles%2c%20una%20experiencia%20de%20innovaci%C3%B3n%20docente%20universitaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Pithers, R. y Soden, R. (2000). Critical thinking in education: *A review*. *Educational research*. Recuperado de; <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/001318800440579>
- Polit, D. y Hungler, B. (2000). *Investigación científica en Ciencias de la Salud* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes Colombia. (2013). *Colombia en Pisa 2012. Principales resultados*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/>
- Ramos, G. (s/f). Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la filosofía de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1023Ramos.PDF>
- Ranieri, M. (2007). Problem solving, pensiero critico, metacognizione. En A. Cavani, *Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/ratttalofcomp/home/tecnologi-y9talhbvzadk>
- Rodríguez del Solar, N. (2004). Fundamentos didácticos para la enseñanza aprendizaje de la geografía. *Revista de Investigación Educativa*. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/Publicaciones/Inv_Educativa/2004_n14/contenido.htm
- Rodríguez, M., y Vásquez, M. (2002). *El juego de roles y el enfoque comunicativo*. México: Edamex.

- Romero, G. (2009), La utilización de estrategias didácticas en clase. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/GUSTAVO_ADOLFO_ROMERO_BAREA02.pdf
- Sánchez, G. (s/f). El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa. ICADE. Universidad Pontificia de Comillas. Recuperado de <https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3294/S%C3%A1nchez%20Prieto%2C%20Guillermo.pdf?sequence=1>
- Santiuste, B., Ayala, B., García, E., Gonzales J., Rossignole, J. y Toledo, E. (abril, 2001). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Oclc WorldCat Identities*: Recuperado de: <http://worldcat.org/identities/lccn-n2007042630/OJO>
- Silvestre, M. (2002). *Compendio Prdagogico*. Recuperado de <http://roa.ult.edu.cu/bitstream/123456789/3717/2/Compendio%20de%20Pedagogia.pdf>
- Silvia, M. (2016). Empirismo y filosofía experimental. Las limitaciones del relato estándar de la filosofía moderna a la luz de la historiografía francesa del siglo XIX (J.-M. Degérando). *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/414/41449296002.pdf>
- Scurati, C., y Zaniello, G. (1993). *La ricerca azione, contributi per lo sviluppo educativo*. Milan: Tecnodid.
- Shuttleworth, M. (2008). *Exporable*. Diseño Cuasi-Experimental. España. Exporable.com. Recuperado de <https://explorable.com/es/disenio-cuasi-experimental>
- Striano, M. (1998). *Insegnare a pensare*. Napoles, Italia: La Commerciale.

Tobón, S. (2003). *Formación basada en competencias*. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

Torres, G., Guzmán, G., y Arévalo, E. (2007). *Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño, Ibagué*. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130404104021/GERMAN_EDELMIRA_GILBERT.pdf

UNIVERSIA, (agosto, 2018). *¿Por qué es el pensamiento crítico más importante que nunca en la era digital?* Recuperado de : <https://noticias.universia.edu.uy/cultura/noticia/2018/08/23/1161363/pensamiento-critico-importante-nunca-digital.html>

Universidad EAFIT Virtual (2008). Taller didácticas activas activas. Recuperado de: <http://www.eafit.edu.co/servicios-en-linea/eafit-virtual/Documents/didacticasActivas.pdf>

Vásquez, B. Pleguezuelos, C. y Loreto, M. (2017) Debate como metodología activa: una experiencia en educación superior. *Universidad y Sociedad*. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n2/rus18217.pdf>

Villarini, Á. (s/f). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*.. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>

Vizcaíno, C, Marín, F. y Ruíz, E. (2017). *La coevaluación y el desarrollo del pensamiento crítico*. Colombia. *Advocatus*.. Recuperado de: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/advocatus/article/view/892>

Zambrano, A. (s/f). Ciencias de la Educación Psicopedagogía y Didáctica. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/h/anuariodoctoradoeducacion/article/download/3841/3675>

TESIS

Aburto, E. y Chilon, L. (2014). *Propuesta y aplicación de la estrategia didáctica basada en la técnica juego de roles en la enseñanza del idioma inglés y su*

influencia en el desarrollo de la capacidad de expresión y comprensión oral en los alumnos del quinto grado de educación secundaria de la I.E. "República Federal Socialista de Yugoslavia" de Nuevo Chimbote, 2012. (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/UNS/2035/26335.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Águila, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnos de la Universidad de Sonora.* (Tesis de doctorado) Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1774/TDUEX_2014_Aguila_Moreno.pdf?sequence=1

Andrade, A. (2014). *La propuesta didáctica y su relación con el nivel de desarrollo del pensamiento crítico logrado, en estudiantes del cuarto año, de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de La Vega-Filial Chincha. Lima – Perú.* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/877/TM%20CE-Du%20A59%202014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Arenales, J. (2016) *Efectos del módulo de aprendizaje Perú 16 en el pensamiento crítico de estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Ingeniería Eléctrica Universidad Nacional de Ingeniería 2016.* (Tesis de doctorado). Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/4110>

Cruzado, N. y Saavedra, N. (2016). *Estrategias lúdicas como herramientas Psicopedagógicas para mejorar el aprendizaje de la Matemática en los niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad de la I.E.I. n° 470 del distrito de Pátapo – Chiclayo–2016.* (Tesis de Maestro) Recuperado de <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/1464>

Florían, L. E. (2014). *El Aprendizaje basado en Problemas Multidimensional como propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes de Medicina de la Universidad Privada César Vallejo. Trujillo-Perú.* (Tesis de doctorado). Recuperado de

<http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/5776/Tesis%20doctorado%20-%20Luis%20Florian%20Zavaleta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Julca, L. (2015). *Aplicación de estrategias didácticas activas para mejorar el aprendizaje de la matemática en la I.E. "Amalia Puga de Lozada" Ichocán - 2014* (Tesis de maestría) Recuperado de http://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/UNC/1588/T016_26673708_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y

León, S. M. (2016). *Análisis comparativo de los perfiles de pensamiento crítico e inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Bogotá - Colombia:* (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4576/LEON%20MENDOZA%2C%20SANDRA%20ESPERANZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria.* (Tesis de maestría). Recuperado de: https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1814/MAE_EDUC_106.pdf?sequence=1

Mehta, B. (2015). *The teaching of critical thinking: reviewing the perceptions of educators in tertiary institutions in New Zealand. Auckland* (Master's Thesis). UNITEC Institute of Technology. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/8ef2/70e2d2a43865684c3f1e7da7fb1b26ac9057.pdf>

Rodriguez, N. (2017). *Aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento académico en Formación Ciudadana y Cívica, 2016.* (Tesis de doctorado). Recuperado de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/5338>

Roca, J. (2013). *El desarrollo del Pensamiento Crítico a través de diferentes metodologías docentes en el Grado en Enfermería.* (Tesis de doctorado). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/129382>

Sagastegui, D. (2014) *Desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante de enfermería*. (Tesis de doctorado). Recuperado de <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/5457>

ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Cuestionario sobre pensamiento crítico de Santiuste et al. (2001)
--

INSTRUCCIÓN:

Marque con una "X" el recuadro que considere conveniente, respecto a los 30 ítems, teniendo en cuenta los valores de la tabla siguiente.

Tenga en cuenta que:

1	2	3	4	5
Total desacuerdo	Desacuerdo	A veces	Acuerdo	Total acuerdo

N°	AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
1	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.					
2	Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.					
3	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.					
4	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.					
5	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.					
6	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.					
7	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.					
8	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.					
9	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.					
10	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.					
11	Verifico la lógica interna de los textos que leo.					

12	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.					
13	(-) Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.					
14	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.					
15	(-) Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma.					
16	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.					
17	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.					
18	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.					
19	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.					
20	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables.					
21	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.					
22	Cuando expongo por escrito una idea que no es la mía, menciono las fuentes de las que proviene					
23	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.					
24	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.					
25	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.					
26	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o fundamentada una opinión.					

27	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.					
28	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.					
29	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.					
30	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.					

1.1. Objetivos del instrumento

Objetivo General

Medir la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

Objetivos Específicos

- Medir la capacidad de pensamiento crítico en su dimensión sustantiva de los estudiantes universitarios, Trujillo 2018.
- Medir la capacidad de pensamiento crítico en su dimensión dialógica de los estudiantes universitarios, Trujillo 2018.

1.2. Descripción del instrumento

1.2.1 Características de forma

- **Nombre del instrumento:** Cuestionario de pensamiento crítico
- **Autor:** Víctor Santiuste Bermejo y colaboradores (2001)
- **Procedencia:** España
- **Clase de instrumento:** Test de rendimiento
- **Tipo de instrumento:** Test de rendimiento (con tiempo límite de 30 minutos).
- **Tipo de aplicación:** Test auto administrado
- **Ámbito de aplicación:** Estudiantes universitarios, Trujillo 2018.
- **Tipo de ítems:** Ítems de elección múltiple (escala tipo Likert).
- **Presentación de los ítems:** Los ítems fueron escritos.

1.2.2 Categorización o baremación

Nivel de capacidad crítica	Por variable pensamiento crítico	D1 Sustantiva	D2 Dialógica
Bajo	1 - 50	1 - 27	1 - 23
Medio	51- 100	28 - 54	24 - 46
Alto	101- 150	55 - 80	47 - 70

Valores normativos de la prueba para pensamiento crítico

1.2.3 Características de contenido

El cuestionario de pensamiento crítico se compone de 30 ítems, con valores de 1 a 5; siendo **1 Total desacuerdo, 2 Desacuerdo, 3 A veces, 4 Acuerdo y 5 total acuerdo**. Dichos ítems abordan dos dimensiones: la Dimensión Sustantiva y la Dimensión Dialógica. Cada dimensión aborda las siguientes habilidades del pensamiento crítico: lectura, escritura y expresar oralmente, las mismas que son elementales en todo proceso educativo. Las dimensiones desarrolladas se definen de la siguiente manera: **Dimensión Sustantiva:** hace referencia a toda acción que realiza la persona para fundamentar las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista. **Dimensión Dialógica:** se relaciona con las acciones que pone en práctica la persona orientada al análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes. Presupone la elaboración de argumentos razonados que permitan precisar las diferencias de perspectiva y dar respuesta a refutaciones.

1.3. Muestra piloto

Con el fin de comprobar que el instrumento es confiable y válido se realizó una prueba piloto con 30 estudiantes (ver Anexo 03).

La muestra piloto estuvo constituida por los estudiantes universitarios de V ciclo, matriculados en la asignatura de Filosofía durante el semestre, 2018-1 seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Estudiantes de ambos sexos
- Estudiantes del semestre académico 2018-1
- Estudiantes que rindieron el test

1.4. Análisis de ítems

Para el análisis de los ítems se calcularon las medidas estadísticas descriptivas de cada ítem y luego se realizó un análisis aplicando el método de ítem test total.

1.4.1 Descripción estadística

A continuación, presentamos las principales medidas estadísticas descriptivas de cada ítem:

- Rango
- Valor mínimo
- Valor máximo
- Media aritmética
- Desviación estándar

Dichas medidas fueron calculadas utilizando el SPSS y se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
ITEM1	30	4	1	5	3,07	1,081
ITEM2	30	3	2	5	3,50	,900
ITEM3	30	3	2	5	3,53	,937
ITEM4	30	4	1	5	3,37	1,033
ITEM5	30	4	1	5	3,10	1,062
ITEM6	30	3	2	5	3,37	,964
ITEM7	30	3	2	5	3,73	,944
ITEM8	30	4	1	5	3,67	1,061
ITEM9	30	3	2	5	3,73	,740
ITEM10	30	3	2	5	3,60	,968
ITEM11	30	4	1	5	3,17	,986
ITEM12	30	4	1	5	3,53	1,042
ITEM13	30	4	1	5	2,83	1,206
ITEM14	30	4	1	5	3,33	1,124

ITEM15	30	4	1	5	2,47	1,042
ITEM16	30	3	2	5	3,27	,907
ITEM17	30	2	3	5	3,63	,765
ITEM18	30	4	1	5	3,13	1,074
ITEM19	30	4	1	5	3,53	1,106
ITEM20	30	4	1	5	3,90	1,213
ITEM21	30	3	2	5	3,10	,923
ITEM22	30	3	2	5	3,80	1,243
ITEM23	30	4	1	5	3,30	1,208
ITEM24	30	4	1	5	3,23	1,006
ITEM25	30	3	2	5	3,37	1,033
ITEM26	30	3	2	5	3,40	1,003
ITEM27	30	3	2	5	3,63	1,066
ITEM28	30	3	2	5	3,30	,952
ITEM29	30	3	2	5	3,60	,968
ITEM30	30	3	2	5	3,73	,868

Nota. Elaborado por el autor a partir de la Base de datos de la muestra piloto

Como podemos observar en la Tabla 1, el ítem 30 tendría datos muy homogéneos pues tiene la desviación estándar más baja 0.868 con una media de 3.73 y alcanzado un puntaje mínimo de 2 y un máximo de 5. En cambio, el ítem 22 presentaría datos muy dispersos, pues su desviación estándar es de 1.243 y su media de 3.80, teniendo además un rango de 3 que va desde un valor mínimo de 2 a un valor máximo de 5.

También podemos observar que el ítem 20 tendría los puntajes más elevados pues presenta la media más alta 3.90 y así como una dispersión muy alta pues la desviación estándar es de 1.213. Mientras que el ítem 15 tendría los puntajes más bajos pues presentan una media de 2.47 con una desviación estándar de 1.042, teniendo además un rango de 4 que va desde un valor mínimo de 1 a un valor máximo de 5.

1.5. Correlación ítem test total

En lo que respecta a la consistencia interna de nuestro instrumento se realizó a través del método de correlación ítem test total cuyos resultados se presentan en la Tabla 2.

Como podemos observar en la Tabla 2, la correlación de los ítems 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30 con el total del test es altamente significativa (nivel 0,01 bilateral). Mientras que la correlación de los ítems 4, 16, 18 y 21 con el total del test es una correlación significativa (nivel 0,05 bilateral). Sin embargo, la correlación entre el total del test y los ítems 1, 9, 13,14 y 15 es una correlación no significativa. En base a los resultados obtenidos se puede afirmar que el instrumento presenta una alta consistencia interna.

Tabla 2**Correlación ítem test total**

		TOTAL			TOTAL
Item1	Correlación de Pearson	0.355	Item16	Correlación de Pearson	,461*
	Sig. (bilateral)	0.054		Sig. (bilateral)	0.010
Item2	Correlación de Pearson	,689**	Item17	Correlación de Pearson	,534**
	Sig. (bilateral)	0.000		Sig. (bilateral)	0.002
Item3	Correlación de Pearson	,628**	Item18	Correlación de Pearson	,421*
	Sig. (bilateral)	0.000		Sig. (bilateral)	0.021
Item4	Correlación de Pearson	,447*	Item19	Correlación de Pearson	,487**
	Sig. (bilateral)	0.013		Sig. (bilateral)	0.006
Item5	Correlación de Pearson	,655**	Item20	Correlación de Pearson	,499**
	Sig. (bilateral)	0.000		Sig. (bilateral)	0.005
Item6	Correlación de Pearson	,612**	Item21	Correlación de Pearson	,391*
	Sig. (bilateral)	0.000		Sig. (bilateral)	0.033
Item7	Correlación de Pearson	,626**	Item22	Correlación de Pearson	,469**
	Sig. (bilateral)	0.000		Sig. (bilateral)	0.009
Item8	Correlación de Pearson	,609**	Item23	Correlación de Pearson	,690**
	Sig. (bilateral)	0.000		Sig. (bilateral)	0.000
Item9	Correlación de Pearson	0.156	Item24	Correlación de Pearson	,565**
	Sig. (bilateral)	0.412		Sig. (bilateral)	0.001
Item10	Correlación de Pearson	,643**	Item25	Correlación de Pearson	,602**
	Sig. (bilateral)	0.000		Sig. (bilateral)	0.000
Item11	Correlación de Pearson	,695**	Item26	Correlación de Pearson	,654**
	Sig. (bilateral)	0.000		Sig. (bilateral)	0.000
Item12	Correlación de Pearson	,519**	Item27	Correlación de Pearson	,561**
	Sig. (bilateral)	0.003		Sig. (bilateral)	0.001
Item13	Correlación de Pearson	-0.131	Item28	Correlación de Pearson	,755**
	Sig. (bilateral)	0.490		Sig. (bilateral)	0.000
Item14	Correlación de Pearson	0.143	Item29	Correlación de Pearson	,683**
	Sig. (bilateral)	0.450		Sig. (bilateral)	0.000
Item15	Correlación de Pearson	0.098	Item30	Correlación de Pearson	,526**
	Sig. (bilateral)	0.605		Sig. (bilateral)	0.003

Nota. Elaborado por el autor a partir de la Base de datos de la muestra piloto

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

ANEXO 2: VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Al hablar de validez nos referimos a que el instrumento de medición mide realmente la variable que pretende medir. La validez comprende evidencia relacionada con el contenido, evidencia relacionada con el criterio y evidencia relacionada con el constructo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

2.1. Validez de contenido

La validez de contenido se refiere el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

De la definición anterior podemos afirmar que al realizar la validación de contenido queremos asegurarnos que nuestro instrumento mida todo o la mayoría de los componentes del dominio de contenido de la variable que se va a medir.

El proceso de validación de contenido se realizó mediante un análisis racional de ítems, consistente en la evaluación de los contenidos del test por parte de un grupo de expertos y luego se calculó el coeficiente V de Aiken (V).

2.2. Evaluación por juicio de expertos

La evaluación por juicio de expertos se llevó a cabo por un grupo de cinco profesionales conocedores del tema y docentes universitarios, cuyos datos se presentan continuación:

N°	Apellidos y Nombres	Grado académico	Institución donde labora
1	Asencio Guzmán, Ivonne	Doctor	Universidad César Vallejo
2	Lujan Llanos, Wilson	Doctor	Universidad César Vallejo
3	Montoya Soto, Elizabeth	Doctor	Universidad César Vallejo
4	Reynosa Navarro, Enaidy	Doctor	Universidad César Vallejo
5	Tapia Rodríguez, Alfredo	Doctor	Universidad César Vallejo

A cada juez se le entregó un documento conteniendo el Formato para Juicio de Experto (Ver Anexo 2). En dicho documento se establecen los criterios de valoración para cada ítem.

El coeficiente V de Aiken (V)

Para cuantificar la validez de contenido por juicio de expertos se ha aplicado como análisis estadístico el coeficiente V de Aiken, que es un coeficiente que se computa como la razón de un dato obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles. Puede ser calculado sobre las valoraciones de un conjunto de jueces con relación a un ítem o como las valoraciones de un juez respecto a un grupo de ítem. Asimismo, las valoraciones asignadas pueden ser dicotómicas (recibir valores de 0 ó 1) ó politómicas (recibir valores de 0 a 5) (Escrura, 2016).

Para nuestro caso se calculará para respuestas dicotómicas y el análisis de ítems por un grupo de jueces, haciendo para ello uso de la siguiente fórmula:

$$V = \frac{\sum s_i}{n(c - 1)}$$

Siendo:

s_i = Valor asignado por el juez i

$\sum s_i$ = La sumatoria de los s_i

n = Número de jueces

c = Número de valores de la escala de valoración

V = Coeficiente de Aiken

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido.

El cálculo del coeficiente V de Aiken se realizó utilizando el Excel y sus resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3
Coeficiente V de Aiken

JUECES	ITEMS																														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SUMA	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
PROMEDIO	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
V AIKEN	1.00																														

De los resultados obtenidos podemos concluir que el instrumento de recolección de datos, cuestionario de pensamiento crítico, presenta una validez de contenido alta.

2.3. Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales (Hernández et al., 2014).

Para determinar la confiabilidad de un instrumento de medición existen diversas técnicas, para este caso se utilizó las Medidas de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach.

Este coeficiente oscila entre cero y uno, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad (fiabilidad total, perfecta). Diversos autores sugieren que para que un instrumento sea confiable el alfa de Cronbach debe tener un valor mínimo de 0.70.

Para calcular el alfa de Cronbach usamos la siguiente fórmula:

$$\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Siendo:

k = Número de ítems de la escala

$\sum s_i^2$ = suma de la varianza de los ítems

s_t^2 = varianza de los totales

El cálculo del coeficiente alfa de Cronbach se realizó utilizando el SPSS, cuyos resultados se presentan en la Tabla 4 y Tabla 5.

Tabla 4**Resumen de las estadísticas de confiabilidad**

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Dimensión sustantiva	,797	16
Dimensión dialógica	,797	14
Variable pensamiento crítico	,893	30

Nota. Elaborado por el autor a partir de la base de datos de la muestra piloto

De la tabla 4 podemos observar que el coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.797 para ambas dimensiones, tanto para la dimensión sustantiva como para la dimensión dialógica, lo que significa que el instrumento es aceptable a nivel de dimensiones.

Sin embargo, a nivel de variable el valor del coeficiente de Alfa de Cronbach presenta un mejor resultado, pues es igual a 0,893 lo que significa que la confiabilidad del cuestionario de pensamiento crítico es buena.

En la Tabla 5, podemos observar que, al hacer un análisis por ítem, el Alfa de Cronbach no tendría mucha variación al eliminar algún ítem, a excepción del ítem 13, que necesita ser revisado, pues al eliminar ese ítem el coeficiente de Alfa de Cronbach presentaría un mejor resultado, pasando a tener un valor de 0,904 lo que significa que la confiabilidad del instrumento es excelente.

Tabla 5**Estadísticas de confiabilidad por ítem**

	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ITEM1	,290	,893
ITEM2	,656	,886
ITEM3	,588	,887
ITEM4	,390	,891
ITEM5	,612	,886
ITEM6	,569	,887
ITEM7	,586	,887
ITEM8	,561	,887
ITEM9	,107	,895
ITEM10	,603	,887
ITEM11	,659	,886
ITEM12	,466	,889
ITEM13	-,208	,904
ITEM14	,069	,898
ITEM15	,030	,898
ITEM16	,412	,890
ITEM17	,497	,889
ITEM18	,360	,891
ITEM19	,428	,890
ITEM20	,435	,890
ITEM21	,337	,892
ITEM22	,401	,891
ITEM23	,645	,885
ITEM24	,517	,888
ITEM25	,555	,887
ITEM26	,613	,886
ITEM27	,509	,888
ITEM28	,726	,884
ITEM29	,647	,886
ITEM30	,483	,889

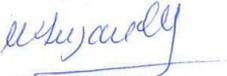
Nota. Elaborado por el autor a partir de la base de datos de la muestra piloto

ANEXO 2

FICHAS DE EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Validación del Experto No.1

DATOS DEL EXPERTO:

Nombres y Apellidos	WILSON HERNÁN LUJÁN LIANOS			DNI N°	17842841
Dirección domiciliaria	AV. Ramón Castilla, Mz "F", lot. 05 AA.MH. Ramón Castilla - Huanchaco			Teléfono domicilio	
Título Profesional / Especialidad	Doctor / Administración de la Educación			Teléfono Celular	979998578
Grado Académico	Doctor				
Mención	Administración de la Educación				
FIRMA		Lugar y Fecha:	T/20/02/18		

Matriz de validación

INSTRUCCIÓN: A continuación le hacemos llegar el instrumento de recolección de datos Cuestionario de Pensamiento Crítico de Santiuste et al.(2001) que permitirá recolectar datos con el objetivo de determinar el nivel del Pensamiento Crítico.

Por lo que le pedimos tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo las observaciones y sugerencias para tener en cuenta para su corrección.

TITULO DE LA TESIS: "Estrategias didácticas activas de enseñanza de la Filosofía para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes de V ciclo. UCV-Trujillo".

Dimensiones	Indicadores	n°	Ítems	Respuestas					Criterios de validación de contenidos		Observaciones	
				1	2	3	4	5	Esencial	No esencial		
	Leer sustantivo	17	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.							X		
		24	Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.							X		
		30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.							X		
		13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.							X		

Validación del Experto No.2

DATOS DEL EXPERTO:

Nombres y Apellidos	Elizabeth Ysmenia Montoya Soto		DNI N°	16659256
Dirección domiciliaria	Jr. Panamá 560 - Urb. Torres Araujo		Teléfono domicilio	96 5050102
Título Profesional / Especialidad	Licenciada en Educación - Esp. Lengua y Lit.		Teléfono Celular	96 5050102
Grado Académico	Doctora en Administración de la Educación			
Mención	Administración de la Educación			
FIRMA		Lugar y Fecha:	Trujillo 23 de febrero de 2018	

Matriz de validación

INSTRUCCIÓN: A continuación le hacemos llegar el instrumento de recolección de datos Cuestionario de Pensamiento Crítico de Santiuste et al,(2001) que permitirá recolectar datos con el objetivo de determinar el nivel del Pensamiento Crítico.

Por lo que le pedimos tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo las observaciones y sugerencias para tener en cuenta para su corrección.

TITULO DE LA TESIS: "Estrategias didácticas activas de enseñanza de la Filosofía para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes de V ciclo. UCV-Trujillo".

Dimensiones	Indicadores	n°	Ítems	Respuestas					Criterios de validación de contenidos		Observaciones
				1	2	3	4	5	Esencial	No esencial	
	Leer sustantivo	17	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.						✓		
		24	Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.						✓		
		30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.						✓		
		13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.						✓		

	16	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.								✓		
Leer (sustantivo)	21	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.								✓		
	1	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.								✓		
	19	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.								✓		
	11	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.								✓		
	28	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.								✓		
	18	Verifico la lógica interna de los textos que leo.								✓		
	25	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.								✓		
Leer (dialógico)	22	(-) Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.								✓		
	12	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.								✓		
	2	(-) Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin								✓		

			considerar otras posibles razones contrarias a la misma.							✓			
		7	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.							✓			
Dimensión Dialógica	Expresar por escrito (sustantivo)	10	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.							✓			
		26	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.							✓			
		23	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.								✓		
		4	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables.								✓		
		9	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.								✓		
		29	Cuando expongo por escrito una idea que no es la mía, menciono las fuentes de las que proviene								✓		
	Expresar por escrito (dialógico)	5	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.								✓		
		6	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.								✓		
	Escuchar y expresar oralmente (sustantivo)	27	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.								✓		
		14	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero								✓		

Validación del Experto No.3

DATOS DEL EXPERTO:

Nombres y Apellidos	Enaidy Reynosa Nuavro		DNI N°	0E-000812334
Dirección domiciliaria	Mariano Bejar 572. Las Quintanas, TRUJILLO		Teléfono domicilio	
Título Profesional / Especialidad	Doctor / Adm. de la Educación	Teléfono Celular	936833185	
Grado Académico	Doctor			
Mención	Administración de la Educación			
FIRMA		Lugar y Fecha:	Trujillo 18 de febrero 2018	

Matriz de validación

INSTRUCCIÓN: A continuación le hacemos llegar el instrumento de recolección de datos Cuestionario de Pensamiento Crítico de Santiuste et al,(2001) que permitirá recolectar datos con el objetivo de determinar el nivel del Pensamiento Crítico.

Por lo que le pedimos tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo las observaciones y sugerencias para tener en cuenta para su corrección.

TÍTULO DE LA TESIS: "Estrategias didácticas activas de enseñanza de la Filosofía para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes de V ciclo. UCV-Trujillo".

Dimensiones	Indicadores	n°	Ítems	Respuestas					Criterios de validación de contenidos		Observaciones
				1	2	3	4	5	Esencial	No esencial	
	Leer sustantivo	17	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.					X			
		24	Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.					X			
		30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.					X			
		13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.					X			

			aceptable o fundamentada una opinión.										
		3	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.						X				
		8	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.						X				
	Escuchar y expresar oralmente (dialógico)	20	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.						X				
		15	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.						X				

Validación del Experto No.4

DATOS DEL EXPERTO:

Nombres y Apellidos	Ivonne Maribel Asencio Guzmán		DNI N°	18011705
Dirección domiciliaria	Pachacútec 724. Urb. Santa María I etapa		Teléfono domicilio	
Título Profesional / Especialidad	Biólogo / Licenciado en Educación: Biol - Fís y Quím		Teléfono Celular	961002460
Grado Académico	Doctor			
Mención	Administración de la Educación			
FIRMA		Lugar y Fecha:	22-02-18	

Matriz de validación

INSTRUCCIÓN: A continuación le hacemos llegar el instrumento de recolección de datos Cuestionario de Pensamiento Crítico de Santiuste et al,(2001) que permitirá recolectar datos con el objetivo de determinar el nivel del Pensamiento Crítico.

Por lo que le pedimos tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo las observaciones y sugerencias para tener en cuenta para su corrección.

TITULO DE LA TESIS: "Estrategias didácticas activas de enseñanza de la Filosofía para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes de V ciclo. UCV-Trujillo".

Dimensiones	Indicadores	n°	Ítems	Respuestas					Criterios de validación de contenidos		Observaciones		
				1	2	3	4	5	Esencial	No esencial			
	Leer sustantivo	17	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.							✓			
		24	Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.							✓			
		30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.								✓		
		13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.								✓		

			aceptable o fundamentada una opinión.								✓		
		3	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.								✓		
		8	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.								✓		
	Escuchar y expresar oralmente (dialógico)	20	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.								✓		
		15	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.								✓		

Validación del Experto No.5

DATOS DEL EXPERTO:

Nombres y Apellidos	Alfredo Henry Tapia Rodríguez	DNI N°	18032672
Dirección domiciliaria	MZA 26, Lt 3, Urb. Manuel Arévalo	Teléfono domicilio	382282
Título Profesional / Especialidad	Licenciado en Educación: Historia, Geografía, Filosofía y CC.SS	Teléfono Celular	948784235
Grado Académico	Doctor en Educación		
Mención	Educación		
FIRMA		Lugar y Fecha:	Trojillo, 23 de marzo del 2018

Alfredo H. Tapia Rodríguez
DOCTOR EN EDUCACIÓN

Matriz de validación

INSTRUCCIÓN: A continuación le hacemos llegar el instrumento de recolección de datos Cuestionario de Pensamiento Crítico de Santiuste et al,(2001) que permitirá recolectar datos con el objetivo de determinar el nivel del Pensamiento Crítico.

Por lo que le pedimos tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo las observaciones y sugerencias para tener en cuenta para su corrección.

TITULO DE LA TESIS: "Estrategias didácticas activas de enseñanza de la Filosofía para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes de V ciclo. UCV"-Trojillo.

Dimensiones	Indicadores	n°	Ítems	Respuestas					Criterios de validación de contenidos		Observaciones
				1	2	3	4	5	Esencial	No esencial	
	Leer sustantivo	17	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.						✓		
		24	Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.						✓		
		30	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.						✓		
		13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.						✓		

		8	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.								-		Organizar los items teniendo en cuenta
	Escuchar y expresar oralmente (dialógico)	20	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.								-		la mejora del pensamiento crítico, es decir
		15	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.								-		por fases o niveles.

ANEXO 3: Matriz de consistencia

VARIABLE									
PENSAMIENTO CRÍTICO									
DEFINICIÓN CONCEPTUAL									
El pensamiento crítico supone la formulación de juicios razonados, ya sea sobre aspectos de orden escolar, familiar, laboral, o sobre otros que demanden el ejercicio de tales capacidades humanas Santuiste et al. (2001).									
DEFINICIÓN OPERACIONAL									
El pensamiento crítico fue medido mediante la aplicación de un cuestionario tipo Likert, que consta de dos dimensiones: sustantiva y dialógica, las cuales están orientadas a medir sus habilidades básicas del pensamiento como la lectura, escritura y expresar oralmente; a su vez está constituido por 7 indicadores, 30 ítems y 5 opciones de respuesta.									
Dimensiones	Definición conceptual	Objetivo dimensional	Indicadores	Puntaje	Tiempo y fecha	% de ítems	N° de ítems	Ítems	
Dimensión Sustantiva	Hace referencia a toda acción que realiza la persona para fundamentar las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista Santuiste et al. (2001).	Medir la capacidad de pensamiento crítico en dimensiones específicas	Leer sustantivo	25 puntos	30 min.	16,6	5	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.	
								Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.	
								Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.	
								Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.	
								Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.	
							23,3	7	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.
									Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.
									Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.
									Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.
									Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.
							Verifico la lógica interna de los textos que leo.		
							Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.		

			Leer (dialógico)	20 puntos	setiembre y la última semana del semestre 2018-2	13,3	4	(-) Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.					
										Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.			
								(-) Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma.					
								Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.					
Dimensión Dialógica	Se relaciona con las acciones que pone en práctica la persona orientada al análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes. Presupone la elaboración de argumentos razonados que permitan precisar las diferencias de perspectiva y dar respuesta a refutaciones.		Expresar por escrito (sustantivo)	30 puntos		20	6	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.					
											Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.		
											Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.		
											Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables.		
											Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.		
											Cuando expongo por escrito una idea que no es la mía, menciono las fuentes de las que proviene		
												En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.	
												Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.	
													En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.
													En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o fundamentada una opinión.
			Expresar por escrito (dialógico)	10 puntos				Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.					
			Escuchar y expresar oralmente (sustantivo)	20 puntos				Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.					
			Escuchar y expresar oralmente (dialógico)	10 puntos				En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.					
								Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.					

ANEXO 4: BASE DE DATOS DE LA MUESTRA PILOTO

SUJETO	SEXO	ITEMS																														TOTAL
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
1	M	4	4	4	3	4	4	5	5	3	5	4	4	3	5	3	2	4	3	3	5	2	5	5	4	3	3	4	4	4	4	115
2	M	2	4	3	4	2	2	4	3	4	4	4	3	4	3	1	4	4	2	4	4	3	3	2	4	3	3	4	3	4	4	98
3	M	1	3	5	5	2	4	5	5	5	5	4	4	3	2	2	5	5	1	5	5	3	3	4	3	5	5	4	4	5	5	117
4	F	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	4	90
5	F	5	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	2	3	5	4	4	5	4	5	4	4	5	5	5	4	5	5	130
6	F	2	3	3	3	2	2	2	3	4	2	2	5	5	5	2	3	3	3	5	5	2	5	5	4	3	3	5	2	4	4	101
7	F	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	4	4	4	4	4	4	3	2	4	2	4	2	3	2	4	4	2	2	4	87
8	F	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	3	2	5	1	3	4	3	5	5	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	121
9	F	3	4	4	5	4	3	4	4	3	3	5	2	2	1	2	4	3	3	4	3	3	5	5	5	3	3	3	3	2	4	102
10	M	2	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4	2	3	2	4	3	4	3	2	4	3	3	3	4	4	3	4	3	5	99
11	F	4	3	3	3	1	4	3	1	4	3	1	2	4	2	4	3	3	2	3	4	2	5	3	3	3	2	5	3	3	3	89
12	F	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	114
13	M	3	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	5	2	4	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	95
14	M	5	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	1	2	5	1	2	3	3	2	5	2	5	2	2	3	3	2	2	3	3	81
15	F	3	3	3	2	2	2	4	4	4	3	2	3	1	4	1	2	3	2	2	2	3	2	1	1	2	2	2	3	3	3	74
16	F	2	4	5	4	4	3	3	3	4	3	2	3	3	2	3	2	3	3	5	5	2	5	2	1	2	2	5	3	2	3	93

ANEXO 5: BASE DE DATOS POR PREPRUEBA Y POSPRUEBA

MATRIZ DE GENERAL

PUNTAJES DE LA VARIABLE DEPENDIENTE Y SUS DIMENSIONES PARA LOS PRE TEST Y POS TEST EN GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL

	DIMENSIÓN 1:								DIMENSIÓN 2:								VARIABLE:							
	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
	Pre test	Nivel	Post test	Nivel	Pre test	Nivel	Post test	Nivel	Pre test	Nivel	Post test	Nivel	Pre test	Nivel	Post test	Nivel	Pre test	Nivel	Post test	Nivel	Pre test	Nivel	Post test	Nivel
1	22	Bajo	44	Medio	23	Bajo	23	Bajo	21	Bajo	46	Medio	21	Bajo	18	Bajo	43	Bajo	90	Medio	44	Bajo	41	Bajo
2	22	Bajo	47	Medio	26	Bajo	25	Bajo	18	Bajo	38	Medio	20	Bajo	23	Bajo	40	Bajo	85	Medio	46	Bajo	48	Bajo
3	23	Bajo	45	Medio	22	Bajo	26	Bajo	18	Bajo	43	Medio	24	Medio	22	Bajo	41	Bajo	88	Medio	46	Bajo	48	Bajo
4	25	Bajo	48	Medio	25	Bajo	19	Bajo	21	Bajo	46	Medio	20	Bajo	20	Bajo	46	Bajo	94	Medio	45	Bajo	39	Bajo
5	23	Bajo	46	Medio	24	Bajo	22	Bajo	18	Bajo	40	Medio	20	Bajo	21	Bajo	41	Bajo	86	Medio	44	Bajo	43	Bajo
6	21	Bajo	49	Medio	25	Bajo	25	Bajo	21	Bajo	43	Medio	19	Bajo	22	Bajo	42	Bajo	92	Medio	44	Bajo	47	Bajo
7	24	Bajo	48	Medio	26	Bajo	21	Bajo	21	Bajo	41	Medio	24	Medio	20	Bajo	45	Bajo	89	Medio	50	Bajo	41	Bajo
8	24	Bajo	50	Medio	24	Bajo	27	Bajo	22	Bajo	39	Medio	24	Medio	22	Bajo	46	Bajo	89	Medio	48	Bajo	49	Bajo
9	26	Bajo	53	Medio	30	Medio	27	Bajo	20	Bajo	43	Medio	21	Bajo	17	Bajo	46	Bajo	96	Medio	51	Medio	44	Bajo
10	23	Bajo	49	Medio	21	Bajo	23	Bajo	19	Bajo	47	Alto	22	Bajo	21	Bajo	42	Bajo	96	Medio	43	Bajo	44	Bajo
11	32	Medio	49	Medio	35	Medio	22	Bajo	29	Medio	44	Medio	27	Medio	22	Bajo	61	Medio	93	Medio	62	Medio	44	Bajo
12	32	Medio	51	Medio	31	Medio	26	Bajo	34	Medio	45	Medio	26	Medio	22	Bajo	66	Medio	96	Medio	57	Medio	48	Bajo
13	30	Medio	48	Medio	28	Medio	26	Bajo	28	Medio	37	Medio	28	Medio	21	Bajo	58	Medio	85	Medio	56	Medio	47	Bajo
14	29	Medio	56	Alto	28	Medio	29	Medio	31	Medio	43	Medio	27	Medio	23	Bajo	60	Medio	99	Medio	55	Medio	52	Medio
15	34	Medio	52	Medio	32	Medio	23	Bajo	32	Medio	47	Alto	28	Medio	20	Bajo	66	Medio	99	Medio	60	Medio	43	Bajo
16	34	Medio	62	Alto	43	Medio	41	Medio	40	Medio	59	Alto	40	Medio	27	Medio	74	Medio	121	Alto	83	Medio	68	Medio
17	45	Medio	62	Alto	48	Medio	33	Medio	41	Medio	58	Alto	34	Medio	35	Medio	86	Medio	120	Alto	82	Medio	68	Medio
18	45	Medio	66	Alto	47	Medio	44	Medio	35	Medio	52	Alto	37	Medio	39	Medio	80	Medio	118	Alto	84	Medio	83	Medio
19	40	Medio	60	Alto	34	Medio	38	Medio	30	Medio	59	Alto	32	Medio	36	Medio	70	Medio	119	Alto	66	Medio	74	Medio
20	43	Medio	63	Alto	44	Medio	46	Medio	39	Medio	57	Alto	29	Medio	36	Medio	82	Medio	120	Alto	73	Medio	82	Medio
21	40	Medio	63	Alto	39	Medio	38	Medio	28	Medio	56	Alto	32	Medio	42	Medio	68	Medio	119	Alto	71	Medio	80	Medio
22	41	Medio	72	Alto	39	Medio	43	Medio	30	Medio	53	Alto	33	Medio	28	Medio	71	Medio	125	Alto	72	Medio	71	Medio
23	35	Medio	60	Alto	40	Medio	39	Medio	38	Medio	53	Alto	30	Medio	30	Medio	73	Medio	113	Alto	70	Medio	69	Medio
24	35	Medio	71	Alto	25	Bajo	48	Medio	35	Medio	50	Alto	31	Medio	37	Medio	70	Medio	121	Alto	56	Medio	85	Medio
25	46	Medio	72	Alto	49	Medio	80	Alto	35	Medio	62	Alto	45	Medio	70	Alto	81	Medio	134	Alto	94	Medio	150	Alto
26	43	Medio	75	Alto	51	Medio	80	Alto	51	Alto	63	Alto	41	Medio	70	Alto	94	Medio	138	Alto	92	Medio	150	Alto
27	54	Medio	71	Alto	41	Medio	80	Alto	32	Medio	61	Alto	46	Medio	70	Alto	86	Medio	132	Alto	87	Medio	150	Alto
28	52	Medio	72	Alto	56	Alto	80	Alto	43	Medio	64	Alto	44	Medio	70	Alto	95	Medio	136	Alto	100	Medio	150	Alto
29	62	Alto	71	Alto	65	Alto	80	Alto	59	Alto	64	Alto	48	Alto	70	Alto	121	Alto	135	Alto	113	Alto	150	Alto
30	61	Alto	72	Alto	41	Medio	80	Alto	59	Alto	63	Alto	41	Medio	70	Alto	120	Alto	135	Alto	82	Medio	150	Alto

ANEXO 6: DOCUMENTOS DE GESTIÓN

6.1. Autorización de la Institución Educativa para realizar la investigación

 **ESCUELA DE POSGRADO**
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

"AÑO DEL DIÁLOGO Y RECONCILIACIÓN NACIONAL"

Trujillo, 24 de agosto de 2018

CARTA N° 083-2018/JEPG-UCV
Dra. Velia Vera Calmet
Directora de la Escuela Académico Profesional de Psicología

ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA APLICAR INSTRUMENTOS PARA EL DESARROLLO DE TESIS

Es grato dirigirme a Ud. para saludarle cordialmente, y al mismo tiempo presentar al estudiante JUAN VARGAS ROJAS, del programa de DOCTORADO EN EDUCACIÓN, de la Escuela de Posgrado.

El estudiante en mención solicita autorización para aplicar los instrumentos necesarios para el desarrollo de su tesis denominada "ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS EN LA FILOSOFÍA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA, TRUJILLO, 2018", en la institución que Ud. dirige.

El objetivo principal de este trabajo de investigación es determinar la influencia de la aplicación del taller de estrategias didácticas activas en la Filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de V ciclo de la Escuela de Psicología de una universidad privada -Trujillo, 2018.

Agradeciendo la atención que brinde a la presente, aprovecho la oportunidad para expresarle mi consideración y respeto.

Atentamente,



DRA. MABEL YSABEL OTINIANO LEÓN
Jefa de la Escuela de Posgrado-Trujillo
Universidad César Vallejo



ADJUNTO:
- Instrumentos de recolección de datos.

INFORMES:

www.posgradoucv.com

6.2. Consentimiento informado para participantes de investigación

Universidad César Vallejo
Escuela Profesional de Psicología

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por el Mg. Juan Vargas Rojas, estudiante del V ciclo de Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo de Trujillo.

El objetivo de esta investigación es demostrar que la implementación de talleres de estrategias didácticas activas en la Filosofía, desarrolla el pensamiento crítico de los estudiantes de V ciclo de la Escuela de Psicología de una universidad privada, Trujillo, 2018.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez procesada la información, los cuestionarios se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por el Mg. Juan Vargas Rojas, estudiante del V ciclo de Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo, Trujillo.

He sido informado (a) de que la meta de este estudio es medir la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes de V ciclo de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo de Trujillo.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

En señal de conformidad, le solicitamos firme un ejemplar de este Compromiso de Confidencialidad.

Cerna Vasquez Luis David

Nombre del Participante

Firma del Participante

11 / 09 / 2018

Fecha

ANEXO 7: PROPUESTA

Datos Informativos

- 1.1. Nombre de los talleres : **“Estrategias didácticas activas en la enseñanza de la Filosofía para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, Trujillo 2018”.**
- 1.2. Autor : Mg. Vargas Rojas Juan
- 1.3. Duración : 3 meses
- 1.4. Conductor : Dr. Pérez Azahuanche Manuel Ángel
- 1.5. Beneficiarios : Estudiantes universitarios
- 1.6. Ciclo : V

2. Justificación

La presente propuesta abarca dos estrategias didácticas activas basadas en procedimientos y actividades en función del desarrollo del pensamiento crítico, concerniente a la enseñanza aprendizaje de la asignatura de Filosofía a nivel universitario, la cual vislumbra la enseñanza de la asignatura como un camino en el que marchan los discentes hacia el logro de los aprendizajes concernientes a la Filosofía, cuyos horizontes buscan el aprendizaje del pensamiento crítico, que coadyuve a ntender sus demás asignaturas mediante un enfoque axiológico, ontológico y epistemológico para convertirse en un futuro profesional de calidad.

La propuesta pretende poner en marcha un proceso de formación conducente al aprendizaje activo de los métodos de aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico desde el punto de vista significativo y que sea pertinente a lo que utilizamos en la vida cotidiana, evitando el divorcio de lo que se enseña en el aula y lo que se necesita en realidad para la aplicación de los conocimientos filosóficos en su vida cotidiana y profesional.

3. Fundamentación

El profesional, para su formación universitaria, requiere un pensamiento filosófico que conduzcan su actuar por el camino de la verdad axiológica, ontológica y epistemológica, que hagan de sus estudios verdaderos investigadores y profesionales líderes. El pensamiento crítico es fundamental para el aprendizaje de la Filosofía y demás asignaturas curriculares universitarias; desde la práctica docente, busca promover en el ser humano una forma de pensar que responda a la realidad social, política, económica y cultural en la que se desenvuelve. La sociedad, demanda ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de tomar decisiones, de elegir, de transformar, entre otras capacidades; el aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico es una vía para logro de estas.

Las presentes estrategias se basan en las estrategias democráticas de la escuela de Dewey (UNESCO, 1999), la teoría del pensamiento complejo (UNESCO, 1999), la teoría sociocultural de Vygotsky y sobre todo la Escuela Activa de León Tolstoi (Filippovich, 1910). Estas estrategias didácticas son necesarias por cuanto el estudiante universitario, en su entorno social, no ha tenido las condiciones necesarias de desarrollo del pensamiento crítico, por el contrario, ha estado sometido a un aprendizaje memorístico y acrítico en su etapa escolar.

Desde el punto de vista de la psico-pedagogía, las estrategias didácticas activas que fundamentan la intervención educativa, porque permiten reforzar los circuitos neurológicos del cerebro, mediante la memoria, acción social, pensamiento crítico, etc., de los estudiantes, logrando que sus cerebros sienten las bases para una nueva forma de enfocar el conocimiento, desarrollando el saber hacer y el saber ser, que permite aprender la Filosofía y aplicarlo a su vida, sus estudios y en el futuro en su práctica profesional.

La fundamentación anterior es compartida por (Tobón, 2003), quien considera que, cuando las estrategias de enseñanza empleadas son activas, tienen resultados en las competencias, los estudiantes desarrollarán entre otros beneficios su capacidad para el pensamiento crítico y creativo, para reflexionar sobre su aprendizaje acerca de qué, por qué, por qué, cómo, cuándo y con qué acontecimientos y fenómenos, desarrollan su capacidad de entender su realidad circundante, lo cual es muy útil para asignatura de Filosofía y demás asignaturas de carrera, así como para el fortalecimiento de su personalidad y liderazgo.

4. Objetivos

4.1 General:

- Desarrollar las capacidades del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios de Trujillo 2018, basado en juego de roles y debate académico.

4.2 Objetivos Específicos:

- Aplicar actividades de pensamiento complejo a través de la estrategia didáctica **juego de roles**, que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico de los participantes.
- Aplicar actividades de lectura y expresión oral a través de la estrategia didáctica **debate académico** que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico de los participantes.

5. Competencias

Competencia	Nombre	Descripción
General	Pensamiento Crítico	El pensamiento crítico supone la formulación de juicios razonados, ya sea sobre aspectos de orden escolar, familiar, laboral, o sobre otros que demanden el ejercicio de tales capacidades humanas.
Específicas	Dimensión Sustantiva	Hace referencia a todas aquellas actividades de razonamiento y convicciones que apoya sus criterios ante los demás.
	Dimensión Dialógica	Comprende una serie de acciones que realiza la persona en el análisis y síntesis de ideas divergentes o contrapuestas. Es el proceso de elaborar argumentos basados en la razón para de esta manera entender las diferentes perspectivas y responder ante ellas.

Fuente: Santiuste et al. (2001).

6. Estrategias metodológicas

Nombre de la estrategia	Función de la estrategia
Juego de Roles	Según (Gimenez, 2003), "permite al estudiante acceder al conocimiento con mayor facilidad y de una manera didáctica". Al implementar el juego de roles como estrategia didáctica de aprendizaje en la clase de Filosofía, se puede facilitar la asimilación de los conceptos, propiciando el desarrollo de sus múltiples capacidades, entre ellas, la crítica.
Debate académico	Permite tomar el pensamiento de otros, manifestado por otros permitiendo el pensamiento crítico dialógico entre las diferentes posiciones del debate que son las diferentes facetas de la realidad. Por otra parte, el debate académico condensa en el pensamiento crítico contextual, pues se tiene que tomar una posición ante la circunstancia, puesto que la circunstancia determina la realidad.

7. Cronograma de actividades

	Talleres de Estrategias didácticas activas	N° Sesión	Temas	Fecha
Aplicación de la Preprueba	01	01	-	-
Desarrollo de los talleres	Juego de roles	N° 1	La filosofía: origen y sus características: - Definición. - Características. - Contexto político, económico, geográfico y cultural. - Del mito al logos	4 de setiembre de 2018
		N° 2	Actitud filosófica - Definición e importancia. - Las actitudes frente a la realidad: cotidiana, científica y filosófica. - El problema filosófico	11 de setiembre de 2018
		N° 3	Los grandes problemas de la filosofía en la historia: Los problemas filosóficos: - Naturaleza - Conocimiento - Hombre	18 de setiembre de 2018
		N° 4	Los grandes problemas de la filosofía en el Perú - Autenticidad de la filosofía peruana - Del imperialismo a la globalización - Del problema del indio a la codificación	25 de setiembre de 2018
		N° 5	Gnoseología - Conocimiento: definición, características y elementos del proceso del conocimiento - Los problemas del conocimiento	2 de octubre de 2018
		N° 6	La ciencia y su problemática - Definición, características y funciones de la ciencia - Criterios de demarcación científica. - Ciencia, técnica y tecnología.	9 de octubre de 2018
		N° 7	Antropología filosófica - Origen del hombre - Naturaleza humana: lo natural, lo social y espiritual - Problema mente – cerebro	16 de octubre de 2018
		N° 8	Axiología - Crisis de valores en la sociedad de consumo	23 de Octubre de 2018
		N° 9	Ética y moral - Definición y características - El acto moral - Ética profesional: casos	30 de octubre de 2018
		N° 10	Ética Profesional - Definición - Los valores del profesional. - Problemas éticos en las profesiones. - Código de ética profesional Investigación Formativa:	13 de noviembre de 2018
Aplicación de la Posprueba	01	01	-	-

8. Descripción de los Talleres

El diseño de los talleres está orientado a desarrollar las capacidades del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios, Trujillo 2028, basado en **juego de roles y debate académico**. En el diseño de los talleres se han tomado en cuenta tres procesos básicos:

8.1 Planificación

Para realizar este proceso se consideran una serie de actividades:

- Los contenidos y objetivos incluidos en estos talleres han sido seleccionados teniendo en cuenta los problemas que se relacionan con el bajo nivel de la capacidad crítica de los estudiantes en el desarrollo de la asignatura de Filosofía. Teniendo en cuenta este referente se desarrollaron los temas planteados en cada sesión de clase, aplicando los talleres de juego de roles y debate académico.
- Se realizó una revisión y adecuación de la documentación silábica de la asignatura de Filosofía de la institución a la que pertenece la población motivo de estudio.
- Finalmente, se realizaron consultas a especialistas en el tema para orientar el trabajo de investigación en cuanto a selección de técnicas, nivel de pertinencia, elaboración de instrumentos de recojo de información, validación de instrumentos, entre otros aspectos.

8.2 Selección de estrategias

Las estrategias que se priorizaron para el desarrollo del pensamiento crítico son el juego de roles y el debate académico, sin embargo, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, también se tuvieron en cuenta estrategias que permitieron el trabajo en equipo,

aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas, además de generar un clima socioemocional para favorecer el aprendizaje.

8.3 Ejecución

Los talleres se dividieron en dos estrategias didácticas activas, las mismas que se desarrollaron en 10 sesiones, en un lapso de 10 semanas. Cada sesión tuvo una duración de cinco horas pedagógicas.

El primer momento de los talleres de estrategias didácticas activas se denominó **juego de joles** y constó de 5 sesiones. El segundo momento de los talleres se relacionó con la estrategia didáctica activa denominada **debate académico** consistentes en 5 sesiones.

9. Recursos:

9.1 Humanos:

- Estudiantes
- Investigador
- Asesores

9.2 Medios y Materiales

Material Bibliográfico:

- Módulos
- Textos
- Revistas
- Videos
- Computadora
- Internet

Material Educativo:

- Cuaderno
- Papel bond

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1

I. DATOS GENERALES:

1. ASIGNATURA	: Filosofía
2. SEMESTRE ACADÉMICO	: 2018 – 2
3. CICLO/SECCIÓN	: V - 1
4. SESIÓN	: 01
5. FECHA	:
6. DURACIÓN	: 05 horas
7. DOCENTE	:

II. COMPETENCIA:

Aplica principios filosóficos y epistemológicos para comprender y resolver problemas del entorno social, de manera reflexiva, crítica y ética.

III. PROGRAMACIÓN

CAPACIDADES	TEMÁTICA	PRODUCTO ACADÉMICO
Analiza la problemática acerca del origen de la filosofía.	La filosofía, origen y su contexto histórico <ul style="list-style-type: none"> Definición Características Contexto político, económico, geográfico y cultural Del mito al logos 	Juego de roles

IV. ACTITUDES

- Actitud reflexiva

V. SECUENCIA METODOLÓGICA

ACTIVIDADES DE INICIO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> Presentación del docente. Presentación de los estudiantes. Presentación de la asignatura. Breve lectura del sílabo. Los estudiantes a partir realidades problemáticas sobre el hombre, la religión, la sociedad, el Estado, etc. presentadas a través de ppts, emiten su opinión. ¿Qué es la filosofía? ¿Por qué filosofamos? ¿Cuándo surge la Filosofía? ¿Qué utilidad le atribuyes a la Filosofía? ¿Qué condiciones geográficas, políticas, sociales y económicas favorecieron para el nacimiento de la filosofía? 	Sílabos PPT Video Protocolo de ensayo Prueba de entrada	100 min.
ACTIVIDADES DE PROCESO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> El docente realizara una exposición – diálogo de los siguientes contenidos temáticos. (ppt y video). Etimología, definición y características de la filosofía Paso del pensamiento mítico al pensamiento racional. 	Video PPT	150 min.

<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos, leen el módulo n° 01 y por equipos de trabajo realizan las siguientes actividades: Identifica las principales condiciones políticas, económicas geográficas y culturales en las que surgió la Filosofía a través de la estrategia didáctica del juego de roles. • Comparten sus conclusiones con el pleno de la clase. 	Papel bond	
ACTIVIDADES FINALES	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
De manera individual, redactan un artículo sobre la utilidad de la Filosofía en su carrera profesional (01 página).	Papel bond	

VI. DISEÑO DE EVALUACIÓN

CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTO
Comprende la problemática acerca del origen, características de la Filosofía	Explica la problemática del contexto histórico, económico, cultural y geográfico del tránsito del mito al logos, a través de la estrategia juego de roles.	Rúbrica Lista de cotejo
ACTITUDES	COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES	
Actitud reflexiva	Participa realizando preguntas cuestionadoras	

VII. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS/REVISTAS/ARTÍCULOS/TESIS/PÁGINAS WEB.
Atlas Universal de Filosofía. España. Océano
Abbagnano, N. (1964). Historia de la Filosofía I-II. Barcelona: Montaner y Simon, S.A.
Chávez, P. (2004). Historia de las Doctrinas Filosóficas. México.
Doñate, I. et al. (2002) Introducción a la filosofía. Madrid: Biblioteca Nueva.
García – Ímaz, C. (2007). La Filosofía Helenística. España: Síntesis
Goni, C. (2002). Historia de la Filosofía. T. I, II, III y IV. España. Palabra.
Polo L. (2002). Introducción a la Filosofía. España.
Melendo T. (2004) Introducción a la Filosofía. España: Eunsa.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 2

I. DATOS GENERALES:

1. ASIGNATURA	: Filosofía
2. SEMESTRE ACADÉMICO	: 2018 – 2
3. CICLO/SECCIÓN	: V - 1
4. SESIÓN	: 02
5. FECHA	:
6. DURACIÓN	: 05 horas
7. DOCENTE	:

II. COMPETENCIA:

Aplica principios filosóficos y epistemológicos para comprender y resolver problemas del entorno social, de manera reflexiva, crítica y ética.

III. PROGRAMACIÓN

CAPACIDADES	TEMÁTICA	PRODUCTO ACADÉMICO
Comprende la problemática acerca de la actitud filosófica.	ACTITUD FILOSÓFICA <ul style="list-style-type: none"> Definición e importancia Las actitudes frente a la realidad: cotidiana, científica y filosófica. El problema filosófico 	Juego de roles

IV. ACTITUDES

- Actitud reflexiva

V. SECUENCIA METODOLÓGICA

ACTIVIDADES DE INICIO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> Los(as) estudiantes observan videos y realizan lecturas sobre las diversas actitudes que asumen los seres humanos con relación a la realidad que los circunda. Comentan respecto a la aptitud asumida en los diferentes casos presentados y responden las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué son las actitudes? • ¿En qué consiste la actitud ordinaria? • ¿En qué consiste la actitud científica? • ¿En qué consiste la actitud filosófica? ¿Cuál es la diferencia entre cada una de estas actitudes? ¿Cuál de las actitudes es la más apropiada para su carrera profesional y su vida profesional? Los estudiantes comentan sus respuestas a través de ejemplos. 	Prezi Videos Recurso verbal	30 min.
ACTIVIDADES DE PROCESO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> Los (as) estudiantes realiza la lectura de diversos casos sobre actitudes humanas facilitadas por el docente. Identifican las diferentes actitudes que asume el ser humano frente a la realidad y expresan por escrito el tipo de actitudes 	Módulo Propuesta de casos	180 min.

que deben priorizar en su vida académica mediante la estrategia didáctica de juego de roles.		
ACTIVIDADES FINALES	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> Socializan sus trabajos, y elaboran sus conclusiones 	Matriz de la selección del tema de ensayo	40 min.

VI. DISEÑO DE EVALUACIÓN

CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTO
Comprende la problemática acerca de la actitud filosófica.	Expresa por escrito la problemática de la actitud filosófica a través de la estrategia juego de roles	Rúbrica Lista de cotejo
ACTITUDES	COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES	
Actitud reflexiva	Realiza preguntas cuestionadoras	

VII. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS/REVISTAS/ARTÍCULOS/TESIS/PÁGINAS WEB.
Atlas Universal de Filosofía. España. Editorial Océano
Doñate, I. et al. (2002) Introducción a la filosofía. Madrid: Biblioteca Nueva.
Goni, C. (2002) Historia de la Filosofía T. I, II, III y IV. España. Palabra.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 3

I. DATOS GENERALES:

1. ASIGNATURA	: Filosofía
2. SEMESTRE ACADÉMICO	: 2018 – 2
3. CICLO/SECCIÓN	: V - 1
4. SESIÓN	: 03
5. FECHA	:
6. DURACIÓN	: 05 horas
7. DOCENTE	:

II. COMPETENCIA:

Aplica principios filosóficos y epistemológicos para comprender y resolver problemas del entorno social, de manera reflexiva, crítica y ética.

III. PROGRAMACIÓN

CAPACIDADES	TEMÁTICA	PRODUCTO ACADÉMICO
<p>Analiza los grandes problemas de la filosofía en el contexto internacional.</p>	<p>Los grandes problemas de la filosofía en la historia:</p> <p>Los problemas filosóficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Naturaleza - Conocimiento - Hombre 	<p>Juego de roles</p>

IV. ACTITUDES

- Actitud reflexiva
- Actitud crítica

V. SECUENCIA METODOLÓGICA

ACTIVIDADES DE INICIO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Los(as) estudiantes realizan una lectura sobre los problemas centrales que aquejan a la humanidad en la actualidad y comentan al respecto. • El docente realiza las siguientes preguntas: • ¿Los problemas que aquejan al ser humano siempre fueron los mismos a través del tiempo? • ¿Cuáles fueron las respuestas planteadas por los filósofos respecto a cada uno de estos problemas? • ¿De qué manera influyen estas concepciones en tu vida personal, familiar y profesional respectivamente? • Los estudiantes comparten sus comentarios. 	<p>Documento de lectura</p> <p>Recurso verbal</p>	<p>30 min.</p>
ACTIVIDADES DE PROCESO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO

<ul style="list-style-type: none"> • El docente presenta, a través de diapositivas, los grandes problemas de la filosofía a través de la historia, se formulan preguntas en relación a dichos problemas. • Los(as) estudiantes realizan la lectura del módulo de lectura N° 3 forman equipos de trabajo según las coincidencias de filósofos y épocas históricas. • Teniendo en cuenta la biografía y el pensamiento filosófico de los personajes escenifican un “noticiero filosófico” a través de un juego de roles. • Los (as) estudiantes exponen sus resultados en un marco de tolerancia y respeto por las ideas vertidas por sus compañeros. • Se aclara dudas y se relaciona la información de cada equipo con la información presentada. 	Módulo Propuesta de casos Papelotes	100 min.
ACTIVIDADES FINALES	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Redactan la introducción de su ensayo. 	Material bibliográfico Papel bond	120 min.

VI. DISEÑO DE EVALUACIÓN

CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTO
Compara los grandes problemas de la filosofía en el contexto internacional.	Discrimina diferencias y semejanzas entre los grandes problemas de la Filosofía del contexto internacional a través de la estrategia juego de roles	Rúbrica Lista de cotejo
ACTITUDES	COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES	
Reflexiva Actitud crítica	Se preocupa por conocer los problemas de la Filosofía en el contexto internacional. Cuestiona los planteamientos propuestos por los filósofos sobre los grandes problemas.	

VII. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS/REVISTAS/ARTÍCULOS/TESIS/PÁGINAS WEB.
Abbagnano, N. (1964). <i>Historia de la Filosofía I</i> . Barcelona: Montaner y Simon, S.A.
Abbagnano, N. (1964). <i>Historia de la Filosofía II</i> . Barcelona: Montaner y Simon, S.A.
Fazio, M. y Fernández, L. (2004). <i>Historia de la Filosofía</i> . (6 tomos) Madrid - España
Goni, C. (2002). <i>Historia de la Filosofía</i> . T. I, II, III y IV. España. Palabra.
Julián, M. (2006). <i>Historia de la Filosofía</i> . España: Salamanca.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 4

I. DATOS GENERALES:

1. EXPERIENCIA CURRICULAR	: Filosofía
2. SEMESTRE ACADÉMICO	: 2018 – 2
3. CICLO/SECCIÓN	: V - 1
4. SESIÓN	: 04
5. FECHA	:
6. DURACIÓN	: 05 horas
7. DOCENTE	:

II. COMPETENCIA:

Aplica principios filosóficos y epistemológicos para comprender y resolver problemas del entorno social, de manera reflexiva, crítica y ética.

III. PROGRAMACIÓN

CAPACIDADES	TEMÁTICA	PRODUCTO ACADÉMICO
<p>Analiza los grandes problemas de la Filosofía en el contexto nacional.</p>	<p>LOS GRANDES PROBLEMAS DE LA FILOSOFÍA EN EL PERÚ Autenticidad de la filosofía peruana Del imperialismo a la globalización Del problema del indio a la cholificación Diversidad cultural e identidad nacional</p>	<p>Juego de roles</p>

IV. ACTITUDES

- Actitud reflexiva

V. SECUENCIA METODOLÓGICA

ACTIVIDADES DE INICIO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Los (as) visualizan caricaturas relacionados con el imperialismo, globalización, cholificación y diversidad cultural e identidad nacional y se formulan las siguientes preguntas: • ¿Qué reflexión amerita cada imagen? • ¿Somos un país independiente o dependiente económica, política y culturalmente? • ¿Cuáles son los efectos de la globalización en nuestra existencia? • ¿Los peruanos tenemos una identidad? • Los(as) estudiantes participan proponiendo sus puntos de vista de manera crítica y argumentada. • Se informa el propósito de la sesión a desarrollar. 	<p>Vídeo</p> <p>Recurso verbal</p>	<p>30 min.</p>
ACTIVIDADES DE PROCESO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • A través de un organizador visual el docente explica los diferentes planteamientos sobre la autenticidad de la filosofía peruana. 	<p>Material de lectura</p> <p>Diapositivas</p> <p>Recurso verbal</p> <p>Multimedia</p>	<p>190 min.</p>

<ul style="list-style-type: none"> Conforman equipos de trabajo realizan una lectura sobre: del imperialismo a la globalización, del problema del indio a la cholificación y diversidad cultural e identidad nacional, leen subrayando las ideas principales, definiendo criterios argumentativos a favor o en contra mediante la estrategia didáctica de un debate académico. 		
ACTIVIDADES FINALES	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> Los (as) estudiantes exponen sus resultados en un marco de tolerancia y respeto por las ideas vertidas por sus compañeros. Se aclara dudas y se relaciona la información de cada equipo con la información presentada. 	Pdf	30 min.

VI. DISEÑO DE EVALUACIÓN

CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTO
Compara los grandes problemas de la Filosofía en el contexto nacional.	Discrimina diferencias y semejanzas entre los grandes problemas de la Filosofía en el contexto nacional a través de la estrategia juego de roles	Rúbrica Lista de cotejo
ACTITUDES	COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES	
Reflexiva	Realiza preguntas cuestionadoras respecto a la temática desarrollada.	

VII. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS/REVISTAS/ARTÍCULOS/TESIS/PÁGINAS WEB.
Castro, A. (2009). La Filosofía entre nosotros. Cinco siglos de Filosofía en el Perú. Lima: PUCP.
Sobrevilla, D. (1996). La Filosofía Contemporánea en el Perú. Lima: Carlos Mata Editor.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 5

I. DATOS GENERALES:

1. ASIGNATURA	: Filosofía
2. SEMESTRE ACADÉMICO	: 2018 – 2
3. CICLO/SECCIÓN	: V - 1
4. SESIÓN	: 05
5. FECHA	:
6. DURACIÓN	: 05 horas
7. DOCENTE	:

II. COMPETENCIA:

Aplica principios filosóficos y epistemológicos para comprender y resolver problemas del entorno social, de manera reflexiva, crítica y ética.

III. PROGRAMACIÓN

CAPACIDADES	TEMÁTICA	PRODUCTO ACADÉMICO
Argumenta sobre las posturas sobre los problemas del conocimiento	GNOSEOLOGÍA <ul style="list-style-type: none"> Conocimiento: definición, características y elementos del proceso del conocimiento. Los problemas del conocimiento: Posibilidad, origen, esencia del conocimiento y criterios de verdad EXAMEN PARCIAL I	Texto argumentativo de debate

IV. ACTITUDES

- Actitud reflexiva

V. SECUENCIA METODOLÓGICA

ACTIVIDADES DE INICIO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> Los(as) estudiantes observan diversas ilusiones ópticas y reflexión en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo podemos estar seguros que nuestros sentidos no nos engañan? ¿Qué es la realidad? ¿Cómo se genera el conocimiento? ¿El conocimiento es verdadero? 	Diapositivas Recurso verbal	30 min.
ACTIVIDADES DE PROCESO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> Observan el documental: “Juegos mentales” (https://www.youtube.com/watch?v=OMPIEocZrL8) y emiten sus opiniones al respecto. El docente desarrolla la temática de manera dialogante en base a la siguiente temática: ¿Qué es el conocimiento y cuál es su diferencia con la opinión y la creencia? ¿Qué es la realidad, la razón y la verdad? ¿Qué relación hay entre ellas?: Realismo e idealismo 	Material de lectura Diapositivas Multimedia Recurso verbal	160 min.

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es posible conocer?: escepticismo crítico, escepticismo subjetivo, criticismo y relativismo. • Los estudiantes realizan una lectura del módulo N° 5 y en equipos de trabajo representan situaciones sobre las concepciones filosóficas del conocimiento a través del juego de roles. 		
ACTIVIDADES FINALES	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Los (as) estudiantes exponen sus resultados en un marco de tolerancia y respeto por las ideas vertidas por sus compañeros. • Se aclara dudas y se relaciona la información de cada equipo con la información presentada. 	Prueba de desarrollo	60 min.

VI. DISEÑO DE EVALUACIÓN

CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTO
Argumenta sobre las posturas sobre los problemas del conocimiento	Argumenta sobre las posturas sobre los problemas del conocimiento a través de la estrategia juego de roles	Rúbrica Lista de cotejo
ACTITUDES	COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES	
Reflexiva	Realiza preguntas cuestionadoras respecto a la temática desarrollada.	

VII. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS/REVISTAS/ARTÍCULOS/TESIS/PÁGINAS WEB.
Llano, A. (2003). Gnoseología. España: Eunsa.
Bunge, M. (1972). La ciencia, su método y filosofía. Buenos Aires: Siglo Veinte.
Océano. (2004). Atlas Universal de Filosofía. España: Espasa
Verneaux, R. (1994). Epistemología General o Crítica del Conocimiento. Filosofía Tomística. Herder.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 6

I. DATOS GENERALES:

1. ASIGNATURA	: Filosofía
2. SEMESTRE ACADÉMICO	: 2018 – 2
3. CICLO/SECCIÓN	: V - 1
4. SESIÓN	: 06
5. FECHA	:
6. DURACIÓN	: 05 horas
7. DOCENTE	:

II. COMPETENCIA:

Aplica principios filosóficos y epistemológicos para comprender y resolver problemas del entorno social, de manera reflexiva, crítica y ética.

III. PROGRAMACIÓN

CAPACIDADES	TEMÁTICA	PRODUCTO ACADÉMICO
Juzga el impacto social de la ciencia.	LA CIENCIA Y SU PROBLEMÁTICA - Definición, características y funciones de la ciencia. - Ciencia, técnica y tecnología. - Implicancias sociales de la ciencia.	Texto argumentativo de debate

IV. ACTITUDES

- Actitud reflexiva
- Actitud crítica

V. SECUENCIA METODOLÓGICA

ACTIVIDADES DE INICIO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Observan el video sobre el desarrollo de la ciencia a través de la historia: “el método científico y pensamiento crítico”. (http://www.youtube.com/watch?v=-oikvaCid_s) • Comentan argumentativamente respecto a lo observado y responden las siguientes preguntas formuladas por el docente: • ¿Qué es la ciencia y qué papel ha cumplido en desarrollo de la humanidad? • ¿Es lo mismo hablar de ciencia y tecnología? ¿En qué se diferencian? • ¿Qué influencia tiene sobre nuestra vida y la sociedad el desarrollo científico y tecnológico? • ¿De qué problemática actual estamos siendo testigos producto de la ciencia y la tecnología? 	Video Recurso verbal	40 min.
ACTIVIDADES DE PROCESO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • En equipos de trabajo leen los documentos “La ciencia. Su método y su filosofía” de Mario Bunge (Págs. 6 - 23). (http://www.dcc.uchile.cl/~cguierr/cursos/INV/bunge_ciencia.pdf) y “La ciencia, la técnica y la tecnología”. (Págs.1-20). (http://170.210.182.11/apuntes/Apuntes%20Masala/CienciaTecnicaTecnologia%20Aguiles%20Gay.pdf). 	Material de lectura	150 min.

<ul style="list-style-type: none"> • A partir de la lectura, realizan las siguientes actividades: • En equipos organizan un debate sobre las ventajas y desventajas que genera la ciencia en la sociedad actual. 	Multimedia Recurso verbal	
ACTIVIDADES FINALES	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Los (as) estudiantes exponen sus resultados en un marco de tolerancia y respeto por las ideas vertidas por sus compañeros. • Se aclara dudas y se relaciona la información de cada equipo con la información presentada. 	Papel bond	60 min.

VI. DISEÑO DE EVALUACIÓN

CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTO
Juzga el impacto social de la ciencia.	Juzga el impacto social de la ciencia a través de un debate académico.	Rúbrica Lista de cotejo
ACTITUDES	COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES	
Reflexiva Crítica	Realiza preguntas cuestionadoras respecto a la temática desarrollada. Es crítico frente a los problemas filosóficos que investiga y analiza.	

VII. BIBLIOGRAFÍA

CÓDIGO DE BIBLIOTECA LIBROS, REVISTAS, ARTÍCULOS, TESIS, PÁGINAS WEB
Bunge, M. (1972). La ciencia, su método y filosofía. Buenos Aires: Siglo Veinte.
Bunge, M. (1975). La investigación científica: su estrategia y su filosofía. Barcelona: Ariel.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 7

I. DATOS GENERALES:

1. ASIGNATURA	: Filosofía
2. SEMESTRE ACADÉMICO	: 2018 – 2
3. CICLO/SECCIÓN	: V - 1
4. SESIÓN	: 07
5. FECHA	:
6. DURACIÓN	: 05 horas
7. DOCENTE	:

II. COMPETENCIA:

Aplica principios filosóficos y epistemológicos para comprender y resolver problemas del entorno social, de manera reflexiva, crítica y ética.

III. PROGRAMACIÓN

CAPACIDADES	TEMÁTICA	PRODUCTO ACADÉMICO
Argumenta sobre los fundamentos de las concepciones acerca del origen del hombre.	Antropología Filosófica: - Origen del hombre. - Naturaleza humana: lo natural, lo social y espiritual.	Texto argumentativo de debate

IV. ACTITUDES

- Actitud reflexiva
- Actitud crítica
- Actitud ética

V. SECUENCIA METODOLÓGICA

ACTIVIDADES DE INICIO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
Visualizan videos de chistes (https://www.youtube.com/watch?v=LtRz_sC-Dqw) y documentales sobre el origen del hombre (https://www.youtube.com/watch?v=5tRXxWU8Lp0) y se formulan las siguientes preguntas: ¿Refleja una problemática de interés personal y social el tema? ¿Cuál será el origen verdadero del ser humano? ¿Cuál de las versiones presentadas defiendes? ¿Cuáles son los fundamentos de cada teoría o concepción? A través de la técnica lluvia de ideas se estimula la participación de los estudiantes y aclara dudas.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión verbal • Vídeo • Equipo multimedia 	50 min.
ACTIVIDADES DE PROCESO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • En base a la lectura de las concepciones creacionista y evolucionista sobre el origen del hombre realizan lo siguiente: 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión verbal • Pdfs • Power point 	160min

<ul style="list-style-type: none"> • En equipos de trabajo redactan sus argumentos a favor o en contra del origen del hombre y lo sustentan mediante un debate académico. 		
ACTIVIDADES FINALES	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Los (as) estudiantes exponen sus resultados en un marco de tolerancia y respeto por las ideas vertidas por sus compañeros. • Se aclara dudas y se relaciona la información de cada equipo con la información presentada. 	Usb	40min.

VI. DISEÑO DE EVALUACIÓN

CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTO
Argumenta sobre los fundamentos de las concepciones acerca del origen del hombre, naturaleza humana, problema mente-cerebro y sentido de la vida	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta sobre los fundamentos de las concepciones acerca del origen del hombre y naturaleza humana, mediante un debate académico. 	Rúbrica
ACTITUDES	COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES	
<ul style="list-style-type: none"> • Actitud reflexiva • Actitud crítica • Actitud ética 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa realizando preguntas cuestionadoras • Emite opiniones con juicio crítico • Realiza sus trabajos de manera honesta y transparente. 	

VII. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS, REVISTAS, ARTÍCULOS, TESIS, PÁGINAS WEB.
Doñate, I. (2002). Introducción a la filosofía. Madrid: Biblioteca Nueva.
Océano. (2004). Atlas Universal de Filosofía. España: Espasa

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 8

I. DATOS GENERALES:

1. ASIGNATURA	: Filosofía
2. SEMESTRE ACADÉMICO	: 2018 – 2
3. CICLO/SECCIÓN	: V - 1
4. SESIÓN	: 08
5. FECHA	:
6. DURACIÓN	: 05 horas
7. DOCENTE	:

II. COMPETENCIA:

Aplica principios filosóficos y epistemológicos para comprender y resolver problemas del entorno social, de manera reflexiva, crítica y ética.

III. PROGRAMACIÓN

CAPACIDADES	TEMÁTICA	PRODUCTO ACADÉMICO
Enjuicia los valores vigentes en la sociedad de consumo	AXIOLOGÍA -Teoría de los valores -Características -Valores fundamentales -Crisis de valores en la sociedad de consumo	Texto argumentativo de debate

IV. ACTITUDES

- Actitud reflexiva
- Actitud crítica
- Actitud ética

V. SECUENCIA METODOLÓGICA

ACTIVIDADES DE INICIO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Los (as) estudiantes escuchan la canción “La amistad” de Laura Pausini, y responden las siguientes preguntas: • ¿Cuál es el mensaje de la canción? • ¿Practican este valor en su vida personal? • ¿Qué características tienen los valores? • ¿Cuál es la importancia de la práctica de valores en nuestra vida personal y profesional? 	Prueba de desarrollo	60 min.
ACTIVIDADES DE PROCESO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan la lectura: La crisis de la práctica de valores en la sociedad actual. 	Encuestas Cuestionario Entrevistas	160min

<ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo sustentará sus argumentos a favor y/o en contra de la crisis de la práctica de valores en la sociedad trujillana, a través de un debate académico. 		
ACTIVIDADES FINALES	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Los (as) estudiantes exponen sus resultados en un marco de tolerancia y respeto por las ideas vertidas por sus compañeros. • Se aclara dudas y se relaciona la información de cada equipo con la información presentada. 	USB	30min.

VI. DISEÑO DE EVALUACIÓN

CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTO
Enjuicia los valores vigentes en la sociedad de consumo	Emite una apreciación personal sobre la problemática existente con relación a la práctica de valores en nuestra localidad, a través de un debate.	Rúbrica
ACTITUDES	COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES	
<ul style="list-style-type: none"> • Actitud reflexiva • Actitud crítica • Actitud ética 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa realizando preguntas cuestionadoras • Emite opiniones con juicio crítico • Realiza sus trabajos de manera honesta y transparente. 	

VII. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS, REVISTAS, ARTÍCULOS, TESIS, PÁGINAS WEB.
Canto-Sperber, M. (2001). <i>Diccionario de Ética y de Filosofía moral</i> . (2 Tomos) México: Fondo Cultura.
Nuño, F. (2004). <i>Filosofía, ética, moral y valores</i> . México: Thomson.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 9

I. DATOS GENERALES:

1. ASIGNATURA	: Filosofía
2. SEMESTRE ACADÉMICO	: 2018 – 2
3. CICLO/SECCIÓN	: V - 1
4. SESIÓN	: 9
5. FECHA	:
6. DURACIÓN	: 05 horas
7. DOCENTE	:

II. COMPETENCIA:

Aplica principios filosóficos y epistemológicos para comprender y resolver problemas del entorno social, de manera reflexiva, crítica y ética.

III. PROGRAMACIÓN

CAPACIDADES	TEMÁTICA	PRODUCTO ACADÉMICO
Evalúa situaciones que generan conflictos de decisión moral en la actividad humana	ÉTICA Y MORAL Definición y características El acto moral Ética profesional: casos	Texto argumentativo de debate

IV. ACTITUDES

- Actitud reflexiva
- Actitud crítica
- Actitud ética

V. SECUENCIA METODOLÓGICA

ACTIVIDADES DE INICIO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
Los(as) observan el video: “No vale hacer trampa” de Yokoi Kenji (https://www.youtube.com/watch?v=lk1-916Pt8s) y responden las siguientes preguntas: ¿Qué problemática refleja el discurso? ¿Los actos mencionados en el discurso se tratan de morales o ética? ¿Qué es la ética? ¿Es lo mismo ética que moral? Los estudiantes dialogan en parejas comparten sus opiniones mediante la técnica lluvia de ideas. El docente aclara algunos términos y declara el tema a tratar.	Presentación Multimedia Diálogo	40min.
ACTIVIDADES DE PROCESO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Se entrega el Módulo: “Ética y Moral”, leen la información acerca del tema, en grupos, se dialoga 	Módulos	130min.

<p>sobre el contenido y responden a las interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay ética: individual o colectiva? • ¿En qué nos beneficia el actuar con ética? • ¿Cómo influye la ética en la vida profesional y en dónde contempla sus normas? • Cada grupo sustentará sus argumentos a favor y/o en contra mediante un debate académico. 	Multimedia	
ACTIVIDADES FINALES	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Los (as) estudiantes exponen sus resultados en un marco de tolerancia y respeto por las ideas vertidas por sus compañeros. • Se aclara dudas y se relaciona la información de cada equipo con la información presentada. 	Papel bond	60min.

VI. DISEÑO DE EVALUACIÓN

CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTO
Evalúa situaciones que generan conflictos de decisión moral en la actividad humana	Cuestiona la resolución de situaciones que generan conflictos de decisión moral en la actividad humana a través de un debate académico	Guía de Observación Rubrica.
ACTITUDES	COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES	
Reflexiva Crítica Ética	Participa realizando preguntas cuestionadoras Emite opiniones con juicio crítico Realiza sus trabajos de manera honesta y transparente.	

VII. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS, REVISTAS, ARTÍCULOS, TESIS, PÁGINAS WEB.
Nuño, F. (2004). <i>Filosofía, ética, moral y valores</i> . México: Thomson.
Nuño, F. (2004). <i>Filosofía Ética, Moral y Valores</i> . México: Thomson.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 10

I. DATOS GENERALES:

1. ASIGNATURA	: Filosofía
2. SEMESTRE ACADÉMICO	: 2018 – 2
3. CICLO/SECCIÓN	: V - 1
4. SESIÓN	: 10
5. FECHA	:
6. DURACIÓN	: 05 horas
7. DOCENTE	:

II. COMPETENCIA:

Aplica principios filosóficos y epistemológicos para comprender y resolver problemas del entorno social, de manera reflexiva, crítica y ética.

III. PROGRAMACIÓN

CAPACIDADES	TEMÁTICA	PRODUCTO ACADÉMICO
Evalúa situaciones que generan dilemas éticos y morales en la actividad humana	ÉTICA PROFESIONAL – Definición – Los valores del profesional. – Problemas éticos en las profesiones. – Código de ética profesional	Texto argumentativo de debate

IV. ACTITUDES

- Actitud reflexiva
- Actitud crítica
- Actitud ética

V. SECUENCIA METODOLÓGICA

ACTIVIDADES DE INICIO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> Visualizan noticias sobre el comportamiento ético de algunos profesionales (jueces, empresarios, docentes, ingenieros, deportistas, etc.) Responden las siguientes preguntas: ¿Te parece correcto el proceder de estos profesionales? ¿Por qué es importante la poner en práctica la ética profesional? Los estudiantes hacen comentarios dialogan en parejas y comparten sus opiniones mediante lluvia de ideas. La docente precisa las ideas términos y declara el tema a desarrollar. 	Presentación Multimedia Diálogo	40min.
ACTIVIDADES DE PROCESO	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> Se entrega el artículo: “Ética Profesional” de Miguel A. Polo Santillan, leen la información 	Expresión verbal	130min.

<p>acerca del tema, en equipos de trabajo teniendo en cuenta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la ética profesional? • ¿Cómo va la ética en nuestro país? • ¿Es sensato hablar de ética en nuestro país? • ¿Qué perjuicios generan las prácticas antiéticas en nuestra sociedad? • ¿En qué nos beneficia el actuar con ética profesional? • ¿Tiene utilidad el Código de Ética Profesional? • ? • Cada grupo sustentará sus argumentos a favor y/o en contras a través de un debate académico 	<p>Artículo</p> <p>Multimedia</p>	
ACTIVIDADES FINALES	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Los (as) estudiantes exponen sus resultados en un marco de tolerancia y respeto por las ideas vertidas por sus compañeros. • Se aclara dudas y se relaciona la información de cada equipo con la información presentada. 	USB	60min.

VI. DISEÑO DE EVALUACIÓN

CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTO
Evalúa situaciones que generan dilemas éticos y morales en la actividad humana	Evalúa situaciones que generan dilemas éticos y morales en la actividad humana a través de un debate académico	Guía de Observación
ACTITUDES	COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES	
Reflexiva Crítica Ética	Participa realizando preguntas cuestionadoras Emite opiniones con juicio crítico Realiza sus trabajos de manera honesta y transparente.	

VII. BIBLIOGRAFÍA

LIBROS, REVISTAS, ARTÍCULOS, TESIS, PÁGINAS WEB.
Santillan, P. (2003) Ética Profesional. <i>Gestión en el Tercer Milenio, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas. UNMSM.</i> (12). 69-78. Páginas.

ANEXO N° 8: REGISTRO FOTOGRÁFICO

Fotografías 1 y 2



Descripción:

Desarrollo de los talleres de las estrategias didácticas activas a través del **juego de roles** en la enseñanza de la Filosofía con estudiantes universitarios.

Fotografía 3



Descripción:

Desarrollo de los talleres de estrategias didácticas activas a aves del **debate académico** en la enseñanza de la Filosofía con estudiantes universitarios.

Fotografías 4 y 5



Descripción:

Desarrollo de los talleres de estrategias didácticas activas a través del **debate académico** en la enseñanza de la Filosofía con estudiantes universitarios.