



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Modelo de gestión de acompañamiento pedagógico directivo para el desarrollo del pensamiento crítico del docente de la Institución Educativa 11017

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctor en Educación

AUTOR:

Mg. Cornejo Sobrino, Walther (ORCID: 0000-0002-4964-2560)

ASESOR:

Dr. Moreno Muro, Juan Pablo (ORCID: 0000-0002-5236-7520)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y calidad educativa

CHICLAYO – PERÚ

2020

DEDICATORIA

A mis padres José y Betty,
quienes con sus consejos y enseñanzas
me estimulan a seguir creciendo cada día.

A mi familia en general,
que con su amor y cariño verdadero
me apoyan incondicionalmente
en todos los proyectos de vida que emprendo.

AGRADECIMIENTO

Al doctor Juan Pablo Moreno Muro, asesor de esta investigación, que con su experiencia, conocimiento técnico y apoyo moral contribuyó desde el inicio en el desarrollo y culminación de este estudio.

A las autoridades y docentes de la Escuela de Pos Grado de la universidad César Vallejo que en todo momento brindaron su atención y asistencia técnica.

Al Director y docentes de la I.E. 11017 – Nicolás La Torre García por su apoyo constante y desinteresado que permitieron realizar con éxito esta investigación.

PÁGINA DEL JURADO

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

ÍNDICE

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento.....	iii
Página del jurado	iv
Declaratoria de autenticidad.....	v
Índice.....	vi
Índice de tablas.....	vii
Índice de figuras.....	viii
RESUMEN.....	ix
ABSTRACT.....	x
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MÉTODO.....	17
2.1. Tipo y diseño de investigación.....	17
2.2. Operacionalización de las variables.....	18
2.3. Población, muestra y muestreo.....	20
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.....	21
2.5. Procedimiento.....	21
2.6. Método de análisis de datos.....	22
2.7. Aspectos éticos.....	22
III. RESULTADOS.....	23
IV. DISCUSIÓN	30
V. CONCLUSIONES	34
VI. RECOMENDACIONES.....	35
VII. PROPUESTA	36
REFERENCIAS.....	38
ANEXOS	44
Instrumento de medición de la variable.....	44
Validación del instrumento.....	48
Propuesta.....	60
Modelo de acompañamiento pedagógico directivo para desarrollar el pensamiento crítico del docente de la I.E 11017.....	74
Autorización para el desarrollo de tesis.....	75
Autorización para la publicación electrónica de la tesis.....	76
Acta de aprobación de originalidad de la tesis.....	77
Reporte del Turnitin.....	78
Autorización de la versión final del trabajo de investigación.....	79

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1: Población.....	20
Tabla 2: Número de docentes que conforma la población.....	20
Tabla 3: Tabla de puntuaciones del pre test y post test.....	23
Tabla 4: Resultados del pre test del grupo control del pensamiento crítico del docente de la I.E. N° 11017.....	23
Tabla 5: Resultados del pre test grupo experimental.....	24
Tabla 6: Resultados comparativos de la variable pre test del grupo experimental y control.....	25
Tabla 7: Desarrollo del pensamiento crítico del docente de la Institución Educativa 11017 según los resultados post test grupo control.....	26
Tabla 8: Desarrollo del pensamiento crítico del docente de la Institución Educativa 11017 según los resultados post test grupo experimental.....	27
Tabla 9: Resultados de la variable post test grupo experimental y control.....	28
Tabla 10: Prueba de normalidad.....	28
Tabla 11: Comparación de estadígrafos en el post test.....	29
Tabla 12: Prueba de Normalidad.....	29

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Diseño cuasi experimental.....	17
Figura 2: Resultados comparativos de la variable pre test del grupo experimental y control.....	25
Figura 3: Resultados post test del grupo control.....	26
Figura 4: Resultados del post test del grupo experimental.....	27
Figura 5: Resultados comparativos del grupo control y grupo experimental.....	28

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito general aplicar un modelo de acompañamiento pedagógico directivo que permita mejorar el desarrollo del pensamiento crítico docente de la institución educativa 11017 - Nicolás La Torre García del distrito Chiclayo.

La muestra en estudio estuvo conformada por los 36 docentes de aula, de los cuales 4 son varones y 32 son mujeres distribuidos en los tres ciclos: 7 docentes del primer grado, 6 docentes del tercer grado y 5 del sexto grado. Todos ellos representan al grupo experimental. Asimismo, el grupo de control se conformó por 5 docentes del segundo grado, 7 del cuarto grado y 6 del quinto grado. Para establecer la confiabilidad del instrumento se aplicó la prueba estadística Alfa de Cronbach mediante el programa estadístico SPSS versión 25.

Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que el modelo de gestión de acompañamiento directivo mejora el desarrollo del pensamiento crítico del docente de educación primaria al determinarse que en la prueba de hipótesis T de Student el valor de Sig Bilateral en ambas filas es menor que 0.05 según la diferencia presentada en los grupos experimental y de control.

Palabras claves: Acompañamiento pedagógico directivo, modelo, pensamiento crítico, estrategias.

ABSTRACT

The purpose of this research is to apply a model of directive pedagogical accompaniment that allows improving the development of critical teaching thinking of the educational institution 11017 - Nicolás La Torre García of the Chiclayo district

The sample under study was made up of 36 classroom teachers, of which 4 are boys and 32 are women distributed in the three cycles: 7 teachers in the first grade, 6 teachers in the third grade and 5 in the sixth grade. They all represent the experimental group. Likewise, the control group was made up of 5 teachers from the second grade, 7 from the fourth grade and 6 from the fifth grade. To establish the reliability of the instrument, the Cronbach Alpha statistical test was applied using the statistical program SPSS version 25.

The results obtained in this investigation demonstrate that the management accompaniment management model improves the development of the critical thinking of the primary school teacher by determining that in the Student's hypothesis test the value of Bilateral Sig in both rows is less than 0.05 according to the difference presented in the experimental and control groups.

Keywords: Directive pedagogical support, model, critical thinking, strategies

I. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la sociedad actual ha experimentado cambios sustanciales que son producto de hechos históricos que trascienden los escenarios políticos, económicos y culturales de la vida de las naciones y que con reticencia alcanzan e influyen masivamente en las percepciones e ideas de la población. Estos cambios llegan, avanzan e impactan con tanta rapidez que es necesario implementar medidas.

Al respecto, Harada (2007) manifiesta que actualmente las organizaciones empresariales necesitan personas que se pueden adaptar a las nuevas exigencias del mercado laboral. Capaces de seguir aprendiendo, capacitándose permanentemente, buscando solucionar problemas en forma creativa y crítica recurriendo a capacidades más complejas. Es decir se exige un nuevo perfil de trabajador que años atrás no se demandaba.

Corresponde al maestro continuar desarrollando capacidades y valores que le permitan ir a la par con las exigencias de hoy. Al respecto y vinculando la idea al entorno educativo, el Ministerio de Educación del Perú –MINEDU- (2014) plantea que el magisterio enfrenta nuevos desafíos inherentes a su labor docente que se relacionan con los cambios en su idiosincrasia, filosofía, costumbres, creencias que orientan su accionar pedagógico, Estos cambios se encuentran en la sociedad y es menester del docente contribuir desde la aulas a forjar sociedades más humanas, con ideales equitativos y democráticos.

En este contexto, fundamentalmente la inclusión del desempeño docente en la definición y seguimiento de políticas educativas de muchos países del mundo cobra importancia. El desarrollo profesional del maestro incorpora una serie de factores y condiciones que debe reunir para ejercer con idoneidad su función y pueda contribuir al desarrollo de sociedades más justas siendo uno de ellos el pensamiento crítico.

En la actualidad goza de mucha atención el uso estratégico del pensamiento crítico del docente en su práctica pedagógica. Su uso indispensable responde a los cambios incesantes que ocurren en el día a día, a la complejidad de la información que se nos presenta, a la toma de decisiones que implica el desarrollo de habilidades cognitivas y por último el desarrollo de la autonomía. El docente que posee y domina habilidades y conocimientos inherentes al pensamiento crítico es capaz de promoverlas en sus áreas de estudios y desarrollarlas en sus estudiantes. Escenario distinto muestran los estudiantes que reciben clases de docentes no competentes en este tipo de pensamiento (Law y Kaufhold, 2009; Stedman y Adams, 2012).

El Currículo Nacional propone enfoques específicos y transversales en todas las áreas curriculares y estas a su vez necesitan la asistencia del pensamiento crítico. Por ejemplo, para asimilar el enfoque indagatorio o el enfoque inclusivo se requiere haber desarrollado y luego instalado la reflexión en el docente.

Mediante la observación sistemática se ha detectado que los docentes de educación primaria poseen limitadas habilidades para aplicar estrategias que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico desde la planificación curricular, la enseñanza para el aprendizaje y la evaluación. Se parte de la idea de alcanzar conocimientos, habilidades y actitudes en un corto plazo sin medir sus implicancias en aprendizajes futuros y aún más, se busca equivocadamente aprendizajes que sean sostenibles en el tiempo aplicando las mismas estrategias, muchas veces desvinculadas de la reflexión y preguntas con bajos niveles de complejidad que no llegan a generar aprendizajes en el estudiante.

El pensamiento crítico se aborda generalmente aplicando preguntas superficiales o con los que ya tienen desarrolladas ciertas habilidades. Todavía se percibe una incipiente apropiación de retroalimentación reflexiva o por descubrimiento del docente y esto se demuestra cuando asiste al estudiante y busca en él respuestas literales y en la mayoría de los casos le indica cómo tiene que desarrollar la actividad.

Desde la práctica pedagógica, a través de la observación del registro de las fichas de monitoreo de aula se aprecia que los docentes obtienen los puntajes más bajos en los desempeños que corresponden al pensamiento crítico, creativo y razonamiento sumado al desempeño que evalúa el progreso para retroalimentar los aprendizajes. Las bajas calificaciones obedecen a la aplicación de estrategias inadecuadas, al bajo dominio de la disciplina acompañado del enfoque, al desconocimiento de las características generales y particulares de los estudiantes, así como la poca atención en los ritmos y estilos de aprendizaje. En efecto, como señalan las investigaciones los docentes no poseen un concepto claro del significado de pensamiento crítico. Su aplicación desde las planificaciones académicas no aseguran su eficacia. Las escuelas o centros que fomentan estas competencias son monitoreadas por líderes que comprenden su trascendencia y su implicancia a largo plazo (Paul & Elder, 2005).

Las diversas estrategias planificadas por los equipos directivos y los comités de la calidad de los aprendizajes son insuficientes, no inciden en mejorar las limitaciones de formación

que presentan los docentes principalmente donde existe alta incidencia, que en este caso es el limitado manejo del pensamiento crítico. Otras veces se evidencia el escaso compromiso del docente para fortalecer sus capacidades cuando se desarrollan las actividades programadas.

Desde hace ocho años, el Ministerio de Educación propone a través de disposiciones legales el acompañamiento pedagógico a cargo de docentes especialistas externos para instituciones educativas focalizadas. Este acompañamiento pedagógico utiliza diversas estrategias para fortalecer el desempeño docente, entre ellas el desarrollo del pensamiento crítico.

En efecto, el MINEDU (2018) en el marco de acompañamiento pedagógico refiere cuatro estrategias de intervención: los talleres de actualización docente, que son espacios de formación teórica y práctica adhiriéndole la reflexión; en segundo lugar, las visitas a aula que consisten en acompañar al docente durante y después del proceso enseñanza aprendizaje; en tercer lugar, se recurre a los grupos de inter aprendizaje, que a partir del intercambio de experiencias y las buenas prácticas docentes promueven la reflexión, el análisis y la formulación de alternativas para la mejora de la práctica pedagógica. Por último, se utiliza el trabajo colegiado, reunión de docentes que reflexionan, analizan, conciertan y toman decisiones sobre asuntos que demandan interés a la institución educativa (I.E.).

El MINEDU (2015), a través del Marco del Buen Desempeño Directivo, remarca la labor de los directivos para mejorar las competencias profesionales de los docentes y que a la vez esta acción redunde en los aprendizajes de los estudiantes y lo considera como Líder Pedagógico. Asimismo, el MINEDU (2018), mediante el protocolo para acompañamiento pedagógico recurre a los formadores externos para fortalecer su práctica pedagógica. A este tipo de acompañamiento pedagógico lo denomina externo. En sus líneas menciona además al acompañamiento pedagógico interno que es liderado por el director, sub director o especialista en formación docente. Sin embargo, indica, este tipo de acompañamiento se implementará en aquellas instituciones que cumplan las condiciones para hacerlo y cuyo propósito es buscar la autonomía institucional. Contrastando con lo que sucede en la realidad, hasta ahora poco o nada se ha avanzado a pesar que la teoría aplicada demuestra las implicancias que trae consigo el acompañamiento pedagógico interno.

Ante la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico del docente de educación primaria, así como demuestra la observación sistemática desarrollada en la institución educativa, nace la

posibilidad de establecer un modelo de gestión de acompañamiento directivo que permita disminuir las debilidades encontradas en el maestro cuando gestiona los aprendizajes que vinculados a los propósitos de esta investigación consiste en desarrollar su pensamiento crítico.

Se han identificado investigaciones del contexto internacional que se relacionan con el problema en estudio y los objetivos planteados. Resulta pertinente mencionar las siguientes desde el contexto internacional hasta el nacional.

En el contexto internacional, se ha encontrado a Águila (2014), con su tesis doctoral denominada “Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la universidad de Sonora”. Propone dos objetivos generales: el primero, relacionado al conocimiento de la forma de aprender de los estudiantes utilizando principalmente las herramientas y el lenguaje del pensamiento crítico y segundo, plantear métodos, técnicas y estrategias que desarrollen el pensamiento crítico basados en el modelo de Richard Paúl y Linda Elder.

Se concluye que es necesario cambiar la aplicación de estrategias de enseñanza aprendizaje donde se involucre el pensamiento crítico y como resultado plantea una propuesta de enseñanza en las aulas. Este trabajo resulta ser sustantivo para los propósitos de esta investigación debido a que en su propuesta incluye estrategias que estimulan el aprender a aprender del estudiante y dentro de los supuestos señalados afirma: a) La necesidad que se impulse la enseñanza del pensamiento crítico; b) la enseñanza explícita de pensar críticamente y c) La posibilidad de desarrollar habilidades relacionadas con el pensamiento crítico.

Otra investigación encontrada en Tolima, Colombia fue la de Penagos (2015), denominada “Caracterización de competencias en pensamiento crítico en estudiantes de quinto grado de básica primaria”. La relevancia de este estudio se encuentra en que pretende determinar las características que desarrollan el pensamiento crítico basándose en los estudios de Paul & Elder como también de Saiz & Rivas. Las competencias aplicadas fueron: Solución de problemas, toma de decisiones y razonamiento. En el análisis hecho sobre los resultados señalan dos bondades: El desarrollo de actitudes como el liderazgo, la confianza y responsabilidad. y el desarrollo de habilidades como el saber seleccionar y analizar información, también el preguntar, indagar y argumentar.

En el contexto nacional destacan Rímac, Velásquez y Hernández (2015), quienes desarrollaron una investigación cuyo propósito fue elaborar estrategias metacognitivas para desarrollar el pensamiento crítico. Utilizan la investigación cualitativa y cuantitativa. Para llevarla a cabo aplicaron una evaluación diagnóstica a 25 estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Santa Rosa de Viterbo – Huaraz. Se identificó el nivel de desarrollo del pensamiento crítico correspondiente al reproductivo, inferencial y crítico propiamente dicho.

Dentro de sus conclusiones manifiestan que la aplicación de estrategias metacognitivas estimula en el estudiante un crecimiento cualitativo en los niveles reproductivos, inferenciales y críticos. Se seleccionó este trabajo porque recoge los enfoques teóricos y didácticos de Castellanos (2007), Facione (2007), Tobón (2013) y De Corte (2015). Estos autores proporcionan ideas relevantes para potenciar el aspecto cognitivo, afectivo, motivacional y metacognitivo relacionados con el pensamiento crítico durante las sesiones de aprendizaje.

Luego, es importante señalar los estudios hechos por Moreno y Velásquez (2017), quienes consideran en su investigación una estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. Esta estrategia está basada en el aprendizaje desarrollador que como sostiene Castellano (2007) garantiza la apropiación activa y creadora de la cultura que promueve el auto perfeccionamiento constante, la autonomía y la autodeterminación considerando para su aplicación los procesos de socialización, compromiso y responsabilidad. Los resultados alcanzados demuestran por su parte que los docentes presentan limitaciones teóricas y didácticas del pensamiento visto desde el orden intelectual. Las capacidades de argumentación de las estrategias y métodos usados para problematizar y aplicar la metacognición a los estudiantes son limitadas. Estas deficiencias cobran notoriedad cuando el estudiante no es capaz de problematizar, valorar, criticar, reflexionar y el docente no interviene acuciosamente analizando el contenido con libertad. En lo que se refiere a los estudiantes presentan limitaciones en el nivel de conocimientos y de habilidades para proceder a analizar, interpretar, comprender hechos no pudiendo tomar una decisión. Existen deficiencias en el trabajo de equipo y se evidencia un acentuado aprendizaje reproductivo.

Existen escasos estudios con la denominación acompañamiento pedagógico a nivel internacional, sin embargo, se ha podido ubicar a Vicente (2012), cuya investigación denominada “Impacto del acompañamiento pedagógico en las prácticas del docente de

primer grado de primaria” busca determinar el impacto del acompañamiento pedagógico en su quehacer docente. Los datos se recogieron a través de dos rutas, entrevista al docente y observación de aula. La muestra fue no probabilística. En su conclusión resalta la importancia que implica la presencia de un asesor pedagógico, pues su intervención permite la mejora de la práctica pedagógica en el desarrollo de habilidades educativas. Es de vital importancia este trabajo porque la metodología usada para la recolección de datos es a fin a la presente investigación.

En esa misma línea, en una investigación realizada en Santiago de Chile sobre la sistematización de experiencias de acompañamiento docente se enfatiza a Álvarez y Messina (2009), cuyo objetivo de estudio es impactar positivamente en los aprendizajes de los estudiantes. Aseguran los autores que el aula es el ambiente por excelencia para generar experiencias a través de una enseñanza efectiva. Se busca observar las clases y las acciones que suceden en ellas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Este trabajo culmina en la evaluación recolectando información sobre el despliegue de estrategias desarrolladas en una sesión de aprendizaje.

La investigación de Álvarez es relevante, porque dentro de sus objetivos específicos propone orientaciones para el acompañamiento pedagógico, que son útiles y apropiados para contextualizarlos e incorporarlos en beneficio del cumplimiento de los objetivos de esta investigación.

Por otra parte, se han realizado otros estudios relacionados sobre acompañamiento pedagógico y entre ellos destacan Vicente y Frisancho (2011), por su relación directa con las variables de estudio de esta investigación. Su trabajo presenta como objetivo conocer, entender y percibir la importancia que le brindan los profesores a la reflexión docente en su tarea educativa. Esta investigación descriptiva de tipo no experimental se realizó en la ciudad de Huamanga a docentes de una institución educativa de los niveles de educación primaria y secundaria. Se concluye que los profesores presentan dificultades para reconocer a la reflexión como factor importante para ser integrada en su práctica pedagógica. Esta conclusión permite afirmar que abordar el pensamiento crítico no es una tarea fácil para el docente que desarrolla su quehacer pedagógico dentro de los cánones reproductivos o memorísticos, puesto que se requiere involucrar otros componentes imprescindibles para avanzar a otros niveles de pensamiento. Dentro de las recomendaciones se considera a los

espacios que deben existir para propiciar en el docente sensibilidad como parte de su responsabilidad como agente de cambio social.

Existe una relación estrecha entre acompañamiento pedagógico y reflexión docente, la primera actúa para promover y desarrollar la reflexión, en ese sentido Bromley (2017) desarrolla su investigación en torno al tema: “Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente, en las instituciones educativas del nivel primaria”.

El objetivo se circunscribe en la relación de estas dos variables: acompañamiento y reflexión crítica. En este estudio se utilizó el enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal correlacional. Utilizando la prueba de hipótesis Rho de Spearman se concluye que el acompañamiento pedagógico se relaciona con todas las dimensiones de la reflexión crítica del profesor.

Es oportuno citar a Bendezu (2013), porque en su trabajo concentra sus esfuerzos para determinar la relación entre acompañamiento pedagógico y desempeño docente. En su proceso de investigación utiliza la investigación descriptiva, diseño no experimental, transversal. La muestra fue no probabilística. En la conclusión general se determina que existe una alta correlación entre acompañamiento pedagógico y desempeño docente. Se asume la importancia de este trabajo para los propósitos de esta investigación, puesto que se confirma la influencia del acompañamiento pedagógico sobre el desempeño docente, específicamente sobre la mejora del pensamiento creativo sin llegar a una investigación experimental.

Nótese que al analizar los estudios desarrollados acerca del pensamiento crítico, existen prácticas que privilegian el memorismo y la reproducción, sin embargo, cuando se hace uso del pensamiento crítico, todos coinciden en que posibilitan el arribo a procesos cognitivos complejos y que si se hace una apropiación pertinente de estos, resultan útiles para la acción pedagógica. En este mismo plano se encuentra el acompañamiento pedagógico, cuyo valor sustantivo reside en propiciar el acercamiento al docente y lograr consigo la reflexión con estrategias recomendadas por investigadores y el ministerio de educación. Sin embargo, esta investigación propone un modelo de acompañamiento pedagógico directivo basado en la aplicación de estrategias sistemáticas concertadas y planificadas por el directivo y cuerpo docente, que tengan como fin último el desarrollo del pensamiento crítico docente.

Por otra parte, resulta pertinente explicar las teorías que tienen carácter vinculante en el desarrollo de esta investigación y desde la acepción de sus concepciones y relaciones se construirá un modelo que aporte a entender la forma cómo el docente debe instalar en su ser el pensamiento crítico y como transmitirla. Instalar habilidades, capacidades, competencias en los estudiantes no es una tarea sencilla, requiere del compromiso desprendido del docente. En esa perspectiva Tamayo (2015) manifiesta que el docente cumple un rol sustancial en la formación del estudiante. Además del fortalecimiento del pensamiento crítico. Obligando que el docente se preocupe en autoformar sus dimensiones propias del pensar críticamente. No obstante, es imprescindible recurrir a tres tipos de facultades, las cuales se direccionan a solucionar problemas, fomenta la autorregulación y desarrolla la metacognición.

Dentro de las teorías del pensamiento crítico, se cita a Villarini (2003), el cual formula dos modelos relacionados a los tipos de pensamiento crítico y reflexivo y propone elementos y niveles de pensamiento. En ese sentido, Villarini (2015), también aporta a este estudio con los niveles de pensamiento que propone: El automático, que responde a los estímulos del ambiente tomando en cuenta los aprendizajes alcanzados. En un nivel posterior, se tiene al pensamiento sistémico donde el docente acude a conceptos, destrezas y actitudes para responder interrogantes y por último tenemos el pensamiento crítico, el individuo se detiene a analizar la actividad mental realizada.

En la médula de su trabajo propone un modelo de pensamiento reflexivo y otro modelo de pensamiento crítico. Sobre el modelo de pensamiento reflexivo, Villarini (2015), afirma que su aplicación es necesaria en la comprensión, explicación, uso o creación de algo y se realiza meditando detenidamente sobre la base de los insumos mentales con las que se posee. Es el vehículo que nos conduce a solucionar problemas y tomar decisiones con efectividad y eficiencia.

La reflexión forma parte de este modelo que se pretende aplicar. Es por ello que se debe emplear sistemáticamente los recursos mentales a partir de la información que se tiene o que ingresa para obtener una respuesta sobre la base de un propósito, combinando conceptos, operaciones mentales y actitudes que finalmente se transformen en conocimiento.

La relevancia del pensamiento sistémico o reflexivo es porque aporta procesos claramente definidos en donde deliberadamente se pueden utilizar doce operaciones según la naturaleza del trabajo a desarrollar desde recopilar información hasta la conclusión.

Muchos autores han definido al pensamiento crítico desde su punto de interés o desde su foco de acción. Desde luego Villarini (2003), define al pensamiento crítico como la capacidad de examinarse a sí mismo y a los demás. Asimismo Paul y Elder (2003), lo concibe como la forma de pensar que se mejora en la medida que la persona instala estructuras mentales provenientes de estándares prefijados. A raíz de este proceso el individuo formula preguntas, adquiere información y soluciona problemas en base a criterios juiciosos. Es por ello que el pensamiento crítico se autodirige, se autodisciplina, se autocontrola. Al respecto Ennis (1991), manifiesta que el pensamiento crítico se funda en la razón y en la reflexión. Su esfuerzo se orienta a lo que es veraz y analiza sus bases reflexivas en relación con los demás. Desde sus propias convicciones, la persona hace y cree lo que es.

Complementando la definición y más allá del plano de las competencias, habilidades y disposiciones. Lo esencial del pensamiento crítico se encuentra en autogestionar los procesos de aprendizaje. Es decir desarrollar las competencias metacognitivas (Kuhn y Weinstock, 2002). El autor de esta investigación define al pensamiento crítico como el tipo de pensamiento que sobre la base de la razón y la reflexión va en busca de la verdad analizando e interpreta información bajo criterios juiciosos soluciona problemas que requieren demanda cognitiva y en consecuencia de ello somete el proceso mental así como sus resultados a las competencias metacognitivas.

Otra de las teorías que se vincula con nuestro tema de investigación son las disposiciones (Ennis, 1994; Norris, 1992), consideradas como la inclinación u orientación para realizar algo. No se podrán realizar las actividades cognitivas prescritas dentro del pensamiento crítico si no existe las condiciones presupuestas. En este sentido, (Facione y Giancarlo, 2000; Halpern, 2006) manifiesta que el pensador crítico además de disponer de habilidades cognitivas posee atributos característicos, actitudes, reglas prácticas y sobre todo motivación para realizar algo de una determinada forma. En esta misma línea resalta Ennis (2011), el cual propone dos tipos de actividades de pensamiento: las disposiciones y las capacidades. La primera tiene que ver con la forma cómo el individuo promueve el ejercicio de su pensamiento, es decir cómo activa su mente, qué significado tienen las emociones, sentimientos y actitudes. En segundo lugar, las capacidades entendidas desde la forma de pensar críticamente como analizar, juzgar, emitir juicios de valor, etc. Se enfatiza también la importancia de esta teoría porque se propone 15 capacidades del pensamiento crítico que

se pueden adaptar fácilmente para potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes o docentes en cualquiera de las áreas curriculares de la educación primaria.

Es preciso citar a Facione (2007), por sus relevantes aportes al pensamiento crítico al señalar destrezas cognitivas básicas como: Interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación cada una de ellas con sub destrezas categorizadas que permiten comprender y ampliar el desarrollo de estas habilidades. Para fines de esta investigación se ha considerado al conocimiento puesto que es el insumo del pensamiento, de aquí parte la generación y organización del conocimiento.

Para entender la interpretación se tendría que relacionarla con el entendimiento y expresión del fenómeno estudiado. Luego el analizar implica relacionar preguntas, conceptos, declaraciones cuyo propósito es emitir razones, juicios y conclusiones. En el evaluar se observa la credibilidad de las representaciones hechas de una situación o juicio de la persona determinando la fortaleza lógica entre la inferencia real y la propuesta. Inferir no es otra cosa que reconocer los elementos sustanciales de una situación para emitir conclusiones razonables. Asimismo, tenemos la explicación que consiste en expresar los resultados con criterios razonables y argumentos coherentes. El autor destaca entre todas las destrezas a la autorregulación porque al ser utilizada permite que el pensador utilice su pensamiento sobre su pensamiento y llegar de esta manera a otros niveles de pensar.

Esta investigación recoge aspectos puntuales del pensamiento crítico de Facione dado a que los detalles que ofrece facilitarían el desarrollo de las habilidades que se pretende promover a lo largo de este estudio.

Por otra parte, se puede citar las teorías cognitivas de Ausubel (1976), Stenhouse (1984), Nickerson, Perkins & Smith (1985) y Wittrock (1989), citados por Tesouro (2005), todos ellos coinciden en resaltar la importancia que tienen los procesos cognitivos en el aprendizaje. El estudiante es consciente en utilizar y mejorar sus esquemas mentales para que pueda generar conocimiento.

Es preciso destacar a Paul & Elder (2005) en su teoría de estándares de competencia del pensamiento crítico afirman que el pensamiento crítico es útil en todos los niveles educativos. Es a través de él que el estudiante desarrolla el análisis, la reflexión, el juicio, la razón, la autonomía sobre sus aprendizajes.

Es una sólida idea que comprende los beneficios del pensar críticamente, no solo en áreas específicas del conocimiento, sino que puede estar presente en cualquier área de las ciencias y apropiarse efectivamente del conocimiento. En su teoría propone instrumentos para evaluar el pensamiento crítico del estudiante a través de competencias que están integradas por estándares, principios guías, indicadores de rendimiento y resultados. Sin embargo, la trascendencia de este estudio consiste en averiguar los niveles de pensamiento crítico del docente para así en adelante implementar acciones que movilicen las competencias de un buen pensador crítico.

En conclusión, los aportes propuestos por Paul y Elder (2005) a esta investigación se materializan porque sus esfuerzos se dirigen a desarrollar capacidades relacionadas con el planteamiento de interrogantes y de problemas básicos, la forma cómo recoger y evaluar información importante, así como también arribar a conclusiones y soluciones bien razonadas utilizando, claro está, criterios relevantes.

Según las necesidades identificadas en los docentes se considera el uso de las lecturas críticas que como lo expresa Cely y Sierra (201) llegar a la lectura crítica es interpretar el texto luego de haber sido comprendido y extender su significado al mundo real. No se puede tomar una posición sin antes realizado una reflexión del texto (Pérez y Hospital, 2014). En la propuesta se trata de llegar a examinar la actitud y habilidad resolutive con que el docente afronta la situación. Es en tal sentido que el estudio de casos se utiliza para investigar fenómenos que expliquen el cómo y el por qué desde diferentes ángulos de un tema específico (Cherry, 1996 citado en Martínez, 2006). Añadiendo a lo anterior, se pretende además profundizar en el pensamiento, reflexionando sobre las ideas y encontrando nuevas relaciones. Esto se concretiza con la contribución de la mayéutica de Sócrates (Camargo y Useche, 2016).

El liderazgo pedagógico forma parte del aspecto teórico y se vincula directamente con el acompañamiento pedagógico directivo, pues sin su influencia los resultados esperados no serían los mismos. En esa línea, Robinson (2014) formuló cinco dimensiones que debe tener un líder pedagógico. Este estudio y análisis lo realizó reuniendo 24 trabajos de investigación sobre buenas prácticas que desarrolla un director relacionando liderazgo y resultados de aprendizaje de los estudiantes. Estas dimensiones son: Establecimiento de metas y expectativas; uso estratégico de los recursos, planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo; promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros y garantizar un ambiente seguro y de soporte.

Se considera oportuno para propósitos de esta investigación incluir como parte activa al docente dado que las relaciones de confianza posibilitan que los diálogos se desarrollen compartiendo experiencias y reflexionando sobre ellas y es sobre ellas donde se pone en acción el liderazgo distribuido. El docente se compromete y renueva su rol. De esta manera crea opciones para que el liderazgo se intensifique desde todos los estratos. Al respecto Day et al. (2010), manifiestan que la confianza contribuye al afianzamiento del liderazgo distribuido. Se genera un ambiente propicio para el aprendizaje, desarrollo de capacidades del maestro, mejora en las relaciones de conducta y resultados del estudiante.

El MINEDU (2014) establece en su fascículo el concepto, características y acciones para desarrollar el acompañamiento pedagógico.

Es el conjunto de procedimientos que realiza el equipo directivo para brindar asesoría pedagógica al docente a través de acciones específicamente orientadas a alcanzar datos e informaciones relevantes para mejorar su práctica pedagógica. Se busca, con ello, lograr un cambio de los patrones de conducta que colabore a que el docente se vuelva un facilitador de los procesos de aprendizaje. De hecho, el acompañamiento pedagógico juega un papel fundamental en el desarrollo de competencias y conocimientos para enriquecer la práctica docente. Además, contribuye en la integración, formación y fortalecimiento de la comunidad docente. (p. 50)

Durante el proceso de acompañamiento se busca mejorar la práctica pedagógica encontrada en aula prevaleciendo el trato respetuoso y amable aplicando desde luego el enfoque crítico reflexivo. Ampliando el aspecto teórico, el MINEDU (2014), establece las características del acompañamiento pedagógico: a. sistemático y pertinente porque se realiza de manera secuencial basándose en las debilidades y fortalezas identificadas en el docente; b. flexible y gradual porque se ajusta a las características del docente; c. formativa, motivadora y participativa, promueve la participación y el crecimiento del maestro; d. permanente e integral, es continua se desarrolla durante toda la etapa escolar y abarca todas las fases de la práctica pedagógica.

Por último, MINEDU (2014), plantea criterios para desarrollar acciones de acompañamiento como: Determinación de los objetivos, organización de la intervención, determinación de la estrategia de seguimiento y evaluación del seguimiento acompañado.

Se tiene muchas razones para interrelacionar la teoría del aprendizaje colaborativo con esta investigación. Una de las afirmaciones es, como lo señala Slavin (1999), concuerdan los

hermanos Johnson y Johnson (1999), que no sólo se trata de una teoría sino más bien de una relación de teorías que orientan su atención en la interacción socio cognitiva y la interacción entre aprendices. Ampliando lo afirmado se recurre a tres fuentes básicas: La teoría del conflicto socio cognitivo, la teoría de intersubjetividad y la teoría de la cognición distribuida (Rosselli, 2007). En síntesis, queda claro que lo que trasciende es el espíritu colaborativo del docente relegando el trabajo cooperativo. Pues lo que se busca es la interacción entre las personas intercambiando si es necesario los roles en un ambiente donde laboran juntos coordinando a diferencia del trabajo cooperativo que privilegia la división de tareas y la responsabilidad individual (Dillenbourg, 1996).

Es impensable concretizar los objetivos del presente estudio sino se trae a colación el trabajo colaborativo del maestro. Hoy en día se requiere aún más de estos esfuerzos para llevar a cabo las actividades o proyectos estratégicos planificados por la comunidad educativa. Al respecto Guitert y Giménez (2000) manifiestan que el trabajo colaborativo es útil porque las personas aprenden mejor cuando se inter relacionan que cuando aprenden por sí mismas. Entre tanto el trabajo colaborativo fluye de la interacción propia de las personas en el cual diferencian y contrastan sus ideas y opiniones. Al final o como producto de ello construyen conocimientos.

Asimismo, los autores señalan que el trabajo colaborativo se caracteriza porque: existe interdependencia entre los miembros del equipo, lo cual permite que se instalen en el seno del grupo relaciones recíprocas y simétricas que con el grado de compromiso adquieren responsabilidad individual y compartida para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Por lo tanto, se necesita de una arraigada motivación y el desarrollo de la línea comunicacional para coordinar y realizar las tareas.

La característica de esta investigación exige el uso de las bondades del trabajo colaborativo precisamente cuando las estrategias de acompañamiento tomen forma. Se apuesta por la presencia de personas con diferentes habilidades, conocimientos y posibilidades. Además de la heterogeneidad del grupo, la asignación de las tareas y el grado de compromiso de los docentes para que el trabajo colaborativo rinda los frutos esperados, es decir mejorar en torno a su práctica el desarrollo del pensamiento crítico del docente.

Cabe también, añadir a esta propuesta la evaluación formativa y algunas de sus estrategias centrales. El análisis, reflexión y el sentido interpretativo de lo que haga el docente en el

antes, durante y después de acción pedagógica propiamente dicha obedece a qué tanto su intervención ha permitido al estudiante orientarlo hacia el aprendizaje desde una mirada formativa y que en sentido estricto conviene aterrizar en estrategias puntuales que tiene como elemento básico a la retroalimentación. Lo trascendente de la evaluación formativa como componente adherido al maestro se refleja en los comentarios realizador por Ravella; Picaroni y Loureiro (2017): Ellos precisan que la labor del docente debe situarse más como entrenador que como jurado en el sentido de que es más provechoso decirles a los estudiantes como mejorar en base a sus errores que tan solo darles un dictamen, puesto que no le debe motivar la nota o el solo hecho de superar a sus compañeros.

Todavía el docente tiene preferencia por la evaluación sumativa, le es importante prioritariamente los resultados notándose que el proceso de aprendizaje indirectamente interpone una distancia entre maestro y estudiante. Dentro de sus esquemas evaluativos, aún favorece muy poco la reflexión del niño o niña hacia la mejora de su desempeño, es más práctico decirles cómo van a desarrollar la actividad o al término de la misma motivarlos con un “felicitaciones”, “sigue adelante”, “puedes seguir mejorando” soslayando la verdadera esencia de la retroalimentación que es avanzar con él a partir de sus limitaciones en el proceso de aprendizaje.

Al respecto Wiggins (1998), denomina a todo este proceso devoluciones. Señala además que el maestro debe tener en cuenta tres conceptos claves para formular una estrategia dentro del concepto de evaluación formativa: valoración, orientación y retroalimentación o devolución. Afirma que el docente hoy por hoy realiza muchas valoraciones, pocas orientaciones y casi nada de devoluciones. En su teoría le asigna un valor destacado a las preguntas siendo estas transversales. Para él una devolución mantiene las siguientes características: es frecuente y continua; la comunicación debe ser descriptiva con respecto a la tarea; Se desarrollan, si se quiere bajo modelos; Las evidencias de sus desempeños no deben faltar así como los niveles de logro dispuestas en una rúbrica.

Vista la necesidad que implica solucionar este cuestionamiento encontrado en la práctica pedagógica del docente y luego de haber realizado un diagnóstico, revisión y análisis bibliográfico que nos brinda un cuerpo estructurado para garantizar el desarrollo del pensamiento crítico, aún resulta necesario elaborar una propuesta específica para solucionar la problemática descrita en el presente estudio.

Por lo expuesto, se cree por conveniente formular el siguiente problema: ¿En qué medida influye la aplicación de un modelo de acompañamiento directivo para desarrollar el pensamiento crítico de los docentes de la institución educativa 11017 - Nicolás La Torre García de la ciudad de Chiclayo del año 2019?

El presente trabajo se justifica por las siguientes razones:

a. Desde el punto de vista teórico, esta investigación proporcionará a la ciencia un modelo de gestión pedagógica que se caracteriza por adecuar y adicionar elementos que favorecen el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje. En segundo lugar, la aplicación de esta investigación permitirá adecuar los factores claves que intervienen y favorecen la implementación de un modelo de acompañamiento directivo a partir de la realidad en la cual subyacen y se producirán también estrategias de enseñanza y de regulaciones de comportamiento de los estudiantes fruto del trabajo colegiado.

b. Desde el punto de vista práctico esta investigación permitirá al docente fortalecer su práctica pedagógica a través del dominio de habilidades sociales necesarias para el trabajo reflexivo y el liderazgo distribuido y como consecuencia de ello lograr la adquisición y empoderamiento de estrategias pertinentes para mejorar el nivel de desarrollo del desempeño docente.

c. Desde la justificación metodológica, esta investigación proporcionará instrumentos válidos que permitan evaluar la eficacia de una comunidad profesional de aprendizaje en los entornos de las instituciones educativas públicas peruanas del nivel primario.

Para dar respuesta al problema presentado, la hipótesis de investigación se define de la siguiente manera: “El modelo de acompañamiento pedagógico directivo mejora el nivel de desarrollo del pensamiento crítico de los docentes de la institución educativa 11017 – Nicolás La Torre García”.

Asimismo, el planteamiento del objetivo general de esta investigación se formula en los términos siguientes: “Aplicar un modelo de acompañamiento pedagógico directivo que permita mejorar el desarrollo del pensamiento crítico docente de la institución educativa 11017 - Nicolás La Torre García del distrito Chiclayo”.

Los objetivos específicos se detallan a continuación:

- Caracterizar el nivel de pensamiento crítico del docente de la institución educativa 11017 – Nicolás la Torre García de la ciudad de Chiclayo.
- Describir los fundamentos teóricos y metodológicos que sustenta el modelo para mejorar el pensamiento crítico docente a través de la instalación de un modelo de acompañamiento directivo.
- Diseñar un modelo de acompañamiento pedagógico directivo para mejorar el pensamiento crítico docente de las instituciones educativas primarias del distrito de Chiclayo.
- Validar el modelo propuesto para las instituciones del nivel primario de la ciudad de Chiclayo que permita fortalecer el desempeño docente.

II. MÉTODO

2.1. Tipos de investigación: Es una investigación aplicada porque su sentido es claro y práctico. Es decir busca intervenir, transformar, alterar parte de la realidad en estudio Carrasco (2009) . Sosteniendo las bondades de este tipo de investigación es que la aplicación del constructo teórico ya establecido se utiliza a ciertas realidades concretas (Sánchez, Reyes y Mejía, 2018).

2.2. Diseño de investigación:

Se trabajará con un diseño cuasi experimental. Se manipula intencionalmente la o las variables independientes que van a producir alguna variación en la o las variables consideradas dependientes. En este sentido se precisa que los sujetos que integran estos grupos ya están establecidos antes que se produzca la experimentación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Por lo que ya existen grupos definidos que comparten trabajos de la misma naturaleza no se puede aplicar grupos aleatorios (Campbell y Stanley, 1973). Conforme se aprecia en la siguiente figura:

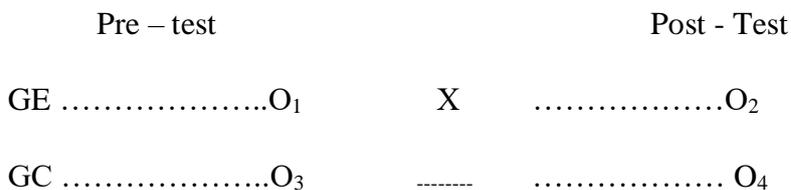


Figura 1. Diseño Cuasi Experimental

Dónde:

GE: Grupo experimental:

GC: Grupo de control

X: Modelo de gestión de acompañamiento directivo

O1: Aplicación del pre test a ambos grupos

O2: Aplicación del post test a ambos grupos

2.3. Operacionalización de las variables

2.3.1. Operacionalización de la variable Independiente: Modelo de gestión de acompañamiento pedagógico directivo

Variable independiente	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Modelo de Gestión de Acompañamiento Pedagógico Directivo	Es el conjunto de procedimientos que realiza el equipo directivo para brindar asesoría pedagógica al docente a través de acciones específicamente orientadas a alcanzar datos e informaciones relevantes para mejorar su práctica pedagógica. Se busca, con ello, lograr un cambio de los patrones de conducta que colabore a que el docente se vuelva un facilitador de los procesos de aprendizaje	Es la representación creativa y objetiva del conjunto de actividades que se vinculan con las estrategias de formación y desarrollo docente llevadas a cabo por el equipo directivo de una institución educativa cuyo propósito es mejorar las acciones observadas en práctica pedagógica del docente.	Planificación colegiada	Elabora y monitorea las estrategias de planificación.	Lista de cotejo
			Estrategias de acompañamiento	Aplica las estrategias de acompañamiento de acuerdo a las necesidades del docente.	Lista de cotejo
			Clima institucional	Participa activamente favoreciendo el liderazgo y el trabajo colaborativo.	Lista de cotejo
			Evaluación	Evalúa la práctica pedagógica en base a la implementación del modelo de gestión de acompañamiento pedagógico directivo.	Lista de cotejo

2.3.2. Operacionalización de la variable dependiente: Desarrollo del pensamiento crítico del docente

Variable dependiente	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Pensamiento crítico del docente	El pensamiento crítico es ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.	Proceso dinámico dirigido a mejorar las capacidades intelectuales de nivel superior de los docentes de educación primaria a través de la aplicación de actividades y estrategias	Recuperación del conocimiento	Expresa en forma individual el significado de las ideas descritas en un texto.	Ficha de observación
			Análisis	Examina la composición de las ideas expuestas.	Ficha de observación
			Inferencia	Utiliza información relevante e importante para llegar a conclusiones lógicas y razonables	Ficha de observación
			Reflexión	Emite juicio de valor con claridad y precisión	Ficha de observación
			Explicación	Explica los resultados de la tarea asignada justificando los procedimientos realizados.	Ficha de observación
			Metacognición	Regula y organiza los procesos cognitivos desarrollados	Ficha de observación

2.4. Población, muestra y muestreo

2.4.1. Población: Está conformada por los 36 docentes con aula a cargo de la Institución Educativa 11017 Nicolás La Torre García de la ciudad de Chiclayo. El cuadro siguiente corresponde a las características de la población:

Tabla 1

Población

SEXO	MAÑANA	TARDE
Varones	03	01
Mujeres	20	12
Total docentes	23	13

Fuente: SIAGIE de la institución educativa 11017 – Nicolás La Torre García

Sus edades fluctúan entre 35 y 64 años. Siendo el promedio general de 52 años. En relación a los estudios de post grado, 8 docentes poseen el grado de maestría otras 3 están realizando los mismos estudios y una docente cursa estudios de doctorado en educación. Entre tanto 2 docentes se encuentran en la VI escala magisterial, 8 en la V, 4 se ubican en la IV escala magisterial, 13 se concentran en la III escala, otros 6 docentes en la II y por último 3 docentes permanecen en la I escala magisterial. La planificación curricular que realizan los docentes lo hacen de manera colaborativa teniendo en cuenta el grado correspondiente. Debido a que se necesita obtener resultados más confiables y de acuerdo a la naturaleza del trabajo docente del nivel primario, no se trabajará con muestra solo con la población representado por los 36 docentes de aula divididos en grados, tal como se presenta a continuación:

Tabla 2: *Número de docentes que conforma la población:*

Grupo	Grados	Docentes	Porcentaje
Control	Primero, tercero, sexto	18	50
Experimental	Segundo, cuarto, quinto	18	50

Fuente: elaboración propia

Nota: La organización de los grupos tiene a un grado por ciclo por las características comunes que presentan los ciclos

2.5. Técnica e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

2.5. 1. Técnicas de recolección de datos. Se tiene en cuenta lo que afirma Ramírez (2015).

a. La observación. De acuerdo con Hurtado (2000), cuando nos manifiesta que la observación es la primera forma de iniciar la relación del observador con el objeto. Se hace uso de esta técnica para recoger información de primera mano, confiable y estructurada, de acuerdo al objetivo que se persigue, que es desarrollar el pensamiento crítico del docente.

b. Análisis de documentos: Siguiendo la definición de Bernal (2010), se usa en la elaboración del marco teórico del estudio. Esta técnica es muy utilizada en esta investigación porque no sólo es útil para elaborar el marco teórico también es aplicable para registrar información relevante derivada del quehacer pedagógico del docente.

2.5.2. Instrumentos de recolección de datos: Los datos fueron recopilados mediante la aplicación de una ficha de observación y un cuestionario. Los cuales nos permitirán conocer información proveniente del nivel de desarrollo del pensamiento crítico y de la aplicación del modelo.

2.5.3. Validez y confiabilidad

Validez: Respecto a la validez del instrumento se tomará las consideraciones dadas por Hernández, Fernández y Batista (2014). Para medir la validez de los instrumentos se consultó a expertos con grado de doctor en educación y a un especialista en estadística. El instrumento que evalúa la ficha de observación consta de 14 ítems divididos en 4 criterios: claridad, coherencia, profundidad, pertinencia y relevancia que serán evaluados por juicio de expertos.

Confiabilidad: Siguiendo a Hernández et al (2014), para establecer la confiabilidad de ambos instrumentos se utilizará la prueba estadística de confiabilidad Alfa de Cronbach mediante el programa estadístico SPSS.

2.6. Procedimiento: En primer término, se solicitará el permiso al director de la institución educativa para llevar a cabo la investigación. Luego a través del apoyo del director se procederá a obtener el consentimiento del docente. Posteriormente, se aplica la ficha técnica o pre test a los 36 docentes que en nuestra investigación proporcionará la primera información sobre la variable dependiente que se pretende medir que en el presente estudio es el nivel de desarrollo del pensamiento crítico del docente de educación primaria. Cabe resaltar que la técnica a utilizar en

nuestro caso es la observación. Luego se aplicará el estímulo, es decir el Modelo de gestión de acompañamiento directivo que nos servirá mejorar la realidad existente. Al término del modelo se aplicará el post test para medir los resultados obtenidos.

2.7. Método de análisis de datos: En primer lugar, se aplicará el pre test para luego ser revisados y registrar los puntajes obtenidos. Luego se obtendrán los baremos por cada variable con su respectiva dimensión. Seguidamente, se utilizarán medidas de la estadística descriptiva para ordenar en frecuencias las puntuaciones obtenidas de los test haciendo uso de barras y tablas, según los niveles considerados para las variables en estudio.

En ese sentido se utilizó las medidas de tendencia central tal como la media aritmética y las medidas de dispersión como la varianza, desviación estándar y el coeficiente de variabilidad cuya función es confirmar la representatividad de las medidas centralizadas en cuanto a su separación, dispersión y variabilidad interpretando los datos con mayor precisión. Asimismo, el procesamiento de la información se hará a través del software SPSS versión 25. Finalmente se utilizará la estadística inferencial para realizar la prueba de hipótesis que en este caso por la naturaleza de la investigación se aplicará una prueba paramétrica haciendo uso de la t – student.

2.8. Aspectos éticos: Para elaborar la presente investigación se ha respetado rigurosamente los criterios establecidos por la universidad. En relación a la autoría, se ha respetado las ideas, afirmaciones, argumentos u otra información de los autores haciendo referencia a los autores y de esta manera se da cumplimiento a las normas APA. Asimismo, se distinguió la autoría de la información con las interpretaciones realizadas por el autor del proyecto de investigación como muestra clara del rigor que se debe de tener para hacer este tipo de investigación. En el proceso de validación de los instrumentos se tomó en cuenta la técnica juicio de expertos. Se requirió la asistencia de especialistas con el grado de doctor para hacer las observaciones del caso quienes con su apoyo fortalecieron el fondo y la forma de los instrumentos. Además, se señaló la contribución de los autores de las diversas teorías para la concreción de la formulación del modelo. Culminando con este apartado, se señala también que se cumplió con solicitar el permiso respectivo a la institución educativa y al mismo tiempo se obtuvo el consentimiento de los docentes para desarrollar la investigación.

III. RESULTADOS.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del Pre-Test y Post Test al grupo control y al grupo experimental en estudio, considerando para la calificación las siguientes puntuaciones:

Tabla 3

Tabla de puntuaciones del pre test y post test

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

Fuente: Elaboración propia

La presentación de los resultados se hace a través de tablas en función para el desarrollo del pensamiento crítico del docente de la Institución Educativa; según las dimensiones, las cuales se categorizaron como: Bajo, Medio y Alto. También mediante tablas estadísticas, que a continuación se detallan con sus respectivos análisis e interpretación en el siguiente orden: Al aplicar el Test para valorar el pensamiento crítico a las secciones primero, tercero, sexto (Grupo control) y a las secciones segundo, cuarto y quinto (Grupo experimental) se obtuvieron los siguientes resultados que se detallan a continuación:

Tabla 4

Resultados del pre test del grupo control del pensamiento crítico del docente de la I.E. N° 11017

Categorías	Recuperación del conocimiento		Análisis		Inferencia		Reflexión		Explicación		Meta cognición	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	11	61.11	7	38.89	7	38.89	8	44.44	10	55.56	9	50.0
Medio	7	38.89	11	61.11	11	61.11	10	55.56	8	44.44	9	50.0
Alto	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Total	18	100.00	18	100.0	18	100.0	18	100.00	18	100.00	18	100.

Fuente: Elaboración propia

Los resultados del pre test detallan los niveles de desarrollo del pensamiento crítico docente alcanzado en las seis dimensiones: en primer lugar se tiene que en recuperación del conocimiento 11 docentes se ubicaron en el nivel bajo que representan el 61.11%, asimismo los 7 restantes se

encuentran en el nivel medio. En la segunda dimensión aparecen 7 docentes en el nivel bajo, estos representan a un 38.89%. En la dimensión que denota el nivel inferencial se tiene que tan solo 8 docentes reflexionan cuando realizan su sesión de aprendizaje. Estos docentes representan el 44.44%. Con respecto al nivel medio existen 11 docentes en esta dimensión que representan el 55.56%. Luego cuando se refiere al nivel explicación se observa que 10 docentes alcanzan el nivel bajo equivalente al 55.56% mientras que los 8 restantes se ubican en el nivel medio. Respecto a la última dimensión, se tiene que el 50% de docentes se distribuyen en los niveles bajos y medios de la dimensión metacognición respectivamente. Asimismo se recalca que ningún docente alcanzó los niveles altos de ninguna dimensión.

Tabla 5

Resultados del pre test grupo experimental

Categoría	D1		D2		D3		D4		D5		D6	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	12	66.67	13	72.22	10	55.56	11	61.11	16	88.89	10	55.56
Medio	6	33.33	5	27.78	8	44.44	7	38.89	2	11.11	8	44.44
Alto	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Total	18	100.00	18	100.00	18	100.00	18	100.00	18	100.00	18	100.00

Fuente: Test aplicado a los docentes de la I.E. 11017 - Nicolás La Torre García

La tabla 5, indica los resultados alcanzados por los docentes de educación primaria en las seis dimensiones del pensamiento crítico del grupo experimental. En primer lugar se observa que en la dimensión recuperación del conocimiento, específicamente en el nivel bajo se ubicaron 12 y en el nivel medio 6 alcanzando el 66.67% y 33.33% respectivamente. En la dimensión que mide el análisis del docente se tiene que 13 de ellos se ubican en este nivel, mientras que los otros 5 llegan al nivel medio. En la dimensión denominada inferencia se observa que 10 docentes llegan al nivel bajo ya que los resultados no evidencian el dominio de las habilidades establecidas para esta dimensión. Luego se tiene que en la dimensión reflexión, 11 docentes se encuentran en el nivel bajo, A estos le corresponden el 61.11%. En el nivel medio se ubican los otros 7 docentes que equivalen al 38.89%. Asimismo, se tiene que en el nivel explicación 16 docentes se ubicaron en el nivel inferior representando el 88.89% y tan solo 2 docentes se encuentran en el nivel medio. En conclusión se puede afirmar que más del 50% docentes no han desarrollado las habilidades

mínimas de cada dimensión asignada al pensamiento crítico del docente y nadie de ellos logró ubicarse en el nivel alto.

Tabla 6:

Resultados comparativos de la variable pre test del grupo experimental y control

Categoría	Experimental		Control	
	f	%	f	%
Bajo	15	83.33	10	55.56
Medio	3	16.67	8	44.44
Alto	0	0.00	0	0.00
Total	18	100.00	18	100.00

Fuente: Test aplicado a los docentes de la I.E. 11017 – Nicolás La Torre García

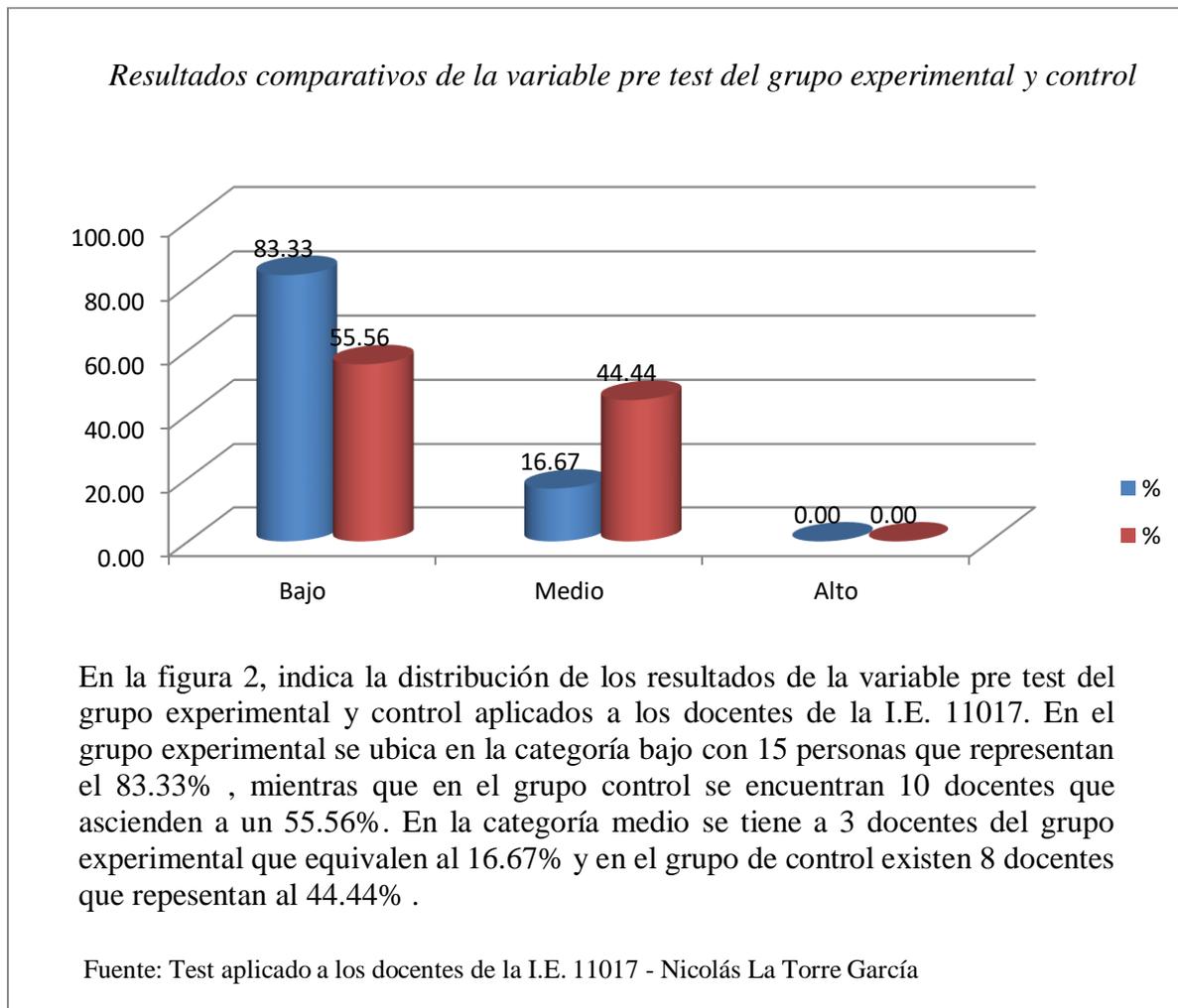


Tabla 7

Desarrollo del pensamiento crítico del docente de la Institución Educativa 11017 según los resultados post test grupo control

Categorías	D1		D2		D3		D4		D5		D6	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	9	50.00	8	44.44	8	44.44	9	50.00	7	38.89	8	44.44
Medio	9	50.00	10	55.56	10	55.56	9	50.00	11	61.11	10	55.56
Alto	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Total	18	100.00	18	100.00	18	100.00	18	100.00	18	100.00	18	100.00

Fuente: Test aplicado a los docentes de la I.E. 11017 – Nicolás La Torre García

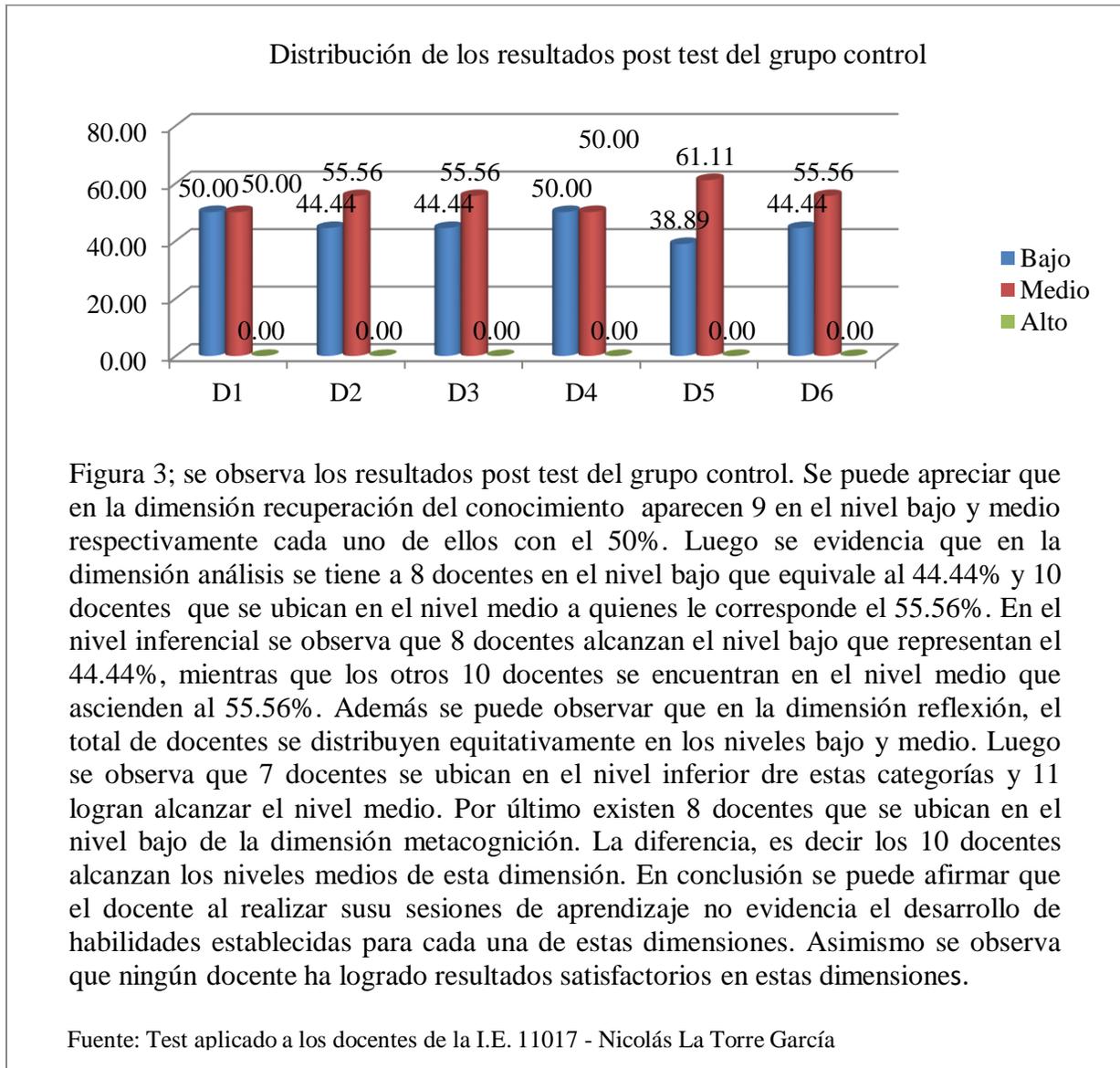


Tabla 8

Desarrollo del pensamiento crítico del docente de la Institución Educativa 11017 según los resultados post test grupo experimental

	D1	D1	D2	D2	D3	D3	D4	D4	D5	D5	D6	D6
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Medio	8	44.44	9	50.00	6	33.33	7	38.89	8	44.44	4	22.22
Alto	10	55.56	9	50.00	12	66.67	11	61.11	10	55.56	14	77.78
Total	18	100.00	18	100.00	18	100.00	18	100.00	18	100.00	18	100.00

Fuente: Test a los docentes

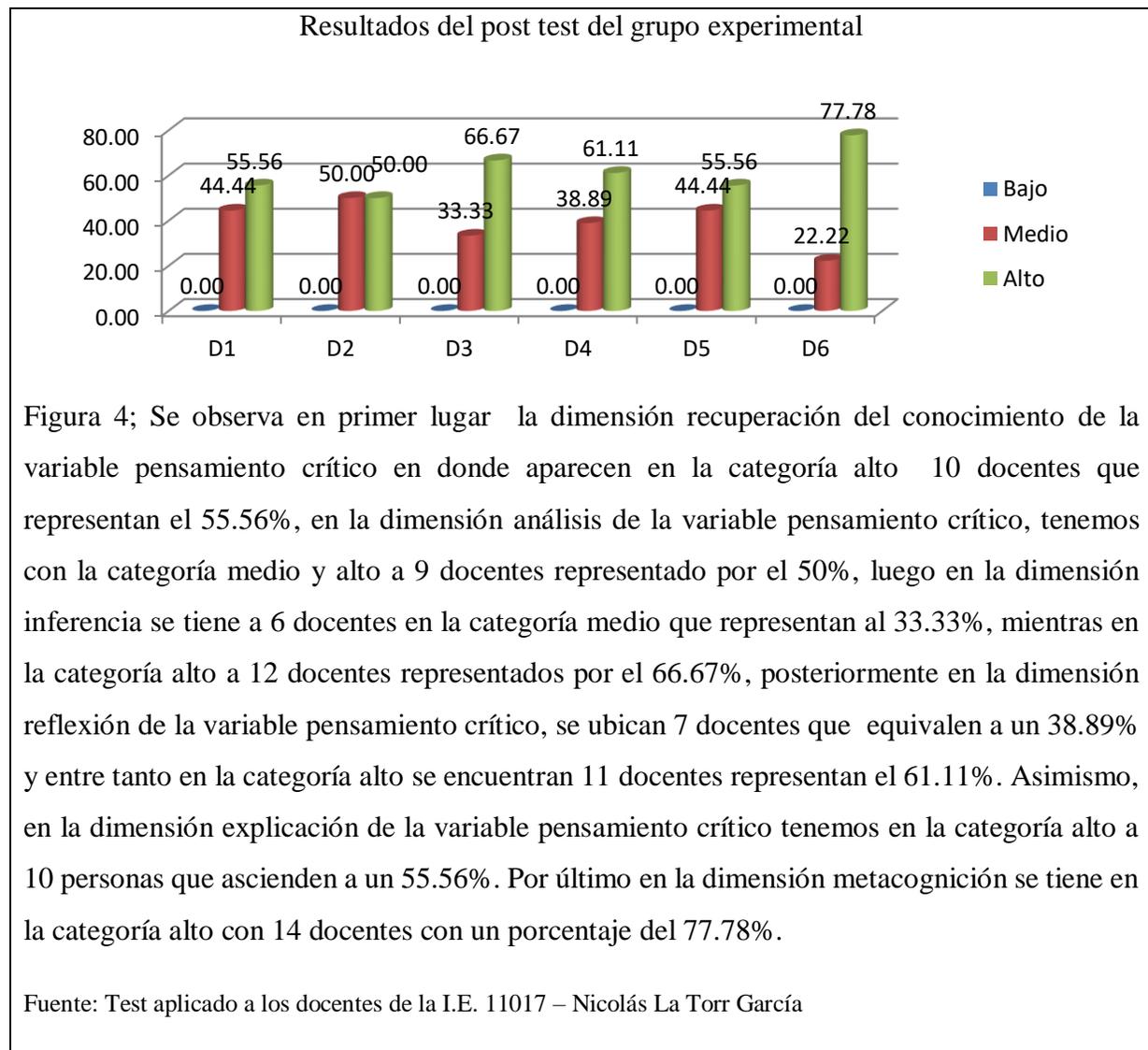


Tabla 9

Resultados de la variable post test grupo experimental y control

Categoría	Experimental		Control	
	f	%	f	%
Bajo	0	0.00	6	33.33
Medio	6	33.33	12	66.67
Alto	12	66.67	0	0.00
Total	18	100.00	18	100.00

Fuente: Test aplicado a docentes de la I.E 11017 – Nicolás La Torre García

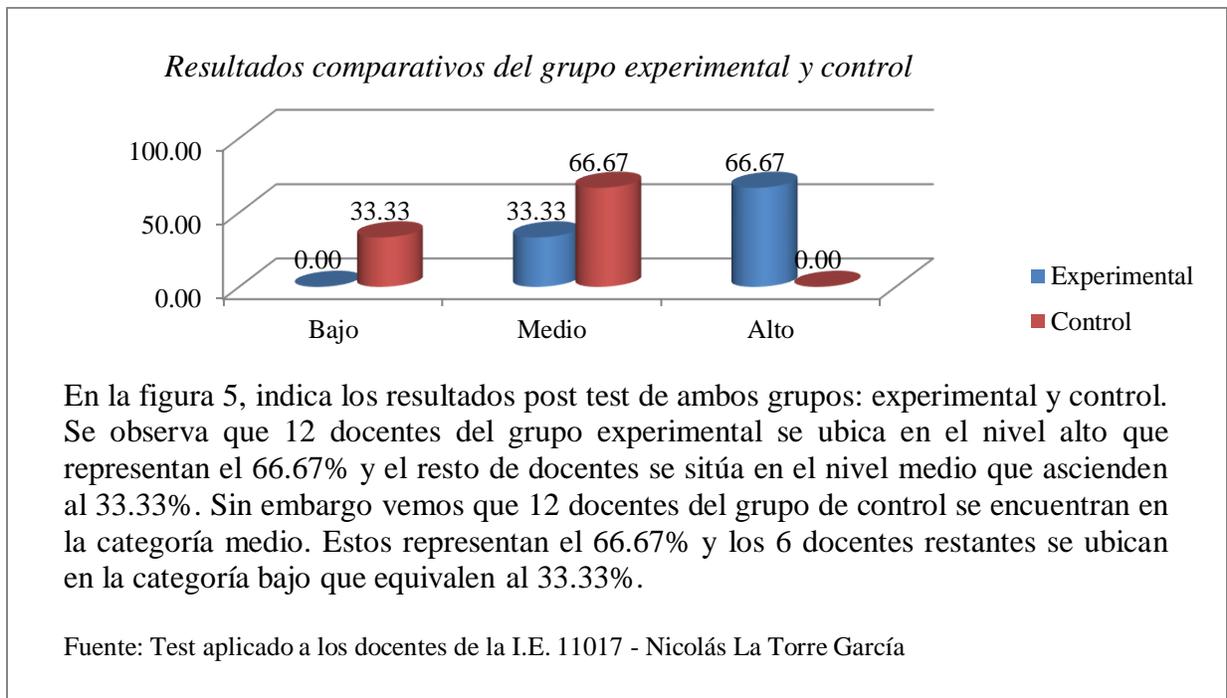


Tabla 10. *Prueba de normalidad*

		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl
POSTEST	EXPERIMENTAL	,160	18	,020	,952	18
	CONTROL	,064	18	,200*	,992	18

Fuente: Elaboración propia

Observamos que sig. de ambos grupos son mayores que 0,05, lo que indica que pasaron la prueba de normalidad por tanto la prueba de contrastación de hipótesis debe ser la T de Student.

Tabla 11

Comparación de estadígrafos en el post test

	GRUPO	N	Media	Desviación estándar
POSTEST	Experimental	18	80,2500	2,51140
	Control	18	57,0571	5,32995

Fuente: elaboración propia

Observamos que existe diferencia entre los resultados del grupo experimental y del grupo control, Para ver si la misma es significativa de acuerdo al resultado de normalidad se aplica la prueba.

Tabla 12

Prueba de hipótesis: Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
POSTEST Se asumen varianzas iguales	17,550	,000	23,560	69	,000	23,19286	,98441	21,22900	25,15671
No se asumen varianzas iguales			23,347	48,086	,000	23,19286	,99341	21,19556	25,19015

Vemos que el valor de Sig. Bilateral en ambas filas es menor que 0,05, lo que indica que el grupo experimental es significativamente mayor que el grupo control gracias a la aplicación del modelo de gestión, la cual hace que la hipótesis sea demostrada.

IV. DISCUSIÓN

La presente investigación, se realizó para demostrar que la aplicación del Modelo de gestión de acompañamiento pedagógico directivo desarrolla los niveles del pensamiento crítico de los docentes de la Institución Educativa 11017 Nicolás La Torre García. Esto se obtuvo mediante la prueba de contrastación de hipótesis T de Student, que el valor de sig. bilateral arrojó un valor menor que 0,05; señalando con esto que en los resultados del Pos Test el promedio del grupo experimental es significativamente mayor que la del grupo de control.

Para lograr este resultado final sometimos la investigación a un diseño cuasi experimental con dos grupos uno experimental y el otro de control, sometidos a dos observaciones: antes y después de la aplicación del modelo (estímulo) al grupo experimental, teniendo en cuenta que el estímulo no se aplicó al grupo control.

De acuerdo a los resultados de la figura 3, observamos los resultados del pre test del grupo experimental y control que fue aplicado a los docentes de la Institución Educativa 11017, lo cual demostró lo siguiente: en el grupo experimental se ubica en la categoría bajo a 15 personas con un porcentaje de 83.33%, en el grupo control se ubica en la categoría bajo a 10 personas teniendo un porcentaje de 55.56% de los docente de la Institución Educativa 11017. Vemos que en general ambos grupos parten en su mayoría en el nivel bajo de pensamiento crítico.

En cambio de acuerdo a la figura 6, observamos los resultados del post test del grupo experimental y control que fue aplicado a los docentes de la Institución Educativa 11017 lo siguiente: en el grupo experimental se ubica en la categoría alto con 12 personas con un porcentaje de 66.67%, en el grupo control se ubica en la categoría medio con 12 personas teniendo un porcentaje de 66.67% a los docente de la Institución Educativa 11017. Vemos que el grupo control no sufre mayor cambio con respecto al pre test, en cambio el grupo experimental mejoró significativamente con respecto al Pre Test.

Estos resultados de la presente investigación tienen consistencia y motivo al compararlos con algunos trabajos como el de Águila (2014) con su tesis doctoral denominada “Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la universidad de Sonora”. Sus resultados no fueron alentadores no tanto por la dificultad de aplicar las estrategias

sino por los limitantes que se presentaron a la hora de definir un concepto que según el autor no se han trabajado actividades para fomentar habilidades el análisis y evaluación.

Al aplicar esta propuesta se prioriza y se fomenta la aplicación de las habilidades promovidas por Facione, Paul y Elder, enriquecidos por Ausubel que en este estudio, por fines didácticos se le denominó: Recuperación de Saberes Previos, el docente fomenta y logra mejorar el desarrollo de conceptos tal como lo señala la prueba aplicada ubicándose en la categoría alta el 55.56%. A raíz de tal situación se infiere que las estrategias de acompañamiento conectadas a las estrategias de mejora del pensamiento crítico son eficaces para elevar los niveles de desarrollo del pensamiento crítico.

En cuanto a la dimensión análisis, esta investigación presenta ítems que manifiestan actitudes y conductas capaces de ser mejoradas en la práctica pedagógica y teniendo en cuenta los alcances de Paul y Elder y la experiencia del autor en el tema. Se evidencia también una mejora considerable, que en un primer momento no fueron satisfactorios y luego de aplicar el modelo, el 50% de los docentes desarrollan acciones que permiten observar cómo el docente facilita el análisis a sus estudiantes. Esto muestra que las consideraciones de Villarini son eficaces cuando se hace uso del pensamiento reflexivo.

Contrastando con los resultados de la investigación ejecutada por Rímac, Velásquez y Hernández (2015), quienes realizaron una investigación relacionada con estrategias metacognitivas para desarrollar el pensamiento crítico no hace más que confirmar la utilidad de la metacognición en el accionar pedagógico debido a que alcanzó lograr un 77.78% de docentes en ese nivel. Según lo que refiere los resultados del pre test los docentes minimizan la utilidad de la metacognición. Algunos lo hacen por mera rutina u otros no lo hacen. Cuando se aplicó el estudio de casos fácticos así como la mayéutica, estrategias oportunas que posibilitan la reflexión y miden las implicancias de la metacognición se llegó a evidenciar la importancia de este recurso mejorando los resultados corroborando con lo que manifiesta Tobón (2013), Facione (2007), Castellanos (2007) y De Corte (2015). Estos autores proporcionan ideas relevantes para potenciar el aspecto cognitivo, afectivo, motivacional y metacognitivo relacionados con el pensamiento crítico durante las sesiones de aprendizaje.

Los estudios de Moreno y Velásquez (2017), demuestran por su parte que los docentes presentan limitaciones teóricas y didácticas del pensamiento visto desde el orden intelectual. Las capacidades

de argumentación de las estrategias y métodos usados para problematizar y aplicar la metacognición a los estudiantes son limitadas. Partiendo de esta base y de acuerdo los resultados encontrados en el pre test ratifican en el maestro estas desventajas. Al aplicar la propuesta los docentes mantienen la participación activa, son conscientes que están inmersos en el desarrollo sostenido del nivel de pensamiento crítico desde un enfoque de evaluación formativa. Una ventaja comparativa de la mejora en los resultados del docente del nivel primario en todas las dimensiones que tiene como fundamento a las teorías de Facione, Villarini, Paul y Elder entre otros es que puede desarrollar todas las habilidades cognitivas presentes en todas las áreas curriculares desde las básicas hasta las más complejas. Como ventaja adicional, los avances son evidentes porque devienen de niveles básicos.

Para la elaboración del modelo se tienen en cuenta las teorías relacionadas al acompañamiento pedagógico: Trabajo colaborativo de Dillenboourg, Rosselli, Slavin y los hermanos Johnson. Esta teoría propicia el esfuerzo común lo que permite interacciones recíprocas y simétricas. Las personas adquieren compromiso con el grupo para lograr objetivos compartidos. Luego este modelo se apoya del liderazgo pedagógico sostenida por Viviane Robinson, quien propone cinco dimensiones: Establecimiento de metas y expectativas; uso estratégico de los recursos, planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo; promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros y garantizar un ambiente seguro y de soporte. Para fines de estudio son tomadas como condiciones que favorecen el acompañamiento. Dentro de estas teorías se incorporan las estrategias de acompañamiento y las teorías del pensamiento crítico. Sin la presencia de estas no se pueden augurar resultados exitosos. Lo explicado anteriormente corresponde a las teorías que conforman la variable independiente cuya eficacia ha permitido trasladar a la mayoría de docentes al nivel alto en todas las dimensiones establecidas para el pensamiento crítico como son: recuperación del conocimiento, análisis, inferencia, reflexión, explicación y metacognición.

Se puede de nuevo afirmar que los resultados del post test del grupo experimental son significativamente superiores al grupo de control lo que permite validar la hipótesis en estudio a través del estadígrafo T de Student rechazando la hipótesis nula y validando la hipótesis alterna. Esto se debe a que los valores en la sig. Bilateral que es de 0.00, resultado menor al nivel de

significancia igual a 0.05. En conclusión se puede afirmar que el modelo de gestión de acompañamiento mejora el pensamiento crítico.

Con estos resultados obtenidos se deduce que la mayoría de docentes de educación primaria de la institución educativa 11017 es capaz de sintetizar, aclarar y exponer el significado de las ideas planteadas. Asimismo puede examinar su composición. Del mismo modo emite juicio de valor con claridad y precisión. En ese sentido también utiliza información relevante e importante para llegar a conclusiones lógicas y razonables. Además explica los resultados de la tarea asignada justificando los procedimientos realizados y adhiriendo otra habilidad el maestro regula y organiza los procesos cognitivos desarrollados.

V. CONCLUSIONES

1. Al evaluar el pensamiento crítico a los docentes que conforman el grupo experimental y control de la Institución Educativa 11017, observamos que ambos grupos parten de similares condiciones ya que el grupo experimental y el grupo de control en su mayoría (más del 50%) se ubican en la categoría bajo, evidenciando con esto el problema planteado en la presente investigación.
2. El modelo de gestión de acompañamiento se diseñó teniendo como base la teoría de pensamiento crítico y reflexivo de Villarini del aprendizaje auténtico dentro de un modelo cíclico de Adaptación y apropiación cultural, Formulación de objetivos, Involucramiento en la actividad, Interacción entre estudiantes y docente, Experiencia educativa y por último de Reflexión sobre su experiencia.
3. Luego de la aplicación del modelo a los docentes de la Institución Educativa 11017 que conforman el grupo experimental, éstos mejoraron considerablemente ya que la mayoría (más del 50%) pasaron a un nivel alto de los resultados del Pos Test en su pensamiento crítico, dejando relegados a los docentes que no se le aplicó el programa.
4. En esta investigación realizada se determinó que en la prueba de hipótesis T de Student el valor de Sig Bilateral en ambas filas es menor que 0,05 lo que indica que existe diferencia significativa entre los resultados del pensamiento crítico del pos test del grupo experimental sobre el grupo control, siendo el promedio del primero significativamente mayor que el segundo y esto gracias a la aplicación del modelo de gestión de acompañamiento, lo cual hace que la hipótesis sea demostrada.

VI. RECOMENDACIONES

1. La investigación realizada sea utilizada por investigadores del tema en estudio sobre todo los resultados como antecedentes. Además de proporcionar el uso de esta metodología para mejorar el pensamiento crítico del docente.
2. El acompañamiento pedagógico del equipo directivo debe permitir cambiar la aplicación de estrategias de enseñanza aprendizaje donde se involucre el pensamiento crítico en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.
3. A partir del presente estudio se sugiere a los directivos de las instituciones educativas de educación primaria, promover investigaciones en aspectos y procesos claves del funcionamiento de la escuela que permitan establecer una visión clara y objetiva sobre la efectividad en los docentes.
4. Los directivos y/o equipos directivos de las instituciones educativas deben promover el uso de estrategias diversas para fomentar la reflexión y la planificación de espacios que faciliten la discusión de aspectos claves para la mejora continua del pensamiento crítico, creativo, razonamiento y la retroalimentación reflexiva del docente con el propósito de contribuir

VII. PROPUESTA

PROPUESTA DE MODELO DE GESTIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DIRECTIVO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DEL DOCENTE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 11017

La propuesta tiene como objetivo general mejorar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico del docente de educación primaria.

El diseño de esta propuesta responde a las dificultades encontradas en la práctica pedagógica de los docentes del nivel en estudio en el cual se ha identificado niveles bajos y medios en el rubro del pensamiento crítico tal como los demuestran las fichas de observación de desempeño docente.

La formulación de esta propuesta se basa principalmente en los fundamentos teóricos de Facione (2007) al proponer destrezas o habilidades básicas en este tipo de pensamiento; Paul y Elder (2005), nos proporcionan una relación de estándares que nos permiten medir actitudes que se exhiban o se presentan en todas las áreas del saber. Por otra parte, se cita a Villarini (2003) propone dos tipos de pensamiento: El reflexivo y el crítico. Por otra parte, la propuesta se funda también en los lineamientos del MINEDU (2014) sobre el desarrollo del acompañamiento pedagógico.

El modelo planteado recoge las acciones, medios y recursos del acompañamiento pedagógico para que a partir de esas condiciones se formule un modelo de acompañamiento directivo cuya intención es movilizar la participación activa y consciente del docente dirigida a potencializar las habilidades convenientes para el ejercicio efectivo del pensamiento crítico. Es así que la propuesta en mención se ha estructurado en tres fases secuenciales: planificación criterial, observación de la gestión pedagógica y acompañamiento para la mejora continua.

La primera fase está integrada por los componentes: insumos, taller, selección de criterios para el monitoreo y elaboración del plan. Como se verá en el diagrama del mapa de procesos todos estos elementos se relacionan siguiendo una línea secuencial para concretizarse en la formulación de un plan.

La segunda fase, denominada observación de la gestión pedagógica consiste en evaluar la práctica docente del maestro al momento de emplear el pensamiento crítico. Esta etapa se constituye a

través de la interrelación del trabajo colaborativo, clima de trabajo y liderazgo del equipo directivo y docente. Cabe añadir que es función del directivo propiciar la aparición y desarrollo de estos componentes. La presencia de estas condiciones es fundamental para el éxito de este modelo. Configurada la constitución de estas, se procede a observar el desempeño del docente en aula.

El acompañamiento para la mejora continua se considera como la fase ejecutiva porque en este momento se dispone de los mecanismos y recursos para llevar a cabo in situ la propuesta que se deriva de dos estrategias claves: de acompañamiento y la del desarrollo del pensamiento crítico. Dentro de las estrategias de acompañamiento se promueven en primer término a la reflexión pedagógica individualizada, la observación entre pares, el estudio de clases, los talleres y la reunión de trabajo colegiado. En virtud a las estrategias de mejora continua se implementan las que desarrollan el pensamiento crítico tales como: la mayéutica, estudio de casos, . Para dar por culminado la aplicabilidad del modelo se trae a colación la evaluación formativa cuya presencia e intervención se observará en las fases del modelo establecido.

MODELO GENERAL DE LA GESTIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO DIRECTIVO PARA MEJORAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA



REFERENCIAS

- Águila, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la universidad de Sonora* (Tesis de doctorado). Recuperado de: https://www.academia.edu/18960013/Habilidades_y_estrategias_para_el_desarrollo_del_Pensamiento_cr%C3%ADtico_y_creativo_en_alumnado_de_la_Universidad_de_Sonora
- Alberca, R. y Frisancho, S. (junio, 2011). *Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho*. Revista Educación. Departamento de Educación. PUCP. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2601/2549>
- Alvarez, M., y Mesina, C. (2009). *Sistematización de la experiencia y orientaciones para la gestión del acompañamiento docente en los colegios de la Fundación Belén Educa*. (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/5465>
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bendezu, J. (2013). *Acompañamiento pedagógico y el desempeño docente en el III ciclo, en las instituciones educativas públicas del distrito de Comas 2013* (Tesis doctorado). Recuperado de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/14314/Bendezu_HJP.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. (3ª ed.). Colombia: Pearson Educación.
- Bromley, Y. (2017). *Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente, en las Instituciones Educativas del nivel primaria, tercer ciclo, UGEL N° 05, El Agustino, Lima 2017* (Tesis de Maestría). Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/154578334.pdf>
- Camargo, L. y Useche, J. (2016). *Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico*. Recuperado de: <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/issue/view/236>
- Campbell, D. y Stanley, J.C. (1973). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Recuperado de:

<https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/campbell-stanley-disec3b1os-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigacion3b3n-social.pdf>

Carrasco, S. (2005). Metodología de la investigación científica. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación. . Lima, Perú: San Marcos.

Castellanos, D. (2007). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.

Cely, A., y Cierra, G. (2011). *Lectura Crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior*. Bogotá: Universidad EAN. Recuperado de: <http://repository.ean.edu.co/bitstream/10882/2771/9/la%20lectura%20critica%2c%20creativa%20e%20investigativa.pdf>

Day, C. et al. (2010). *Ten Strong Claims for Successful School Leadership in English Schools*. Londres: National College for Leadership of Schools and Childrens Services (NCSL).

De Corte, E. (diciembre, 2015). *Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática)*. *Revista Páginas de Educación*, 8(2). Recuperado de: <http://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/690>

Dillenbourg, P.; Baker, M.; Blaye, A. & O'Malley, C. (1996). *The evolution of research on collaborative learning*. En: E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. Recuperado de: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.10.pdf>

Ennis, R. (1991). *Critical Thinking: A streamlined conception*. *Teaching Philosophy*. Recuperado de: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf?sfvrsn=91b61288_0

Ennis, R. (1994). *Assessing critical thinking dispositions: Theoretical considerations*. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.

Ennis, R. (2011): *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. *Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT*,

- Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011. Recuperado de: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Revista Eduteka. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCríticoFacione.php>
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (2000). *The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking*. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Guitert, M. y Giménez, F. (2000). *El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje*. En: Duart, J.M.; Sangra, A. (Ed.) *Aprender en la virtualidad* (pp. 113 – 134). Barcelona: Gedisa.
- Halpern, D. (1998). *Teaching critical thinking for transfer across domains*. *American Psychologist*, 53 (4), 449-455.
- Harada, E (2007). *Pensamiento crítico, educación y mundo actual*. XIX Coloquio Nacional sobre la Enseñanza de la Filosofía. “Ética y Bioética como patrimonio de la Humanidad”. Simposio llevado a cabo en la Universidad Autónoma de México, Puerto de Veracruz.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5.ª ed.). México: Editorial McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª Ed.). México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación Holística*. (3ra ed.). Caracas: Fundación SYPAL.
- Johnson, D., y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*.
- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002): “*What is epistemological thinking and why does it matter?*”, In B.K. Hofer, and P.R. Pintrich (eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121–144). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Law, C., & Kaufhold, J. (2009). "An Analysis of the Use of Critical Thinking Skills in Reading and Language Arts Instruction", en *Reading Improvement*, 46 (1), 29-34.
- Martínez, P. (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). *Fascículo de Gestión Escolar Centrada en los Aprendizajes*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo_gestion_escolar_centrada_en_aprendizajes.pdf
- Ministerio de Educación (2014). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima, Perú: Navarrete.
- Ministerio de Educación (2015). *Marco del Buen Desempeño Directivo*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Ministerio de Educación (2018). *El acompañamiento pedagógico. Protocolo del Acompañante Pedagógico, del Docente Coordinador/ Acompañante y del formador*. Recuperado de https://www.ugel05.gob.pe/documentos/5_24mayo2018_ORIENTACIONES_PARA_EL_ACOMPA%C3%91AMIENTO_PEDAG%C3%93GICO_Y_PROTOCOLO_DEL_ACOMPA%C3%91ANTE_PEDAG%C3%93GICO_2018.pdf
- Moreno, W., y Velásquez, M. (2017). *Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico*. Recuperado de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/7019/7716>.
- Nickerson, R. Perkins, D.; Smith, E. (1985). *The teaching of the thinking*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Barcelona: Paidós, 1987.
- Norris, S. P. (1992) *Testing for the dispositions to think critically. Informal Logic*, 2 & 3.157-164
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Guía para los educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares Principios, Desempeño. Indicadores y una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/>

- Penagos, L. (2015). *Caracterización de competencias en pensamiento crítico en estudiantes de quinto grado de básica primaria*. (Tesis de doctorado). Recuperado de: <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/622361/02Luz%20Argenis%20Penagos%20S%3a%a1nchez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, D., y Hospital, J. (2014). *La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado*. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/download/1098/1143>
- Ravella, P, Picaroni, B, Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*. (1.ª ed.). Ciudad de México. Grupo Magro Editores.
- Ramírez, F. (2015). *Técnicas de Investigación: Procedimientos del Trabajo*. Recuperado de: <http://manualdelinvestigador.blogspot.com/2015/03/tecnicas-deinvestigacion.html>
- Rímac, G. Velásquez, M. Hernández, R. (julio, 2017). *Revista de Educación* (10). Estrategias innovadoras para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/2040/2429
- Robinson, V., & Lloyd, C., & Rowe, K. (2014). *El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo*. *REICE. Revista*, 12(4), 13-40.
- Roselli, N. (2007). *El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación*. En M. C. Richaud y M. S. Ison, *Avances en Investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina*, Tomo I (pp. 481-498). Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad de Aconcagua.
- Salgado, A. (setiembre, 2007). *Investigación Cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. *Liberabit*, 13(13), Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=en
- Sánchez, H., Reyes C., Mejía K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. (1.ª ed.) Lima, Perú: Bussiness Support Aneth.

- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Stedman, N & Adams B (2012). “Identifying Faculty’s Knowledge of Critical Thinking Concepts and Perceptions of Critical Thinking Instruction in Higher Education”, en *Nacta Journal*, 56(2), 9-14.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Barcelona: Morata
- Tamayo, O. (2015). Pensamiento crítico y el dominio específico en la didáctica de las ciencias. Ted. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n36/n36a03.pdf>
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Revista Educar* (35). Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20830/20670>
- Tobón, S. (2013). *Formación Integral y competencias: Currículo, didáctica y Evaluación*. (4.^aed.). Bogotá: Eco Ediciones.
- Vicente, M. (2012). Impacto del acompañamiento pedagógico en las prácticas del docente de primer grado de primaria (Tesis de licenciatura). Recuperada de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2012/05/82/Vicente-Macario.pdf>
- Villarini, A. (2003). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. Perspectivas Psicológicas*. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assesment. Desisning. Assesment to Inform and improve Student Performance*. San Francisco. San Francisco: Jossey-Bass
- .Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

PRE TEST – POST TEST

TEST PARA MEDIR EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DEL DOCENTE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 11017

1. Instrumento: Ficha de observación

2. Propósito:

Medir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico del docente de educación primaria.

3. Descripción

El cuestionario consta de seis dimensiones, seis indicadores y 30 ítems que corresponden a la escala de medición del pensamiento crítico observable.

4. Escala de medición:

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

5. Instrucciones

Según lo observado en su práctica pedagógica del docente, coloca la escala a donde corresponde.

Dimensión: Recuperación del conocimiento						
Indicador: Expresa en forma individual el significado de las ideas expuestas en un texto.						
N°	Ítem /Afirmación	1	2	3	4	5
01	El docente organiza las ideas fuerza y establece diversos tipos de relaciones con otras ideas.					
02	El docente facilita al inicio de la sesión momentos para que el estudiante mencione ejemplos donde pueda aplicar los aprendizajes adquiridos.					
03	El docente emplea estrategias pertinentes para identificar los datos relevantes o ideas clave dentro de una serie de datos en una situación dada.					
04	El docente parafrasea y organiza las ideas expuestas por el estudiante desde el inicio hasta el término de la sesión.					
05	El docente apoya al estudiante en esclarecer el significado o la intención que tiene el autor en un texto.					
Total						

Dimensión: Análisis						
Indicador: Examina la composición de las ideas expuestas.						
N°	Ítem/Afirmación	1	2	3	4	5
06	El docente promueve el análisis de ideas o argumentos presentados en la sesión de aprendizaje.					
07	El docente analiza las diferentes formas de solucionar un problema o desarrollo de una actividad.					
08	El docente realiza preguntas de la información presentada y orienta al estudiante para que concluya en un conocimiento.					
09	El docente utiliza estrategias para que el estudiante relacione ideas u oraciones en estudio con el párrafo o con el tema principal.					
10	El docente presenta información y selecciona los datos relevantes de los irrelevantes que conforman el texto.					
Total						
Dimensión: Reflexión						
Indicadores: Emite juicio de valor con claridad y precisión.						
N°	Ítem/Afirmación	1	2	3	4	5
11	El docente toma decisiones en base a juicios razonados.					
12	El docente conduce con criterio hacia juicios correctos cuando el estudiante tiene errores en su respuestas.					
13	Las respuestas emitidas por el estudiante se someten a la reflexión o cuestionamiento por el docente.					
14	El docente desarrolla la evaluación en forma continua privilegiando la retroalimentación reflexiva.					
15	El docente evalúa al final de la actividad las suposiciones expuestas al inicio por los estudiantes y contrasta con los adquiridos.					
Total						

Dimensión: Inferencia						
Indicador: Utiliza información relevante e importante para llegar a conclusiones lógicas y razonables.						
N°	Ítem/Afirmación	1	2	3	4	5
16	El docente posibilita que el estudiante deduzca que tales acciones conllevan a determinados comportamientos.					
17	El docente orienta al estudiante para que identifique ideas no anunciadas.					
18	El docente posibilita que el estudiante descubra el conocimiento deseado .					
19	La acción del docente permite que el estudiante realice preguntas claves para que pueda llegar a un nivel superior.					
20	El docente realiza preguntas y continuamente repreguntas para llegar al conocimiento o conclusión deseada.					
Total						
Dimensión: Explicación						
Indicador: Explica los resultados de la tarea asignada justificando los procedimientos realizados.						
N°	Ítem/Afirmación	1	2	3	4	5
21	El docente utiliza analogías o metáforas ante situaciones planificadas o eventualidades que se le presente en la sesión de aprendizaje.					
22	El docente fundamenta su opinión teniendo en consideración diversos factores y variables.					
23	El docente propone ejemplos claros relacionados con los aprendizajes logrados al final de la actividad que le permitan al estudiante mejorar o clarificar ambigüedades.					
24	El docente utiliza organizadores gráficos, resúmenes cuadros o tablas que permitan sistematizar los aprendizajes obtenidos.					
25	Narra con consistencia y coherencia los procesos o etapas seguidos basándose en información fundada.					
Total						

Dimensión: Metacognición						
Indicador: Regula y organiza los procesos cognitivos desarrollados.						
N°	Ítem/Afirmación	1	2	3	4	5
26	El docente interviene y propicia que el estudiante reflexione y exprese como está haciendo la actividad propuesta.					
27	El docente reflexiona con el estudiante y concluyen afirmando que actividades necesitan desarrollar para mejorar lo aprendido.					
28	El docente desarrolla condiciones para que el estudiante sea capaz de explicar el cómo, dónde y cuándo pueda aplicar los aprendizajes					
29	El docente formula preguntas al estudiante para que sea capaz de revisar y corregir lo que está haciendo.					
30	El docente es capaz que el estudiante manifieste sus limitaciones y fortalezas para desarrollar actividades específicas con alta demanda cognitiva.					
Total						



TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Doctorado en Educación

I. Información del experto

- 1.1. Apellidos y nombres : José Edquén Campos
- 1.2. Grado académico : Doctor en Educación
- 1.3. Cargo y centro de labores : Director de Ugel Santa Cruz
- 1.4. Nombre del instrumento : Cuestionario dirigido a docentes
- 1.5. Propósito : Validar el instrumento dirigido a los docentes para medir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico del docente.
- 1.6. Unidad de análisis : Institución Educativa 11017 – Nicolás La Torre García
- 1.7. Duración : 20 minutos
- 1.8. Muestra : 36 docentes de la I.E.
- 1.9. Descripción del instrumento : El instrumento consta de 5 criterios de evaluación. Cada criterio contiene ítems que describen con precisión su contenido. Dichos ítems poseen 04 niveles de valoración: deficiente, regular, bueno y muy bueno. Además de un casillero donde el experto podrá escribir las observaciones que crea conveniente.

II. INSTRUCCIONES

Marque con un aspa el casillero correspondiente y escriba las sugerencias del caso si es necesario.

CRITERIOS	N°	Ítems	Valoración				OBSERVACIONES
			01	02	03	04	
CLARIDAD	01	Las ideas expuestas en los ítems son fáciles de ser comprendidas.				✓	

	02	Se evidencia a simple vista la intencionalidad de la investigación.				✓	
COHERENCIA	03	El contenido de los ítems guarda relación lógica con las variables.				✓	
	04	El contenido de los ítems guarda relación con las dimensiones				✓	
	05	El contenido guarda relación con los indicadores.				✓	
PROFUNDIDAD	06	Los ítems consideran las teorías que sustentan la investigación.				✓	
	07	Los ítems contienen información que permiten analizar e interpretar la presencia del pensamiento crítico.				✓	
	08	El cuestionario está diseñado para atender conceptos claves e ideas que se deducen del pensamiento crítico.			✓		
PERTINENCIA	09	El instrumento es adecuado para recoger información.				✓	
	10	Los ítems son congruentes con los objetivos de la investigación.				✓	
	11	Las dimensiones formuladas son las indicadas para medir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico.				✓	
	12	Los ítems planteados son los indicados para medir la variable del pensamiento crítico.			✓		

RELEVANCIA	13	La estructura del instrumento recoge los contenidos claves del pensamiento crítico				✓	
	14	Los ítems consideran información relevante que acontecen desde lo cotidiano.				✓	
Sub total					6	48	
Total puntaje						54	

III. Escala de valoración del puntaje total

Categorías	Escala	Descripción
Deficiente	28 - 34	El instrumento no es aplicable.
Regular	35 - 41	El instrumento no es aplicable, para su aplicación necesita levantar las observaciones
Bueno	42 -49	El instrumento es aplicable. Sin embargo, se necesita levantar observaciones.
Muy bueno	50 - 56	El instrumento es aplicable

IV. Calificación y resultado

Calificación	54
Resultado	Muy bueno

V. Opinión de validación

El instrumento dirigido a docentes de educación primaria para medir el pensamiento crítico tiene las condiciones adecuadas para ser aplicado

Chiclayo, 02 de marzo del 2019



DNI: 6780119



TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Doctorado en Educación

I. Información del experto

- 1.1. Apellidos y nombres : Muro Flores Mónica Cecilia
- 1.2. Grado académico : Doctora en Educación
- 1.3. Cargo y centro de labores : Especialista de Educación Inicial Ugel Ferreñafe
- 1.4. Nombre del instrumento : Cuestionario dirigido a docentes
- 1.5. Propósito : Validar el instrumento dirigido a los docentes para medir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico del docente.
- 1.6. Unidad de análisis : Institución Educativa 11017 – Nicolás La Torre García
- 1.7. Duración : 20 minutos
- 1.8. Muestra : 36 docentes de la I.E.
- 1.9. Descripción del instrumento : El instrumento consta de 5 criterios de evaluación. Cada criterio contiene ítems que describen con precisión su contenido. Dichos ítems poseen 04 niveles de valoración: deficiente, regular, bueno y muy bueno. Además de un casillero donde el experto podrá escribir las observaciones que crea conveniente.

II. INSTRUCCIONES

Marque con un aspa el casillero correspondiente y escriba las sugerencias del caso si es necesario.

CRITERIOS	N°	Ítems	Valoración				OBSERVACIONES
			01	02	03	04	
CLARIDAD	01	Las ideas expuestas en los ítems son fáciles de ser comprendidas.				✓	

	02	Se evidencia a simple vista la intencionalidad de la investigación.				✓	
COHERENCIA	03	El contenido de los ítems guarda relación lógica con las variables.				✓	
	04	El contenido de los ítems guarda relación con las dimensiones				✓	
	05	El contenido guarda relación con los indicadores.				✓	
PROFUNDIDAD	06	Los ítems consideran las teorías que sustentan la investigación.				✓	
	07	Los ítems contienen información que permiten analizar e interpretar la presencia del pensamiento crítico.				✓	
	08	El cuestionario está diseñado para atender conceptos claves e ideas que se deducen del pensamiento crítico.				✓	
PERTINENCIA	09	El instrumento es adecuado para recoger información.				✓	
	10	Los ítems son congruentes con los objetivos de la investigación.				✓	
	11	Las dimensiones formuladas son las indicadas para medir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico.				✓	

RELEVANCIA	12	Los ítems planteados son los indicados para medir la variable del pensamiento crítico.				✓	
	13	La estructura del instrumento recoge los contenidos claves del pensamiento crítico				✓	
	14	Los ítems consideran información relevante que acontecen desde lo cotidiano.				✓	
Sub total					6	48	
Total puntaje						54	

III. Escala de valoración del puntaje total

Categorías	Escala	Descripción
Deficiente	28 - 34	El instrumento no es aplicable.
Regular	35 - 41	El instrumento no es aplicable, para su aplicación necesita levantar las observaciones
Bueno	42 -49	El instrumento es aplicable. Sin embargo, se necesita levantar observaciones.
Muy bueno	50 - 56	El instrumento es aplicable

IV. Calificación y resultado

Calificación	54
Resultado	Muy bueno

V. Opinión de validación

El instrumento guarda las condiciones indicadas
para su aplicación

Chiclayo, 02 de marzo del 2019


DNI: 17430500



TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Doctorado en Educación

I. Información del experto

- 1.1. Apellidos y nombres : Piscoya Gines María Isidora
- 1.2. Grado académico : Doctora en Educación
- 1.3. Cargo y centro de labores : Directora de la I.E. N°11033 - Ferreñafe
- 1.4. Nombre del instrumento : Cuestionario dirigido a docentes
- 1.5. Propósito : Validar el instrumento dirigido a los docentes para medir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico del docente.
- 1.6. Unidad de análisis : Institución Educativa 11017 – Nicolás La Torre García
- 1.7. Duración : 20 minutos
- 1.8. Muestra : 36 docentes de la I.E.
- 1.9. Descripción del instrumento : El instrumento consta de 5 criterios de evaluación. Cada criterio contiene ítems que describen con precisión su contenido. Dichos ítems poseen 04 niveles de valoración: deficiente, regular, bueno y muy bueno. Además de un casillero donde el experto podrá escribir las observaciones que crea conveniente.

II. INSTRUCCIONES

Marque con un aspa el casillero correspondiente y escriba las sugerencias del caso si es necesario.

CRITERIOS	N°	Ítems	Valoración				OBSERVACIONES
			01	02	03	04	
CLARIDAD	01	Las ideas expuestas en los ítems son fáciles de ser comprendidas.				✓	

	02	Se evidencia a simple vista la intencionalidad de la investigación.				✓	
COHERENCIA	03	El contenido de los ítems guarda relación lógica con las variables.				✓	
	04	El contenido de los ítems guarda relación con las dimensiones				✓	
	05	El contenido guarda relación con los indicadores.				✓	
PROFUNDIDAD	06	Los ítems consideran las teorías que sustentan la investigación.				✓	
	07	Los ítems contienen información que permiten analizar e interpretar la presencia del pensamiento crítico.				✓	
	08	El cuestionario está diseñado para atender conceptos claves e ideas que se deducen del pensamiento crítico.				✓	
PERTINENCIA	09	El instrumento es adecuado para recoger información.				✓	
	10	Los ítems son congruentes con los objetivos de la investigación.				✓	
	11	Las dimensiones formuladas son las indicadas para medir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico.				✓	

RELEVANCIA	12	Los ítems planteados son los indicados para medir la variable del pensamiento crítico.				✓	
	13	La estructura del instrumento recoge los contenidos claves del pensamiento crítico				✓	
	14	Los ítems consideran información relevante que acontecen desde lo cotidiano.				✓	
Sub total					6	48	
Total puntaje						54	

III. Escala de valoración del puntaje total

Categorías	Escala	Descripción
Deficiente	28 - 34	El instrumento no es aplicable.
Regular	35 - 41	El instrumento no es aplicable, para su aplicación necesita levantar las observaciones
Bueno	42 -49	El instrumento es aplicable. Sin embargo, se necesita levantar observaciones.
Muy bueno	50 - 56	El instrumento es aplicable

IV. Calificación y resultado

Calificación	54
Resultado	Muy bueno

V. Opinión de validación

El instrumento dirigido a docentes de educación primaria para medir el pensamiento crítico tiene las condiciones adecuadas para ser aplicado

Chiclayo, 02 de marzo del 2019


DNI: 17430500

PROPUESTA

Modelo de gestión de acompañamiento pedagógico directivo para el desarrollo del pensamiento crítico del docente de la Institución Educativa 11017.

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1. Institución educativa: 11017 – Nicolás La Torre García

1.2. Responsable: Walther Cornejo Sobrino

1.3. Duración: Inicio: 12 /03/ 2019 Término: 15/11/2019

1.4. Año: 2019

II. FUNDAMENTACIÓN

La propuesta implementada se basa en primer lugar en los estudios realizados por diversos autores que han estudiado el concepto y las habilidades del pensamiento crítico y de los elementos que constituyen proceso de acompañamiento.

Entre los autores que aportan en esta propuesta se tiene a Facione (2007), quien propone seis habilidades para desarrollar el pensamiento crítico: la Interpretación, busca receptionar, procesar o comprender la información. Análisis, consiste en vincular situaciones para expresar una opinión. Evaluación, significa valorar las relaciones entre dos situaciones, razonamientos, juicios y elementos que rodean y reconocer la verdad de sus afirmaciones. La inferencia que es el resultado de esas relaciones para establecer conclusiones. Explicación, consiste en comunicar el resultado del ejercicio mental haciendo uso de razonamientos coherentes y la autorregulación que implica revisar los procesos por el cual se ha llegado al nuevo conocimiento con la intención de validarlo o rechazarlo.

Son importantes las contribuciones de Facione (1990), Paul y Elder (2003) y Ennis (1987) porque todos apuestan a desarrollar el pensamiento crítico desde las siguientes habilidades: analizar, interpretar, inferir, explicar, autorregular y la de evaluar.

Asimismo también destacan Paul y Elder (2005), por las contribuciones hechas al plantear competencias que desagregadas se convierten en habilidades que todo docente debería alcanzar para la enseñanza de la educación primaria. Además sus aportes son importantes porque vinculan

pensamiento crítico y aprendizaje. Muchas de estas competencias se han considerado en esta propuesta.

Dentro de las teorías del pensamiento crítico, se cita a Villarini (2003), el cual formula dos modelos relacionados a los tipos de pensamiento crítico y reflexivo y propone elementos y niveles de pensamiento. Sobre el modelo de pensamiento reflexivo, Villarini (2015) afirma que la reflexión forma parte de este modelo que se pretende aplicar. Es por ello que se debe emplear sistemáticamente los recursos mentales a partir de la información que se tiene o que ingresa para obtener una respuesta sobre la base de un propósito, combinando conceptos, operaciones mentales y actitudes que finalmente se transformen en conocimiento.

La relevancia del pensamiento sistémico o reflexivo es porque aporta procesos claramente definidos en donde deliberadamente se pueden utilizar doce operaciones según la naturaleza del trabajo a desarrollar desde recopilar información hasta la conclusión.

El modelo de pensamiento crítico propiamente dicho de Villarini (2003), define al pensamiento crítico como la capacidad de examinarse a sí mismo y a los demás. Afirma que el pensamiento crítico se lleva a partir de cinco dimensiones: lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática.

Debido a la características de la investigación se tiene en consideración los aportes de Robert Ennis (1985), define al pensamiento crítico como el tipo de pensar racional y reflexivo. Es un proceso cognitivo donde prevalece la razón frente a otros procesos. La persona decide lo que debe realizar o creer sobre la base de información y conocimientos que se dispone para ir en busca de la verdad. Esto permitirá tomar una decisión adecuada. El pensamiento es reflexivo en cuanto se detiene a analizar el producto de su reflexión y de las demás personas.

En sus estudios, Ennis (2011), propone doce disposiciones y quince habilidades. Afirma sobre la disposición “una tendencia a hacer algo, dadas ciertas circunstancias” (p.2). No se podrán realizar las actividades cognitivas si no se presentan las condiciones presupuestas. Es de esta forma que las disposiciones se configuran como la motivación que impulsa la habilidad a desarrollar para lograr la actividad.

Entre algunas disposiciones a considerar según Ennis (2011) tenemos: presentar apertura a otras ideas; buscar y exponer argumentos; considerar toda la coyuntura; Tomar consciencia de sus creencias e informarse, etc.

Por su parte De Corte (2015) contribuye más que todo con actitudes hacia la autorregulación. Las personas se autorregulan cuando controlan el tiempo al momento de estudiar. Se fijan expectativas ambiciosas, se muestran eficaces y se comprometen con la actividad siendo constante hasta cumplir con el propósito deseado.

Ravella; Picaroni y Loureiro (2017): Ellos precisan que la labor del docente debe situarse más como entrenador que como jurado en el sentido de que es más provechoso decirles a los estudiantes como mejorar en base a sus errores que tan solo darles un dictamen, puesto que no le debe motivar la nota o el solo hecho de superar a sus compañeros.

III. JUSTIFICACIÓN

Las exigencias actuales no son las mismas que hace unas décadas atrás. Las empresas cada vez requieren de personas que cumplan con solvencia los diversos roles que se les encomienda. Es decir necesitan de trabajadores con múltiples habilidades capaces de poder adaptarse a los cambios incesantes que ofrece el mercado laboral. Diversas sociedades han realizado transformaciones en sus sistemas educativos de diversa índole como universalizar la educación, otorgar las mismas oportunidades para todos brindando educación de calidad. Esto permitirá asegurar el desarrollo de toda una nación. Sin embargo todavía se observa pocos avances en materia educativa. La realidad de las aulas nos permite identificar prácticas mecánicas, reproductivas y descontextualizadas colmadas de conocimientos poco significativos. El docente recurre todavía a aprendizajes de fácil acceso y de baja demanda cognitiva que dificulta el cumplimiento de los estándares de aprendizaje y la práctica de los enfoques curriculares de cada área. Se necesita que el docente amplíe sus competencias sobre la base del aprehender a pensar y de esta manera posibilite el desarrollo de su pensamiento crítico reflexionando a partir de la información dada, interrogando el por qué de las cosas, conviviendo en una comunidad democrática e intercultural, construyendo una ciudadanía responsable, razonando y analizando para llegar a la verdad, utilizando juicios de valor y argumentando su opinión a través de sus capacidades indagatorias. En conclusión el desarrollo de la formación continua del docente depende en gran medida del desarrollo de habilidades cognitivas implícitas en el pensamiento crítico.

IV.OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

Aplicar el modelo de gestión de acompañamiento pedagógico directivo para mejorar el nivel del desarrollo del pensamiento crítico docente de la I. E 11017.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desarrollar en los docentes las habilidades cognitivas de análisis, inferencia, reflexión, explicación y metacognición al desarrollar aprendizajes en el estudiante.

Mejorar las relaciones del trabajo colaborativo y de liderazgo de los docentes y del equipo directivo.

Mejorar el desempeño pedagógico docente a través de las diversas estrategias generales y disciplinares dirigidas a potencializar el pensamiento crítico.

V. CARACTERÍSTICAS

PARTICIPATIVA: El equipo directivo busca en todo sentido ampliar el involucramiento y participación permanente de los docentes en las actividades dirigidas a mejorar el pensamiento crítico.

INTEGRADORA: reúne componentes, procesos y personas cuya confluencia le da sentido y coherencia en sus fases.

CREATIVA: es parte del soporte filosófico de la propuesta que nace de las relaciones interpersonales cuyas iniciativas se orientan a solucionar problemas definidos.

CRÍTICA REFLEXIVA: se desarrolla en forma transversal en todos los momentos especialmente cuando se ponen en práctica las estrategias que dan soporte a la propuesta.

PROPOSITIVA: No basta describir las debilidades o posibilidades de realizarla. Todos los esfuerzos se dirigen a contribuir a la mejora o evolución del desarrollo del pensamiento crítico.

VI. ESTRUCTURA DEL MODELO

El modelo contempla cuatro fases o momentos: planificación criterial, observación de la gestión pedagógica, acompañamiento para la mejora continua y la evaluación formativa.

A. PLANIFICACIÓN CRITERIAL:

Se da por iniciado la propuesta con elementos claramente definidos como los insumos, taller de sensibilización, determinación de criterios para monitoreo, elaboración del plan de acompañamiento.

En los insumos se analizan los resultados de evaluación de los estudiantes que consta de las actas y los resultados de evaluación institucional de salida acompañadas de sus matrices y evaluaciones descriptivas de los estudiantes por área curricular. El objetivo de esta sub fase es describir las fortalezas, debilidades y potencialidades de los estudiantes de acuerdo a los estándares de aprendizaje. De la misma forma se estudian los resultados estadísticos de los docentes según las fichas de monitoreo. El resultado de esta actividad es encontrar las necesidades de formación de los docentes dirigidas a mejorar el pensamiento crítico.

En un segundo momento se encuentran los talleres de sensibilización dirigidas a conocer y explicar las bondades del pensamiento crítico. En estos talleres se presentan, analizan y profundizan los casos ocurridos en aula y desde las perspectivas del docente se llegan a soluciones reflexionadas. Al término de la actividad los profesores de grado arriban a compromisos que serán evaluados periódicamente.

El directivo con el apoyo del docente desde un enfoque participativo elaborará una matriz exclusivamente para evaluar el pensamiento crítico, según los alcances y bibliografía presentada. De esta matriz se confecciona la ficha de monitoreo.

Con la información recepcionada el equipo directivo elabora el plan de monitoreo y acompañamiento dispuesto a mejorar el pensamiento crítico.

B. OBSERVACIÓN DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

Cabe resaltar que en esta fase se involucra el desarrollo del liderazgo pedagógico y distribuido; el clima de trabajo y el trabajo colaborativo que fomente el equipo directivo.

El liderazgo pedagógico se circunscribe en el establecimiento de metas definidas y apoyadas por el docente y equipo docente. Se establecen las metas anuales y semestrales sobre los logros de aprendizaje y avances del docente en el pensamiento crítico.

Se evalúa además los avances y limitaciones curriculares aplicando el enfoque crítico reflexivo.

En esta fase destaca el antes y el durante de la observación de aula. Se escribe lo observado del desempeño docente y se ubica según el nivel encontrado.

C. ACOMPAÑAMIENTO PARA LA MEJORA CONTINUA

Se desarrolla luego de haber observado el desempeño docente en aula. El directivo que observa el desenvolvimiento del maestro mantiene un diálogo reflexivo que a diferencia del acompañamiento externo el directivo conoce más a fondo las habilidades y dificultades que presenta el docente en su práctica docente. En este contexto nace la posibilidad de establecer estrategias y momentos reales para monitorear el trabajo del docente.

Terminado el monitoreo de todos los docentes del grado se procede a realizar una reunión de trabajo colegiado en el cual el directivo aborda las fortalezas encontradas; las prácticas en proceso de mejora y desde luego las debilidades identificadas. Sobre la base de estas dos últimas se implementan las estrategias de acompañamiento que serán decididas en el pleno por los docentes y equipo directivo.

Además, según la problemática encontrada se aborda las estrategias que le dan soporte a la mejora del pensamiento crítico. Tal es el caso de las lecturas críticas, estudio de casos reales y el método socrático que se trabajará en los problemas encontrados en aula posibilitando la solución pertinente.

En esta fase se evalúa los procesos de mejora del pensamiento crítico en base a las fichas de monitoreo. Se renuevan los compromisos asumidos.

Asimismo se monitorea la hora pedagógica planificada en la semana para el trabajo colegiado. Durante esta hora los docentes se reúnen para reflexionar y tomar acuerdos a cerca del trabajo curricular desarrollado.

D. EVALUACIÓN FORMATIVA

Durante el desarrollo de la propuesta se ha previsto incorporar la evaluación formativa en todos los momentos. Su función es evaluar constantemente los avances, limitaciones y hallazgos encontrados recurriendo a varios recursos como la comunicación asertiva, escucha activa, liderazgo pedagógico y trabajo colaborativo bajo el enfoque crítico reflexivo. Se evalúan las estrategias generales y las disciplinares actividades ciñéndose a los objetivos y tomando las decisiones oportunas siendo estas concertadas con los docentes y por el equipo directivo. El propósito es buscar la evolución paulatina del maestro en cuanto al desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico.

MATRIZ DE CUMPLIMIENTO DE ACTIVIDADES DE PROPUESTA

FASE			ACTIVIDAD	MES	PRODUCTO	PARTICIPANTES/RESPONSABLES
PLANIFICACIÓN CRITERIAL	E V A L U A C I Ó N		Recopilación de insumos	Marzo	Matriz general de debilidades y fortalezas de pensamiento crítico.	Equipo directivo - docentes
			Taller de sensibilización	Marzo	Cuadro de compromisos docentes	Equipo directivo - docentes
			Reunión para determinar criterios que involucren el pensamiento crítico	Marzo	Ficha técnica para medir el pensamiento crítico	Equipo directivo - docentes
			Elaboración de plan de acompañamiento	Marzo	Plan de acompañamiento	Equipo directivo
OBSERVACIÓN DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA	F O R M A T I V A		Preparación de los documentos curriculares	Marzo - Diciembre	Sesiones de aprendizaje	Docentes
			Observación de desarrollo de sesión	Marzo - Diciembre	Fichas de monitoreo evaluadas	Equipo directivo
ACOMPañAMIENTO PARA LA MEJORA CONTINUA	A		Reuniones personalizadas con docentes	Abril - Noviembre	Fichas detalladas de los procesos de mejora del docente	Equipo directivo
			Reuniones con docentes de grado	Abril - Noviembre	Actas e acuerdos de docente de grado	Equipo directivo - Docentes
			Definición y puesta en marcha de estrategias.	Mayo - Noviembre	Desarrollo de estrategias	Docentes de aula

**PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DIRECTIVO PARA EL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DEL DOCENTE DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA 11017**

INSTITUCIÓN EDUCATIVA

“11017 – NICOLÁS LA TORRE GARCÍA”

NIVEL: EDUCACIÓN PRIMARIA



I.E N° 11017 “NICOLAS LA TORRE GARCÍA”
Calle Federico Villarreal 150 - Chiclayo
RM. 1108 -1971 Telef. 074-308060

1. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1.** Institución Educativa : 11017 – Nicolás La Torre García
1.2. Nivel Educativo : Educación Primaria :
1.3. DRE : Lambayeque
1.4. UGEL : Chiclayo

2. EQUIPO RESPONSABLE DE MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO:

2.1. PERSONAL DIRECTIVO:

- ✓ Director(a): Carlos Enrique Paredes Zuñiga
- ✓ Subdirector: Walther Cornejo Sobrino

3. BASES LEGALES DEL ACOMPAÑAMIENTO Y MONITOREO DE LA PRACTICA PEDAGÓGICA

- Constitución Política del Perú.
- Ley N° 28044, Ley General de Educación.
- Ley N° 28628, Ley que regula la participación de las Asociaciones de Padres de Familia en las Instituciones Educativas Públicas.
- Código de los Niños y Adolescentes, aprobado por la Ley N° 27337, y normas complementarias y modificatorias.
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 1989.
- Decreto Supremo N° 015-2012-TR, Decreto Supremo que aprueba la “Estrategia Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil 2012 – 2021”
- Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial.
- Decreto Supremo N° 004-2013-ED, que aprueba el Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial.

- Decreto Supremo N° 011-2012-ED, que aprueba el Reglamento de la Ley N° 28044 Ley General de Educación.
- Resolución Ministerial N° 0369-2012-ED, que aprueba prioridades de la Política Educativa Nacional 2012 - 2016.
- Ley N° 27815, Ley del Código de Ética de la Función Pública
- Resolución Ministerial N° 627-2016, que aprueba la Norma Técnica denominado “Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2017 en la Educación Básica”.
- R.S.G. N° 008-2016-MINEDU que aprueba la Norma Técnica para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica.

4. APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA A LA PROBLEMÁTICA DEL DOCENTE

FORTALEZAS	DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
<p>Actitud positiva para mejorar sus competencias técnicas.</p> <p>Existe un clima institucional favorable.</p> <p>Existe una actitud positiva frente a la evaluación.</p> <p>Ambiente que fomenta la cultura democrática</p>	<p>Escasa disponibilidad de tiempo para realizar trabajos fuera del horario escolar.</p> <p>Indiferencia de algunos docentes para desarrollar proyectos pedagógicos</p> <p>Docentes con dificultades para aplicar estrategias que involucren el pensamiento crítico.</p> <p>Algunos docentes presentan prácticas pedagógicas reproductivas con escasa acción reflexiva.</p> <p>Limitada profundización del tema o actividad abordada.</p>	<p>Existe grupos de docentes de algunos grados que disponen de tiempo para realizar trabajos fuera del horario escolar.</p> <p>Existen docentes que privilegian las prácticas colaborativas</p> <p>Docentes con experiencia en la aplicación de estrategias personales para el fomento del pensamiento crítico.</p> <p>Existencia de espacios participativos.</p>

V. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

Favorecer el desarrollo de las capacidades críticas del docente, mediante acciones de asesoramiento y monitoreo permanente así como de la aplicación de estrategias de acompañamiento y disciplinares que contribuyen a la mejora de la formación en servicio del docente .

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Mejorar el desempeño pedagógico del docente, en las habilidades de recuperar conocimiento, análisis, inferencial, reflexión, explicación y metacognición.

Contribuir a la formación de comunidades profesionales de aprendizaje.

Mejorar el nivel de logro de los aprendizajes de los y las estudiantes en matemática, comunicación y las otras áreas curriculares.

V. JUSTIFICACIÓN

De acuerdo a las observaciones realizadas en las aulas de clase. Se ha identificado necesidades de formación en el desempeño que involucra el pensamiento crítico. En ese sentido, se evidencian prácticas pedagógicas que dejan de lado la reflexión y privilegian las preguntas literales con escasa profundización, muchas veces porque no las consideran necesarias o por cumplir erróneamente la actividad a realizar. Asimismo, se ha observado que las estrategias aplicadas generan pocas oportunidades para relacionar ideas y orientar la argumentación. Además de percatarse de la existencia de prácticas tradicionalistas que incentivan el memorismo, reproducción y aprendizajes descontextualizados. Describiendo las limitaciones detectadas, nace la necesidad de diseñar un plan de acompañamiento pedagógico orientado al desarrollo de las capacidades críticas de los docentes, a partir de la asistencia técnica, el diálogo y la reflexión sobre su accionar pedagógico. En efecto, el presente plan contempla un conjunto de acciones, estrategias y técnicas adecuadas para brindar asesoría en relación a las necesidades encontradas, currículo nacional y el Marco del Buen Desempeño Docente. El equipo directivo en su rol de acompañamiento pedagógico orienta su labor al fortalecimiento de las competencias pedagógicas del docente que en este caso se promueve el desarrollo de la competencia crítica dirigidas a lograr habilidades con alta demanda cognitiva.

VI. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Formas de intervención	Cantidad	Responsable
Visita en Aula al Docente	108	Equipo directivo
Diálogo personal crítico reflexivo	108	Equipo directivo
Reuniones de trabajo colegiado	24	Equipo directivo
Talleres sobre dificultades encontradas en el manejo solvente del pensamiento crítico.	3	Equipo directivo
Visitas de estudio de clase	12	Docentes
Reuniones semanales	12	Equipo directivo

VII. DIMENSIONES DEL ACOMPAÑAMIENTO Y MONITOREO PEDAGÓGICO

DIMENSIÓN PERSONAL

- Desarrollo Personal y Liderazgo

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

- Programación Curricular
- Conducción del aprendizaje
- Evaluación del aprendizaje
- Investigación e Innovaciones en Gestión Pedagógica

DIMENSIÓN COMUNITARIA

- Trabajo colaborativo

VIII. METODOLOGÍA

En el presente año se utilizarán diversas estrategias para fortalecer las capacidades críticas de los docentes, en el cual se detallan a continuación.

A. Monitoreo de la práctica docente: Tiene como propósito recoger información del desempeño docente en el aula. Se desarrollarán tres veces al año por cada docente.

Acompañamiento individual al docente: Luego de realizar el monitoreo. El directivo sostiene una conversación personal con el maestro aplicando el enfoque crítico reflexivo. En este diálogo abierto y respetuoso el maestro descubre sus debilidades y conoce sus fortalezas, el directivo le brinda el soporte técnico para mejorar su desempeño docente.

B. Estrategias de acompañamiento: Se desarrollan a partir de los acuerdos en consenso establecidos por el equipo docente del grado. Entre ellas tenemos a la observación entre pares, estudios de clase, talleres específicos sobre pensamiento crítico, reuniones de trabajo colegiado.

C. Estrategias de desarrollo del pensamiento crítico: dirigidas a mejorar las capacidades que comprometen y relacionan las habilidades del pensamiento crítico. Entre ellas destacan:

1. Lecturas críticas: Lecturas selectas y progresivas que tienen la intención de desarrollar el análisis, reflexión y los puntos de vista del docente.

2. Estudio de casos: se realizan sobre la base de los hallazgos encontrados en clase. El equipo directivo elabora los casos para que sean estudiados en las reuniones de trabajo colegiado de los docentes de grado. Su propósito es mejorar el análisis, reflexión, argumentación, explicación y deducción incluidas en el desempeño docente.

3. Método Socrático: consiste en establecer el diálogo entre los docentes sobre temas disciplinares utilizando las preguntas y repreguntas cuyo propósito es profundizar las ideas y extraer su significatividad e ideas fuerza que contribuyan al despliegue de habilidades docentes.

4. Taller estructurado: el docente prepara estrategias metodológicas vinculadas a sus experiencias personales en aula. Puede ser sobre estrategias ya conocidas, variantes o alguna innovación realizada. Se manifiestan a través de la conversación, imágenes explicadas, lecturas. El valor de esta estrategia se encuentra en la calidad de preguntas y la utilidad que se le encuentre.

IX. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

N°	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
01	Análisis de resultados de evaluación de desempeño docente	Análisis documental	x									
02	Aplicación de test que mide el pensamiento crítico docente	Estudio de casos	x									
03	Informe a los docentes sobre las actividades a desarrollar en el año.	Diálogo del equipo directivo con los docentes	x									
04	Elaboración de diagnóstico	Consolidación de información haciendo uso de las rúbricas.	x									
05	Formulación y aprobación del Plan de acompañamiento.	Reunión entre Equipo directivo y docentes. Formalización de documento mediante Resolución Directoral	x									
06	Desarrollo del monitoreo	Visita a aula		x	x	x	x	x	x	x	x	

07	Asesoramiento a los docentes	En forma individual. Enfoque crítico reflexivo Establecimiento de compromisos		x	x	x	x	x	x	x	x	
08	Reunión de trabajo colegiado para definir estrategias de acompañamiento	Enfoque crítico reflexivo			x							
09	Desarrollo de estrategias de acompañamiento	Enfoque crítico reflexivo Participativa democrática			x	x	x	x	x	x	x	x
10	Evaluación formativa de actividades desarrolladas.	Método socrático	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
11	Informe de los resultados del proceso del plan de monitoreo y acompañamiento.	Exposición										x

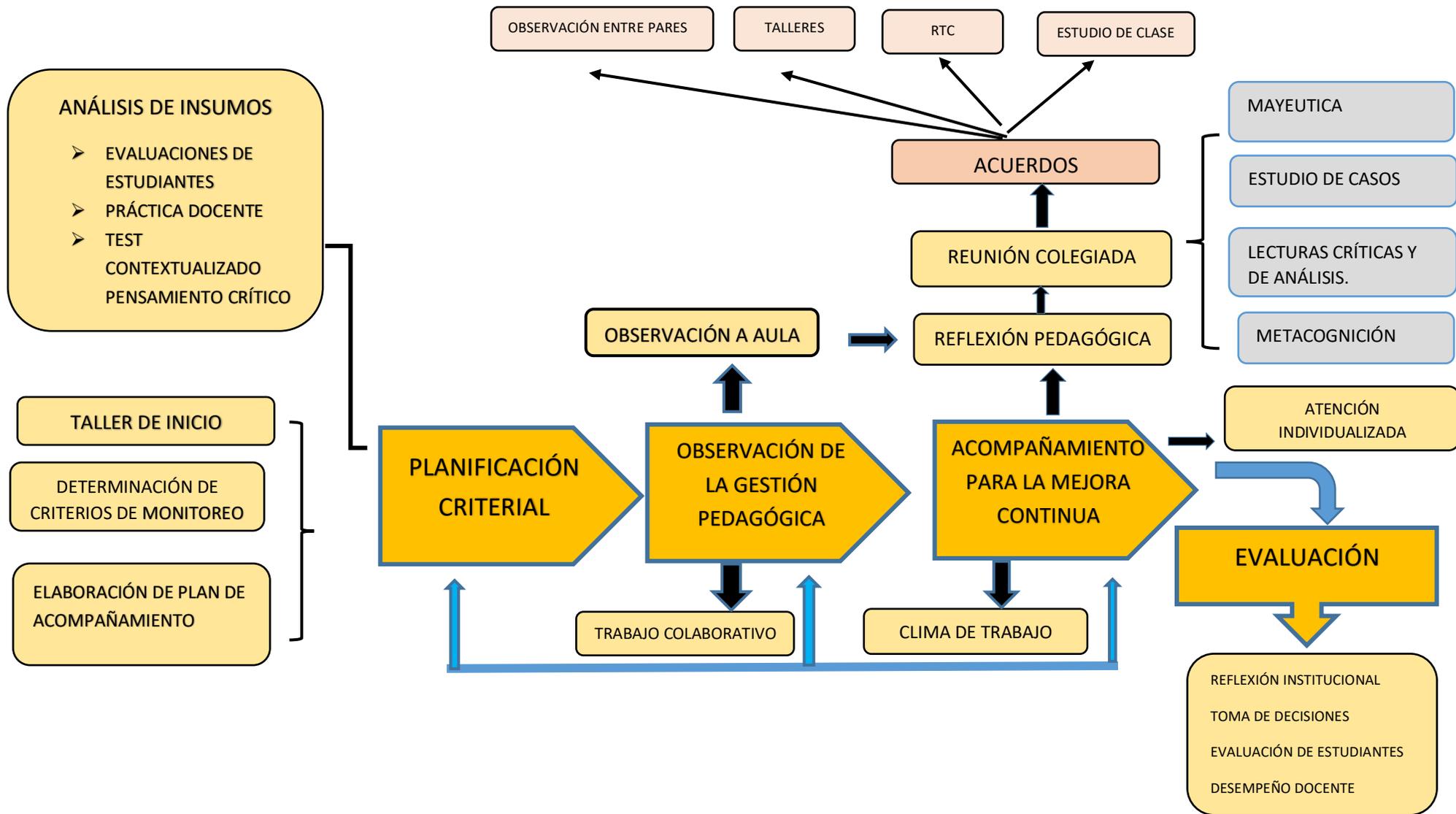
X. EVALUACIÓN

La evaluación se realizará en forma permanente entre directivos y en las diversas reuniones pactadas entre directivos y docentes. Se aplica generalmente la evaluación de tipo formativa y se van reajustando de acuerdo a las necesidades de desarrollo de los docentes.

CRITERIOS REFERENCIALES DE EVALUACIÓN

- Enfoque crítico reflexivo
- Formativa para una mejora continua
- Monitoreo a la planificación curricular
- Análisis y reflexión del avance en los logros de aprendizaje de los estudiantes que involucren el pensamiento crítico.
- Actitud proactiva y de cambio del maestro.

MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DIRECTIVO PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO DEL DOCENTE DE LA I. 11017



AUTORIZACIÓN PARA EL DESARROLLO DE TESIS



DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN – LAMBAYEQUE
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 11017
"NICOLÁS LA TORRE GARCÍA"
CHICLAYO
CÓDIGO MODULAR PRIMARIA N°0456277



Dirección: Av. Federico Villarreal N°150 email: I.e.11017@hotmail.com Teléf.: 308060

AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN E IMPUNIDAD

CONSTANCIA

Quien suscribe, Director de la institución educativa 11017 – Nicolás La Torre García de la ciudad de Chiclayo, HACE CONSTAR:

Que en mérito de haber recibido la solicitud del Mg. Walther Cornejo Sobrino, estudiante de doctorado de la Universidad César Vallejo, en el cual solicita realizar el estudio de desarrollo de su investigación denominada: "Modelo de gestión de acompañamiento pedagógico directivo para el desarrollo del pensamiento crítico del docente de la Institución Educativa 11017", cuyo propósito es llevar a cabo la aplicación de su proyecto de tesis de Doctorado en Educación. En tal sentido, la Dirección de esta institución AUTORIZA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA SOLICITADA, asimismo se le brindará las facilidades del caso.

Se expide este documento para los fines que el interesado estime conveniente.

En la ciudad de Chiclayo, cuatro del mes de marzo del 2019.

