



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Procesos pedagógicos y pensamiento crítico de estudiantes de
la Institución Educativa 50898 Kiteni – Echarati 2017

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctor en educación

AUTOR:

Mg. José Washington Quintasi Quillas

ASESOR:

Dr. Maguiña Vizcarra, José Eduardo

SECCIÓN:

Educación y Calidad Educativa

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

PERÚ - 2019

Página del jurado

Dr. EDGAR ENRRIQUEZ ROMERO

PRESIDENTE

Dr. MARCO ANTONIO RIVAS LOAYZA

SECRETARIO

Dr. JOSÉ EDUARDO MAGUIÑA VIZCARRA

VOCAL

Dedicatoria

A Maurita, cabecita blanca, a decir de sus nietos, madre que inspira fortaleza y nobleza para todos quienes estamos cerca de ella. Fue la iluminación seductora que permitió la culminación de este estudio.

A mis hijos y esposa quienes son soporte emocional y motivacional para llegar a esta parte de mi vida profesional.

A los estudiantes del poblado de Kiteni, jóvenes de la Amazonía que supieron compartir con cariño sus valores culturales y entender los míos sin prejuicios.

José W.

AGRADECIMIENTO

Es muy importante agradecer las actitudes que permiten desarrollarnos como investigadores.

En primer lugar agradezco al centro poblado de Kiteni – Echarati, localidad de personas trabajadoras y emprendedoras que están buscando permanentemente el desarrollo de su pueblo y que me ha cobijado amablemente durante el desarrollo de la investigación.

El agradecimiento también va dirigido al Colegio Secundario 50898 de Kiteni, a su directora, plana docente y estudiantes del quinto grado de secundaria por habernos apoyado incondicionalmente y darnos las facilidades correspondientes para el óptimo desarrollo de nuestra experiencia investigativa, especialmente durante la aplicación de los instrumentos de recolección de información.

Va nuestro agradecido reconocimiento al Dr. José Maguiña Vizcarra, por su fraternal orientación y apoyo en el desarrollo de ésta investigación.

A la Universidad César Vallejo, por darnos la oportunidad de cursar este doctorado. Agradecemos a la coordinadora de la Unidad de Post Grado y a su cuerpo docente, generosos guías e investigadores de los problemas educativos y sociales de nuestra realidad.

El autor.

Declaratoria de autenticidad

Declaración Jurada

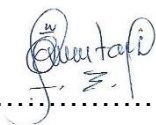
Yo, José Washington Quintasi Quillas, estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI 24695809, con la tesis titulada “PROCESOS PEDAGÓGICOS Y PENSAMIENTO CRÍTICO DE ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 50898 KITENI – ECHARATI 2017”

Declaro bajo juramento que:

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

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

Trujillo, Julio de 2019.



.....

José Washington Quintasi Quillas

DNI:24695809

Presentación

Señores miembros del jurado de la universidad “Cesar Vallejo”:

Presentamos la tesis titulada: “Procesos pedagógicos y pensamiento crítico de estudiantes de la institución educativa 50898 kiteni – echarati 2017”, en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, para obtener el grado de Doctor en Educación

En la actualidad nos enfrentamos a un mundo cada vez distinto, los cambios vertiginosos en la producción acelerada del conocimiento; la revolución tecnológica en el campo de las comunicaciones y trabajo con grandes cantidades de información; la existencia de nuevos tipos de trabajo, demanda el desarrollo de nuevas competencias, marcadas principalmente por fortalecer las capacidades del pensamiento crítico reflexivo en las personas, las que le permitan actuar con eficiencia en estos contextos.

Lamentablemente, en esta coyuntura, el sector educación en el Perú, es el que menos cambios cualitativos presenta. De hecho las reformas educativas que se vienen implementando aspiran cambiar los modelos pedagógicos tradicionales, a través de la incorporación de los nuevos enfoques basados en el desarrollo de competencias, entre los cambios principales están los procesos pedagógicos para garantizar el logro de las competencias en las diferentes áreas curriculares.

En este entender, el propósito de nuestro trabajo de investigación es evidenciar las relaciones existentes entre los procesos pedagógicos implementados por el Ministerio de Educación y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del colegio 50898 de Kiteni – Icharati; para ello se consideró una muestra de 53 alumnos del quinto grado de esta Institución, a quienes se les aplicó los instrumentos de recolección de datos: prueba de rendimiento y encuesta de opinión.

La presente investigación se ha organizado en siete capítulos, las que se detallan a continuación:

Capitulo I.- Este capítulo corresponde a la introducción, donde se desarrolla la realidad problemática, los trabajos previos respecto a este estudio, el marco teórico que da soporte al estudio a través de los constructos teóricos acerca de los procesos pedagógicos y el pensamiento crítico, también comprende la formulación del problema, la justificación del estudio, la formulación de la hipótesis, así como los objetivos generales y específicos.

Capitulo II.- Se presenta la metodología de investigación utilizada en este estudio, en lo referente a las variables, operacionalización de las mismas, la población, y muestreo, así como las técnicas e instrumentos de recolección de información, los métodos de análisis de datos y finalmente los aspectos éticos.

Capitulo III: En este capítulo se presenta la descripción de los resultados de la investigación, en concordancia con los objetivos del estudio, en esta se consideran los cuadros, tablas y gráficos estadísticos con sus respectivo análisis e interpretación, así como también la prueba de hipótesis.

Capitulo IV: Contiene la discusión de la presente investigación, que consiste en el aporte del investigador a la comunidad científica, en esta sección se contrastan los resultados de esta investigación triangulado con los encontrados en los antecedentes o estudios previos y se el soporte de los constructos científicos abordados en el marco teórico, lo cual constituye el aporte de la investigación.

Capítulo V: Este capítulo comprende las conclusiones de la investigación, que son las tesis de este estudio y responden a los supuestos planteados.

Capítulo VI: Contiene las recomendaciones de la investigación generalizables prioritariamente para la población y muestra de estudio y para aquellas poblaciones que tienen similares características a la muestra de la presente investigación.

Capítulo VII: Aborda la propuesta de intervención a través de un plan que considera los objetivos, la justificación, las actividades a desarrollar, el cronograma y el presupuesto necesario para dicha implementación.

Finalmente las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes que evidencian la ejecución real de la investigación.

El autor.

Índice

Carátula	
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	viii
RESUMEN	x
ABSTRAC	xi
I. INTRODUCCIÓN	12
1.1 Realidad problemática	12
1.2 Trabajos previos	14
1.3 Teorías relacionadas al tema	22
1.4 Formulación del problema	47
1.4.1 Problema principal	47
1.4.2 Problemas específicos.	47
1.5 Justificación del estudio.	47
1.6 Hipótesis.	49
1.6.1 Hipótesis general	49
1.6.2 Hipótesis específicas	49
1.7 Objetivos.	50
1.7.1 Objetivo general	50
1.7.2 Objetivos específicos	50
II. MÉTODO	51
2.1 Diseño de investigación	51
2.2 Variables, operacionalización	51
2.2.1 Variable 1	51
2.2.2 Variable 2	51
2.2.3 Operacionalización de las variables	52
2.3 Población y muestra	53

2.3.1 Población	54
2.3.2 Muestra	55
2.3.3 Muestreo	55
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	56
2.5 Métodos de análisis de datos	58
III. RESULTADOS	59
IV. DISCUSIÓN	78
V. CONCLUSIONES	81
VI. RECOMENDACIONES	82
VII. PROPUESTA	83
VIII. REFERENCIAS	87
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1 Matriz de operacionalización de variables	38
Tabla N° 2 Escala de medición de las variables	39
Tabla N° 3 Población de estudio	40
Tabla N° 4 Muestra de estudio	40
Tabla N° 5 Rango para interpretación del coeficiente de Cronbach	42
Tabla N° 6 Estadísticos de fiabilidad para la variable 1	42
Tabla N° 7 Estadístico de fiabilidad para la variable 2	43
Tabla N° 8 Rango de puntuaciones y valoraciones para variable 1	44
Tabla N° 9 Rango de puntuaciones y valoraciones para variable 2	45
Tabla N° 10 Procesos pedagógicos	46
Tabla N° 11 Problematización	47
Tabla N° 12 Propósito	48
Tabla N° 13 Motivación	48
Tabla N° 14 Saberes previos	49
Tabla N° 15 Gestión y acompañamiento	50
Tabla N° 16 Evaluación	51
Tabla N° 17 Pensamiento crítico	52
Tabla N° 18 Interpretación	53
Tabla N° 19 Análisis	54
Tabla N° 20 Evaluación	55
Tabla N° 21 Inferencia	56
Tabla N° 22 Explicación	57
Tabla N° 23 Autoregulación	58
Tabla N° 24 Prueba de independencia de Chi cuadrado	60
Tabla N° 25 Prueba de asociación de Rho de Spearman	60
Tabla N° 26 Matriz de correlación entre las variables 1 y 2	61
Tabla N° 27 Matriz de correlación entre las dimensiones de las variables	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N° 1 Procesos pedagógicos	47
Figura N° 2 Problematización	48
Figura N° 3 Propósitos	49
Figura N° 4 Motivación	50
Figura N° 5 Saberes previos	51
Figura N° 6 Gestión y acompañamiento	52
Figura N° 7 Evaluación	53
Figura N° 8 Pensamiento crítico	54
Figura N° 9 Interpretación	55
Figura N° 10 Análisis	56
Figura N° 11 Evaluación	57
Figura N° 12 Inferencia	58
Figura N° 13 Explicación	59
Figura N° 12 Autoregulación	60

RESUMEN

Desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de esta generación se ha convertido en una necesidad imperativa e impostergable, las tendencias sociales del mundo globalizado y las demandas educativas actuales así lo exigen; por ello es ineludible explorar objetivamente si los modelos educativos aplicados en los colegios logran esta finalidad. El presente estudio “Procesos pedagógicos y pensamiento crítico de estudiantes de la Institución Educativa 50898 Kiteni – Echarati”, cuyo propósito fue determinar la relación que existe entre estas variables; para ello se ha administrado dos instrumentos a la muestra de estudio, el primero una encuesta de opinión para verificar el nivel de aplicación de los procesos pedagógicos y el segundo un test para determinar el desarrollo del pensamiento crítico, todo ello dentro del enfoque de la investigación cuantitativa, de tipo descriptivo y diseño correlacional.

Los resultados obtenidos determinan que no existe relación directa entre los procesos pedagógicos y el pensamiento crítico, lo que significa que la intervención del docente a través de las actividades de aprendizaje que realiza con los estudiantes no logra desarrollar habilidades del pensamiento crítico, por el contrario se refleja un pensamiento reproductivo alejado del ejercicio de la crítica, como lo confirma uno de los antecedentes del estudio. En consecuencia el estudio evidenció la perpetuidad de los enfoques tradicionales que los docentes utilizan con las generaciones actuales, muy a pesar que el ministerio propone modelos educativos que desarrollan competencias, así como demostrar que la educación secundaria continua fortaleciendo el pensamiento memorístico, repetitivo, acrítico e irreflexivo.

PALABRAS CLAVE: Procesos pedagógicos, pensamiento crítico, demandas educativas, tendencias sociales.

ABSTRAC

To develop critical thinking in the students of this generation has become an imperative and urgent necessity that can't be delay, the social trends of this globalized world and the current educational demands, do expect it; therefore, it is essential to explore objectively if the educational models currently applied in schools, are effective and they can achieve this purpose. The present study "Pedagogical processes and critical thinking of students from the Educational Institution 50898 Kiteni", whose purpose was to determine the relationship between these variables, for this purpose it has been apply, two instruments to the study sample; the first one was, an opinion survey to verify the level of application of pedagogical processes, and the second one, a test to determine the development of critical thinking, all within the focus of quantitative research, descriptive type and correlational design.

The results obtained determine that there is no direct relationship between pedagogical processes and critical thinking, which means that the teacher's intervention through the learning activities they work on with the students, are not good enough to succeed in developing critical thinking skills; conversely, it reflects a reproductive thinking that is far removed from the exercise of criticism, as confirmed by one of the previous study. Consequently, the perpetuity of the traditional approaches that teachers use with the present generations was demonstrated, despite the fact that the ministry proposes educational models that develop competencies, as well as the fact that secondary education continues to strengthen, repetitive memorial thinking, uncritical and thoughtless.

KEY WORDS: Pedagogical processes, critical thinking, educational demands, social trends.

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

Los tiempos actuales exigen nuevos roles a la educación, acorde a las demandas de un mundo global que aceleradamente nos sorprende con cambios en varios aspectos: sociopolítico, productivo - económico, científico - tecnológico y cognoscitivo; por consiguiente se establece la formación de nuevas capacidades de las personas, basadas principalmente en el manejo suficiente de la tecnología de la información y comunicación, la innovación, renovación, creación y recreación. Sin embargo, los sistemas actuales de educación, de muchos países del mundo, todavía se mantienen enquistados en los modelos pedagógicos tradicionales que no necesariamente desarrollan el pensamiento crítico porque su postura pedagógica está centrada o privilegian la memorización y la apropiación de contenidos curriculares.

Es evidente que a pesar de las reformas educativas vividas en el mundo, a partir de los acuerdos internacionales sobre educación, se viene desarrollando procesos de reforma o modernización de sus sistemas educativos desde hace diez o más años. Palacios (2000) manifiesta que en esta ola de reformas educativas han influido, sin duda, el proceso abierto con la Conferencia Mundial de Educación para Todos (EPT) y el posterior seguimiento de los compromisos realizado por las agencias socias de Jomtien: UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial.

En el caso peruano, como integrantes de la comunidad internacional que asume los acuerdos de la Declaración Mundial de Educación para Todos, fue un claro llamado a realizar esfuerzos nacionales por ampliar el acceso de todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas a la educación básica. Pero también fue un llamado a acometer una tarea más compleja: la de centrar la atención de las políticas educativas en los aprendizajes. Las reformas curriculares implementadas han logrado importantes cambios desde el punto de vista de buscar una educación en equidad, integralidad, articulada para la

educación básica. Cabe preguntarse entonces cuántas de estas reformas empezaron a atender la calidad habiendo realizado incrementos significativos en el financiamiento público y privado de la educación, sin lo cual la calidad es una ilusión. Y cuánto de ese financiamiento se orientó a mejorar la calidad de los procesos pedagógicos (De subiría, 2014); lamentablemente los resultados en las pruebas nacionales de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) no muestran resultados alentadores, estamos avanzando lentamente en algunos sectores, en otros estamos estancados; precisamente porque la escuela continua abordando la educación centrada en los contenidos y no en las competencias; obviamente que se deben analizar los múltiples factores que determina estos resultados, pero a nivel del sistema escolar, a priori, se deduce que los procesos pedagógicos y el desarrollo del pensamiento crítico manifiestan una ruptura en su aplicación.

Esta realidad educativa, se hace más evidente en la selva alta de la región del Cusco, pues según los resultados de la Evaluación Censal a Estudiantes (ECE) 2016 de los colegios de la zona rural de la UGEL La Convención, se demuestra que los niveles de comprensión crítica de textos, alcanza sólo al 1.3% en el nivel satisfactorio; datos que se corrobora cuando se afirma que el tipo de texto que predomina en el trabajo curricular en comunicación es el narrativo literario con un 70%, mientras el tipo argumentativo y expositivo está en promedio del 30%. En el mismo sentido, se comprueba que en el colegio 50898 del centro poblado de Kiteni, los estudiantes están más familiarizados con textos narrativos, los mismos que no ayuda significativamente a desarrollar el pensamiento divergente y la posición crítica frente a un argumento o información.

De otro lado, en la institución educativa de Kiteni, los docentes demuestran interés por renovar su práctica docente en función a los nuevos enfoques educativos, principalmente al enfoque del desarrollo de competencias y con ello desencadenar en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, pero lamentablemente existe falta de claridad sobre cómo agudizar las habilidades del pensamiento crítico y a cultivar el espíritu de pensador crítico de sus

estudiantes; entonces sus prácticas de enseñanza aprendizaje en las aulas se limitan a aplicar los procesos pedagógicos según lo entiendan y en algunos casos sin encontrarle sentido para su plan de clases.

En consecuencia, en cierta medida, la formación que reciben los estudiantes de Kiteni, no considera la dimensión del desarrollo del pensamiento superior centrado principalmente en habilidad de argumentación, análisis, solución de problemas y evaluación. Concluyendo diríamos que las prácticas pedagógicas que se establecen en esta institución educativa están enfocadas al cumplimiento de las propuestas emanadas por el Ministerio de Educación, pero que la reflexión del impacto sobre el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes no es parte de su agenda escolar; de continuar cegados a esta práctica educativa sin reflexión de sus resultados, nos conduciría a formar niños y niñas acríticos sin respuestas a las demandas educativas del mundo global.

Es en esta coyuntura socioeducativa se propone realizar la investigación, de corte descriptivo correlacional, para indagar las posibles relaciones existentes entre los procesos pedagógicos y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del 5to grado de secundaria de la institución educativa de Kiteni.

1.2. Trabajos previos

Almeida, Coral y Ruiz (2014) de la Universidad de Manizales - Colombia para obtener el grado de Magister en Educación, ha realizado el trabajo de investigación “Didáctica Problematizadora para la configuración del Pensamiento Crítico en el marco de la atención a la diversidad” con el tipo de investigación cuasi-experimental del método cuantitativo, con una muestra de 40 estudiantes de quinto de primaria. El autor formula, entre otras las siguientes conclusiones:

- El uso de la pedagogía problematizadora establece el pensamiento crítico, destacando prácticas de discurso, razonamiento, atención a situaciones

adversas y la valoración a través de la utilización de técnicas de exposición, heurística y la cooperación.

- El mayor nivel de desarrollo fueron la argumentación y la evaluación, pues se plantearon a partir de situaciones del contexto que bien se pueden relacionar pedagógicamente.
- Los procesos pedagógicos que desarrollan el pensamiento crítico logran estudiantes juiciosos, que buscan alternativas auténticas y efectivas frente a problemas diversos, buscan la superación individual y colectiva de manera permanente, pues consideran aprender es una práctica continua y que se aprende toda la vida.

Las conclusiones arriba mencionada, afirman que desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes depende de la aplicación de diversas estrategias y didácticas activas y de la mediación adecuada y efectiva del docente en la construcción reflexiva de los aprendizajes del estudiantado.

Garay (2015) de la Universidad de Salamanca de Chile para obtener el grado de Doctor, ha realizado la investigación “Habilidades de pensamiento desarrolladas en escolares de educación básica en entornos de aprendizaje mediados por TIC de Centros con alto rendimiento académico” haciendo uso un tipo de investigación cualitativa en una muestra de 317 estudiantes. Las siguientes son algunas conclusiones a las que arribaron:

- La implementación de diferentes actividades mediadas por el uso de las TIC evidencia la eficacia en el desarrollo del pensamiento en los estudiantes de la muestra de estudio; lo que significa que realizaron actividades pedagógicas autónomas, vale decir han “aprendiendo haciendo”, ello se debe principalmente a la claridad en las instrucciones, la trabajo colaborativo y el respeto al ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

El hallazgo permite afirmar que la preparación de la enseñanza, es uno de los desempeños principales que aportan la configuración del pensamiento crítico de los estudiantes.

- La mediación de las TIC en los entornos académicos favorece la implementación de tareas específicas para el desarrollo de habilidades del pensamiento, principalmente para las destrezas explicativas de los hechos o situaciones planteadas por el docente.

Como se puede apreciar en estas dos conclusiones la existencia de relación entre la intervención del docente a través de una estrategia y el desarrollo de las habilidades de pensamiento; lo que significa, a buena intervención del docente, a través de los procesos de enseñanza aprendizaje, mejor desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

Vargas (2010) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Tegucigalpa - Honduras para obtener el grado de Máster en Currículo, ha realizado la investigación “El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa” apoyado en el tipo de investigación cuali-cuantitativo y con una muestra de 52 estudiantes. El autor manifiesta, entre otras, las siguientes conclusiones:

- Existe una primera conclusión de coincidencia entre el docente y estudiantes en cuanto a valorar la organización, la planificación y la evaluación. Pero respecto a las estrategias de intervención que realiza el docente no coinciden sus apreciaciones; el estudiante percibe que el docente enfatiza su intervención pedagógica más en el desarrollo de contenidos del programa curricular y muy poco en aquellas metodología de enseñanza que desarrollan habilidades del pensamiento.
- Se evidenció que los procesos pedagógicos empleados por el docente no provocan en los estudiantes el interés y motivación por el aprendizaje, por

lo tanto existe desgano y mínima participación de parte de los alumnos en el aula. Además se observó que los objetivos de enseñanza (hoy propósitos de aprendizaje) no son compartidos con los alumnos, por lo que ellos no saben que es lo que se aprenderá en la sesión de clase, esta situación no crea expectativa para el aprendizaje.

- Otra conclusión respecto al comportamiento académico de los maestros, es respecto a la evidencia que no se realiza la autoevaluación al finalizar las sesiones de clase, vale decir que no se reflexiona sobre la práctica docente, lo que equivale a manifestar que es muy posible que no se cambien algunas estrategias que no ayudan al logro del pensamiento crítico de los estudiantes.
- En cuanto a los estudiantes, se concluye que existen serias dificultades para interpretar adecuadamente los mensajes de un texto, es decir no logran descifrar las intenciones comunicativas del autor y las propias apreciaciones del lector. A esta conclusión se añade las escasas posibilidades para argumentar o fundamentar sus ideas o posturas en referencia a un tema. En consecuencia aún requieren ser fortalecidos en la consecución de un pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes.

Las afirmaciones a las que alcanzó la investigación precedente, muestra un evidente dominio del docente por el diseño y planificación de las sesiones de aprendizaje; sin embargo manifiesta limitaciones para formular estrategias activas de enseñanza aprendizaje. Estos dos aspectos desencadenan en el desinterés de los estudiantes por participar en dichas sesiones de aprendizaje; En consecuencia, el desarrollo del pensamiento crítico, no garantiza sólo una buena planificación de clases, sino debe ser complementada por didácticas activas y retadoras.

Moreno y Velázquez (2015) de la Universidad San Ignacio de Loyola Lima - Perú para obtener el grado de Magister en Educación, ha realizado la investigación “Estrategias Didácticas para Desarrollar el Pensamiento Crítico”

apoyado en el tipo de investigación interpretativa sustentada en el enfoque cualitativo educacional y con una muestra de 42 estudiantes del 5to de secundaria de la Institución Educativa de Secundaria “San Mateo de Huanchor”. Las conclusiones a las que llegaron, entre otras, son las siguientes:

- Una primera conclusión está referida a los estudiantes, posterior al análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos aplicados a la muestra de estudio, ésta refleja un escaso análisis de la información que se usa en las actividades de aprendizaje, además que no son propositivos para resolver situaciones problemáticas. En consecuencia se evidencia que prevalece el pensamiento reproductivo en los estudiantes y que con ello se sienten más seguros de lo que manifiestan.
- Respecto a los docentes, la didáctica que frecuentan en sus procesos de enseñanza aprendizaje se configura con modelos tradicionales de enseñanza, privilegiando la transmisión del conocimiento hacia los estudiantes y verificando si éstos son almacenados y repetidos cuanto se requiera.

Las dos conclusiones arriba mencionadas hacen referencia a las carencias que presentan los procesos de enseñanza aprendizaje aplicados por los docentes para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de la muestra; evidenciando claramente que éste aspecto de mediación cognitiva de parte del docente, es fundamental y decisivo en la búsqueda de una efectiva estimulación para despertar en los estudiantes la indagación, la criticidad, la innovación y la creatividad, que resumiendo significaría el pensamiento crítico.

Sánchez (2015) de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya Lima - Perú para obtener el grado de Licenciado en Educación, presenta la investigación “Percepciones sobre el Desarrollo del Pensamiento Crítico de las estudiantes de La Institución Educativa Niño Jesús De Praga – Piura.” apoyado en el tipo de investigación descriptiva y correlativo con una muestra de 87 estudiantes del

1ro de secundaria. Las conclusiones a las que llegaron, entre otras, son las siguientes:

- Los hallazgos comprueban que los estudiantes de la muestra de estudio poseen los ocho elementos del desarrollo del pensamiento crítico: El Propósito del pensamiento, pregunta en cuestión, información, interpretación e inferencia, concepto, supuestos, implicaciones y consecuencias, punto de vista.
- Otra conclusión es referida a los elementos destacados en los estudiantes; el primero está en correspondencia ser consciente de la consecuencia e implicancias de sus actos; el segundo hace alcance sobre la capacidad de deducción y otorgar significado a los datos o situaciones; finalmente se destaca la capacidad de identificar los mensajes de un texto o diálogo.
- Respecto a los factores que intervienen para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la muestra de estudio, se concluye que el factor familia, edad y grado escolar no son influentes significativos en este proceso. Sin embargo, el rendimiento académico ejerce fuerte influencia, puesto que éste aspecto esta mediado por la intervención del docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Las conclusiones arriba mencionadas son importantes para demostrar que sí es posible desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, evidentemente dependerá de la eficiencia de la aplicación de los procesos pedagógicos en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje. Otro elemento trascendental identificado en esta investigación demuestra que no hay factores que limiten a las personas para no lograr un pensamiento crítico, sólo depende de una buena estrategia utilizada por el docente.

Milla (2012) de la Universidad San Ignacio de Loyola Lima - Perú para obtener el grado de Maestro en Educación, ha desarrollado la investigación "Pensamiento Crítico en los estudiantes del quinto de secundaria de los

colegios de Carmen de la Legua Callao - Lima” dentro del marco del tipo de investigación descriptiva de diseño simple con una muestra de 226 estudiantes de entre 14 y 17 años. Las conclusiones a las que llegó, entre otras, son las siguientes:

- Los estudiantes que corresponden a la muestra, según los resultados, se ubican en el nivel promedio con puntaje muy cercano al nivel bajo. De ello se deduce que una gran mayoría de estudiantes del 5to año de secundaria están lejos a alcanzar el nivel óptimo y consecuentemente se les puede catalogar como pensadores principiantes.
- La dimensión de la habilidad de análisis de datos e información y la de inferir son las más potenciales en los estudiantes de la muestra; ello porque los resultados los ubican en el nivel promedio. Estas capacidades aprovechadas adecuadamente puede ser fundamental para alcanzar el pensamiento crítico.
- Las dimensiones que a la luz de los resultados ubican a los estudiantes en el nivel bajo son las habilidades de proponer alternativas de solución y argumentar opiniones; aspectos que definitivamente no permiten asumir o tomar decisiones adecuadas frente a situaciones problemáticas y que sus apreciaciones frente a un hecho no tiene sustento suficiente para ser defendidos en circunstancias distintas.

Los resultados de esta investigación reafirman que los estudiantes pueden lograr el pensamiento crítico con distintos niveles de desarrollo; sin embargo la apuesta para lograrlo es conducir a los estudiantes al desarrollo del pensamiento crítico atendiendo todas sus dimensiones que la constituyen.

1.3. Teorías relacionadas al tema

En una situación pedagógica formal es inevitable percibir las relaciones existentes entre los sujetos participantes del hecho educativo, tanto objetivas

como subjetivas; lo que significa que se interconectan las emociones, el temperamento, la afectividad, los saberes individuales, el lenguaje, la personalidad, las actitudes, los intereses, las motivaciones, entre otros; todos estos sucesos son conformantes de los procesos pedagógicos que intervienen en la enseñanza y aprendizaje en las entidades educativas. Palacios (2000) al referirse a los procesos pedagógicos manifiesta que éstas son prácticas relacionales que viven los sujetos de la educación y buscan edificar los conocimientos, desarrollar competencias y afinar los valores en común. Además reitera que si los docentes comprenden y manejan adecuadamente estos procesos pueden fácilmente definir las mejores estrategias y medios para una buena práctica docente acorde a las nuevas tendencias educativas.

(Flores, 2010) indica que se requiere hacer uso de procesos pedagógicos en la organización y la planificación del aprendizaje para intervenir activamente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, de tal manera pueda movilizar sus capacidades al resolver situaciones adversas en distintos contextos de su vida social y profesional. Así el Ministerio de Educación (MED, 2014) resalta, la calidad del vínculo personal del docente en esta interacción, consideran que la familiaridad y la buena comunicación, es imprescindible para que los estudiantes desarrollen competencias por encima de las limitaciones del contexto educativo y las que manifiesten los estudiantes.

Sin embargo, la actuación pedagógica del docente, está ajustada también por los rasgos de los actores de la educación asociadas a ella; estudiante, docente, padres de familia, sindicato de maestros, responsables de la política del sistema educativo, organismos nacionales e internacionales de educación; así como al contexto socio cultural, geográfico, lingüísticos, entre otros. En este sentido, las reformas educativas se alinean a los acuerdos internacionales sobre educación y éstos a su vez determinan la naturaleza de los procesos pedagógicos según el enfoque educativo que se asuma.

En esta última década se han generado cambios y transformaciones en las políticas educativas de una buena parte de los países del mundo; los acuerdos

internacionales, también determinan consensos nacionales sobre educación. Uno de los principales aportes a la educación mundial es La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (ETP) y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990); documento orientador para los cambios en la política educativa de los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales.

Desde el acuerdo de Jomtien las políticas educativas asumidas por los países adscritos a este organismo, entre ellos el Perú, centran su atención en la mejora de la calidad de la educación a través del mejoramiento de los resultados de aprendizaje y, consiguientemente, en la calidad de los procesos pedagógicos; en consecuencia definieron las necesidades básicas de aprendizaje de sus poblaciones, adecuaron los contenidos educativos a esas necesidades y promovieron la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales. Palacios (2000) refiere que en la reunión de 1991 en Quito, los Ministros de Educación de América Latina y El Caribe asumieron que se requería transformaciones en el sistema educativo, de los cuales se reconocía como necesidad urgente cambios sustanciales en los procesos pedagógicos. Ello supone asumir innovaciones específicas en el campo pedagógico y consecuentemente en la práctica docente, transitar de los enfoques tradicionales de educación a los modelos educativos de la construcción del pensamiento crítico en los estudiantes.

Tiramonti, (como se citó en Palacios, 2000) describe bien esta reorientación cuando dice “se trata de recuperar la especificidad educativa de las reformas, poniendo especial atención a la tarea pedagógica que había sido desplazada por una función netamente socializadora y por el asistencialismo en las instituciones encargadas de atender a los sectores populares”. En este sentido, la especificidad es transformar la práctica docente para lograr mejores aprendizajes.

Sin embargo, después de cuatro años, los estudios realizados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, indicaban cambios intrascendentes y relativos en la calidad del aprendizaje y en la formación docente (Informe Nacional de Evaluación. Educación para Todos [INE.EPT], 2000). En esta valoración se ponía en cuestión los resultados de aprendizaje y el desempeño docente, cuyos indicadores vienen adquiriendo cada vez mayor relevancia en los debates sobre la calidad educativa.

De igual forma la medición subregional de EPT realizada en la República Dominicana indica que, pese a los esfuerzos realizados para mejorar la calidad educativa, los resultados de aprendizaje indicaban "serias deficiencias" para interpretar el mensaje de un texto básico y para realizar operaciones matemáticas fundamentales (INE.EPT, 2000)

En este contexto cabe la reflexión sobre si las prácticas educativas, principalmente del sistema escolar, han asumido los enfoques de las transformaciones pedagógicas, o bien, si los docentes no han logrado desaprender los esquemas de los modelos pedagógicos tradicionales y reaprender con solvencia los modelos pedagógicos actuales.

Es importante comprender lo que entendemos por modelo en el contexto de este estudio. Flórez (1994) refiere a la estructura teórica y sus relaciones que definen un estilo de abordar un hecho; mientras que Zubiría (1994) considera que para entender un modelo es substancial distinguir las huellas o rastros que permiten rehacer aspectos de la existencia humana y que sirven de cimiento para la deliberación y la indagación.

En concreto al hablar del modelo en referencia al hecho educativo, nos referimos a los modelos pedagógicos, que en su constitución más plena hacen alusión a los procesos pedagógicos, pero que éstas están marcadas por fundamentos teóricos sobre las cuales fueron propuestas.

Sin embargo, existe una forma más lógica de entender el modelo o enfoque educativo, a decir de Zubiría (1994) considera que:

El cuaderno de un niño, los textos que usamos, un tablero con anotaciones, la forma de disponer el salón o simplemente el mapa o el recurso didáctico utilizado, nos dicen mucho más de los enfoques pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son en realidad la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica. Se entiende, que en la anterior idea las prácticas cotidianas del aula de clase son las manifestaciones materiales de un modelo pedagógico que de manera implícita se encuentra en las acciones didácticas de los maestros. (p, 9)

Dicho de otro modo, es el docente quien devela el modelo educativo con la que trabaja en el aula, existe un discurso teórico-implícito que da soporte a sus prácticas de enseñanza. En el tiempo han transitado las reformas educativas a través de la asunción de diferentes modelos pedagógicos. Canfux (1996) refiere el modelo pedagógico es la síntesis de los procesos de enseñanza más efectivos para lograr los fines propuestos y que éstos contiene su soporte teórico. Además hace una precisión fundamental respecto al proceso de afectividad, la cual considera como la fuente que inspira al docente y hace que los estudiantes aprendan en un ambiente lleno de armonía y sintonía con sus pares y el docente,

Al referirse al modelo pedagógico tradicional, reconocido como enciclopedista Canfux (1996) pone énfasis en los procesos pedagógicos que permiten la transmisión de valores y conocimientos acabados, los mismos que no tiene ninguna relación con los saberes previos de los estudiantes. Al igual que el modelo pedagógico tradicional, el modelo conductista considera que la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente.

El modelo progresista está fundamentado en las ideas filosóficas que plantea el pragmatismo. Básicamente las ideas pedagógicas progresistas se hacen evidentes en las propuestas educativas de la escuela nueva. Rodríguez y Sanz (1996) establece que la escuela nueva promovió nuevos roles tanto a los

estudiantes como a los docentes; para el primero afirmó que era necesario un papel mucho más activo del sujeto que aprende, mientras que para el segundo se configuraron nuevas funciones que debe asumir en el proceso educativo.

Un aspecto fundamental de esta tendencia es la propuesta de una transformación total del sistema escolar, convirtiendo al estudiante en el centro del sistema escolar alrededor de quien giran los procesos pedagógicos de la escuela. Bajo esta perspectiva la escuela es creada para la vida, para llegar a ser el ambiente natural del niño y convertirse en el espacio en el cual el niño vivencia y aprende los elementos primordiales para el buen desempeño en su vida de adulto. Esta nueva propuesta de modelo pedagógico, equiparó la educación con los procesos de desarrollo del individuo.

El modelo cognoscitivista, también conocido como desarrollista a decir de Flórez (1994) tiene como meta educativa que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. Los fundamentos teóricos del modelo cognoscitivista se originaron en las ideas de la Psicología Genética de Jean Piaget. Sin embargo, existe la posición teórica expuesta por Mones (1998), quien considera que esta corriente pedagógica es una variante de la Escuela Nueva y del progresismo pedagógico. Desde otra perspectiva se ha pensado que la tendencia cognoscitivista es más una propuesta epistemológica que pedagógica. De Zubiría (1994) describe a este modelo como la reforma educativa que tuvo mayor alcance, especialmente en los años setenta, entre los docentes y quienes tienen que ver con el sistema educativo; logrando precisar que las personas durante la adquisición de aprendizajes ponen en juego diferentes procesos cognitivos y que éstos difieren en los niños y los adultos y según las intenciones del aprendizaje.

En el modelo cognoscitivista el rol del maestro está dirigido a tener en cuenta el nivel de desarrollo y el proceso cognitivo de los alumnos. El maestro debe orientar a los estudiantes a desarrollar aprendizajes por recepción significativa

y a participar en actividades exploratorias, que puedan ser usadas posteriormente en formas de pensar independiente.

El modelo pedagógico crítico radical, emerge en la década de los ochenta y los noventa, producto de las reflexiones en el Instituto para la Investigación Social en la escuela de Frankfurt Alemania.

El modelo pedagógico crítico se configura por tener una posición de censura frente a la estructura de poder que diseña el sistema educativo y que éste afecta a la vida escolar, así mismo postula que desarrollar el pensamiento crítico – reflexivo en los estudiantes debe ser la mayor demanda de la educación, pues su consecución determinaría un cambio radical en las personas y la sociedad. McLaren (s/f) refiere que este modelo crítico de la pedagogía analiza con detenimiento a la escuela como un hecho constituido desde la postura histórica, social y política. En este sentido, los procesos pedagógicos deben buscar que los estudiantes coparticipen en el análisis de la información y sus fuentes, las intenciones que coexisten implícitamente en ellas, en la reflexión de sus propias creencias y juicios.

Para resumir los modelos y su influencia en los procesos pedagógicos que el docente utiliza según las tendencias educativas implantadas a través de las reformas educativas, es importante concentrarlos en dos perspectivas. Not (1983) hace referencia a dos configuraciones la heteroestructuración y la autoestructuración; respecto a la primera considera que la creación del conocimiento se realiza por fuera de clases y, por ello le asigna a la escuela el papel de transmisora de la cultura humana; privilegiando y defendiendo la acción y rol del maestro como principales protagonistas de todo el proceso educativo, vale decir es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, sobre él gira toda las decisiones que se asumirán para lograr los aprendizajes. Su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral y, debido a ello, los métodos receptivos en la escuela. De esta manera consideran la construcción del conocimiento como algo externo al estudiante y la enseñanza como la manera de garantizar su asimilación. En este sentido, el papel del docente será

el de “repetir y hacer repetir”, “corregir y hacer corregir” en tanto que el estudiante deberá “imitar” y “copiar”.

Respecto a la autoestructuración, los estudiantes tienen todas las condiciones necesarias para delimitar su propio desarrollo y por ello deberá convertirse en el centro de todo el proceso educativo. Es decir, los alumnos son el centro desde donde se genera la construcción de su aprendizaje, porque tienen las facultades y potencialidades necesarias para hacerlo; en consecuencia los procesos pedagógicos que se asumen desde esta perspectiva, tiene que involucrar a los estudiantes como los actores fundamentales y decisivos para la construcción de competencias desde una postura crítica y reflexiva.

Los Procesos Pedagógicos del modelo actual los plantea el Ministerio de Educación el año 2015, éstas están plasmadas en el documento Orientaciones Generales para la Planificación Curricular; las mismas que se debe considerarse en el diseño y ejecución de las sesiones de aprendizaje de todas las áreas curriculares.

La problematización, que apela a generar expectativa e interés, en el estudiante, por aprender a resolver un desafío o alguna disonancia cognitiva provocada por el docente. El propósito y organización, significa que los estudiantes deben tener claridad sobre el aprendizaje que se desea que logren, las actividades que deben realizarse para logra dicha intención cognitiva y la forma de validar ese aprendizaje, en tal sentido es el docente quién anuncia anticipadamente este proceso pedagógico. La motivación/interés/incentivo; permite sostener de principio a fin el interés por lograr los aprendizajes, para ello el docente plantea una serie de recursos didácticos y en los momentos en que los estudiantes manifiesten actitudes de displicencia por lograr las actividades pedagógicas planteados, además de favorecer un ambiente emocional adecuado para lograr aprendizajes en los estudiantes. Los saberes previos son fundamentales para construir el nuevo aprendizaje en base a los que ya posee el estudiante; vale decir, recuperar y utilizar sus razonamientos, opiniones, experiencias vividas, estrategias que los educando tienen respecto

al aprendizaje que se propone lograr. La gestión y acompañamiento; implica gestionar el aprendizaje de los estudiantes, desde la selección de estrategias didácticas, posturas y actitudes frente al aprendizaje y el respectivo acompañamiento en el descubrimiento del nuevo aprendizaje y su reflexión crítica del mismo. Finalmente la evaluación, la misma que debe ser pensada y planteada de inicio al final de todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado; el Pensamiento Crítico, tiene sus orígenes en la filosofía de la antigua Grecia; Sócrates con su método filosófico de la mayéutica inicia el proceso de comprender cómo la persona llega al conocimiento y el saber por sus propios medios, en adelante muchos autores plantearon metodologías para abordar este tema y adoptarlo como elemento esencial del proceso educativo.

Boisvert (como se citó en Marques, Tenreiro – Viera y Martins, 2011), detalla que para el entendimiento del pensamiento crítico en educación este tuvo que atravesar tres fases fundamentales: Una primera fase, previo a los años ochenta, la centralidad estaba en las capacidades intelectuales que constituían el pensamiento crítico; ya en la década de los ochenta el foco estaba centralizado en comprender los procesos del pensamiento crítico y creativo indispensables para asumir decisiones e indagaciones. En los años noventa, la centralidad estaba en su aplicabilidad de estas habilidades y procesos en contextos netamente escolares que necesariamente tenían que ser vinculados a la vida personal y social del estudiante. Marques et al. (2011) posterior a ello insiste en la idea de ampliar el uso de estas habilidades en los estudiantes como una reflexión metacognitiva; por medio de la cual sean capaces de tomar decisiones más informados y ser más cuidadosos de sus propios procesos de pensamiento.

Los estudios demuestran el interés de incorporar la reflexión conceptual de pensamiento crítico al sistema educativo, por ende surge la necesidad de definir y caracterizar esta forma de pensamiento.

Según Nieto y Saiz (2008), esta conceptualización caracteriza al pensamiento crítico como un pensamiento de orden superior que exige autodeterminación, autocontrol, autorregulación, el uso de la reflexión e incluso metacognición dado que no se enfoca solo en el resultado del pensar sino que también vuelve sobre el proceso de pensamiento que nos lleva a tomar decisiones. Díaz y Montenegro (2010) destacan la idea de que esta forma de pensamiento se orienta a la acción, donde predomina el uso de la razón, pero que en definitiva es una actividad consciente que está dirigida al logro de un objetivo.

Estas precisiones sugiere que esta forma particular del pensamiento se evidencia cuando el sujeto asume decisiones juiciosas, oportunas y correctas para resolver situaciones adversas en contexto distintos donde se encuentre; coincide a esta conclusión la afirmación de Ennis (1989, citado en Díaz & Montenegro, 2010), quien define el pensamiento crítico como “pensamiento razonado y reflexivo que se centra en decidir qué creer o hacer”; sin embargo existe otra postura un tanto diferente a lo planteado, según Paul & Elder (2003) el pensamiento crítico consiste en “un modo de pensar (...) en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes al acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”; estos investigadores, pertenecientes a la fundación del pensamiento crítico, declaran enfáticamente que el pensamiento evoluciona permanentemente hasta alcanzar un orden superior y que para ello existe habilidades que se deben desarrollar en el sujeto. Al considerar tales definiciones podemos observar que el objetivo del pensamiento crítico es mejorar el propio pensar, tiene una finalidad práctica. Además, se trata de una actividad recursiva, esto es, que puede aplicarse indefinidamente sobre sí misma, y donde el análisis y la evaluación son habilidades fundamentales para realizar tal mejora.

Existen estándares intelectuales del Pensamiento Crítico; para los investigadores Paul y Elder (2005) se puede evaluar la calidad de nuestro pensamiento al someterlos a estándares intelectuales universales. Tales estándares corresponden a Claridad; porque nuestro pensamiento debe ser comprensible, luego Veracidad; que alude a un pensamiento libre de errores o

distorsiones, mientras que la Profundidad; implica que nuestro pensamiento debe poseer complejidad e interrelaciones múltiples, la Importancia como otro estándar indica que el pensamiento debe estar enfocado en lo realmente importante y no cosas triviales, mientras que la Justicia; implica que el pensamiento debe ser justificable en el sentido de que no debe ponerse al servicio personal o unilateral. La Precisión; refiere a que nuestro pensamiento debe ser exacto incluso llegando al nivel de detalle en caso de ser necesario, así la Relevancia; cuando tiene relación con el tema que estamos tratando, mientras que la Extensión; indica que el pensamiento debe comprender múltiples puntos de vista y finalmente la Lógica cuando el pensamiento debe estar libre de contradicciones, y los elementos que lo componen poseen sentido como conjunto.

En consecuencia, la consolidación de los estándares intelectuales deriva en la construcción del pensamiento crítico en las personas, estos esquemas se presentan indistintamente e implícitamente al momento de actuar crítica y reflexivamente en la búsqueda de la solución a problemas que se presentan en la vida cotidiana; en este entender existe características propias de una persona que hace uso permanente del pensamiento crítico que la hace diferente de otra.

La existencia del documento informe de Dolphi que reúnen las conclusiones de expertos de distintas áreas académicas como ciencias, humanidades, educación y ciencias sociales acerca de lo que es pensamiento crítico, ayuda a precisar las características de develan a un pensador crítico ideal. Facione. (2013) manifiesta:

(...) Y luego prosigue con la caracterización del pensador crítico ideal como: Persona habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones

que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. (p, 145)

Esta precisión se relaciona muy cercanamente con la que propone Paul & Elder (2003) sobre las disposiciones intelectuales, al hacer referencia a los rasgos del pensador crítico: La Justicia intelectual o imparcialidad; que consiste en ser conscientes de que todos los puntos de vista deben ser considerados de igual forma, a pesar de los intereses que pueda haber involucrados. La Humildad intelectual; hace referencia al hecho de no pretender saber más de lo que realmente sabemos. El Valor intelectual; implica reconocer que hay ideas que pueden ser peligrosas o parecer absurdas pero que pueden ser justificadas racionalmente y que hay creencias o ideas que nos han sido inculcadas ya sea por medio de la cultura, la tradición o educación familiar que pueden estar equivocadas. La valentía o valor se expresa en el coraje por cuestionar tales ideas. La Autonomía intelectual; en el ideal de la propuesta de pensamiento crítico está la idea de que uno sea capaz de pensar por sí mismo, dominar el propio proceso de raciocinio analizando y evaluando basados en la razón y la evidencia. La Empatía intelectual; manifiesta, básicamente, en que debemos ponernos en el lugar del otro para poder comprenderlo. La Perseverancia intelectual; consiste en ser perspicaz y perseguir la verdad a pesar de los obstáculos y frustraciones. La Integridad intelectual; indica ser honesto con el propio pensar, es decir, aplicarnos a nosotros mismos los estándares y rigores con que analizamos y evaluamos el pensamiento de otros y la Confianza en la razón; implica confiar en que los intereses superiores, nuestros, de la sociedad en su conjunto serán mejor atendidos gracias al uso de la razón.

De acuerdo con Facione (1990), en el proceso de pensamiento habría involucradas seis habilidades del pensamiento crítico, como la Interpretación; que permite comprender y expresar el significado e importancia de una amplia

variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, creencias, convenciones, reglas de procedimiento o criterios. La Categorización; guarda relación con el formular categorías apropiadamente, distinciones, estructuras para entender, describir o caracterizar información. También permite describir experiencias, creencias, hechos, situaciones, entre otros, que hacen comprensible su significado facilitando una categorización apropiada, distinciones o estructuraciones. Descifrar significado; permite detectar y describir el contenido informativo, significado afectivo, intenciones, motivos, significado social, valor puntos de vista, reglas de procedimiento, criterios, o relaciones inferenciales expresados en sistemas de comunicación basados en convenciones, tanto como en el lenguaje o en las conductas sociales, símbolos o señales y Clarificar significado; permite parafrasear o explicitar el significado por medio de estipulación, descripción, analogía o expresiones figuradas, lo contextual, convencional o intencional de palabras, ideas, conceptos, expresiones, conductas, conclusiones, señales, gráficos, símbolos, eventos o ceremonias.

1.4. Formulación del problema

1.4.1. Problema principal

¿Existe relación entre los procesos pedagógicos y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la IE. 50898 de Kiteni - Echarati?

1.4.2. Problemas específicos

¿Cuál es el nivel de aplicación de los procesos pedagógicos en los estudiantes de la IE. 50898 de Kiteni - Echarati?

¿Cuál es el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la IE. 50898 de Kiteni - Echarati?

1.5. Justificación del estudio.

1.5.1. Justificación legal

Se considera a las siguientes:

- Constitución Política del Perú de 1993. Reconoce en el artículo 18 que la creación científica, la investigación y la formación profesional se dan en las universidades. Existe la libertad para la investigación y la cátedra.

- La Ley General de Educación N° 28044 (2003). El artículo 56, está referido al profesor, es el agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas sus dimensiones del desarrollo humano. Por la naturaleza de su función exige al profesor desarrollar trabajos de investigación e innovación educativas.

- El Marco del buen desempeño docente (R.M. N° 0547-2012-ED) Documento que se basa en una visión de docencia para el país. Considera en la dimensión II Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; refiere la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes.

1.5.2. Justificación teórica

El estudio pretende identificar con objetividad la correlación de un marco teórico pedagógico que plantea la educación peruana, con la tendencia social y demanda educativa actual.

El sistema educativo peruano en los últimos tiempos viene implementando una serie de reformas educativas, principalmente en lo referido a fortalecer

la implementación del currículo por competencias y de esta manera erradicar el enfoque educativo tradicional tan arraigados en los docentes de aula. Una de las principales medidas en referencia es buscar la apropiación de los procesos pedagógicos, justamente para desarrollar competencias, a través de los programas nacionales de acompañamiento y monitoreo y de la obligatoriedad de la aplicación del mismo.

En este entender, se requiere evaluar su implicancia de este modelo teórico en el desarrollo del pensamiento crítico, principalmente de estudiantes del nivel secundario de la Amazonia; en vista que las nuevas capacidades que se requiere desarrollar en la escuela deben permitir actuar con eficacia en contextos diversos y en situaciones de cambio permanentes; para ello el estudiante requiere llevar acciones como valorar críticamente información provenientes de diferentes fuentes, argumentar razonablemente sus opiniones, ser autónomos en su aprendizaje, ser responsable de las consecuencias de sus actos, saber hacer preguntas, construir una posición independiente, entre otras habilidades.

1.5.3. Justifica práctica

Desde el ámbito práctico, la presente investigación mantiene su importancia puesto que aportar una propuesta convincente acorde a la realidad del contexto de la población de la investigación, sobre cómo atender desde el aula, el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del nivel secundario, en la perspectiva de ofrecer a las nuevas generaciones una formación acorde a las demandas educativas actuales de la sociedad. Para ello, es necesario hacer incidencia en la educación para que cumpla la función de formar personas autónomas, críticas, creativas y sobre todo con sensibilidad humana.

1.6. Hipótesis.

1.6.1. Hipótesis general

Existe una relación directa entre los procesos pedagógicos y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la IE. 50898 de Kiteni - Echarati.

1.6.2. Hipótesis específicas

El nivel de aplicación de los procesos pedagógicos en los estudiantes de la IE. 50898 de Kiteni - Echarati es básico.

El nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la IE. 50898 de Kiteni – Echarati es básico.

1.7. Objetivos.

1.7.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre los procesos pedagógicos y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la IE. 50898 de Kiteni - Echarati.

1.7.2. Objetivos específicos

Describir el nivel de aplicación de los procesos pedagógicos en los estudiantes de la IE. 50898 de Kiteni - Echarati.

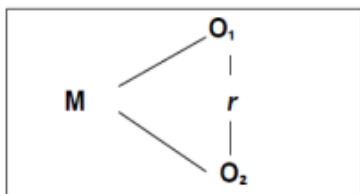
Establecer el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la IE. 50898 de Kiteni - Echarati.

II. MÉTODO

2.1 Diseño de investigación

El diseño de investigación es Transeccional /transversal correlacional.

Esquema



Donde:

M = Muestra

O₁= Procesos pedagógicos

O₂= Desarrollo del pensamiento crítico

R = Relación de las variables de estudio

2.2 Variables, operacionalización

2.2.1 Variable 1 Procesos pedagógicos

Entenderemos como “los procesos pedagógicos como el conjunto de prácticas, relaciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en procesos educativos, escolarizados y no escolarizados, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común”. (Palacios, 2000)

2.2.2 Variable 2 Pensamiento crítico

Para Ennis (1985), el pensamiento crítico es un pensamiento acertado y reflexivo, orientado en decidir qué pensar y qué hacer. (En Tamayo 2011, 215)

2.2.3 Operacionalización de las variables

Tabla N° 1:

Matriz de operacionalización de variables

Variables	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
Procesos pedagógicos	El estudio de los procesos pedagógicos será medido en las dimensiones de problematización, propósitos y organización, motivación, saberes previos, gestión y acompañamiento y evaluación; través de una ficha de observación del Ministerio de Educación adaptada para el estudio.	PROBLEMATIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> El docente plantea situaciones retadoras o problematizadoras que son relevantes al propósito. 	Nivel 0 Insuficiente
		PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> El docente comunica a los estudiantes el propósito de la sesión de aprendizaje. 	Nivel 1 Básico
		MOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> El docente motiva a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje 	Nivel 2 Intermedio
		SABERES PREVIOS	<ul style="list-style-type: none"> El docente utiliza los saberes previos de sus estudiantes. 	Nivel 3 Avanzado
		GESTIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> El docente acompaña a los estudiantes durante el desarrollo de actividades a lo largo de la sesión.. 	
		EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> El docente evalúa los avances de sus estudiantes con respecto al logro de aprendizajes esperados en la sesión. 	

Variables	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
Pensamiento crítico	El estudio del pensamiento de orden superior será medido por las dimensiones de las habilidades de argumentación, análisis, solución de problemas y	INTERPRETACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Categorización Descifrar significado Clarificar significado. 	Nivel 0 Insuficiente
		ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> Examina ideas Identificar argumentos Analizar argumentos 	Nivel 1 Básico
				Nivel 2 Intermedio
				Nivel 3

evaluación a través de un cuestionario de evaluación a estudiantes.	EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar reclamos • Evaluar argumentos 	Avanzado
	INFERENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionar la evidencia • Proponer alternativas • Extraer conclusiones 	
	EXPLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar resultados • Justificar procedimientos • Presentar argumentos 	
	AUTOREGULACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Autoexamen • Autocorrección 	

Tabla N° 2:

Escala de medición de las variables

VARIABLE	Procesos pedagógicos	Pensamiento crítico
TIPO	Cualitativa Ordinal	Cualitativa Ordinal
ESCALA DE MEDICIÓN	Ordinal: Posee categorías ordenadas, pero no permite cuantificar la distancia entre una categoría y otra.	Ordinal: Posee categorías ordenadas, pero no permite cuantificar la distancia entre una categoría y otra.
CATEGORIAS	INSUFICIENTE, BÁSICO, INTERMEDIO, AVANZADO	INSUFICIENTE, BÁSICO, INTERMEDIO, AVANZADO

2.3 Población y muestra

2.3.1 Población

La población, objeto de estudio está constituido por 248 estudiantes de la Institución Educativa secundaria 50898 del centro poblado de Kiteni, del distrito de Echarati provincia de La Convención. En el siguiente cuadro se detalla las especificidades:

Tabla N° 3:
Población de estudio

Grados	Secciones	N° estudiantes	Total
Primero	A	21	41
	B	20	
Segundo	A	20	43
	B	23	
Tercero	A	22	69
	B	22	
	C	25	
Cuarto	A	20	42
	B	22	
Quinto	A	29	53
	B	24	
TOTAL		248	248

Fuente: Elaboración propia

2.3.2 Muestra

El muestreo pertenece al no probabilístico por conveniencia, por lo que se seleccionó a 53 estudiantes pertenecientes al quinto grado de educación secundaria. A continuación se detalla en el cuadro siguiente:

Tabla N° 4:
Muestra de estudio

Sección	Sexo		N° estudiantes
	M	F	
Quinto "A"	10	19	29
Quinto "B"	13	11	24
TOTAL	23	30	53

Fuente: Elaboración propia

2.3.3 Muestreo

Según Sanchez y Reyes (2002), el tipo de selección de la muestra para este estudio es de tipo no probabilístico de carácter intencionado a conveniencia del investigador; porque me permitió elegir de manera

intencional a los estudiantes del 5to de secundaria de la institución educativa secundaria de Kiteni.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

2.4.1 Prueba de confiabilidad y validez de los instrumentos

Entenderemos como confiabilidad a la capacidad del instrumento para medir de forma consistente y precisa la característica que se pretende medir, incluyendo en si dos conceptos importantes cuales son los de consistencia interna y estabilidad temporal. La consistencia interna recoge el grado de coincidencia o parecido (homogeneidad) existente entre los ítems que componen el instrumento. La estabilidad en el tiempo se refiere a la capacidad del instrumento para arrojar las mismas mediciones cuando se aplica en momentos diferentes a los mismos sujetos.

Para el estudio de la confiabilidad del instrumento se usó la técnica de Cronbach como indicador principal de esta, usada en cuestionarios en las que las respuestas no son necesariamente bipolares, sino que se dan en escalas Kaplan, R y Saccuzzo, D (2006).

El coeficiente α fue propuesto en 1951 por Cronbach como un estadístico para estimar la confiabilidad de una prueba, o de cualquier compuesto obtenida a partir de la suma de varias mediciones. El coeficiente α depende del número de elementos k de la escala, de la varianza de cada ítem del instrumento s_j^2 , y de la varianza total s_x^2 , siendo su fórmula:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_j s_j^2}{s_x^2} \right)$$

Para interpretar el valor del coeficiente de confiabilidad usaremos la siguiente tabla.

Tabla N° 5:

Rangos para interpretación del coeficiente Alpha de Cronbach

Rango	Magnitud
0.01 a 0.20	Muy baja
0.21 a 0.40	Baja
0.41 a 0.60	Moderada
0.61 a 0.80	Alta
0.81 a 1.00	Muy alta

Para realizar el análisis de confiabilidad se usó el software estadístico IBM SPSS STATISTIC versión 21, los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla N° 6:

Estadísticos de fiabilidad para la variable procesos pedagógicos

	Alfa de Cronbach	N° de elementos
D1: Problematización	0,827	01
D2: Propósito	0,710	01
D3: Motivación	0,707	01
D4: Saberes previos	0,897	01
D5: Gestión y acompañamiento	0,866	01
D6: Evaluación	0,719	01
Procesos pedagógicos	0,709	06

FUENTE: Elaboración propia

En la tabla anterior se puede apreciar que los valores obtenidos para el coeficiente Alfa de Cronbach tanto la variable Procesos pedagógicos, así como para sus dimensiones se ubica por encima de 0,7 lo cual nos permite indicar que la confiabilidad es alta para esta variable y sus dimensiones, por lo tanto se concluye que el instrumento para medir esta variable es confiable.

Tabla N° 7:

Estadísticos de fiabilidad para la variable pensamiento crítico

	Alfa de Cronbach	N° de elementos
D1: Interpretación	0,737	01
D2: Análisis	0,754	01
D3: Evaluación	0,748	01
D4: Inferencia	0,746	01
D5: Explicación	0,816	01
D6: Autorregulación	0,871	01
Pensamiento crítico	0,787	06

FUENTE: Elaboración propia

En la tabla anterior se puede apreciar que los valores obtenidos para el coeficiente Alfa de Cronbach tanto la variable Pensamiento crítico, así como para sus dimensiones se ubica por encima de 0,7 lo cual nos permite indicar que la confiabilidad es muy alta para esta variable y sus dimensiones, por lo tanto se concluye que el instrumento para medir esta variable es confiable.

2.5 Métodos de análisis de datos

Los datos obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de recolección serán organizados, resumidos y presentados haciendo uso de tablas y gráficos estadísticos con ayuda del software IBM SPSS STATISTIC versión 21 y Excel. Dada la naturaleza de las variables estudiadas, siendo estas de tipo ordinal, usaremos la prueba estadística de τ de Kendall, que nos indica si estas variables están asociadas y en qué medida, para ello usaremos los dos tipos de pruebas que existen para el τ de Kendall:

- **Correlación de Spearman.** Medida no paramétrica de asociación para variables ordinales. El signo del coeficiente indica la dirección de la relación y su valor absoluto indica la fuerza de la relación. Los valores mayores indican que la relación es más estrecha. Los valores posibles van de -1 a 1, pero un valor de -1 o +1 sólo se puede obtener a partir de tablas cuadradas.

- **Interpretación el valor de “Rho de Spearman”:**

- De 0.00 a 0.19 Muy baja correlación
- De 0.20 a 0.39 Baja correlación
- De 0.40 a 0.69 Moderada correlación
- De 0.70 a 0.89 Alta correlación
- De 0.90 a 1.00 Muy alta correlación

2.6 Aspectos éticos

Para el desarrollo de la investigación referente a los procesos pedagógicos y pensamiento crítico, se solicitó las autorizaciones correspondientes a la dirección de la institución educativa 50898 secundaria de Kiteni y por intermedio de ella, a los estudiantes del quinto de secundaria de dicha entidad educativa.

III. RESULTADOS

3.1 Descripción

A continuación presentamos los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Para la calificación de los resultados se utilizaron las escalas que pasamos a describir en las siguientes tablas:

Tabla N° 8:

Rango de puntuaciones y valoración para la variable procesos pedagógicos

VARIABLE/DIMENSIÓN	PUNTAJE	VALORACIÓN
D1: Problematización	0	INSUFICIENTE
	1	BÁSICO
	2	INTERMEDIO
	3	AVANZADO
D2: Propósito	0	INSUFICIENTE
	1	BÁSICO
	2	INTERMEDIO
	3	AVANZADO
D3: Motivación	0	INSUFICIENTE
	1	BÁSICO
	2	INTERMEDIO
	3	AVANZADO
D4: Saberes previos	0	INSUFICIENTE
	1	BÁSICO
	2	INTERMEDIO
	3	AVANZADO
D5: Gestión y acompañamiento	0	INSUFICIENTE
	1	BÁSICO

	2	INTERMEDIO
	3	AVANZADO
D6: Evaluación	0	INSUFICIENTE
	1	BÁSICO
	2	INTERMEDIO
	3	AVANZADO
PROCESOS PEDAGÓGICOS	0-5	INSUFICIENTE
	6-11	BÁSICO
	12-16	INTERMEDIO
	17-18	AVANZADO

Tabla N° 9

Rango de puntuaciones y valoración para la variable pensamiento crítico

VARIABLE/DIMENSIÓN	PUNTAJE	VALORACIÓN
	0	INSUFICIENTE
D1: Interpretación	1	BÁSICO
	2	INTERMEDIO
	3	AVANZADO
D2: Análisis	0	INSUFICIENTE
	1	BÁSICO
	2	INTERMEDIO
	3	AVANZADO
D3: Evaluación	0	INSUFICIENTE
	1	BÁSICO
	2	INTERMEDIO
	3	AVANZADO
D4: Inferencia	0	INSUFICIENTE
	1	BÁSICO
	2	INTERMEDIO
	3	AVANZADO
D5: Explicación	0	INSUFICIENTE
	1	BÁSICO
	2	INTERMEDIO
	3	AVANZADO
D6: Autorregulación	0	INSUFICIENTE
	1	BÁSICO
	2	INTERMEDIO
	3	AVANZADO
PENSAMIENTO CRÍTICO	0-5	INSUFICIENTE
	6-11	BÁSICO
	12-16	INTERMEDIO
	17-18	AVANZADO

3.2 Resultados descriptivos por variables

3.2.1 Resultados para Procesos Pedagógicos

Tabla N° 10:
Procesos pedagógicos

	Frecuencia	Porcentaje
BÁSICO	44	83,0
INTERMEDIO	9	17,0
Total	53	100,0

FUENTE: Elaboración propia

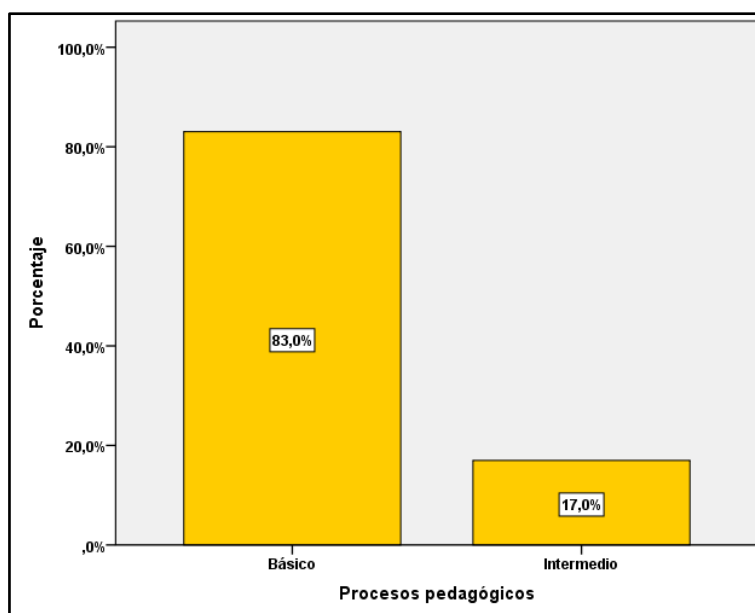


Figura N° 1: *Procesos pedagógicos*

Interpretación y análisis:

En la tabla y gráfico anteriores se aprecian los resultados para la variable procesos pedagógicos obtenidos a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 83,0% de los encuestados consideran que es básico y el 17,0% que es intermedio.

3.2.2 Resultados para las dimensiones de Procesos Pedagógicos

Tabla N° 11:

Problematización

	Frecuencia	Porcentaje
INSUFICIENTE	9	17,0
BÁSICO	33	62,3
INTERMEDIO	11	20,8
Total	53	100,0

FUENTE: Elaboración propia

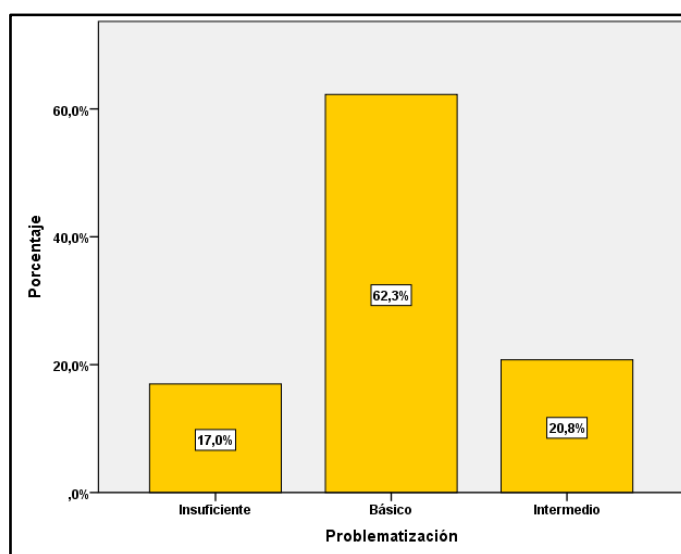


Figura N° 2: Problematización

Interpretación y análisis:

En la tabla y gráfico anteriores se aprecian los resultados para la dimensión Problematización de la variable procesos pedagógicos obtenidas a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 17,0% de los encuestados consideran que esta es insuficiente, mientras que el 62,3% considera que es básico y el 20,8% que es intermedio.

Tabla N° 12:

Propósito

	Frecuencia	Porcentaje
INSUFICIENTE	18	34,0
BÁSICO	23	43,4
INTERMEDIO	12	22,6
Total	53	100,0

FUENTE: Elaboración propia

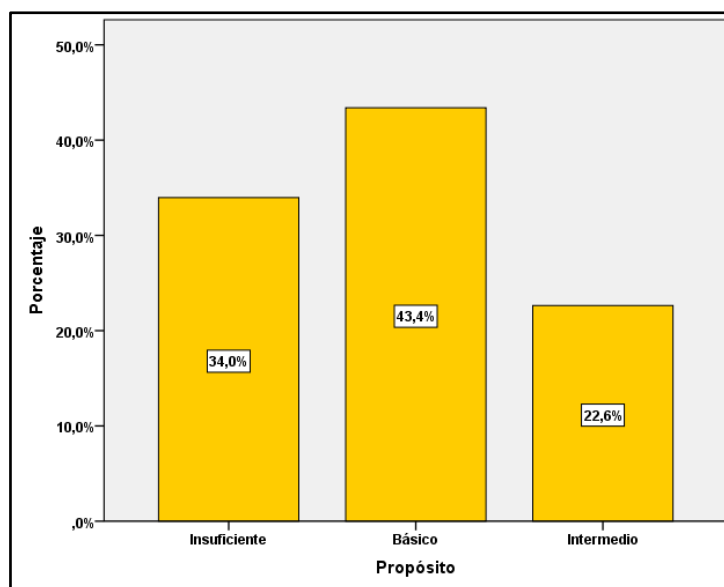


Figura N° 3: Propósitos

Interpretación y análisis:

Los resultados para la dimensión Propósito de la variable procesos pedagógicos se presentan en la tabla y gráfico anteriores, obtenidos a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 34,0% de los encuestados consideran que esta es insuficiente, mientras que el 43,4% considera que es básico y el 22,6% que es intermedio.

Tabla N° 13:
Motivación

	Frecuencia	Porcentaje
BÁSICO	21	39,6
INTERMEDIO	32	60,4
Total	53	100,0

FUENTE: Elaboración propia

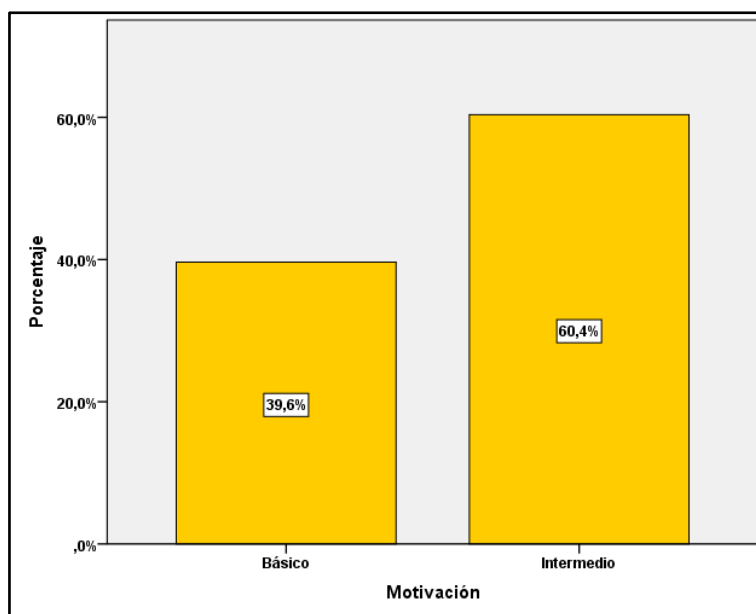


Figura N° 4: Motivación

Interpretación y análisis:

En la tabla y gráfico anteriores se aprecian los resultados para la dimensión Motivación de la variable procesos pedagógicos obtenidas a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 00% de los encuestados consideran que esta es insuficiente, mientras que el 00% considera que es básico, el 00% que es intermedio y el restante 00% que es avanzado.

Tabla N° 1:
Saberes previos

	Frecuencia	Porcentaje
BÁSICO	6	11,3
INTERMEDIO	28	52,8
AVANZADO	19	35,8
Total	53	100,0

FUENTE: Elaboración propia

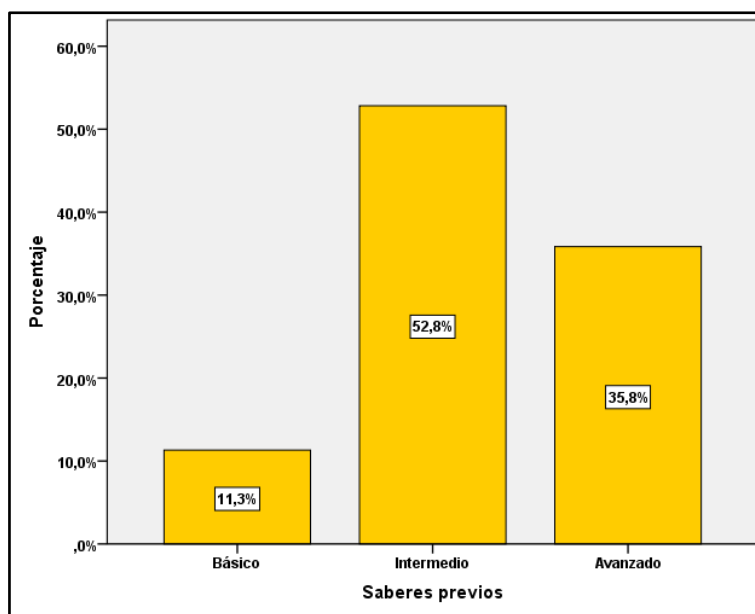


Figura N° 5: Saberes previos

Interpretación y análisis:

Los resultados para la dimensión Saberes Previos de la variable procesos pedagógicos se presentan en la tabla y gráfico anteriores, obtenidos a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 11,3% de los encuestados consideran que es básico, el 52,8% que es intermedio y el restante 35,8% que es avanzado

Tabla N° 14:

Gestión y acompañamiento

	Frecuencia	Porcentaje
BÁSICO	10	18,9
INTERMEDIO	25	47,2
AVANZADO	18	34,0
Total	53	100,0

FUENTE: Elaboración propia

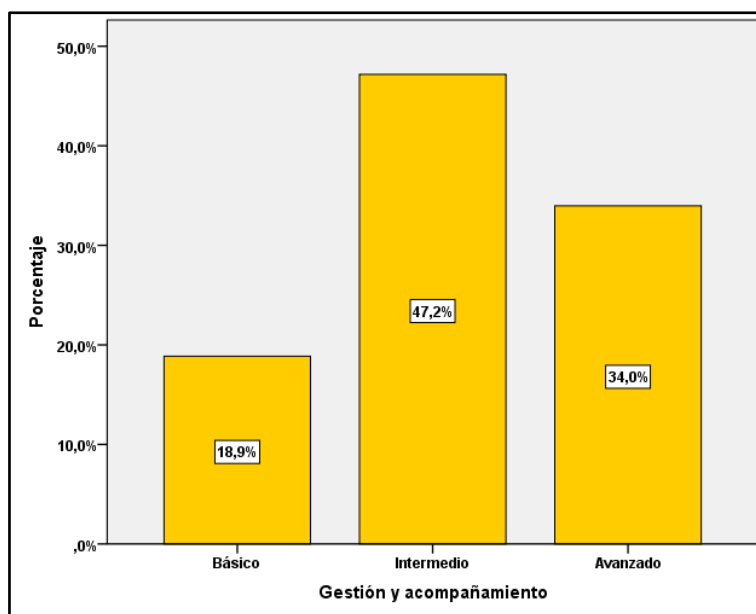


Figura N° 6: Gestión y acompañamiento

Interpretación y análisis:

Los resultados para la dimensión Gestión y acompañamiento de la variable procesos pedagógicos se presentan en la tabla y gráfico anteriores, obtenidos a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 18,9% de los encuestados consideran que esta es básica, el 47,2% que es intermedio y el restante 34,0% que es avanzado.

Tabla N° 16:
Evaluación

	Frecuencia	Porcentaje
INSUFICIENTE	7	13,2
BÁSICO	37	69,8
INTERMEDIO	9	17,0
Total	53	100,0

FUENTE: Elaboración propia

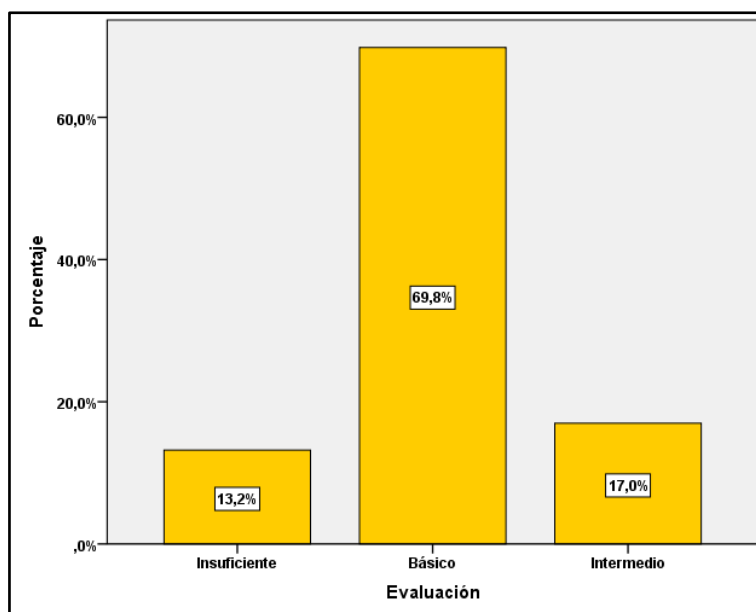


Figura N° 7: Evaluación

Interpretación y análisis:

En la tabla y gráfico anteriores se aprecian los resultados para la dimensión Evaluación de la variable procesos pedagógicos obtenidas a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 13,2% de los encuestados consideran que esta es insuficiente, mientras que el 69,8% considera que es básico, el 17,0% que es intermedio.

3.2.3 Resultados para Pensamiento Crítico

Tabla N° 17:

Pensamiento crítico

	Frecuencia	Porcentaje
INSUFICIENTE	31	58,5
BÁSICO	21	39,6
INTERMEDIO	1	1,9
Total	53	100,0

FUENTE: Elaboración propia

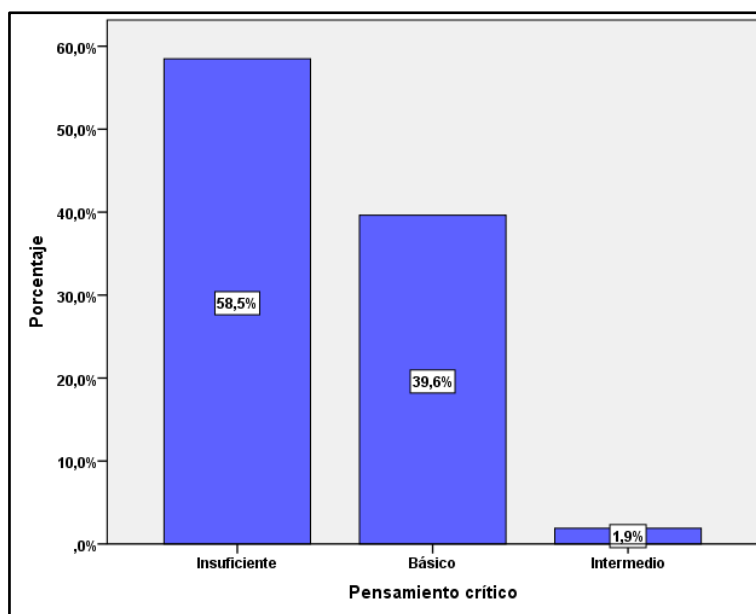


Gráfico N° 1: Pensamiento Crítico

Interpretación y análisis:

En la tabla y gráfico anteriores se aprecian los resultados para la variable Pensamiento crítico obtenidas a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 58,5% de los encuestados consideran que esta es insuficiente, mientras que el 39,6% considera que es básico, el 1,9% que es intermedio.

3.2.4 Resultados para las dimensiones de Pensamiento crítico

Tabla N° 2:
Interpretación

	Frecuencia	Porcentaje
INSUFICIENTE	5	9,4
BÁSICO	22	41,5
INTERMEDIO	23	43,4
AVANZADO	3	5,7
Total	53	100,0

FUENTE: Elaboración propia

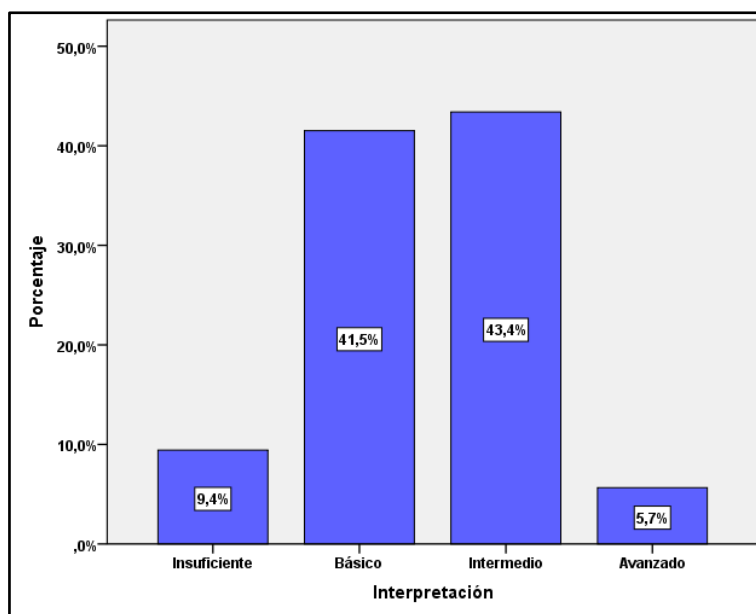


Gráfico N° 2: Interpretación

Interpretación y análisis:

En la tabla y gráfico anteriores se aprecian los resultados para la dimensión Interpretación de la variable Pensamiento crítico obtenidas a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 9,4% de los encuestados consideran que esta es insuficiente, mientras que el 41,5% considera que es básico, el 43,4% que es intermedio y el restante 5,7% que es avanzado.

Tabla N° 19:3
Análisis

	Frecuencia	Porcentaje
INSUFICIENTE	5	9,4
BÁSICO	35	66,0
INTERMEDIO	13	24,5
Total	53	100,0

FUENTE: Elaboración propia

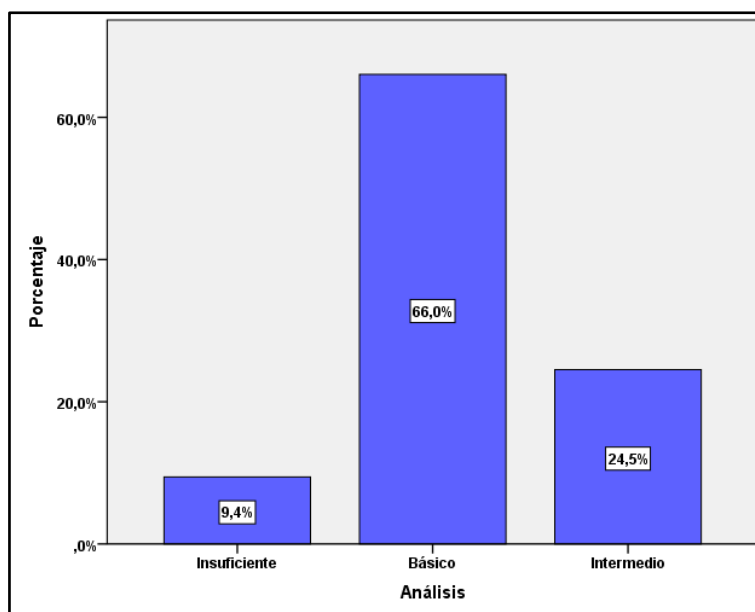


Figura N° 10: Análisis

Interpretación y análisis:

Los resultados para la dimensión Análisis de la variable Pensamiento crítico se presentan en la tabla y gráfico anteriores, obtenidos a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 9,4% de los encuestados consideran que esta es insuficiente, mientras que el 66,0% considera que es básico, el 24,5% que es intermedio y el restante 00% que es avanzado.

TABLA N° 20
Evaluación

	Frecuencia	Porcentaje
INSUFICIENTE	6	11,3
BÁSICO	28	52,8
INTERMEDIO	17	32,1
AVANZADO	2	3,8
Total	53	100,0

FUENTE: Elaboración propia

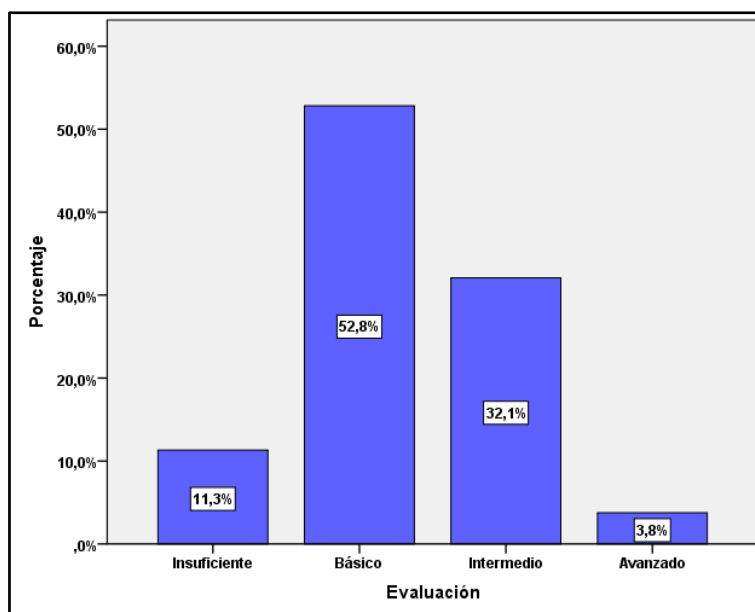


Figura N° 11: Evaluación

Interpretación y análisis:

Los resultados para la dimensión Evaluación de la variable Pensamiento crítico se presentan en la tabla y gráfico anteriores, obtenidos a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 11,3% de los encuestados consideran que esta es insuficiente, mientras que el 52,80% considera que es básico, el 32,1% que es intermedio y el restante 3,8% que es avanzado

Tabla N° 21:
Inferencia

	Frecuencia	Porcentaje
INSUFICIENTE	19	35,8
BÁSICO	23	43,4
INTERMEDIO	11	20,8
Total	53	100,0

FUENTE: Elaboración propia

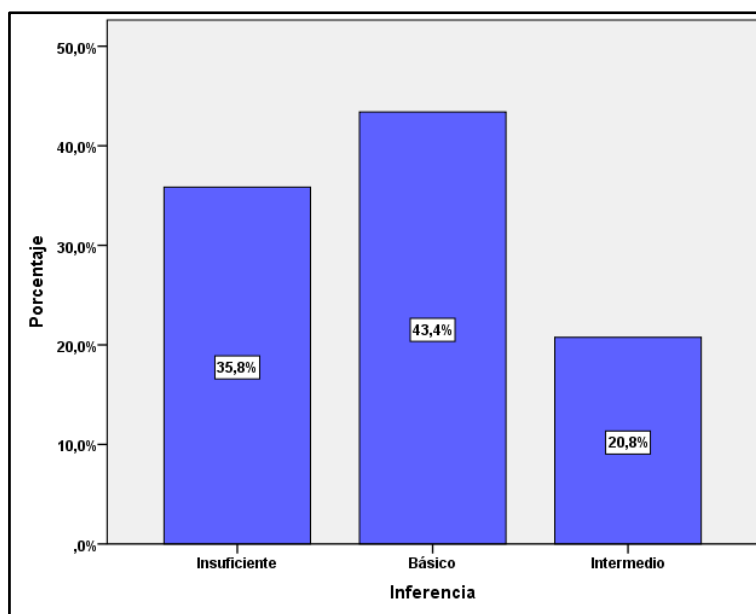


Figura N° 12: Inferencia

Interpretación y análisis:

Los resultados para la dimensión Inferencia de la variable Pensamiento crítico se presentan en la tabla y gráfico anteriores, obtenidos a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 35,8% de los encuestados consideran que esta es insuficiente, mientras que el 43,4% considera que es básico, el 20,8% que es intermedio.

Tabla N° 22:
Explicación

	Frecuencia	Porcentaje
INSUFICIENTE	37	69,8
BÁSICO	11	20,8
INTERMEDIO	5	9,4
Total	53	100,0

FUENTE: Elaboración propia

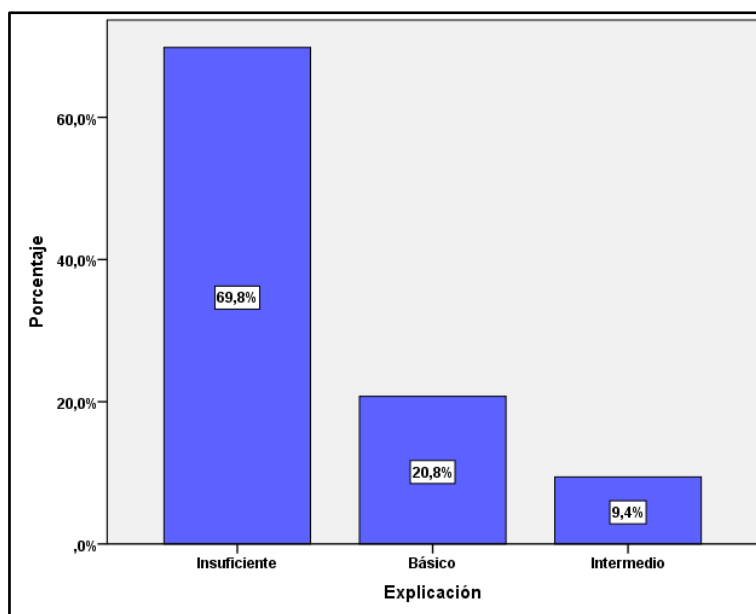


Figura N° 13 Explicación

Interpretación y análisis:

Los resultados para la dimensión Explicación de la variable Pensamiento crítico se presentan en la tabla y gráfico anteriores, obtenidos a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 69,8% de los encuestados consideran que esta es insuficiente, mientras que el 20,8% considera que es básico, el 9,4% que es intermedio

Tabla N° 23:4
Autorregulación

	Frecuencia	Porcentaje
INSUFICIENTE	35	66,0
BÁSICO	17	32,1
INTERMEDIO	1	1,9
Total	53	100,0

FUENTE: Elaboración propia

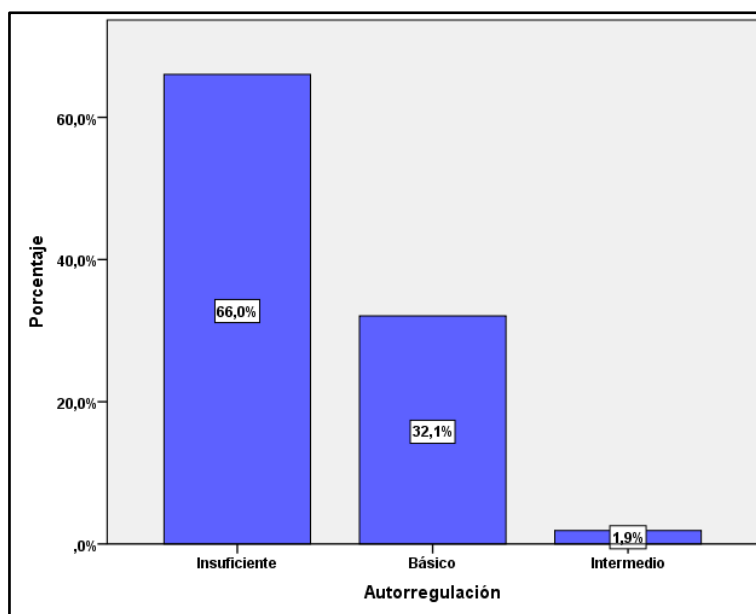


Figura N° 12: Autoregulación

Interpretación y análisis:

En la tabla y gráfico anteriores se aprecian los resultados para la dimensión Autorregulación de la variable Pensamiento crítico obtenidas a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 66,0% de los encuestados consideran que esta es insuficiente, mientras que el 32,1% considera que es básico, el 1,9% que es intermedio.

3.3 Contraste de hipótesis para correlación entre las variables Proceso Pedagógicos y Pensamiento Crítico

3.3.1 Prueba de hipótesis

Para probar la hipótesis de correlación entre las Variables de estudio: Procesos pedagógicos y Pensamiento crítico, procederemos primero a realizar una prueba de Independencia Chi cuadrado y seguidamente una prueba de asociación Rho de Spearman

TABLA 5 PRUEBA DE INDEPENDENCIA CHI CUADRADO

	Valor ^a	df ^a	Significación asintótica (bilateral) ^a
Chi-cuadrado de Pearson ^a	1,722 ^x	2 ^b	,423 ^x
Razón de verosimilitud ^a	1,966 ^x	2 ^b	,374 ^x
Asociación lineal por lineal ^a	1,683 ^x	1 ^b	,195 ^x
N de casos válidos ^a	53 ^x		

Interpretación y análisis:

Hipótesis estadísticas ^a	Ho: Las variables Procesos pedagógicos y Pensamiento crítico son independientes estadísticamente ^a Ha: Las variables Procesos pedagógicos y Pensamiento crítico no son independientes estadísticamente ^a
Nivel de significación ^a	$\alpha = 0,05$ ^a
Estadígrafo de contraste ^a	$\chi^2 = \sum \frac{(O - E - 0,5)^2}{E}$ ^a Valor calculado ^a $\chi^2 = 1,722$ ^a
Valor p calculado ^a	$p = 0,423$ ^a
Conclusión ^a	Como $p > 0,05$, aceptamos la hipótesis nula y concluimos que las variables Procesos pedagógicos y Pensamiento crítico son independientes estadísticamente ^a

¶

Tabla N° 25:
Prueba asociación Rho de Spearman

	Valor ^a	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig. ^a
Ordinal por ordinal ^a	Correlación de Spearman ^a -,180 ^x	,119 ^x	-1,305 ^x	,198 ^c ^x
N de casos válidos ^a	53 ^x			

Interpretación y análisis:

Hipótesis estadísticas	<p>Ho: Las variables Procesos pedagógicos y Pensamiento crítico no están correlacionadas</p> <p>Ha: Las variables Procesos pedagógicos y Pensamiento crítico están correlacionadas</p>
Nivel de significación	$\alpha = 0,05$
Estadígrafo de contraste	$t = r_s \sqrt{\frac{N-2}{1-r_s^2}}$
Valor-p calculado	$p = 0,198$
Conclusión	Como $p > 0,05$, aceptamos la hipótesis nula y concluimos que las variables Procesos pedagógicos y Pensamiento crítico no están correlacionados.

3.3.2 Prueba de sub hipótesis

Tabla N° 27

Matriz de correlaciones entre las dimensiones de las variables procesos pedagógicos y pensamiento crítico

		Interpretación	Análisis	Evaluación	Inferencia	Explicación	Autorregulación
Problematización	Coefficiente de correlación	-,048	,135	-,131	-,060	,120	-,085
	Sig. (bilateral)	,734	,336	,351	,669	,394	,547
	N	53	53	53	53	53	53
Propósito	Coefficiente de correlación	,229	-,132	,092	-,104	,103	,014
	Sig. (bilateral)	,098	,346	,511	,457	,463	,922
	N	53	53	53	53	53	53
Motivación	Coefficiente de correlación	,062	-,266	-,021	,033	,000	-,217
	Sig. (bilateral)	,661	,054	,882	,817	1,000	,118
	N	53	53	53	53	53	53
Saberes previos	Coefficiente de correlación	-,247	-,108	-,080	-,169	-,249	-,053
	Sig. (bilateral)	,075	,442	,567	,227	,072	,705
	N	53	53	53	53	53	53

Gestión y acompañamiento	Coefficiente de correlación	-,142	-,247	-,098	-,242	,051	-,116
	Sig. (bilateral)	,310	,075	,485	,080	,716	,409
	N	53	53	53	53	53	53
Evaluación	Coefficiente de correlación	,002	,220	-,030	,245	,156	,024
	Sig. (bilateral)	,991	,113	,831	,077	,263	,864
	N	53	53	53	53	53	53

Interpretación y análisis:

Los resultados de la tabla anterior muestran que no existe correlación significativa entre dimensiones de las variables procesos pedagógicos y pensamiento crítico

IV. DISCUSIÓN

Seguidamente ponemos a consideración la contrastación y discusión de los resultados derivados de los antecedentes de estudio, el marco teórico y la aceptación y/o rechazo de las hipótesis del presente estudio.

Respecto a la hipótesis general cuyo enunciado es: existe una relación directa entre los procesos pedagógicos y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la IE de Kiteni, podemos afirmar que a la luz de los resultados que se verifica esta hipótesis al apreciar en la tablas N° 27 y 28 estas variables son independientes, no existiendo entre ellas una correlación directa según la prueba asociación Rho de Spearman, en consecuencia aceptamos la hipótesis nula.

Estos resultados guardan relación con lo que sostiene Moreno y Velázquez (2015) quienes señalan que el análisis cualitativo y cuantitativo del diagnóstico de campo evidenció que los estudiantes al realizar las actividades de aprendizaje no analizan la información, no saben proponer alternativas de solución y reflejan un pensamiento reproductivo alejado del ejercicio de la crítica.

Sin embargo, no concuerda con el estudio de Almeida y otros (2014) donde afirman que la aplicación de la didáctica problematizadora si permite la configuración de habilidades de pensamiento crítico de alto orden como la argumentación, el análisis, la solución de problemas y la evaluación a través de la utilización de estrategias propias de la didáctica como la exposición problémica, la conversación heurística y la búsqueda parcial apoyadas con el trabajo cooperativo, y esto se da en nuestro contexto y en particular en la presente investigación porque se evidencia a partir de la información obtenida que los docentes no realizan adecuadamente los procesos pedagógicos.

En relación a la primera hipótesis específica del presente estudio donde se manifiesta que el nivel de aplicación de los procesos pedagógicos en los estudiantes de la IE de Kiteni es básico, a partir de los hallazgos encontrados y ubicados en la tabla N° 9 aceptamos la hipótesis alternativa; en donde se evidencia que el 83 % de los encuestados confirman dicha aseveración.

Los resultados precedentes mantienen cierta relación con lo que sostiene Moreno y Velázquez (2015) quienes concluyen en su estudio que los docentes presentan deficiencias en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje que dificulta el protagonismo de los estudiantes en la apropiación del conocimiento, no estimula el desarrollo del pensamiento crítico y su formación integral para la vida.

De igual manera identificamos similares resultados en referencia a algunas dimensiones (motivación, problematización, propósitos y organización) de la variable procesos pedagógicos, en su estudio Vargas (2010) concluye que se observó falta de interés y de participación por parte del alumnado en el aula. Este hallazgo puede estar relacionado al hecho que los alumnos, en su mayoría, no encuentran interesante la forma en que el maestro presenta los temas de enseñanza. Adicionalmente, se observó que el maestro no está compartiendo los objetivos de enseñanza con sus alumnos. El maestro planifica los objetivos en la unidad didáctica pero no los comparte con el alumno (...)

Por otro lado, respecto a la aplicación de los procesos pedagógicos Canfux (1996) incorpora un elemento nuevo, la efectividad de los procesos de enseñanza, que hace referencia al uso adecuado de los procesos pedagógicos para alcanzar los fines educativos que una sociedad predetermina para transmitir los valores de su cultura y para formar el ideal de persona y sociedad que se quieren dentro de un contexto histórico social y cultural.

En lo que respecta a la sub hipótesis que declara que el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Kiteni es básico, no se confirma la validez en su totalidad, ello en base a los resultados que se obtiene en la tabla N° 18 respecto a la variable pensamiento crítico; donde se concluye que el 58,5% de la muestra de estudio se ubica en el nivel insuficiente, respecto a un 39,6% que está en el nivel básico.

Al respecto encontramos resultados similares en el estudio que realiza Milla (2012) donde concluye que el pensamiento crítico de la mayoría de estudiantes que cursan el quinto año de secundaria en los colegios de Carmen de la Legua corresponde al nivel promedio, mostrando puntajes muy cercanos al nivel bajo, lo que permite

concluir que un alto porcentaje no ha logrado un nivel óptimo de pensamiento crítico por lo que se encontrarían a nivel de pensadores principiantes.

Así mismo, ubicamos resultados equivalentes respecto la variable Pensamiento Crítico de nuestro estudio; donde Vargas (2010) afirma que la mayoría de los alumnos (60%) no pueden argumentar o fundamentar sus ideas. Los alumnos del noveno grado de la Escuela America de Tegucigalpa aún no han alcanzado un nivel elevado de pensamiento crítico. Sus ideas no son tan relevantes como pudieran ser y sus fundamentos deben ser fortalecidos.

V. CONCLUSIONES

Primera: Con un nivel de confianza del 95% = 0.95, y al nivel de significancia del α : 5% = 0.05, se corrobora que, no existe correlación entre las variables Procesos pedagógicos y Pensamiento crítico, según el estadístico de prueba para un estudio no paramétrico Correlación de Spearman, para el cual el valor p supera el nivel de significatividad estadística

Segunda: Respecto a la variable procesos pedagógicos, se concluye que el 83,0% de los encuestados consideran que es básico y el 17,0% que es intermedio. Situación que revela una inadecuada aplicación de dichos procesos; significa que los maestros no plantean a sus estudiantes situaciones contextuales retadoras que generen interés por los aprendizajes y consecuentemente provoque la movilización de sus conocimientos y habilidades para lograr resolver los desafíos o retos.

Tercera: Respecto a la variable Pensamiento crítico se concluye que el 58,5% de los encuestados consideran que esta es insuficiente, mientras que el 39,6% considera que es básico, el 1,9% que es intermedio. Es evidente que existe una marcada apreciación de una práctica docente todavía centrada en la transmisión y asimilación de contenidos, donde la mediación del maestro se limita a proporcionar directrices evidentes para que el estudiante los ejecute; obviamente que la intervención pedagógica del maestro privilegia el desarrollo del pensamiento elemental del estudiantes, con muy pocas posibilidad de incursionarlos en el pensamiento de orden superior; como la creatividad el razonamiento y el pensamiento crítico.

Cuarta: Con un nivel de confianza del 95% = 0.95, y al nivel de significancia del α : 5% = 0.05, se confirma que no existe correlación entre las dimensiones de las variables procesos pedagógicos y Pensamiento crítico, según el estadístico de prueba para un estudio no paramétrico Correlación de Spearman. Resultados que concuerdan plenamente con las conclusiones anteriores, es decir si no se aplica adecuadamente las dimensiones de los procesos pedagógicos no es podrá desarrollar las habilidades del pensamiento crítico.

VI. RECOMENDACIONES

Primera: Constituir una comunidad de aprendizaje a nivel institucional, donde los docentes y directivos reflexionen permanentemente sobre la práctica pedagógica y el logro de aprendizajes de los alumnos; considerando que los mismos deben ser examinados desde un enfoque de una educación que desarrolla competencias para formar el pensamiento crítico de sus estudiantes. Ello le permitirá desarrollar procesos de formación a nivel institucional a partir de las necesidades reales de los docentes y atender las demandas educativas que exige el siglo actual.

Segunda: Diseñar y ejecutar los procesos pedagógicos para cada una de las áreas enfocados al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes; a partir de actividades vinculadas a resolver o analizar problemas/situaciones auténticas del contexto sociocultural del estudiante, donde el docente asuma el rol de mediador proporcionando herramientas necesarias para la interacción crítica reflexiva con la realidad y la posterior interpretación y comunicación de sus hallazgos.

Tercera: Perfilar una cultura evaluativa a nivel de los docentes, directivos y estudiantes, que permita la reflexión permanente, la toma de decisiones y la retroalimentación de los aprendizajes; para ello es determinante las evaluaciones periódicas a nivel institucional para verificar los niveles de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de todos los grados, a través de la aplicación de instrumentos de verificación contruidos por la comunidad de aprendizaje de la institución educativa.

VII. PROPUESTA

1. **Denominación** : Actividades pedagógicas innovadoras y desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

2. Datos generales:

2.1. Institución Educativa : N° 50898 Kiteni – Echarati

2.2. Nivel Educativo : Secundaria

2.3. Duración : 04 meses

Inicio : Setiembre

Término : Diciembre

2.4. Responsable : Mg. José W. Quintasi Quillas

3. Fundamentación.

Los tiempos actuales exigen nuevos roles a la educación, acorde a las demandas de un mundo global que aceleradamente nos sorprende con cambios de orden social, productivo, político, económico, tecnológico y cognoscitivo.

Estas tendencias sociales actuales que marcan el siglo XXI son la producción acelerada del conocimiento, revolución tecnológica en el campo de las comunicaciones y trabajo con grandes cantidades de información; revaloración de los saberes culturales, democracia, nuevos tipos de trabajo y trabajo en colectivos.

En consecuencia, nos enfrentamos a una inevitable necesidad de cambios trascendentales en la estructura pedagógica de la escuela y por supuesto del rol del docente; atender esta demanda educativa actual requiere desaprender los modelos educativos tradicionales y optar por nuevas pedagogías contemporáneas fundadas en los principios de los pilares de aprender a aprender y aprender a ser y aprender a convivir; donde la prioridad sea formar nuevas competencias y capacidades en las personas, basadas principalmente en el manejo suficiente y responsable de la

información, la innovación, renovación, creación y recreación; estas nuevas demandas cognoscitivas se traducen en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Con esta nueva propuesta pedagógica se busca que los estudiantes evalúen e interpreten información relevante provenientes de diferentes fuentes, que sepan formular preguntas vitales con claridad y precisión, que puedan sustentar o argumentar sus ideas desde postulados distintos, que se anticipen a las posibles soluciones frente a problemas de su contexto local y de otros distintos y finalmente apliquen estas destrezas cuando leen, escriben, hablan, escuchan y actúan frente a una realidad de la historia, la ciencia, las matemáticas, la filosofía y las artes así como en su vida personal y profesional.

4. Objetivos:

4.1. Objetivo General

Desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del nivel secundario de la IE 50898 de Kitne – Echarati, a través de actividades pedagógicas contemporáneas basadas en la innovación, investigación y la resolución de problemas, con el fin de preparar a los estudiantes para afrontar con éxito los retos de un mundo global que evidencia cambios vertiginosos en la ciencia, la tecnología y el conocimiento.

4.2. Objetivos específicos

- Desarrollar talleres dirigido a docentes y directivos para analizar las nuevas tendencias sociales y las demandas educativas del siglo XXI y los modelos educativos que se viene implementando en la IE de Kiteni, con la finalidad de extraer conclusiones y asumir responsabilidades.
- Desarrollar talleres dirigido a los directivos (director, sub director, coordinadores de áreas, equipo técnico pedagógico) para reflexionar acerca de los modelos y tendencias del monitoreo y

acompañamiento, con el propósito de consensuar el modelo y los instrumentos que se utilizaran en la institución educativa.

- Proporcionar a la plana docente herramientas y orientaciones de carácter técnico pedagógicas los que permitan redireccionar la práctica de la enseñanza - aprendizaje en aula y fuera de ella a través de la adecuación de metodologías, estrategias, materiales, etc. a fin de que el estudiante ejerza su capacidad de pensar críticamente.
- Elaborar un instrumento de evaluación con la participación del personal docente y directivo, donde se evidencie el uso del pensamiento crítico de los estudiantes en situaciones académicas y casos de la vida real.

5. Plan de trabajo

ACTIVIDADES	CRONOGRAMA 2018					
	J	A	S	O	N	D
Elaboración de la propuesta y socialización en la IE	X					
Taller con docentes y directivos	X					
Taller con directivos	X					
Aplicación de la propuesta		X	X	X	X	X
Monitoreo y acompañamiento en los procesos educativos		X	X	X	X	
Aplicación de un instrumento que evidencie el pensamiento crítico de los estudiantes						X
Evaluación de los resultados de la aplicación de la propuesta						X

6. Recursos

HUMANOS	MATERIALES	FINANCIEROS
<ul style="list-style-type: none"> - Docentes de la IE 50898 de Kiteni – Echarati, - Directivos de la IE 50898 de Kiteni – Echarati. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lap top - Multimedia - Parlantes - Papel A4 - Papelotes - Plumones 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos propios de la institución educativa.

- Estudiantes del 5to de secundaria en sus secciones "A" y "B"	-	
--	---	--

7. Evaluación

Los procesos de evaluación tendrán dos etapas definidas y consensuadas con los docentes y directivos de la IE 50898 de Kiteni- Echarati.

La primera etapa, será el acompañamiento y monitoreo en aula y fuera de ella sobre la aplicación del programa, ésta acción estará a cargo del equipo directivo.

La segunda etapa, será la verificación de los resultados del programa a través de la aplicación de un instrumento a los estudiantes del 5to de secundaria en sus dos secciones, esta acción está a cargo del director y sub director de la institución educativa.

Kiteni, setiembre de 2018.

VIII. REFERENCIAS

- Almeida, Coral y Socorro (2014) *Didáctica Problematizadora para la configuración del Pensamiento Crítico en el marco de la atención a la diversidad* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Curiche, D. (2015) *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico por medio de Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Colaborativo mediado por Computador* (tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Díaz, L., & Montengro, M. (setiembre de 2010). Las prácticas profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico. En A. Arce (Presidencia), *Por la ética en la práctica profesional*. Simposio llevado a cabo en el XXXII Congreso, Rosario, Argentina.
- Facione, P., Facione, N., & Giancarlo, C. (1990). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Flores, R. (2010, septiembre 15). Acceso y permanencia en una educación de calidad. *El pensamiento crítico como una competencia transversal para la calidad de la Educación*. Recuperado de <http://www.chubut.edu.ar>
- Foro Educativo. (1994). *Bases para un Proyecto Educativo Nacional*. Lima. Versión resumida y articulada.
- Garay (2015) *Habilidades de pensamiento desarrolladas en escolares de educación básica en entornos de aprendizaje mediados por TIC de Centros con alto rendimiento académico* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca Chile
- Gallego-Badillo, R. (1990). *Saber pedagógico*. Santafé de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Marques, R., Tenreiro - Vieira, C., & Martins, I. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*.

- McLaren, P. (s/f). Pedagogía crítica. En: Corrientes pedagógicas. Manizales. CINDE
- Med. (2015). Orientaciones Generales para la Planificación Curricular. MED.
- Milla (2012) *Pensamiento Crítico en los estudiantes del quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua Callao – Lima*. (Tesis de maestría) Universidad San Ignacio de Loyola Lima - Perú
- Mones, J. (1988). Los modelos pedagógicos. En: Enciclopedia práctica de la pedagogía. Barcelona: Edit. Planeta.
- Moreno y Velázquez (2015) *Estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento crítico*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola Lima – Perú.
- Not, L. (1993). Las pedagogías del conocimiento. México. Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, M. (2000). La educación en América Latina y el Caribe. Procesos Pedagógicos. Chile. Seminario de Análisis Prospectivo de la Educación en América Latina y El Caribe Oficina Regional de Educación de UNESCO.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Una guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el pensamiento crítico.
- PERÚ. (2000) Informe Nacional de Evaluación. Educación para Todos. Comisión Nacional de Evaluación y Comisión Peruana de Cooperación con la UNESCO. Lima
- Rodríguez, Ada y Sanz. (1996). La escuela nueva. La Habana. Centro de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior. CEPES.
- Sánchez (2015) *Percepciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico de las estudiantes de la IE Niño Jesús de Praga- Piura*. Universidad Antonio Ruiz de Montoya Lima - Perú
- Tiramonti, G. (1997). Los imperativos de las políticas educativas de los 90 en Buenos Aires. EN: Revista Propuesta Educativa N° 17.
- Unesco. (1997). Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La Educación encierra un tesoro. México, Ediciones UNESCO.
- Vargas (2010) *El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa*. (Tesis de maestría) Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Tegucigalpa – Honduras.

ANEXOS

ANEXO 1

Instrumento variable 1: Procesos Pedagógicos

ENCUESTA DE OPINIÓN DE ESTUDIANTES

Querido estudiante, marque con una equis (X) según corresponda, respecto al trabajo que realiza tu docente durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

ASPECTO I: PROBLEMATIZACIÓN

1. Recuerda cómo **inicia** la sesión de aprendizaje tu profesor o profesora y marca la respuesta en el nivel que corresponda:

Alternativas	Nivel
El profesor no plantea situaciones o problemas para iniciar la sesión de aprendizaje.	0
El profesor plantea situaciones o problemas obvios o muy fáciles de resolver para iniciar la sesión de aprendizaje.	I
El profesor plantea situaciones o problemas para iniciar la sesión de aprendizaje, pero no son interesantes ni novedosas.	II
El profesor plantea situaciones o problemas para iniciar la sesión de aprendizaje, éstas son interesantes y novedosas.	III

ASPECTO II: MOTIVACIÓN

2. Recuerda cómo **motiva** (alienta, estimula) tu profesor o profesora durante la sesión de aprendizaje y marca la respuesta donde corresponda:

Alternativas	Nivel
El profesor no anima a perseverar (persistir, insistir) en la resolución de un desafío o problema con voluntad y/o sanciona (increpa) una equivocación.	0
El profesor anima a perseverar (persistir, insistir) en la resolución de desafío o problema con voluntad en algunas ocasiones.	I
El profesor anima a perseverar (persistir, insistir) en la resolución de un desafío o problema con voluntad, pero no enseña a partir de nuestros errores o equivocaciones.	II
El profesor anima a perseverar (persistir, insistir) en la resolución de un desafío o problema con voluntad, y enseña a partir de nuestros errores o equivocaciones.	III

ASPECTO III: SABERES PREVIOS

3. Recuerda cómo **averigua** tu profesor o profesora sobre los conocimientos que tienen respecto a algún tema y marca la respuesta donde corresponda.

Alternativa	Nivel
El profesor no plantea preguntas y repreguntas para averiguar los conocimientos y/o experiencias vividas por nosotros.	0
El profesor plantea preguntas y repreguntas para averiguar los conocimientos y/o experiencias vividas por nosotros, pero no los utiliza durante la sesión de aprendizaje.	I
El profesor plantea preguntas y repreguntas para averiguar los conocimientos y/o experiencias vividas por nosotros, y los utiliza durante la sesión de aprendizaje en algunas ocasiones.	II
El profesor plantea preguntas y repreguntas para averiguar los conocimientos y/o experiencias vividas por nosotros, y los utiliza para la construcción del aprendizaje.	III

ASPECTO IV: PROPOSITO

4. Recuerda cómo **comunica** tu profesor o profesora sobre el propósito (objetivo) de la sesión de aprendizaje y marca la respuesta donde corresponda.

Alternativa	Nivel
El profesor no comunica el propósito (objetivo) de la sesión de aprendizaje.	0
El profesor comunica el propósito (objetivo) de la sesión de aprendizaje, pero utiliza un lenguaje complejo y no comunica la forma de evaluación.	I
El profesor comunica el propósito (objetivo) de la sesión de aprendizaje de manera clara y sencilla, pero no comunica la forma de evaluación.	II
El profesor comunica el propósito (objetivo) de la sesión de aprendizaje de manera clara y sencilla, las actividades a desarrollar y la forma de evaluación.	III

ASPECTO V: GESTIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO

5. Recuerda cómo **acompaña** o ayuda tu profesor o profesora durante el desarrollo de las actividades de la sesión de aprendizaje y marca la respuesta donde corresponda.

Alternativa	Nivel
El profesor no pone atención o no ayuda en el desarrollo de las actividades. No señala los posibles errores, tampoco vuelve a explicar los temas para reforzar nuestro aprendizaje.	0
El profesor acompaña en el desarrollo de las actividades, pero sólo verifica el cumplimiento de la tarea. No señala los posibles errores y no vuelve a explicar los temas para reforzar nuestro aprendizaje.	I
El profesor acompaña y ayuda en el desarrollo de las actividades, detecta y señala los aciertos y errores, pero no vuelve a explicar los temas para reforzar nuestro aprendizaje.	II
El profesor acompaña y ayuda en el desarrollo de las actividades individuales y grupales, detecta y señala los aciertos y errores, y vuelve a explicar los temas para reforzar nuestro aprendizaje.	III

ASPECTO VI: EVALUACIÓN

6. Recuerda cómo **evalúa** tu profesor o profesora los avances de tus aprendizajes durante la sesión de clase y marca la respuesta donde corresponda.

Alternativa	Nivel
El profesor no realiza preguntas para verificar cómo logramos aprender, no da oportunidades para resolver nuestras dudas y no resume el propósito (objetivo) de la sesión de aprendizajes.	0
El profesor realiza preguntas, pero éstas no permiten verificar cómo logramos aprender, no da oportunidades para resolver nuestras dudas y no resume el propósito (objetivo) de la sesión de aprendizajes.	I
El profesor realiza preguntas, pero éstas no permiten verificar cómo logramos aprender, brinda oportunidades para resolver nuestras dudas, pero no resume el propósito (objetivo) de la sesión de aprendizajes.	II
El profesor realiza preguntas para verificar cómo logramos aprender, brinda oportunidades para resolver nuestras dudas y resume el propósito (objetivo) de la sesión de aprendizajes.	III

Ítem I: Selección Múltiple. 24 puntos

Dimensiones: Interpretación, Análisis, Evaluación e Inferencia.

Instrucciones:

Marque con un círculo la opción que considera correcta. **Solo debe marcar una opción.** No realice borrones, ni utilice corrector. Si marca dos opciones se invalidará la respuesta. Utilice lapicero de color azul o negro.

TEXTO 01

Autoimagen de Chile es mejor que la percepción que tiene el resto del mundo sobre el país

Si bien los chilenos creen que éste es un buen país para vivir, trabajar y hacer negocios, los encuestados consideran que para estudiar no es el más propicio.

Por Claudia Soto I.

Un estudio realizado por la Fundación Imagen de Chile realizado junto con el Nation Brand Index, dio cuenta de que los chilenos tienen una mejor imagen de “ellos mismos” en relación a cómo los ve el resto del mundo, lo que aumenta cuando se comparan con otros países. De esta forma, Chile se ubica entre los cinco países que tiene la mayor brecha entre “cómo se ven” y “cómo los ven”.

De cien puntos máximos, la imagen de Chile en el resto del mundo tiene un puntaje de 51, mientras que la autoimagen país 62 y ésta en comparación a otros países asciende a los 69 puntos.

En la Imagen País –donde se encuestaron a personas mayores de 18 años- se consideran aspectos como las "Exportaciones", "Personas", "Gobernabilidad", "Turismo", "Cultura", "Inmigración" e "Inversión" y "Familiaridad". Siendo las categorías "Turismo" y "Personas" las mejores calificadas por los propios chilenos, con 77 y 80 puntos respectivamente; mientras "Gobernabilidad" y "Exportaciones" son los aspectos más débiles según los propios chilenos, con 47 y 58 puntos.

Según el estudio, las personas quisieran visitar más las distintas localidades del país y valoran un país con bellezas naturales. La gobernabilidad, sin embargo, es lo que menos aporta a la autoimagen, por considerar que Chile es un país que respeta poco los derechos de sus ciudadanos y se tiene un trato sólo medianamente justo. Además, que se preocupa poco de la protección del medio ambiente y de la disminución de la pobreza. Pero a pesar de esto, según los consultados es un país que contribuye a la paz y seguridad internacional.

Si bien se cree que es un buen lugar para vivir, trabajar y hacer negocios, los encuestados consideran que como lugar para estudiar no es el más propicio, y lo calificaron con 49 puntos de 100.

Por otra parte, los chilenos conocen y destacan el valor cultural del país, pero donde no se apoya el deporte.

CUANDO SE COMPARAN CON OTROS PAÍSES

Aquí la cosa mejora un poco. Y es que los chilenos, según el estudio, se valoran más a sí mismos cuando tienen que defenderse o describirse en el exterior.

Si dentro del país le ponen 52 puntos al apoyo a la generación de ideas y nuevas formas de pensamiento y a la creatividad, cuando se comparan con otros lugares la ponderación crece a 71.

Mientras que la consideración de oportunidades equitativas crecen de 36 a 56.

LO QUE OPINA EL RESTO DEL MUNDO SOBRE CHILE

Como constata el análisis, la imagen de Chile “todavía es muy débil” en otros países, lo que se fomenta principalmente por la poca información que tienen sobre este país, especialmente en Asia y Oceanía. Mientras que la mejor evaluación la hace el resto de la región latinoamericana y el norte de Europa.

Para los otros países lo mejor de Chile es el turismo, seguido de "Personas" y "Cultura". En tanto el mayor desconocimiento y la peor evaluación la recibe la "Inversión" e "Inmigración" y la "Gobernabilidad".

La imagen de Chile está muy marcada por la imagen que se tiene de América Latina, ya que se les asocia a carnavales y narcotráfico, por lo ocurrido en Brasil y Colombia, principalmente.

Tomado desde <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2013/04/680-519332-9-autoimagen-de-chile-es-mejor-que-la-percepcion-que-tiene-el-resto-del-mundo.shtml>

1. En relación al texto precedente. Cómo se clasificaría o categorizaría el siguiente enunciado:
 - “De cien puntos máximos, la imagen de Chile en el resto del mundo tiene un puntaje de 51”...
 - a) dato de un estudio
 - b) información estadística
 - c) percepción de imagen país
 - d) estadística de imagen internacional
2. ¿Qué querrá expresar la autora al señalar que la imagen de Chile es muy “débil” en otros países?
 - a) son conocidos por características que no son propias de su país.
 - b) hay otros países que los opaca con su imagen internacional
 - c) aún, como país, son poco conocidos internacionalmente
 - d) la mala imagen de su “Gobernabilidad” afecta negativamente para que sean más conocidos

3. ¿Cuál de las siguientes alternativas corresponde a una creencia que tienen los chilenos del propio país?
- Chile está entre los cinco países con mayor brecha entre cómo se ven y cómo los ven
 - se fomenta (en Chile) poco la generación de ideas pero se apoya la creatividad
 - su país es un buen lugar para vivir, trabajar y emprender negocios
 - son conocidos en el exterior por el turismo, las “Personas” y “Cultura”
4. ¿En qué se basa la autora para sostener que se valoran más (los chilenos) al tener que defenderse o describirse en el exterior?
- contraste entre los puntajes de la propia percepción país con puntajes basados en la comparación con otros lugares
 - diferencia entre los puntajes observados de otros países hacia Chile y puntajes observados en los chilenos hacia ellos mismos
 - el desconocimiento que tienen otros países de ellos obliga a defenderse más exageradamente
 - al observar que hay puntajes muy bajos como la “Gobernabilidad” y otros altos como la “Cultura”.
5. ¿De qué forma podríamos sostener que las afirmaciones o conclusiones vertidas en este artículo por la autora son “confiables”?
- investigando las fuentes citadas en el artículo
 - basándonos en los datos aportados por la misma autora
 - contrastando los datos internacionales con los nacionales
 - desarrollando un estudio propio y contrastar con los datos de la autora
6. En virtud de lo expuesto por la autora ¿Considera que es correcto señalar que la imagen que tienen los chilenos de sí mismos es mejor que la imagen que otros países tienen de ellos?
- faltan antecedentes suficientes para poder sostener esta apreciación
 - es pertinente a la luz de los datos arrojados en el estudio realizado
 - en virtud del método de recogida de datos solo tiene validez para ellos mismos
 - es correcto siempre que se consideren solo los datos recogidos internacionalmente

7. Tras leer todo el texto es pertinente extraer la siguiente conclusión
- a) Los vecinos latinos son más conocidos que los chilenos
 - b) siguen siendo un país que es poco conocido internacionalmente
 - c) el estudio revela que son ególatras en relación a lo que sucede en otros países
 - d) la imagen país se ve desfavorecida por la "Gobernabilidad" e "Inmigración"
8. Se señala en el texto que la imagen de Chile está muy marcada por la imagen de América Latina, se les asocia a carnavales y narcotráfico que responden a lo que ocurre en Brasil y Colombia respectivamente. En virtud de esto último ¿Qué otra conclusión sería pertinente extraer?
- a) en Chile hay tanto narcotráfico como carnavales
 - b) carecen como país de una imagen propia para el resto del mundo
 - c) América Latina está fuertemente marcada por las características de dos países
 - d) tenemos una imagen país característica que es conocida solo por nuestros vecinos

TEXTO 2

Memoria del olvido

Agustín Squella

Cuando los países pierden memoria, o la silencian, sucede lo mismo que con las personas: dejan de ser ellos mismos. En el caso de los individuos, perder memoria, como ocurre a veces con la gente mayor, equivale a ser despojados de sí mismos, más allá de la permanencia de ciertos rasgos físicos reconocibles, mientras que en el de los países la pérdida de memoria, o su acallamiento cuando ella molesta demasiado, los transforma en copias no conformes con el original, en sombras deformadas que no se corresponden con aquello que las proyecta. La memoria de los sujetos individuales tiene una base neuronal, y la de los países también, porque estos, por sí mismos, no cuentan con esa capacidad. Lo que se presenta como memoria de un país no es sino la que de él tienen y conservan sus habitantes, sus colectivos, las sucesivas generaciones.

La memoria es una virtud intelectual, de manera que si la perdemos o renunciamos a ella, lo que se daña es nuestra inteligencia. Virtud, la memoria, porque se adquiere y preserva por repetición de actos memoriosos, y virtud, asimismo, porque tiene que ver con el bien de la vida individual y colectiva. Una vida sin examen, que no es otra cosa que una vida sin memoria, no vale la pena ser vivida. Sin memoria, junto con perder tanto identidad como inteligencia, nos eliminamos como sujetos morales capaces de escrutar en el fondo de sí mismos y de descubrir las cimas, las planicies y las cavernas de la existencia. A la memoria se la designa también con esta otra elocuente palabra: retentiva. Sin esta, nuestras impresiones sensoriales -dice Zubiri- serían fugitivas y se comportarían "como un ejército en desbandada"

La memoria retiene y a la vez evoca, registra algo como parte del pasado y lo trae de vuelta al presente. Un presente -decía Carlos Fuentes- que es el punto en que la memoria se encuentra con el deseo.

Cuando la memoria duerme, simplemente porque se durmió o fue deliberadamente adormecida, lo que tenemos es el olvido. Pero la memoria gana siempre la partida, puesto que es posible tenerla incluso del olvido. El olvido es tan misterioso como el recuerdo: en ocasiones perdemos recuerdos, en otras los extraviamos durante un tiempo limitado, y en algunas, buscando hacer trampas a la memoria, los escondemos.

Nadie, ni quienes lo propiciaron ni menos los que fueron víctimas de él, ha olvidado el 11 de septiembre de 1973, si bien entre aquellos que lo apoyaron y continuaron respaldándolo durante largo tiempo hay muchísimos que no han perdido ni extraviado el recuerdo de lo que a partir de ese día aconteció en los 17 años siguientes: lo que han hecho es enterrarlo, negarlo incluso, o, peor aún, justificarlo en nombre de una peculiar guerra interna en la que prácticamente todas las armas y el completo poder de fuego estuvo siempre del lado de quienes durante casi dos décadas ejercieron el poder sin contrapesos y con absoluto desprecio por los derechos de los opositores. Mi pregunta para ellos es la siguiente: ¿por qué aprobaron aquí, en nombre de la seguridad nacional y de un artificial estado de guerra contra el marxismo internacional, lo que condenaban en naciones comunistas que hicieron otro tanto en nombre de la revolución del proletariado y la lucha contra el imperialismo capitalista?

A 40 años de un acontecimiento que tuvo una innecesaria y cruel prolongación, y que algunos querrían ver hoy diluido por la gangrena del olvido, retornan indesmentibles imágenes y testimonios de un horror que continuará siendo justificado por aquellos que creen haber tenido buenos motivos para aplaudir largo tiempo el brutal imperio de la fuerza.

La memoria puede contra el olvido, y la hay incluso del propio olvido. Contra lo que la memoria no puede es la insensibilidad moral de quienes continúan aprobando la muerte, desaparición forzada, prisión, tortura o exilio de sus oponentes políticos.

<http://www.elmercurio.com/blogs/2013/08/30/14808/Memoria-del-olvido.aspx>

- | | |
|---|--|
| 9. De acuerdo con el texto ¿Qué significa decir que perder la memoria equivale a ser despojados de sí mismos? | 10. Cuando se habla de la memoria de un país ¿En qué ámbito o dimensión nos movemos? |
| a) dejar de ser quienes somos | a) cognitivo |
| b) perder una parte de nosotros | b) sociológico |
| c) volver a ser lo que fuimos en un momento pasado | c) cognitivo social |
| d) perder parte esencial nuestra historia individual | d) antropológico |

11. ¿Cuál de las siguientes alternativas representa un juicio emitido por el autor del texto?

- a) nuestras representaciones sensoriales sin retentiva serían como un ejército en desbandada
- b) el presente es el punto en que la memoria se encuentra con el deseo
- c) la memoria puede contra el olvido, pero no puede contra la insensibilidad moral de algunos
- d) el 11 de septiembre de 1973 es un hecho enterrado, olvidado y justificado por todas las personas

13. ¿De qué forma podemos ratificar la veracidad de las afirmaciones hechas por el autor en lo que concierne a la memoria?

- a) revisión de las fuentes citadas
- b) consistencia entre las afirmaciones y los hechos
- c) investigaciones científico-cognitivas
- d) determinando la percepción social acerca del problema

12. ¿En qué se basa el autor para señalar que al perder la memoria nos eliminamos como sujetos morales?

- a) nuestra memoria nos permite saber quiénes somos, y por ende, si somos o no sujetos morales
- b) se diluye nuestra identidad y con ella nuestras principios morales
- c) la memoria permite retener las normas que guían nuestro modo de ser, al perderla nos perdemos a nosotros mismos
- d) se identifica la memoria con una virtud ligada a pensar el bien de la vida individual y colectiva, al perderla dejamos de ser virtuosos

14. En relación a las opiniones vertidas por el autor ¿Cuál sería el juicio más adecuado para gran parte de sus dichos?

- a) las opiniones están viciadas por sesgos que implican una visión política parcelada de la sociedad chilena.
- b) se basan en hechos reales como lo sucedido el 11 de Sept de 1973 lo que otorga total validez a sus dichos
- c) guardan relación con procesos psicológicos y sociales, solo un estudio científico le daría validez
- d) al representar una percepción del estado de nuestra sociedad no pueden ser tomadas como verdades absolutas

15. Si, como sociedad, tuviésemos una fuerte memoria colectiva y mayor sensibilidad moral. ¿Cómo sería el escenario actual en relación a la conmemoración de los 40 años del Golpe de Estado?
- a) no se justificaría el uso de la violencia contra aquellos que piensan diferente
 b) habría mayor respeto por quienes piensan igual que uno
 c) no habría uso de la violencia contra el prójimo
 d) se castigaría a quienes incurran en actos de violencia
16. ¿Cuál es la idea central en la interpelación que hace el autor a quienes aprobaron el uso de las armas en una guerra artificial contra el marxismo siendo que condenaban lo ocurrido en la lucha revolucionaria contra el imperialismo?
- a) inconsistencia moral entre lo que se dice y lo que se hace
 b) la lucha ideológica entre bandos contrarios
 c) el uso desmedido de la fuerza contra quienes piensan distinto
 d) incoherencia de quienes aprueban la violencia y luego la niegan

TEXTO 3

Los amigos y la construcción de la identidad

Neva Milicic

Cuando los niños tienen amigos y posibilidades de compartir experiencias, de jugar, de explorar, no solo son felices, lo que ya es importante para su bienestar subjetivo, sino que en esa experiencia se encuentran a sí mismos y expanden su personalidad.

En la infancia, en la adolescencia y en la edad adulta, los amigos juegan un rol decisivo en la construcción de la identidad. En muchas novelas los escritores relatan quienes fueron sus amistades durante las primeras etapas de la vida, mostrando cómo ellas explican significativamente quienes han llegado a ser de adultos. El célebre escritor checo Milán Kundera, en su novela "La identidad", al narrar el encuentro del protagonista con el compañero de colegio enfermo, del que se encontraba distanciado, sostiene:

"En aquel momento comprendí el único sentido de la amistad tal como se la práctica hoy. La amistad le es indispensable al hombre para el buen funcionamiento de su memoria. Recordar el propio pasado, llevarlo siempre consigo, es tal vez la condición necesaria para conservar, como suele decirse, la integridad del propio yo. Para que el yo no se encoja, para que conserve su volumen, hay que regar los recuerdos como a las flores y, para regarlos, hay que mantener regularmente contacto con los testigos del pasado, es decir, con los amigos. Son nuestro espejo, nuestra memoria; solo se les exige que le saquen brillo de vez en cuando para poder mirarnos en él".

Los amigos, en los diferentes espacios de encuentro, muestran a los niños sus diferentes posibilidades, hacen aparecer diversos aspectos de su carácter. Unos amigos harán emerger el aspecto más reflexivo, otros el aspecto más lúdico, otros una faceta más deportiva, todos ellos en una atmósfera de complicidad que permite archivarlos como experiencias emocionales positivas.

Los amigos también muestran mundos y al hacerlo ayudan a la definición de sí mismo, porque abren nuevas perspectivas acerca de las motivaciones, los intereses y los talentos.

Magdalena, una lúcida adolescente, relataba: "Nadie entiende lo que mis amigas me ayudan. Cuando ando aporreada llamo a Maritza, que me ayuda a desenredarme. Cuando ando triste no dudo en llamar a Gloria, que es un bálsamo para el alma. Y cuando quiero carretear llamo a Nubia, que es de una creatividad increíble para armar panoramas". Y Magdalena tiene razón. A diferencia de los vínculos de pareja, que también son un ingrediente decisivo en la identidad, las relaciones de amistad tienen la ventaja de no ser exclusivas, por lo que permiten experiencias más amplias y definen en forma significativa el sentimiento de ser un ser social.

Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, el estar con otros en una relación más constante y profunda, como es la amistad, desarrolla la empatía. Se produce casi una comunicación de inconsciente a inconsciente. La amistad enseña a los niños que los vínculos afectivos se construyen desde la capacidad de tomar la perspectiva del otro, de ser capaz de mirar a otro, de entender sus necesidades y de flexibilizar las opiniones para cuidar el maravilloso regalo que es esa amistad.

<http://www.elmercurio.com/blogs/2013/07/30/13940/Los-amigos-y-la-construccion-de-la-identidad.aspx>

17. En base al texto recién leído ¿Qué quiere decir el autor al señalar que tener amigos se expande nuestra personalidad?

- a) desarrollan nuestra empatía
- b) nos ponen a prueba en diversas problemas desarrollando el carácter
- c) propician la aparición de distintos aspectos de nuestro carácter
- d) nuestra personalidad crece al tener que tratar con otras personas

18. En el texto ¿Qué significa la metáfora "nuestros amigos son como espejos"?

- a) nos otorgan brillo cuando todo parece opaco
- b) nos hacen ver parte de lo que somos
- c) se mueven, se relacionan, como nosotros lo hacemos
- d) nos parecemos en cierta forma y eso nos hace amigos

19. ¿Cuál de los siguientes enunciados corresponde a un juicio emitido por la autora del texto?

- a) la amistad es indispensable para el hombre
- b) nadie me entiende mejor que mis amigos
- c) Milán Kundera escribió la novela "la Identidad"
- d) los amigos ejercen un rol decisivo en la construcción de la identidad

20. ¿Qué elemento pone en relación a la "amistad" con la inteligencia emocional?

- a) tolerancia
- b) empatía
- c) identidad personal
- d) construcción de la personalidad

21. ¿Cómo podemos determinar la veracidad de lo expuesto por la autora entorno a la relación entre amistad y la construcción de la identidad?

- a) contrastando el libro de Milán Kundera con el texto
- b) a partir de la evidencia recogida en investigaciones de psicología
- c) basados en el currículo y/o especialidad profesional de la autora
- d) basados en distintos testimonios de diferentes personas y sus amigos

23. ¿Qué elementos son necesarios para establecer que la amistad guarda relación con la construcción de la identidad?

- a) los amigos como personas que propician nuevos espacios para la definición de uno mismo.
- b) el desarrollo de la inteligencia emocional solo es posible bajo la condición de tener amigos.
- c) los amigos refuerzan la memoria individual y con ello la identidad de nosotros mismos.
- d) amistad e identidad van de la mano para desarrollar el carácter del individuo

22. En virtud de lo expuesto en el texto ¿Qué valor tiene el recoger el testimonio de una niña para la exposición de la idea central?

- a) amplía la comprensión de la idea central acerca de la amistad
- b) ratifica la idea de que diversas amistades nos abren a diversas perspectivas
- c) modifica la comprensión de la relación entre amistad y personalidad
- d) fortalece la relación entre amistad e inteligencia emocional

24. En base a la lectura del texto, tener amigos es tremendamente importante dado que:

- a) permiten definir “quién soy”
- b) ayudan a resolver distintos problemas
- c) colaboran en el recuerdo de eventos pasados
- d) me reconocen como la misma persona siempre

Ítem II: Preguntas de desarrollo. (12 puntos)

Dimensiones: Explicación y Autorregulación.

Instrucciones:

Escriba con letra legible. Sea cuidadoso con la redacción y la ortografía. Evite usar excesivamente el corrector. Utilice lapicero azul o negro. Debe responder en una extensión mínima de 8 líneas, máximo 14.

25. Los pobladores matsigenkas de la amazonia peruana viven en un territorio con muchas manifestaciones socioculturales propias, pero también con influencias de otros contextos culturales ajenos a ellos. Usted es un historiador e investigador y se le ha encomendado como tarea dilucidar cuál es la característica fundamental de ser un Matsigenka.

¿De qué forma usted habría de proceder para rescatar la memoria cultural y así reconstruir una identidad Matsigenka? Describa cómo llevaría a cabo dicho proceso. (3 puntos) **Explicación.**

26. Prontamente deberá rendir una prueba que abarca todos los contenidos tratados en el semestre, debe prepararse dado que son muchos los conceptos que debe manejar. Describa cómo se prepararía para dicha evaluación e indique por qué procedería de dicha forma. Tenga en cuenta lo visto en clases acerca de la percepción y memoria, por ejemplo. (3 puntos). **Explicación**

27. Existen tres obstáculos principales para el crecimiento y desarrollo económico sostenido: crecimiento acelerado de la población, una tasa de ahorro baja y una pesada deuda externa. El crecimiento rápido de la población se traduce en una proporción alta de dependientes jóvenes en la población. Una tasa de ahorro baja da como resultado una tasa de acumulación de capital. Una pesada deuda externa conduce a que parte del ahorro se use para pagar los intereses de la deuda en lugar de usarse para acumular capital y mejorar la productividad.

<http://www.monografias.com/trabajos52/obstaculos-economicos/obstaculos-economicos.shtml#ixzz4tb8iHb6t>

Teniendo en cuenta esta situación ¿Considera usted cierta esta afirmación? Fundamente su respuesta (3 puntos) **Autorregulación**

28. En relación a su respuesta, identifique a lo menos 3 ideas presentes en distintas frases y señale si corresponden a hechos, supuestos o hipótesis, creencias, intereses propios o prejuicios. Fundamente (3 puntos). **Autorregulación**

ANEXO 2

VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS



VALIDACIÓN DE EXPERTOS FICHA DE OBSERVACIÓN

I. DATOS GENERALES

Nombre: *Yadira Noa Olaguibel*
Especialidad: *M.G. Adm. Educación* Fecha: *06/03/13* Lugar: *Cusco*

II. OBSERVACIÓN EN TORNO A:

FORMA (Atender la ortografía, coherencia lingüística, redacción)

Ninguna

ESTRUCTURA (Coherencia en torno al instrumento. Si el indicador corresponde a los ítems y dimensiones)

Mantiene adecuada correspondencia entre las interrogantes y las dimensiones de las variables

CONTENIDO (Ver la profundidad de los ítems)

Es adecuada para los intereses del estudio

III. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Procede a su aplicación
Debe corregir

Yadira
Yadira Noa Olaguibel
DNI 40875532

Elaborado por la Oficina de Grados y Títulos

VALIDACIÓN DE EXPERTOS
FICHA DE OBSERVACIÓN

I. DATOS GENERALES

Nombre: Escuela Deiner Villa Lara
Especialidad: Mg. Biología Educativa Fecha: 09/03/2020 Lugar: Cusco

II. OBSERVACIÓN EN TORNO A:

FORMA (Atender la ortografía, coherencia lingüística, redacción)

Adeuada

ESTRUCTURA (Coherencia en torno al instrumento. Si el indicador corresponde a los ítems y dimensiones)

Incorporar el término "recuerda" en el inicio de cada ítem y resalta la dimensión a la que corresponde. (ver sugerencia en instrumento)

CONTENIDO (Ver la profundidad de los ítems)

Sí corresponde para los propósitos de la investigación

III. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

X	Procede a su aplicación
	Debe corregir


E. Deiner Villa Lara
23380304

VALIDACIÓN DE EXPERTOS
FICHA DE OBSERVACIÓN

I. DATOS GENERALES

Nombre: Darinka Paz Vargas
 Especialidad: Mg. Investigación Educ. Fecha: 12-03-18 Lugar: CUSCO-Peñí

II. OBSERVACIÓN EN TORNO A:

FORMA (Atender la ortografía, coherencia lingüística, redacción)

Buena

ESTRUCTURA (Coherencia en torno al instrumento. Si el indicador corresponde a los ítems y dimensiones)

Buena
Hacer corresponder la valoración de las dimensiones de ambas variables.

CONTENIDO (Ver la profundidad de los ítems)

Buena.

III. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

X

Procede a su aplicación
Debe corregir


 Darinka Paz Vargas
 DNI 24698363

ANEXO 3

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Matriz de Operacionalización de Variables

Título: Procesos pedagógicos y pensamiento crítico en estudiantes de la Institución Educativa 50898 Kiteni– Echarati 2017.

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medida
Procesos pedagógicos	Entenderemos los procesos pedagógicos como el conjunto de prácticas, relaciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en procesos educativos, escolarizados y no escolarizados, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común. (Palacios, 2000)	El estudio de los procesos pedagógicos será medido en las dimensiones de problematización, propósitos y organización, motivación, saberes previos, gestión y acompañamiento y evaluación; través de una ficha de observación del Ministerio de Educación adaptada para el estudio.	PROBLEMATIZACIÓN Todos los procesos que conducen al desarrollo de competencias necesitan partir de una situación retadora que los estudiantes sientan relevante (intereses, necesidades y expectativas) o que los enfrenten a desafíos, problemas o dificultades a resolver; cuestionamientos que los movilicen; situaciones capaces de provocar conflictos cognitivos en ellos. (MED, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> El docente plantea situaciones retadoras o problematizadoras que son relevantes al propósito. 	Nivel 0 Insuficiente Nivel 1 Básico Nivel 2 Intermedio Nivel 3 Avanzado
			PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN Es necesario comunicar a los estudiantes el sentido del proceso que está por iniciarse. Esto significa dar a conocer a los estudiantes los propósitos de la unidad, del proyecto, de la sesión de aprendizaje, etc., es decir, de los aprendizajes que se espera que logren. (MED, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> El docente comunica a los estudiantes el propósito de la sesión de aprendizaje. 	
			MOTIVACIÓN Los procesos pedagógicos necesitan despertar y sostener el interés e identificación con el propósito de la actividad, con el tipo de proceso que conducirá a un resultado y con la clase de interacciones que se necesitará realizar con ese fin. (MED, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> El docente motiva a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje 	
			SABERES PREVIOS Todos los estudiantes de cualquier condición social, zona geográfica, cultura o trayectoria personal tienen vivencias, conocimientos, habilidades, creencias y emociones que se han ido cimentando en su manera de ver y valorar el mundo, así como de actuar en él. (MED, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> El docente utiliza los saberes previos de sus estudiantes. 	
			GESTIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> El docente acompaña a los estudiantes durante el 	

			Acompañar a los estudiantes en la adquisición y desarrollo de las competencias implica generar secuencias didácticas y estrategias adecuadas para los distintos sabe-res. (MED, 2015)	desarrollo de actividades a lo largo de la sesión.	
			EVALUACIÓN Todo proceso de aprendizaje debe estar atravesado por la evaluación de principio a fin; es decir, la evaluación es inherente al proceso. Es necesario, sin embargo, distinguir la evaluación formativa de la sumativa o certificadora. (MED, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> El docente evalúa los avances de sus estudiantes con respecto al logro de aprendizajes esperados en la sesión. 	
Pensamiento crítico	Para Ennis (1985), el pensamiento crítico es un pensamiento acertado y reflexivo, orientado en decidir qué pensar y qué hacer. Requiere llevar a cabo acciones como: juzgar la credibilidad de las fuentes, identificar las conclusiones, razones y supuestos, juzgar la calidad de un argumento incluyendo la aceptabilidad de sus razones, supuestos y evidencias, desarrollar una posición independiente acerca de un asunto, hacer preguntas clarificadoras adecuadas, planificar y diseñar experimentos, definir términos de manera apropiada para el contexto, tener apertura mental, tratar de estar bien informado y sacar conclusiones de forma cuidadosa y cuando se tenga la evidencia para hacerlo. (En Tamayo 2011, 215)	El estudio del pensamiento de orden superior será medido por las dimensiones de las habilidades de argumentación, análisis, solución de problemas y evaluación a través de un cuestionario de evaluación a estudiantes.	INTERPRETACIÓN Permite comprender y expresar el significado e importancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, creencias, convenciones, reglas de procedimiento o criterios. (Facione, 1990)	<ul style="list-style-type: none"> Categorización Descifrar significado Clarificar significado. 	Nivel 0 Insuficiente Nivel 1 Básico Nivel 2 Intermedio Nivel 3 Avanzado
			ANÁLISIS Consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones. Facione (2007)	<ul style="list-style-type: none"> Examina ideas Identificar argumentos Analizar argumentos 	
			EVALUACIÓN Valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación. Facione (2007)	<ul style="list-style-type: none"> Evaluar reclamos Evaluar argumentos 	
			INFERENCIA Identificar y asegurar los elementos necesarios para plantear una conclusión razonable; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y deducir las consecuencias que se deriven de datos, declaraciones, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones preguntas u otras. Facione (1990)	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionar la evidencia Proponer alternativas Extraer conclusiones 	

			<p>EXPLICACIÓN Expresar los resultados del propio razonamiento; justificar los resultados de nuestro razonamiento por medio de la evidencia, el sustento conceptual, metodológico, criteriológico y consideraciones contextuales usados en el proceso; y presentar nuestro razonamiento convincentemente con argumentos. Facione (1990)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar resultados • Justificar procedimientos • Presentar argumentos 	
			<p>AUTOREGULACIÓN Monitoreo autoconsciente de las propias actividades cognitivas, de los elementos involucrados en dichas actividades y los resultados obtenidos, principalmente aquel producto de la aplicación de habilidades de análisis y evaluación de los propios juicios inferenciales con el objeto de cuestionar, confirmar, validar o corregirlos. Facione (1990)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoexamen • Autocorrección 	

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Procesos pedagógicos y pensamiento crítico en estudiantes de la Institución Educativa 50898 Kiteni– Echarati 2017.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA
<p>PROBLEMA PRINCIPAL:</p> <p>¿Existe relación entre los procesos pedagógicos y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la IE de Kiteni?</p> <p>Problema Específico.</p> <p>¿Cuál es el nivel de aplicación de los procesos pedagógicos en los estudiantes de Kiteni?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL.</p> <p>Determinar la relación que existe entre los procesos pedagógicos y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la IE de Kiteni.</p> <p>Objetivo específico</p> <p>Describir el nivel de aplicación de los procesos pedagógicos en los estudiantes de Kiteni.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL.</p> <p>Existe una relación directa entre los procesos pedagógicos y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la IE Kiteni.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>El nivel de aplicación de los procesos pedagógicos en los estudiantes de Kiteni es básico.</p>	<p>VARIABLES</p> <p>V1= Procesos pedagógicos</p> <p>V2= Pensamiento crítico</p>	<p>NIVEL DE INVESTIGACIÓN</p> <p>TIPO: <i>Correlacional</i></p> <p>DISEÑO: <i>Transaccional</i> <i>Correlacional</i></p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD M --- O1 M --- O2 O1 -.- r --- O2 </pre> </div> <p>Donde:</p> <p>M= muestra O₁ = Procesos pedagógicos O₂ = Pensamiento crítico r= Relación de las variables de estudio</p>	<p>POBLACIÓN</p> <p>248 estudiantes de la Institución Educativa 50898 del centro poblado de Kiteni</p> <p>MUESTRA DEL ESTUDIO</p> <p>53 estudiantes del 5to grado de secundaria</p>

<p>¿Cuál es el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Kiteni?</p>	<p>Establecer el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Kiteni.</p>	<p>El nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Kiteni es básico.</p>			
--	--	---	--	--	--

ANEXO 4
CONSTANCIA DE IE.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 50898
KITENI - ECHARATI

CONSTANCIA

Por medio de la presente dejamos constancia que el doctorando Mg. **José Washington Quintasi Quillas** identificado con DNI N° 24695809, de la Universidad César Vallejo de Trujillo, ha desarrollado la investigación titulada PROCESOS PEDAGÓGICOS Y PENSAMIENTO CRÍTICO DE ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 50898 KITENI-ECHARATI con los estudiantes del 5to grado de secundaria en las secciones "A" y "B". Estudio que beneficiará la labor pedagógica de la plana docente de nuestra institución, al mismo tiempo que nos permitirá asumir nuevos retos en beneficio de nuestros estudiantes.

El doctorando en mención, durante la ejecución de la presente investigación ha demostrado buenas relaciones y adecuada coordinación con los directivos y docentes.

Se otorga la presente constancia para los fines que el interesado considere conveniente.

Kiteni, 06 de junio del 2018




Prof. Ladislao Hualpa Mamani
DIRECTOR