



FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Programa Académico de Maestría en
Ciencias de la Educación- PRONABEC**

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA BÁSICA

**Tesis para optar el grado académico de Maestro en
Educación en la mención de Evaluación de Aprendizaje por
Competencia**

BACHILLER: GLADYS DIANA RÍMAC NORABUENA

ASESOR: Mgtr. ROBERTO BELLIDO GARCÍA

**Línea de investigación:
Desarrollo de procesos metacognitivos en los estudiantes**

**Lima – Perú
2015**

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO

Los miembros del Tribunal de Grado aprueban la tesis de graduación, el mismo que ha sido elaborado de acuerdo a las disposiciones reglamentarias emitidas por la EPG-Facultad de Educación.

Lima, diciembre del 2015

Para constancia firman

Mg. Hernán Flores Valdiviezo
Presidente

Mg. Oscar Enrique Camac
Secretario

Mg. Roberto Bellido García
Vocal

**UNIVERSIDAD SAN IGNACIO DE LOYOLA
ESCUELA DE POSTGRADO**

Facultad de Educación

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Yo, Gladys Diana RÍMAC NORABUENA, identificado con DNI N° 31652608 estudiante del Programa Académico de Maestría en Ciencias de la Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola, presento mi tesis titulada: **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA BÁSICA.**

Declaro en honor a la verdad, que el trabajo de tesis es de mi autoría; que los datos, los resultados y su análisis e interpretación, constituyen mi aporte a la realidad educativa. Todas las referencias han sido debidamente consultadas y reconocidas en la investigación.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad u ocultamiento de información aportada. Por todas las afirmaciones, ratifico lo expresado, a través de mi firma correspondiente.

Lima, diciembre de 2015

.....
Gladys Diana RÍMAC NORABUENA
DNI N° 31652608

“La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y este momento reflexivo -el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies- exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes.”

Fernando Savater

Dedicatoria

A Airita, mi hija, fuente de mi inspiración y razón de ser, que con su luz ilumina mi vida. Por ser la mejor hija del mundo y hacerme muy feliz.

A Jorge, por su confianza y apoyo constante, que me impulsó a iniciar y culminar este reto en mi formación académica y profesional.

A Eugenia, mi madre, por ser ejemplo de perseverancia, fortaleza y estar conmigo en todo momento, con su apoyo incondicional.

A mis hermanas Karina y Luz por su apoyo, paciencia y comprensión para la obtención de este proyecto profesional.

A Micaelita, mi sobrinita, por su cariño y sus ocurrencias que me transmiten su alegría para seguir adelante.

Agradecimiento

A Dios, por su infinita bondad, por acompañarme en todo momento y llenarme de bendiciones y alegrías.

Al gobierno del Perú, que a través de PRONABEC, contribuye en la formación académica y profesional de quienes asumimos esta noble profesión de ser “Maestros en el Perú”.

A la Universidad “San Ignacio de Loyola”, porque en sus aulas aprendí el rigor y el gusto por la investigación, y la superación constante encaminada a la excelencia profesional. Llevaré conmigo siempre su lema *“Emprendedores que forman emprendedores”*.

A mis maestros, por sus conocimientos, experiencia profesional y de vida, que contribuyeron en la realización de este proyecto. A cada uno de ellos gracias por su apoyo constante y su amistad.

A mi asesor Mgtr. Roberto Bellido García, por sus orientaciones y paciencia en la realización de esta tesis.

Al C.N.P. Santa Rosa de Viterbo de Huaraz, a la Hna. Gladys Ramírez Palacios, al personal directivo, jerárquico, a los docentes del área de Historia, Geografía y Economía, y a los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria, por su apoyo y colaboración en la realización de la investigación.

A mis amigas María Elena, Elisa, Dany, Yobana y Melisha, “Maestras del Perú”, por formar un excelente equipo de estudio, por las tareas que realizamos juntas, que nos quitaron horas de sueño y sumaron horas de tensión; sin embargo conseguimos nuestros objetivos. Por todos los momentos que compartimos en la universidad, a veces tristes pero también alegres, momentos que nunca olvidaré. Gracias por su amistad.

A mi familia, por su apoyo incondicional, por su afecto y confianza y, sobre todo, por enseñarme que los sueños se logran con esfuerzo y dedicación.

ÍNDICE

Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
ÍNDICE	vii
Resumen	xi
Abstract	xii
Introducción	13
DISEÑO TEÓRICO METODOLÓGICO	15
Problema de investigación	16
Preguntas científicas.	18
Objetivo general.	19
Objetivos específicos.	19
Antecedentes	20
A nivel internacional.	20
Aplicaciones a nivel internacional.	21
A nivel nacional.	22
Aplicaciones a nivel nacional.	23
Población y muestra /unidad de análisis	24
Categorías	24
Métodos	25
Técnicas e Instrumentos de investigación	26
Técnicas.	26
Instrumentos de investigación.	26
Procedimientos y métodos de análisis	27
Procedimientos.	27
Fases de la investigación.	27
Métodos de análisis.	28
Justificación	29
Implicancia Teórica.	29
Implicancia Práctica.	29

Relevancia social.	30
MARCO TEÓRICO	31
Proceso evolutivo y fundamentos teóricos del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del VI Ciclo de Secundaria Básica	32
Recorrido histórico del proceso evolutivo del pensamiento crítico.	32
Consideraciones sobre las definiciones del pensamiento crítico.	35
Revisión de las corrientes del pensamiento crítico en educación.	37
Niveles de desarrollo del pensamiento crítico.	39
Características del pensamiento crítico.	40
Habilidades del pensamiento crítico.	41
Predisposiciones o actitudes del pensamiento crítico.	42
Estándares intelectuales del pensamiento crítico.	43
Enseñanza del pensamiento crítico.	44
Perspectiva ético-social.	44
Perspectiva epistemológica.	45
Perspectiva pedagógica.	45
La metacognición: Enfoques teóricos y su aplicación en el proceso educacional relacionado con el pensamiento crítico.	46
Aproximaciones sobre la definición de metacognición para el aprendizaje.	46
Enfoques teóricos sobre la metacognición.	48
El procesamiento de la información.	48
La Escuela Histórico Socio Cultural de Vygotsky.	48
La metacognición como estrategia metodológica.	49
La metacognición y el pensamiento crítico.	51
La didáctica desarrolladora como generadora de pensamiento crítico a través de la metacognición	52
El aprendizaje desarrollador.	53
Concepción metodológica.	54
Los documentos normativos del Ministerio de Educación y su relación con el pensamiento crítico	56
DIAGNÓSTICO O TRABAJO DE CAMPO	58

Presentación de Resultados	59
Procesamiento y análisis de la información.	59
Análisis de los datos codificados en las entrevistas y la observación de las sesiones de aprendizaje.	59
Relaciones analíticas, interpretativas y discusión de los resultados.	60
Resultados y conclusiones de la entrevista en profundidad a los docentes.	60
Categoría: Nivel literal del pensamiento crítico.	60
Sub categoría: Limitado conocimiento del pensamiento crítico.	60
Resultados y conclusiones de la entrevista en profundidad a estudiantes.	69
Resultados y conclusiones de la observación de la sesión	76
La triangulación de datos.	79
Conclusiones finales.	84
MODELACIÓN Y VALIDACIÓN	85
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA BÁSICA	86
Fundamentación socio-educativa.	86
Fundamentación pedagógica.	88
Fundamentación curricular.	91
Modelo teórico funcional de la propuesta	97
Estructura de la propuesta.	97
Contenidos.	98
Niveles de pensamiento crítico en las sesiones de aprendizaje.	98
Estrategias metacognitivas.	98
Técnicas de aprendizaje.	100
Recursos educativos.	101
Organización del tiempo.	101
Evaluación.	102
Implementación de la propuesta	102
Valoración de las potencialidades de la estrategia por consulta a especialistas	102
Caracterización de los especialistas.	103
Valoración interna y externa.	104

Resultado de la valoración de los especialistas y conclusiones.	107
Conclusiones	108
Recomendaciones	110
Referencias	111
ANEXO	115
Índice de figuras	
Figura 1. Características del pensamiento crítico	40
Figura 2. Predisposiciones del pensamiento crítico	43
Figura 3. Elementos del aprendizaje desarrollador.	53
Figura 4. Características del maestro mediador	88
Figura 5. Pensamiento crítico	89
Figura 6. Competencia construye interpretaciones históricas	92
Figura 7. Modelo teórico funcional de la propuesta.	96
<i>Figura 8. Estrategias metacognitivas</i>	99
Índice de tablas	
Tabla 1. Categorías y subcategorías	24
Tabla 2. Matriz de triangulación	80
Tabla 3. Organización de las sesiones de aprendizaje	93
Tabla 4. Características de los especialistas	103
Tabla 5. Valoración de resultados	104
Tabla 6. Promedio de la valoración interna	105
Tabla 7. Promedio de valoración externa	106
Tabla 8. Sumatoria de valoración	106
Tabla 9. Resultado de la valoración	107

Resumen

La investigación propone el empleo de estrategias metacognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de Secundaria Básica. Metodológicamente se inscribe dentro del enfoque cualitativo educacional de tipo aplicada proyectiva. Se trabajó con una muestra intencionada criterial de cuatro docentes del área de Historia, Geografía y Economía y cinco estudiantes del 2° Grado de Educación Secundaria. Los instrumentos utilizados como parte del diagnóstico general fueron entrevistas en profundidad para docentes y estudiantes, así como una lista de cotejo para la observación de sesiones de aprendizaje en el área en mención. Los resultados obtenidos evidencian las limitaciones en los docentes al conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido al predominio de la pedagogía tradicional en su práctica educativa, el cual repercute en el bajo nivel de pensamiento crítico en los estudiantes. La propuesta de mejora surge de los referentes teóricos y metodológicos sistematizados en el marco teórico que le otorgan rigor científico. El resultado principal está dado en la propuesta que orienta al docente y al estudiante a un proceso de enseñanza aprendizaje cualitativamente superior en las formas de pensar, sentir y hacer en el desarrollo de las competencias, esencialmente a nivel de pensamiento crítico en el área de Historia, Geografía y Economía, empleando estrategias metacognitivas. En tal virtud, la propuesta de estrategias metacognitivas se convierte en una herramienta fundamental que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico orientado a un aprendizaje autorregulado y autónomo.

Palabras clave: Pensamiento crítico, estrategias metacognitivas, autorregulación, aprendizaje autónomo.

Abstract

The purpose of this study proposes the use of metacognitive strategies to develop critical thinking among high school students. This applied projective study has a quality approach. The non-probabilistic sample was collected from a pool of four teachers in the areas of History, Geography and Economics; and five students of the second year of high school. The instruments used as part of the overall diagnosis were in-depth interviews for teachers and students, performance checklist for class observation of learning session. The result reveals the limitations on teachers to manage the teaching-learning process due to the predominant practice of traditional pedagogical method; resulting into students low critical thinking level, the proposal about improvement arises from the theoretical and methodological references, systematized in the theoretical framework, which give scientific support. The main result is given in the proposal that guides the teacher and the student to a higher qualitative learning process in terms of thinking, feeling, and performing in the development of skill, mainly at the level of critical thinking in the areas of History, Geography, and Economics, and the use of metacognitive strategies. On the basis of the result of this research, metacognitive strategies become an essential tool contributing to the development of a self-regulating oriented critical thinking and independent learning.

Keywords: Critical thinking, metacognitive strategies, self-regulation, self-learning.

Introducción

Pensar críticamente es una manera de vivir y de aprender que fortalece a la persona. En la sociedad actual, la obtención de información no es un problema, porque se dispone de diversos medios tecnológicos que permite a los usuarios acceder a ella; sin embargo, se corre el riesgo de que esta información se desborde si no se cuenta con herramientas como la reflexión y la valoración crítica. En ese sentido, el pensamiento crítico como una competencia superior va más allá del simple manejo y procesamiento de información porque incentiva la construcción del propio conocimiento que conduce a tomar decisiones y solucionar problemas.

Una de las preocupaciones educativas a nivel mundial es formar personas críticas, lo que es considerada una expectativa social insatisfecha de acuerdo con los diagnósticos realizados que señalan que la rutina escolar tiene como efecto el ejercicio de un pensamiento irreflexivo y acrítico al cual se ha acostumbrado a vivir. Dewey, (citado por Serrano, 2005), sostenía que “nadie puede decirle a una persona como debe pensar, pero sí puede decirle que existe maneras de pensar mejores que otras”, siendo una de ellas el pensamiento crítico, que obliga el desarrollo de habilidades, predisposiciones y destrezas.

Actualmente, la influencia de las tecnologías de la globalización y el deterioro de los valores morales e identitarios en la sociedad, exige a los educadores a pensar críticamente, pues de esta manera actuarán consciente y reflexivamente sobre la práctica pedagógica que desempeñan para cambiar su forma de enseñar orientada a desarrollar habilidades del pensamiento crítico en sus estudiantes. Por ello, se requieren docentes con habilidades críticas y metacognitivas que formen estudiantes críticos.

En tal sentido, la formación de estudiantes capaces de pensar críticamente sobre los contenidos teóricos de Historia y sobre los problemas de la vida diaria es de vital importancia para el sistema educativo y, por ende, para la sociedad en general. Este reto exige a los docentes orientar la enseñanza y aprendizaje al desarrollo del pensamiento crítico. A fin de lograr este objetivo se considera pertinente la revisión, selección y empleo de estrategias cognitivas que serán reguladas estratégicamente por las estrategias metacognitivas en las sesiones de aprendizaje.

Por las consideraciones expuestas, este estudio tiene como propósito desarrollar el pensamiento crítico en el área de Historia, Geografía y Economía, en los estudiantes del VI ciclo de Secundaria Básica, en el Colegio Nacional Parroquial Santa Rosa de Viterbo de Huaraz, a través del empleo de estrategias metacognitivas, al evidenciarse en una gran parte de los estudiantes dificultades para analizar, reflexionar, argumentar y plantear opiniones propias.

El trabajo se enmarca dentro de la investigación cualitativa educativa aplicada-proyectiva, centrándose en una propuesta de estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación. Las estrategias de autoconocimiento involucran el conocimiento consciente de la persona en sí, la tarea y las estrategias para resolver la tarea; mientras que las estrategias de autorregulación son las que regulan de manera constante y permanente el proceso, a través de la planificación, supervisión o monitoreo y la evaluación orientadas al desarrollo de pensamiento crítico sustentadas por Ennis, a través de las predisposiciones o actitudes; Facione mediante las habilidades y Paul que plantea los estándares intelectuales.

El diseño teórico metodológico presenta la delimitación de la investigación, el marco teórico aborda los sustentos y fundamentos que respaldan las categorías de estudio, analizadas, interpretadas, valoradas y contextualizadas de acuerdo con el propósito de la investigación. El diagnóstico o trabajo de campo muestra los resultados de los datos obtenidos en la aplicación de los instrumentos de investigación: la entrevista en profundidad a docentes y estudiantes así como la observación de las sesiones de aprendizaje.

La modelación y validación de la propuesta denominada “Estrategias metacognitivas para aprender a pensar críticamente” se estructuró en base a los lineamientos teóricos y metodológicos del pensamiento crítico y de las estrategias metacognitivas, que fueron validadas por una docente especialista en el área y un docente conocedor del campo investigativo, a través del método de juicio de expertos, siguiendo los criterios e indicadores especificados en los documentos de validación.

DISEÑO TEÓRICO METODOLÓGICO

“Comienza haciendo lo que es necesario,
después lo que es posible y de repente
estarás haciendo lo imposible”.

San Francisco de Asís

Problema de investigación

A nivel mundial, uno de los retos de nuestro tiempo en los sistemas educativos es desarrollar en los estudiantes la capacidad reflexiva, analítica y argumentativa, porque con el desarrollo de las tecnologías y las telecomunicaciones en todas sus formas, se ha ido perdiendo la criticidad en el ser humano. Asimismo, el deterioro de los valores morales en la sociedad trajo consigo la corrupción, la desigualdad, las injusticias, el consumismo y la pereza mental.

En 1996, en el marco de la 149ª reunión celebrada por la Organización de las Naciones Unidas en París, la Comisión Mundial de la Cultura y Desarrollo sostuvo en su informe final que el grado de subdesarrollo de las naciones de la región latinoamericana se debe al precario nivel intelectual, la ausencia de reflexión, de examen analítico y de nivel crítico. Para superar estas limitantes, la misma Comisión Mundial de la Cultura y Desarrollo plantea la necesidad de una labor conjunta, a fin de generar un análisis educacional interdisciplinario en el que se integren las variables de las distintas disciplinas o campos de saberes, para así profundizar el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo, reflexivo y crítico, promovido desde la misma base de las distintas sociedades, la familia y la escuela.

En el Perú, dentro del *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica Regular [DCN]* (2009), el Área de Historia, Geografía y Economía tiene como finalidad la construcción y consolidación de la identidad social y cultural de los estudiantes a través del desarrollo de competencias y capacidades. En este sentido, la labor del docente debe dirigirse a desarrollar en los estudiantes la reflexión, el análisis, la síntesis y el juicio crítico.

Relacionado con lo anterior, el Ministerio de Educación plantea en las *Orientaciones para el Trabajo Pedagógico del área de Historia, Geografía y Economía* (2010, p.13):

El razonamiento cuestionador, autónomo y comprometido sobre diversos temas y realidades, superando una observación pasiva y efectuando una apreciación cuestionadora y examinadora de la realidad. Se busca que los estudiantes a través de un tipo de discurso (oral o escrito), defiendan un punto de vista, una afirmación, una idea,

una creencia, etc., sobre la base de otras ideas, creencias o afirmaciones.

El pensamiento crítico es la capacidad basada en valores intelectuales que tratan de ir más allá de las impresiones y opiniones particulares, por lo que requiere claridad, exactitud, precisión, evidencia y equidad. Tiene, por tanto, una vertiente analítica y otra evaluativa. En ese sentido, es preciso adquirir en el aprendizaje los conocimientos que se necesita, recordar lo esencial, transformarlos para incorporarlos y formar con ese resultado un concepto propio.

Se es consciente de que el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico favorece el desarrollo del pensamiento valorativo y el fortalecimiento de los valores identitarios. Sin embargo, en la práctica pedagógica los docentes muestran dificultades en el empleo de una metodología apropiada para el logro de dicha competencia, por lo que se observa sesiones de aprendizaje con modelos tradicionales, donde el docente explica y el estudiante escucha, orientadas al aprendizaje de conocimientos e información. No se aplica metodologías activas ni se orienta al logro de aprendizajes significativos. Las evaluaciones son encaminadas a medir conocimientos conceptuales, mas no al desarrollo de competencias en los estudiantes.

Con la experiencia de más de veinte años de labor educativa de la investigadora en el Colegio Nacional Parroquial Santa Rosa de Viterbo de Huaraz, se percibe que los estudiantes del VI ciclo de Secundaria Básica en el área de Historia, Geografía y Economía, presentan en su generalidad dificultades en analizar los hechos y fenómenos del objeto de estudio, deficiencias en cuestionar y enjuiciar con el rigor que exige el nivel de educación secundaria.

Por tal razón, estamos ante estudiantes que difícilmente valoran y emiten sus opiniones personales sobre los personajes históricos, muestran indiferencia por los acontecimientos de la historia regional, evidenciándose una débil formación de los valores de identidad. Se muestran irreflexivos y desmotivados durante las sesiones de aprendizaje, con tendencia al memorismo de los contenidos conceptuales para rendir las evaluaciones programadas por los docentes, quienes en su mayoría continúan evaluando conocimientos conceptuales por las dificultades que encuentran para la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación cualitativa.

En tal sentido, el desarrollo del pensamiento crítico cobra vital importancia a fin de formar personas y ciudadanos competentes para entender, pensar y reflexionar; de lo contrario, los esfuerzos realizados por el Estado a través de las propuestas educativas que datan del año 2009 hasta la fecha, para desterrar la enseñanza y evaluación memorística, no tendrán los resultados esperados, manteniéndose las experiencias negativas descritas.

Durante mucho tiempo, la educación se centró en la instrucción de los estudiantes en base a la obtención y asimilación de contenidos, dejando de lado los procesos. Frente a ello, la investigación metacognitiva plantea que no se aprende contenidos sin el empleo de estrategias adecuadas. (Carrasco, 1997, p.5).

En un mundo que cambia rápidamente, la educación busca dentro de sus objetivos la formación integral del ser humano, entendido como un ser de necesidades, habilidades y potencialidades. En tal sentido, Cardona afirma que la educación: “Busca intervenir en las dimensiones cognitivas (conocimientos), axiológica (valores) y motora (habilidades y destrezas), para mejorar la calidad de vida y el desarrollo de la persona”. (Cardona, 2002, p.10). Por lo tanto, desarrollar el pensamiento crítico supone alcanzar las dimensiones enunciadas, por ser reflexivo, formativo, auto correctivo y metacognitivo.

Los estudiantes de todas las edades necesitan comprobar que sus aprendizajes tienen aplicación en la vida diaria y que cuentan con capacidades y herramientas para aprender a aprender y aprender a pensar. De este modo responderán con éxito a los retos y requerimientos de la globalización y del mundo contemporáneo, constituyéndose en sujetos transformadores de su entorno familiar y social, convirtiendo en una realidad concreta el desarrollo pleno del país

Por lo expuesto, se planteó el siguiente problema científico:

¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico mediante el empleo de estrategias metacognitivas en los estudiantes del VI ciclo del área de Historia, Geografía y Economía del C.N.P Santa Rosa de Viterbo de Huaraz?

Preguntas científicas.

¿Cuál es el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en el área de Historia, Geografía y Economía en los estudiantes del VI ciclo de Secundaria Básica del C.N.P Santa Rosa de Viterbo de Huaraz?

¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos sobre el pensamiento crítico y la metacognición?

¿Cómo elaborar una propuesta de estrategias metacognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en el área de Historia, Geografía y Economía en estudiantes del VI ciclo de Secundaria Básica del C.N.P Santa Rosa de Viterbo de Huaraz?

¿Cómo validar la propuesta de estrategias metacognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico en el área de Historia, Geografía y Economía en estudiantes del VI ciclo de Secundaria Básica del C.N.P Santa Rosa de Viterbo de Huaraz?

El pensamiento crítico es un proceso mental complejo e indispensable en esta sociedad del conocimiento llena de dificultades, obstáculos, contradicciones y cambios que el ser humano tiene que afrontar, a veces, sin herramientas adecuadas. Precisamente por eso, desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de hoy es prepararlos para todas esas situaciones del presente y del futuro, para construir una sociedad justa y democrática.

Objetivo general.

Elaborar una propuesta de estrategias metacognitivas para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en el área de Historia, Geografía y Economía en los estudiantes del VI ciclo de Secundaria Básica del C.N.P Santa Rosa de Viterbo de Huaraz.

Objetivos específicos.

Analizar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en el área de Historia en los estudiantes del VI ciclo de Secundaria Básica del C.N.P Santa Rosa de Viterbo de Huaraz.

Organizar información teórica sobre el desarrollo del pensamiento crítico y la metacognición.

Elaborar una propuesta de estrategias metacognitivas para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en el área de Historia, Geografía y Economía en los estudiantes del VI ciclo de Secundaria Básica del C.N.P Santa Rosa de Viterbo de Huaraz.

Validar la propuesta de estrategias metacognitivas para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en el área de Historia, Geografía y Economía en los

estudiantes del VI ciclo de Secundaria Básica del C.N.P Santa Rosa de Viterbo de Huaraz en función de la evaluación de su pertinencia educativa.

Antecedentes

A nivel internacional.

Lamela (2013), en Colombia, realizó un estudio sobre el desarrollo de habilidades para la formación metacognitiva del pensamiento crítico en estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura en Educación de la Escuela Normal Vicente de Paul, durante el periodo escolar 2012-2013. Se realizó con grupos interesados en participar durante diez reuniones, en las cuales se aplicó un pre test y pos test, con lo cual Lamela elaboró un programa de formación para el análisis reflexivo, crítico y valorativo a fin de estimular el proceso metacognitivo del pensamiento crítico a través de un enfoque constructivista. El estudio corresponde a un enfoque cuantitativo descriptivo.

Gómez y Godoy (2010) realizaron un estudio con el propósito de analizar la incidencia de una propuesta didáctica que incorpore aspectos metacognitivos y metadiscursivos para cualificar las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje de la argumentación escrita en el grado décimo de educación media en las instituciones educativas Don Quijote de San José del Fragua, y Colegio COMFACA de Florencia, en el departamento del Caquetá, Colombia.

Dichos investigadores utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos para procesar e interpretar datos sobre las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje de la argumentación escrita y la aplicación de una propuesta didáctica, que concluyó en determinar el vínculo existente entre la argumentación escrita y los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la lengua, como elemento de desarrollo del pensamiento crítico y la formación de sujetos sociales con autonomía racional.

Vargas (2010) realiza una investigación donde considera el análisis del desarrollo del currículo desde las opiniones de los protagonistas, la observación de los actores y la observación del trabajo pedagógico de los docentes de la asignatura de estudios sociales en inglés del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa, para juzgar la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes, desde un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo.

La conclusión del estudio fue que el 60% de los estudiantes no pueden argumentar ni fundamentar sus opiniones, considerando al pensamiento crítico como un proceso y una destreza para asumir decisiones atinadas; por lo tanto, requieren de un aprendizaje significativo y motivador.

Labatut (2004) propone como objetivo estudiar los estilos de aprendizaje de los universitarios y su conciencia metacognitiva, registrando las vías para mejorar el proyecto educativo en la enseñanza superior. Es una investigación descriptiva con enfoque cuantitativo y cualitativo, que empleó para el estudio de campo el tipo “survey”, adecuado para una investigación descriptiva. El estudio se realizó con los estudiantes de derecho, arquitectura, pedagogía y farmacia de la Pontificia Universidad Católica do Paraná de Brasil.

Martínez (2004) propuso en su estudio como objetivo principal establecer la influencia de la habilidad en el dominio específico de la psicología y de las estrategias metacognitivas en la explicación del cambio conceptual en la concepción de aprendizaje de los estudiantes universitarios. La metodología se orienta al análisis de las prácticas de los estudios fenomenográficos sobre las concepciones de aprendizaje, las estrategias metacognitivas y la destreza. Se emplearon técnicas de análisis cualitativas y cuantitativas.

Como conclusión, Martínez afirma que los individuos de baja calificación en las estrategias metacognitivas son los de destreza baja, confirmando que al aumentar la pericia se incrementa el uso de las habilidades metacognitivas y las concepciones sobre el aprendizaje se hacen más coherentes por la interacción entre las estrategias metacognitivas y los niveles de pericia en la que prima la adquisición de una conciencia metacognitiva

Aplicaciones a nivel internacional.

Las investigaciones realizadas en el ámbito internacional con las dos categorías juntas son mínimas, pero los resultados son positivos, pues condujeron a mejorar los niveles del pensamiento de los estudiantes empleando estrategias metacognitivas como la elaborada en Colombia (Lamela, 2013), que propuso un programa de formación que articuló la teoría con la práctica, enfatizando el análisis reflexivo, crítico y valorativo como adiestramiento sistematizado de las habilidades, reforzadas en talleres para el proceso metacognitivo del pensamiento crítico con un enfoque constructivista.

El mayor número de investigaciones abordadas sobre el empleo de estrategias metacognitivas corresponden al área de comunicación y están enfocadas al desarrollo de la comprensión lectora en Primaria y Secundaria Básica, que suministraron resultados efectivos (Gómez y Godoy, 2010), destaca el valor de la didáctica en la argumentación escrita y los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la lengua, como elemento de mejora del pensamiento crítico y la formación de sujetos sociales con independencia racional.

A nivel nacional.

Alcalá (2012) a través de su investigación determinó la influencia del desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas en el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de primaria del Colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas. Aplicó una metodología mixta con un diseño de tipo cuasi experimental, concluyendo que el desarrollo de un programa de habilidades metacognitivas de regulación del proceso lector (planificación, supervisión y evaluación) mejoró la habilidad de inferir e identificar la idea principal de un texto y ayudó a desarrollar las habilidades de un buen lector.

Barranzuela (2012) estableció como objetivo general de su estudio determinar la relación que existe entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico en los estudiantes de quinto grado de secundaria en el área de Formación Ciudadana y Cívica de una institución educativa militar ubicada en el distrito La Perla-Callao. En su trabajo muestra un análisis correlacional entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico, emplea el test de comprensión lectora de Silva y Tapia (1982) y el test de Evaluación de Pensamiento Crítico de Milla (2012), y obtiene como resultado bajos niveles de comprensión lectora y altos niveles de pensamiento crítico.

Milla (2012) elaboró una investigación descriptiva de diseño simple con el propósito de describir el pensamiento crítico de los estudiantes de quinto de secundaria de los colegios del distrito de Carmen de la Legua. Empleó una prueba construida para pensamiento crítico y los hallazgos que encontró indican que la mayoría de estudiantes presentan un nivel promedio de pensamiento crítico con puntajes muy cercanos al nivel bajo. En relación al género no se encontró factores que propicien diferencias significativas en el pensamiento crítico; pero sí se encontraron diferencias considerando el tipo de gestión escolar a favor de los estudiantes de

colegios parroquiales, mientras que los estudiantes de colegios privados muestran una ligera ventaja en relación a los estudiantes de los colegios públicos.

Romero (2012) delimitó como objetivo de su investigación determinar la influencia del Programa de Desarrollo del Pensamiento Crítico (Programa DPC) en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes del segundo grado de secundaria de la I.E. N° 81003 César Abraham Vallejo Mendoza- Palermo-Trujillo. El programa consistió en mejorar el pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales permitiendo a los estudiantes expresar sus problemas, necesidades y dificultades, que de alguna forma afectan desfavorablemente su calidad de vida y, al mismo tiempo, obstaculiza su crecimiento y desarrollo personal, social y cultural.

Las estrategias utilizadas fueron expectación de material audiovisual, testimonios, lectura crítica de textos o artículos, Phillips 66, debate o discusión controversial, lluvia de ideas, juego de roles, conjeturas y posibilidades, preguntas clarificadoras, guía de interrogación o reflexión y acuerdo desacuerdo irrelevante (ADI). La metodología empleada fue cuasi experimental de dos grupos con grupo control y grupo experimental, con pre test y pos test. El resultado más importante del estudio fue diseñar y validar una prueba para determinar el nivel del pensamiento crítico, debido a la inexistencia de este instrumento en nuestro medio.

La conclusión más relevante fue que el Programa de Desarrollo del Pensamiento Crítico aplicado fue un instrumento eficiente y de influencia significativa para el desarrollo de dicho pensamiento.

Aplicaciones a nivel nacional.

En el ámbito nacional, la metodología metacognitiva para el desarrollo de capacidades se han planteado y aplicado en su mayoría con el propósito de superar las dificultades de comprensión lectora en los estudiantes, lo cual se evidencia en las investigaciones realizadas. Sin embargo, en el año 2012, Romero empleó un programa para mejorar el pensamiento crítico aplicado en la asignatura de Ciencias Sociales, en la localidad de Palermo-Trujillo, el cual permitió que los estudiantes expresen sus problemas, necesidades y dificultades que afectaban considerablemente su calidad de vida y obstaculizaban su desarrollo personal, social y cultural.

De acuerdo con la investigadora la aplicación del programa para perfeccionar el pensamiento crítico de los estudiantes en la localidad de Palermo, corrobora la importancia de esta competencia en el desarrollo personal del individuo pues contribuye a mejorar su desenvolvimiento social y amplía la perspectiva de superación y progreso, desterrando los prejuicios existentes en muchas localidades que se transmiten generacionalmente y que sojuzgan a las personas que carecen de pensamiento crítico.

Población y muestra /unidad de análisis

La población estuvo constituida por los docentes del área de Historia, Geografía y Economía y los estudiantes del VI ciclo de Secundaria Básica del C.N.P Santa Rosa de Viterbo de Huaraz, pertenecientes al 2° grado.

La muestra estuvo constituida por cuatro docentes del área, de los cuales tres tienen la condición de personal estable de la institución; es decir, son nombrados y con más de 25 años de servicio y un docente contratado con diez años de servicio; también, se eligió a cinco estudiantes de acuerdo al rendimiento escolar, evidenciado en las calificaciones obtenidas en el área durante el bimestre. Este tipo de selección corresponde a un muestreo criterial, debido a que se escogió a los participantes de manera intencionada.

Categorías

Las categorías empleadas que sirvieron como base para la obtención de información y posterior elaboración de la propuesta fueron:

Tabla 1.

Categorías y subcategorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Pensamiento crítico	Nivel literal
	Nivel inferencial
	Nivel crítico
Estrategias metacognitivas	Autoconocimiento; Persona, tarea y estrategias
	Autorregulación: Planificación, supervisión y evaluación.

Métodos

La investigación se encuentra ubicada en el enfoque cualitativo educacional de tipo aplicada proyectiva, con carácter dialéctico.

De acuerdo con la propuesta de Sandín (citado en Bisquerra, 2004, p.276), “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”. Por ello, se alinea en la investigación de los problemas educativos de acuerdo a sus características para determinar posibles soluciones a través de propuestas de cambio.

Según Bisquerra (2004, p.284), la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, surge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada.

La investigación es de tipo aplicada proyectiva porque según Sánchez y Reyes (2002, p.18) busca conocer el problema para intervenir, construir y modificar la dificultad existente, pues, su interés radica en la aplicación de una solución inmediata sobre la realidad problemática. Por tanto, se plantea un modelo a partir de estrategias metacognitivas de las teorías abordadas, que serán ejecutadas en el CNP Santa Rosa de Viterbo de Huaraz para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del VI ciclo de Secundaria Básica, sin embargo, también considera el saber y la experiencia docente en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Lanuez, Martínez y Pérez (2005, p.50) sostienen que el carácter dialéctico de la investigación se basa en las funciones metodológicas en los diversos niveles de análisis del conocimiento, sobre la relación entre el ser y el pensar, de la objetividad de la verdad y del papel de la práctica, por lo que el investigador desarrollará una actitud reflexiva del estudio que plantea y la manera como llevará a la práctica la propuesta metodológica para contribuir a la resolución del problema.

Técnicas e Instrumentos de investigación

Técnicas.

Las técnicas son procedimientos empleados para obtener información de la realidad que sirven para la solución del problema que se investiga. (Lanuez, Martínez y Pérez, 2005, p.78). En tal virtud, se emplearon técnicas que condujeron al análisis de los datos recabados en el estudio que fueron cambiando de acuerdo a las exigencias de la investigación.

Según Bisquerra (2004, p.329) “en una investigación cualitativa el proceso de obtención de la información es emergente y cambiante”. Es decir, se va complementando y precisando a medida que avanza la investigación de acuerdo a la información que se va obteniendo de los informantes y de la realidad, por lo que la habilidad del investigador es esencial para captar los datos más significativos para el estudio.

Las técnicas empleadas para recabar información referida a las categorías y subcategorías desarrolladas en el marco teórico de la investigación fueron la observación y la entrevista.

La observación. Fue empleada en las sesiones de aprendizaje, a través de la observación se obtuvo información primaria del objeto de estudio y se constató e identificó las estrategias metodológicas empleadas por los docentes para desarrollar el pensamiento crítico.

La entrevista. Se empleó para obtener datos importantes del tema de estudio a través del intercambio verbal basado en una guía de pautas diseñadas y desarrollado en un ambiente de mucho respeto, prudencia y cordialidad, con los estudiantes y docentes del área de Historia, Geografía y Economía.

Instrumentos de investigación.

Los instrumentos son considerados herramientas empleadas en la recolección de datos o información, de acuerdo a las técnicas utilizadas por el investigador. (Lanuez, et al., 2005, p.78). Por ello, los instrumentos aplicados en la recolección de datos fueron:

La lista de cotejo. Se empleó para obtener información primaria de los objetos investigados, para ello se elaboró una ficha en la que se registró las actitudes de los participantes en relación al desarrollo del pensamiento crítico y el empleo de estrategias metacognitivas. Esta lista de cotejo se aplicó en la observación de las sesiones de aprendizaje del área de Historia, Geografía y Economía del CNP Santa Rosa de Viterbo, siguiendo las exigencias de la técnica de observación. (Anexo 1).

La entrevista en profundidad. Para Tobón y García (2008, p.212) la entrevista en profundidad es un instrumento del método cualitativo que promueve la libertad del entrevistado en el momento de la ejecución de la entrevista y el entrevistador debe asumir una actitud totalmente flexible.

Para la conversación, se elaboró una guía de preguntas para docentes y estudiantes, de esta manera se obtuvo información sobre el tema de estudio, para lo cual se empleó discretamente medios tecnológicos de recolección de datos. El diálogo con los entrevistados se llevó a cabo dentro de un clima de confianza y cordialidad. (Anexo 1).

La lista de cotejo y las entrevistas se aplicaron de manera individual, de acuerdo a la disposición de tiempo de los entrevistados, previa coordinación con los directivos, jefes de área, docentes y estudiantes seleccionados como participantes.

Procedimientos y métodos de análisis

Procedimientos.

Las acciones que se llevaron a cabo en el proceso de investigación se realizaron en cuatro momentos, los cuales interactuaron a lo largo del proceso de investigación con el objetivo de configurar la estructura de la propuesta y su respectiva validación.

Fases de la investigación.

Diagnóstico de la propuesta. Se realizó una aproximación a la realidad educativa desde lo teórico y desde la realidad empírica educativa, con el fin de focalizar un problema de investigación desde la teoría y desde la práctica.

Enfoques teóricos metodológicos. Se realizó la recopilación y sistematización de la información bibliográfica de los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación, empleando fuentes escritas y digitales.

Construcción de la propuesta. Se elaboró una propuesta de estrategias metacognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del VI ciclo de Secundaria Básica en el área de Historia, teniendo como base los fundamentos teóricos, metodológicos y la información recogida a través de los instrumentos de investigación.

Validación de la propuesta. Se sometió la propuesta de estrategias metacognitivas a un juicio de expertos para su validación, considerando el profesionalismo de los expertos para una adecuada certificación.

Métodos de análisis.

En la investigación se emplearon los métodos teóricos y empíricos. Entre los métodos teóricos se encuentran el histórico-lógico, el cual se empleó para establecer los antecedentes históricos relacionados con el comportamiento y evolución del pensamiento crítico y la metacognición, y poder así determinar sus características esenciales. Asimismo, se utilizó el análisis-síntesis para la sistematización de las concepciones teóricas que apoyaron el estudio, así como para el análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos. El inductivo-deductivo para establecer inferencias lógicas y llegar a conclusiones parciales y finales. La modelación fue empleada con la finalidad de elaborar la propuesta que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico.

Los métodos empíricos fueron empleados para la recolección de la información y el diagnóstico de la realidad empírica; el análisis documental de los documentos rectores y oficiales del Ministerio de Educación para la valoración de la información y el fortalecimiento de la actitud crítica del investigador sobre el fenómeno estudiado. La observación fue utilizada con la finalidad de obtener información de las estrategias empleadas por los docentes en las sesiones de aprendizaje para desarrollar el pensamiento crítico; la entrevista para recoger opiniones de los actores de la investigación sobre el tema de estudio; el juicio de expertos tuvo como objetivo la validación de la propuesta de estrategias metacognitivas para desarrollar el pensamiento crítico.

Se realizó la sistematización de los datos provenientes de los actores de la investigación en relación a las categorías del estudio, que se discriminaron para generar y obtener información conceptual sobre la realidad estudiada. Las grabaciones de las entrevistas a los docentes y estudiantes sirvieron para recabar información más completa. La información obtenida fue analizada para la triangulación de los datos de las categorías de la investigación.

Justificación

El pensamiento crítico es un proceso mental complejo e indispensable en esta sociedad del conocimiento llena de dificultades, obstáculos, contradicciones y cambios que el ser humano tiene que afrontar, a veces, sin las herramientas adecuadas. Precisamente por eso, desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de hoy es prepararlos para todas esas situaciones del presente y del futuro, para construir una sociedad justa y democrática.

En tal sentido, la investigación se justifica por las siguientes razones:

Implicancia Teórica.

Se aportará con información validada y confiable sobre el desarrollo del pensamiento crítico en el área de Historia, Geografía y Economía, desde una propuesta metodológica basada en la metacognición, contribuyendo a su vez al avance de dicha teoría, siendo posible transferir la propuesta a otras instituciones educativas y/o áreas de aprendizaje.

El trabajo de investigación permite conocer el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la metacognición, asimismo la práctica evaluativa debe contribuir al logro de la competencia.

Los resultados del estudio servirán como fuente de información para futuros trabajos en la presente línea de investigación, con niveles de alcance superior.

Implicancia Práctica.

Aportará datos significativos e importantes para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de Secundaria Básica y contribuir en una formación integral, de modo que

sirva como referente en el desarrollo de esta competencia en el área de Historia, Geografía y Economía.

Los resultados aportarán ideas con claras implicaciones para la práctica que ayudarán a tener un mayor conocimiento de las determinantes que vienen condicionando el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, para el empleo de estrategias metacognitivas que permitan revertir la situación problemática descrita.

Se contribuirá con instrumentos válidos y confiables en la línea de investigación cualitativa, para docentes e investigadores interesados en contribuir en el desarrollo del pensamiento crítico a través de la metacognición en las instituciones educativas del país.

Relevancia social.

El estudio servirá a los docentes para mejorar el proceso de enseñanza en el área de Historia, Geografía y Economía, con el empleo de la propuesta de estrategias metacognitivas. Los estudiantes aprenderán a comprender los procesos sociales, formulando juicios, argumentando sus puntos de vista, emitiendo opinión propia y proponiendo alternativas frente a situaciones problemáticas para optimizar las relaciones interpersonales y el desenvolvimiento democrático en su contexto social a través de estrategias para aprender a pensar, fortalecer sus valores identitarios para el ejercicio pleno de la ciudadanía en un ambiente democrático.

MARCO TEÓRICO

“En tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras que aquellos que creen saberlo todo estarán bien equipados para un mundo que ya no existe.”

Eric Hoffer

Proceso evolutivo y fundamentos teóricos del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del VI Ciclo de Secundaria Básica

En el siguiente capítulo, la autora pone en consideración el proceso histórico evolutivo del pensamiento crítico, como una competencia imprescindible del ser humano, así como los estudios realizados por los teóricos, partiendo desde su conceptualización, niveles, dimensiones, características y habilidades para lograr la competencia en el proceso de enseñanza aprendizaje del área de Historia, Geografía y Economía de Secundaria Básica.

Recorrido histórico del proceso evolutivo del pensamiento crítico.

El pensar es una actividad que realiza el ser humano durante toda su existencia en su actuar cotidiano, aplicable en la vida personal y profesional. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014), el pensamiento también es denominado cognición, término que deriva del latín *cogito*, que significa *pienso*. Por ende, este proceso concedió al hombre la capacidad de resolver problemas y superar las dificultades de sobrevivencia y alcanzar, de esta manera, su progresiva evolución.

De otro lado, según Campos (2007) el término *crítico* deriva etimológicamente del griego *kritike*, que quiere decir *que juzga bien, arte del juicio*, pues la crítica constituye una necesidad y una constante ineludible de toda persona a lo largo de su existencia, que le permite a partir de una verdad existente formular una nueva verdad, producto del análisis y juicio realizados.

El pensamiento crítico tiene como referente en el esclavismo a Sócrates, considerado el precursor del uso del pensamiento crítico. Según Campos (2007, p.15), Sócrates “desafió las ideas y pensamientos de los hombres de su época y creó su método de raciocinio y análisis”. En esos tiempos ser crítico era peligroso, por los problemas coyunturales de orden político, económico y social existentes. Sin embargo, Sócrates fue un pensador público que enfatizó la necesidad de pensar con claridad y lógica examinando con cuidado el razonamiento.

De esta manera el método socrático se desarrolló a través de diálogos que Sócrates sostenía con sus discípulos, a través de los cuales se procuraba extraer las ideas que tuviesen sobre un tema para lograr una definición universal y válida. Al respecto, Paul y Elder (2003, p.10) señalan que éste método constituye “una

estrategia de enseñanza de pensamiento crítico, por la importancia de lograr los procesos con claridad y consistencia lógica”. Por tal razón, este método tiene la ventaja de poner en tela de juicio lo aprendido de memoria y mantener la comunicación entre maestro y discípulo, lo cual favorece el desarrollo del pensamiento crítico.

Campos(2007) manifiesta que durante el feudalismo el avance del pensamiento crítico se debe a los aportes de William de Ockham, sacerdote franciscano, docente de la Universidad de Oxford , a quién se le atribuye la expresión “la solución más simple es comúnmente la mejor solución”; y a Santo Tomás de Aquino, teólogo y filósofo que desarrolló sus ideas sobre el pensamiento en su obra *Suma teológica*, en la cual buscó armonizar la filosofía y la teología, confinando la razón individual a la comprensión del mundo natural y no al ámbito de Dios. En síntesis, en el mundo medieval la mente estaba centrada en Dios y en la verdad universal, por tratarse de una época profundamente religiosa; en tal sentido, el pensamiento se enmarcaba dentro de estos parámetros.

Asimismo, Paul (2005) señala que durante la modernidad mantuvieron la tradición del pensamiento crítico autores como Thomas More, con su novela *Utopía*, en la que cuestiona la política inglesa de esa época y propone una sociedad nueva. Por otro lado, Francis Bacon sentó las bases de la ciencia moderna orientada al enfoque empírico, apoyada en indagaciones cuidadosas. Encontramos también a René Descartes con su método de pensamiento crítico fundamentado en el principio de la duda sistemática; es decir, cada parte del pensar debe ser puesta en duda y luego comprobada.

Por lo planteado, se afirma que durante la modernidad el avance de la ciencia contribuyó al desarrollo del pensamiento sumado a los acontecimientos sociales generados por el descontento de la población frente al sistema político de ese entonces. La desigualdad de las clases sociales incrementó el descontento de la población, sin embargo contribuyó a que el hombre exprese su sentir y desarrolle su capacidad intelectual en busca de mejores condiciones de vida.

Posteriormente, en la llamada edad contemporánea Serrano (2005) destaca los aportes de John Dewey, quien en su obra *Cómo pensamos* enfatiza los resultados del pensar humano que lo conduce a reflexionar sobre el pensamiento crítico para encaminar las dificultades existentes en la realidad. Al respecto, se considera la importancia del pensamiento crítico para el progreso personal y social a fin de evitar

manipulaciones frente a situaciones problemáticas que surgen a menudo, asumiendo actitudes y decisiones pertinentes.

De esta manera, Benjamín Bloom desarrolló una taxonomía de habilidades cognitivas. Sin embargo, dentro de los teóricos más recientes se encuentra Robert Ennis, quien a través de un artículo publicado en el Harvard Educational Review en 1964, despertó nuevamente el interés por el pensamiento crítico. Así, en la década de los ochenta, Richard Paul difundió la necesidad de desarrollar este pensamiento a través de estándares. Mathew Lipman creó el programa “Filosofía para niños”, considerando a los niños filósofos por naturaleza, interesados en el porqué de las cosas, con una curiosidad innata que los lleva a cuestionar permanentemente; sin embargo, esta conducta filosófica del individuo va disminuyendo con el incremento de la edad, por lo que la misión de la educación debe ser reforzar estos procesos que lleven al estudiante a desarrollar su pensamiento crítico.

En tal sentido, se asume que el pensamiento crítico constituye el óptimo nivel del pensamiento con un elevado rigor intelectual, que debe de ser desarrollado en todo escenario, siendo la escuela el más propicio para su adquisición; sin embargo, no se ha cumplido con este propósito pues muchos de los estudiantes no son capaces de pensar por sí mismos. La misión de la escuela no debe consistir en brindar al estudiante un conjunto de conocimientos, sino en encaminar a que el estudiante aprenda a aprender a fin de que adquiera autonomía intelectual, para lo cual los docentes cuentan con medios pedagógicos relativamente abundantes que no se han aplicado, muchas veces por desconocimiento o falta de orientaciones para conseguir el desarrollo de competencias en los estudiantes.

En la actualidad, desarrollar el pensamiento crítico es una necesidad para la educación del siglo XXI, donde el currículo y las estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden favorecer e incrementar este pensamiento. Por tanto, la modificación de los planes de estudio de los últimos años se orienta al desarrollo de competencias en los estudiantes para dar paso a un aprendizaje reflexivo, autorregulado y autónomo.

Al respecto Lipman (citado en López, 2013, p.50) manifiesta desde una perspectiva filosófica que la “implantación transversal del pensamiento crítico en el currículo promete un reforzamiento académico del estudiante”. En este sentido, remarca la importancia de la formación del pensamiento crítico como competencia transversal, no sólo en las áreas de aprendizaje, sino en todos los niveles de enseñanza, lo cual debe constituir una meta nacional en el sistema educativo que

permitirá formar personas con decisiones sustentadas, con argumentos sólidos, con mayor capacidad de entender diferentes contextos, de relacionarse mejor con los demás y realizar una contribución más auténtica a la sociedad.

Consideraciones sobre las definiciones del pensamiento crítico.

El estudio de diversas definiciones en relación al pensamiento crítico demuestra la importancia de desarrollar esta competencia. Numerosos teóricos han planteado definiciones asociadas a una composición compleja de pericias intelectuales que se emplean para analizar lógicamente una información y poder determinar su validez y veracidad, lo cual conduce al planteamiento de soluciones frente a situaciones problemáticas.

Al respecto, encontramos en Serrano (2005, p.155), que John Dewey prefiere la denominación de pensamiento o reflexión a la relación entre lo que se hace y los efectos que trae consigo, pues con el pensamiento y la reflexión se corrigen los errores de experiencias pasadas para mejorar las nuevas. El análisis que realiza la investigadora sobre esta definición se inscribe en la relación existente entre lo que ya sabemos, lo que recordamos y lo que percibimos, que da lugar a un pensamiento reflexivo. Es necesario salir de la rutina para poner en orden las ideas, que debe conducir a la obtención de mejores resultados de alguna acción o producto, de acuerdo a las capacidades logradas.

Entre los teóricos más influyentes se ubica a Robert Ennis (citado en López, 2013, p.43), quién afirma que el pensamiento crítico es concebido como el pensamiento razonado y reflexivo interesado en resolver qué hacer o creer. Es decir, por un lado constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce la hegemonía de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento, para determinar qué es justo y qué es verdadero. En consecuencia, el pensamiento crítico permite pensar y juzgar con un adecuado nivel de análisis, evitando actuar mecánicamente sin reflexionar, asumiendo posiciones personales fundadas.

Paul (citado en Boisvert, 2004, p. 42) sostiene que “El pensamiento crítico es una manera sistemática de formar y moldear nuestro pensamiento. Funciona deliberada y exigentemente. Es un pensamiento disciplinado, comprensivo, bien razonado y está basado en estándares intelectuales”. El pensamiento crítico de acuerdo a esta posición se va erigiendo metódicamente y para ello es necesario

cumplir con ciertos esquemas o patrones para su desarrollo llamado por el autor estándares, por medio de ellos uno evalúa apropiadamente el propio pensamiento para auto mejorarlo.

Encontramos también a Matthew Lipman (Boisvert, 2004, p.36), quien definió el pensamiento crítico como “pensamiento auto correctivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio”. Es decir, el pensamiento crítico es un pensamiento diestro que se expresa de acuerdo a la percepción que realiza el sujeto, que lo conduce a emitir juicios respecto de algo, además es auto correctivo porque se observa a sí mismo para reflexionar y rectificar las debilidades del pensar.

Asimismo, Harvey Siegel (citado en Boisvert, 2004, p.49), explica el pensamiento crítico como una capacidad y destreza de conducirse y juzgar con base en razones, en función de principios empleados con coherencia. Por eso, Siegel establece la reciprocidad entre el pensamiento crítico y la racionalidad; no obstante, no basta con que el estudiante domine la evaluación de las razones sino que manifieste actitudes, habilidades, experiencias de pensamiento y rasgos de carácter, denominados actitud crítica o espíritu crítico, que reside en la valoración del razonamiento adecuado.

Por otro lado, Peter A. Facione (2007, p.15) considera que “El pensamiento crítico es un conjunto de habilidades cognitivas esenciales para la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación”. De acuerdo con lo planteado por Facione, la persona que emplea adecuadamente el pensamiento crítico, hace buen uso del razonamiento, pues le permite identificar falacias y argumentaciones engañosas carentes de evidencias. Además, brinda libertad para cuestionar y tomar decisiones propias como individuo y como sociedad, sin dejarse influenciar y manipular, formando así personas éticas y reflexivas. La capacidad de pensar es innata en los seres humanos, sin embargo, los estudiantes necesitan oportunidades para perfeccionarla y el clima escolar es básico para su desarrollo.

Del mismo modo, en el Congreso Iberoamericano de Educación Metas al 2021, encontramos a Betancourt (2010), quien considera la necesidad de desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico para enfrentar a esta sociedad de constante cambio, no sólo tecnológico, sino también cultural, y puedan proyectarse constructivamente hacia el futuro, asumiendo actitudes que orienten su vida positivamente, valorando su origen y procedencia cultural que conlleve a la formación de valores identitarios mediante el empleo de estrategias metacognitivas.

Es así que pensar críticamente aumenta la capacidad de obtener, interpretar, evaluar y seleccionar información para tomar decisiones, como lo afirma Perkins (citado en López, 2013, p.12). Estas aseveraciones nos exigen, como padres y educadores, pensar más críticamente acerca de cómo mejorar el pensamiento de los estudiantes y su aprendizaje, puesto que es importante saber cómo y para qué se aprende, lo cual constituyen elementos relacionados con la metacognición.

Al respecto se puede corroborar que los conceptos de estos autores se relacionan y concuerdan en que el pensamiento crítico requiere de diversas habilidades, y para mostrarse, necesita de información, conocimientos e involucra una dimensión afectiva. Es decir, implica que el estudiante adquiriera conocimientos, destrezas y actitudes, que se optimizarán a través de la metacognición como un proceso autorregulador de pensamiento.

Por tal razón, es imprescindible que el estudiante desarrolle las capacidades de pensamiento, pues las exigencias de desempeño en el mundo globalizado requieren individuos con un alto nivel de preparación. En tal virtud, el pensamiento crítico constituye una competencia fundamental que obliga al individuo a la adquisición de múltiples habilidades para un desenvolvimiento social, cultural y profesional coherente, con actitudes y posiciones críticas responsables.

Revisión de las corrientes del pensamiento crítico en educación.

La investigadora considera los sustentos teóricos de los autores del pensamiento crítico como Robert Ennis, considerado por Boisvert (2004, pp.35, 36) el precursor del pensamiento crítico pues determina un conjunto de criterios y operaciones cognitivas para mejorar el pensamiento crítico, que no se limita a sus habilidades, sino incluye las actitudes. Para Ennis, el pensamiento crítico se fundamenta en razones admisibles para llegar a conclusiones lógicas, evaluando los enunciados y las acciones, lo cual se traduce en una persona con cualidades ideales de autonomía y toma de decisiones, de respeto a los demás y comprensión de la realidad.

Para ello propuso una lista de capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento crítico, que se resume en la valoración de las fuentes y la validez de los argumentos, razones, hechos y suposiciones en los cuales se apoya un punto de vista sobre un determinado asunto que caracteriza a una persona con autonomía y habilidades de pensador crítico.

En 1991, Matthew Lipman propuso una teoría para mejorar el pensamiento crítico en los niños a través de la enseñanza, considerando que la escuela es la institución donde se debe desarrollar el razonamiento para mejorar el juicio basado en criterios apropiados. Además, considera al pensamiento crítico auto correctivo, es decir, mejorar la manera de pensar detectando y rectificando los errores para emplear otros métodos y procedimientos. Para Lipman, la formación del pensamiento crítico en los estudiantes requiere dominar cuatro áreas: las habilidades cognitivas, el razonamiento, la organización de información y la transmisión de información, los cuales se deben lograr desde la niñez para ir perfeccionándolos progresivamente, según lo expresado por Boisvert (2004).

Al respecto, se explica las habilidades de búsqueda como una práctica auto correctiva en la que los niños a través de la curiosidad aprenden a expresar y a analizar los problemas. El proceso de razonamiento consiste en ampliar el conocimiento a partir de lo que ya se conoce para descubrir algo nuevo, organizarlo y transferir el aprendizaje. La organización de la información para comprender mejor, efectuar un juicio adecuado, formulando criterios y argumentos. Finalmente, la transmisión de la información coherente y con sentido de acuerdo al razonamiento realizado para la transferencia del aprendizaje (Boisvert, 2004).

De acuerdo a lo vertido, la metacognición no se desliga del pensamiento crítico por su naturaleza autorreguladora en el aprendizaje, pues es necesario que el estudiante sea consciente de cómo aprende, qué requiere saber y qué estrategias debe emplear para aprender a pensar. El empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas es fundamental para el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades en los estudiantes.

Otros reconocidos teóricos son Richard Paul y la Dra. Linda Elder, quienes sostienen que existe correspondencia entre el pensamiento crítico, el aprendizaje y la educación. Paul (2005, p. 52) considera al pensamiento crítico perfecto porque cumple con los criterios de claridad, exactitud, conveniencia, razón, profundidad y eficacia de los objetivos. En cambio, el pensamiento no crítico es a menudo vago, impreciso, ilógico y superficial, por lo cual se reconoce la complejidad e importancia del pensamiento crítico para un adecuado aprendizaje. Para ello es vital que cumpla con los patrones establecidos en su propuesta, que se irán alcanzando progresivamente a partir de los doce a dieciséis años a más, vale decir, durante la educación básica y

superior, con el apoyo constante de los docentes para alcanzar este gran reto de formar pensadores críticos.

Niveles de desarrollo del pensamiento crítico.

La educación actual exige formar personas preparadas para enfrentar situaciones e ideas de manera crítica. Por ello, la tarea primordial de toda institución educativa es desarrollar pensadores críticos, como una exigencia social para discernir adecuadamente frente a la gama de información y procesos sociales complejos que caracterizan a la sociedad actual. En tal sentido, la denominada *Guía del pensamiento crítico*, del Ministerio de Educación (2006, pp.54-60), establece tres niveles de pensamiento:

Nivel literal. Es la fase de inicio del pensamiento crítico en la cual se debe conferir al educando elementos que estimulen y activen los órganos sensoriales para iniciar con la percepción seguida de la observación, discriminación, identificación y categorización de la información, para lo cual el docente empleará estrategias de enseñanza para el logro progresivo de estas capacidades.

Nivel inferencial. En esta etapa la información obtenida se emplea en nuevos contextos o circunstancias, dando lugar al desarrollo de las habilidades como por ejemplo de inferir, comparar, contrastar, clasificar, describir, explicar, analizar, determinar la relación de causa y efecto, interpretar, predecir, estimar, generalizar. Estas son capacidades de mayor complejidad, como lo señala la *Guía del pensamiento crítico* del Ministerio de Educación.

Nivel crítico. Es la fase óptima del pensamiento crítico, en la que el estudiante estará en condiciones de poner en práctica sus habilidades de debatir, argumentar, evaluar, juzgar y criticar, asumiendo una posición personal y reflexiva frente a realidades de su entorno que lo conduzcan a plantear soluciones que evidencien su preparación y competencia crítica.

Se reconoce, entonces, que el desarrollo del pensamiento crítico motiva construir aprendizajes significativos para la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades del estudiante pues la sociedad actual y los altos estándares de competitividad demandan otro nivel de preparación, por ello es necesario aplicar métodos y medios adecuados frente a esta exigencia.

Características del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico se va construyendo a través de la mejora de las características mencionadas por Paul (2005, p.49) y *La guía para el desarrollo del pensamiento crítico* (2006, p.30) del Ministerio de Educación, en la que se encuentran las disposiciones intelectuales que es preciso que los docentes conozcan para promover su perfeccionamiento.



Figura 1. Características del pensamiento crítico

(Adaptada de: “Estándares de competencia para el pensamiento crítico” [Paul, R. y Elder, L., 2005, p. 49])

A continuación explicamos cada una de las características del pensamiento crítico. La agudeza perceptiva es fundamental para observar los detalles mínimos de un tema u objeto y asumir una postura frente a los demás, fortaleciendo el pensamiento. El cuestionamiento permanente para indagar constantemente el porqué de las cosas, examinando su propio comportamiento y el de los demás. La construcción y reconstrucción del saber a través de la teoría aplicada a la realidad es útil para cambiar el entorno social y familiar. La mente abierta para admitir las ideas de los demás, respetarlas, aunque estén erradas. El coraje intelectual para sustentar los planteamientos y hacerle frente a las situaciones embarazosas y a las críticas de los demás.

También se considera la autorregulación para examinar la forma de actuar y pensar, siendo conscientes de las fortalezas y limitaciones que se poseen para corregirlas y mejorarlas. El control emotivo para ser pacientes frente a las ideas, opiniones o pensamientos distintos a los nuestros, manteniendo la calma y la tolerancia. Finalmente, tenemos la valoración justa para aceptar y valorar las opiniones de los demás con probidad.

Habilidades del pensamiento crítico.

El ser humano cuenta con habilidades y sub habilidades cognitivas y afectivas que las va desarrollando progresivamente durante su existencia, así se considera que el pensamiento crítico obedece al desenvolvimiento efectivo de estas habilidades, para lo cual se requiere la predisposición de los aprendices para su perfeccionamiento.

Al respecto Facione (2007, p.4) considera que las habilidades representan el componente cognitivo que son esenciales para el pensamiento crítico, ellas son la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación.

Interpretar es la habilidad que le concede un significado personal a un acontecimiento, que se evidencia a través del parafraseo, la argumentación, el razonamiento y la comprensión. La interpretación conduce a entender y expresar el significado de experiencias, realidades, afirmaciones o razones que se dan en un determinado contexto. Sin la interpretación el estudiante no podrá alcanzar otras destrezas.

Analizar significa identificar las inferencias reales y conjeturadas, examinándolas para determinar su certeza y validez. Es saber relacionar algún elemento que exprese una relación con el contexto o con el pensamiento que se quiera expresar.

Inferir consiste en identificar información relevante, plantear conclusiones a partir de supuestos; permite realizar deducciones, suposiciones, pronósticos, probabilidades y determinar las consecuencias de un evento.

Evaluar quiere decir valorar las expresiones que describen la percepción, las experiencias, situaciones, juicios, creencias u opiniones de una persona y considerar su credibilidad. Se relaciona con opinar, enjuiciar, apreciar, examinar, estimar, probar.

Explicar es ineludible para la argumentación coherente y razonada de un suceso que se realiza de modo reflexivo.

La autorregulación permite el control de las operaciones cognitivas que realiza el sujeto, mediante el cual las analiza y evalúa para corregirlas y fortalecer el razonamiento, apelando a sub habilidades como el auto examen y la autocorrección. Es importante que el estudiante se conozca a sí mismo porque de este modo se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje.

La investigadora considera que estas habilidades son significativas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. Su entrenamiento durante la etapa escolar es indispensable para la formación de estudiantes críticos y reflexivos, capaces de asumir actitudes coherentes de manera autónoma, evitando la manipulación y la deformación de la información que benefician a los intereses de un grupo reducido de personas. Por lo tanto, es menester que se incluya dentro de la planificación didáctica del área de Historia, Geografía y Economía el desarrollo de estas capacidades para superar las dificultades que comúnmente aducen tener los docentes con sus estudiantes frente al análisis de los hechos históricos y cotidianos e ir involucrándolos en un mejor desenvolvimiento social como ciudadanos responsables.

En tal sentido, se concibe que las sesiones de aprendizaje se orienten a la formación de estas habilidades a través de una metodología que facilite al docente el logro de la competencia de pensamiento crítico de manera dinámica y beneficie a los estudiantes que, en su generalidad, poseen serias debilidades y limitaciones en sus desempeños escolares, familiares y sociales, que deben de revertirse gradualmente a medida que se adquieran las capacidades mencionadas.

Predisposiciones o actitudes del pensamiento crítico.

La concepción de Robert Ennis se funda en actitudes o predisposiciones propias del pensamiento crítico que se basa en razones aceptables de qué creer o hacer, es decir, se evalúan los enunciados en los que creemos y las acciones que llevamos a cabo. (Boisvert, 2004, p.33).

Estas predisposiciones conducen al estudiante a evaluar la información que recibe diariamente para asumir actitudes críticas y reflexivas, las que lo conducirán a tomar decisiones propias, mostrar respeto hacia los demás y comprender las

situaciones de la vida con coherencia. Además, estas actitudes son útiles para la enseñanza del pensamiento crítico, que se debe emplear en cualquier circunstancia.

Las predisposiciones o actitudes que caracterizan al pensamiento crítico pueden ser útiles, por su sencillez, en la aplicación de programas, proyectos educativos o sesiones de aprendizaje para la valoración de ideas o acciones. En la Figura 2 resumimos dichas predisposiciones.



Figura 2. Predisposiciones del pensamiento crítico

(Adaptada de “La formación del pensamiento crítico” [Boisvert, 2004, p.35])

Estándares intelectuales del pensamiento crítico.

Richard Paul propone estándares de competencia para el pensamiento crítico como recursos para los docentes. Dichos estándares pueden ser utilizados en cualquier grado de educación con la finalidad de evaluar la calidad del pensamiento de los estudiantes.

Paul (2005, p.52) señala: “Cuando los estudiantes internalizan estos estándares y los emplean con regularidad su pensamiento se vuelve más claro, veraz,

preciso, relevante, profundo, extenso y justo”. Por tanto, promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes implica realizar actividades educativas orientadas a este fin, para ello el docente cuenta con este recurso que contiene interrogantes para facilitar su empleo.

Enseñanza del pensamiento crítico.

La enseñanza del pensamiento crítico ha sido abordada desde diversas perspectivas, en ellas se consideran la ético-social, la epistemológica y la pedagógica.

Perspectiva ético-social.

En la sociedad actual, las instituciones educativas deben enseñar a pensar críticamente a sus estudiantes, así como les enseñan a leer y a escribir. En todas las sociedades democráticas los estudiantes evidencian incapacidad de responder o actuar con autonomía frente a situaciones complejas, lo cual es preocupante por el deterioro de los valores éticos que trae consigo el incremento de la delincuencia, corrupción y violencia presentes en la actualidad.

Ante esta situación, el estudiante debe conducirse con racionalidad y elegir la opción adecuada de manera crítica y reflexiva, sin ninguna presión o influencia. Siguiendo a Hawes (2003, p.13), se considera que en la enseñanza del pensamiento crítico el docente no debe poner en relieve sus propias ideas, convicciones y valoraciones; por el contrario, las estrategias de participación deben estar orientadas a provocar planteamientos y argumentos propios de los estudiantes basados en el bienestar común.

Se busca que los estudiantes al culminar la Educación Secundaria sean capaces de encaminarse de manera consciente y racional de acuerdo a los lineamientos éticos de la sociedad para alcanzar las metas propuestas, buscando el bienestar colectivo. De esta manera se educarán personas idóneas, con valores morales para asumir responsabilidades que beneficien a su comunidad y no busquen sólo el beneficio personal e individualista que caracteriza a la sociedad actual, lo que será posible si se posee pensamiento crítico.

Perspectiva epistemológica.

Según Hawes, (2003, p.13) desde la perspectiva epistemológica se dan dos escenarios: el consenso y el disenso. El consenso significa que no basta que una persona sea educada y calificada intelectualmente para que se desempeñe con idoneidad en el mundo del conocimiento, sino que debe poseer un conjunto de competencias que involucren además lo emocional, social, ético y estético.

Por lo expuesto, se afirma que las exigencias del mundo actual requieren personas altamente calificadas, no sólo con un alto nivel intelectual, sino que posean una formación ética y axiológica, con un apropiado control de emociones en su actuar en sociedad, que se logra a través del pensamiento crítico. Esta competencia conduce al individuo a ser consciente de las habilidades que posee para optimizarlas y corregir las debilidades de manera reflexiva.

En relación a los disensos encontramos en Hawes (2003, p.14) dos posiciones. Unos consideran que la enseñanza del pensamiento crítico está limitada a los eruditos poseedores de verdades objetivas obtenidas intelectualmente; mientras otros asumen que se debe enseñar a los estudiantes a pensar críticamente sin necesidad de un vocabulario categórico para describir la realidad circundante, para que puedan asumir su propia postura.

De lo vertido se concluye que la enseñanza del pensamiento crítico no es exclusiva para personas con características intelectuales avanzadas, sino que su enseñanza debe ser orientada hacia todo estudiante. Asimismo, cuanto más temprana se imparta la enseñanza del pensamiento crítico más significativos serán los logros, el docente a través de su praxis incidirá en su aprendizaje y en la calidad de sus procesos de pensamiento.

Perspectiva pedagógica.

De acuerdo a la perspectiva pedagógica, en la actualidad el alfabetismo no consiste sólo en leer y escribir sino en desarrollar competencias en los estudiantes. Para ello las instituciones educativas deben reorientar la enseñanza de acuerdo a esta perspectiva, empleando estrategias que faciliten la adquisición de capacidades frente al problema o tarea que requiere resolver el aprendiz con efectividad y eficiencia.

Según Perkins (en cita de Rojas, 2009, p.75) “enseñar a pensar es toda iniciativa que mejore habilidades como el razonamiento, la toma de decisiones, la solución de problemas, y la creatividad. La eficacia de esta enseñanza dependerá de su grado de transferencia a otros contextos”.

En tal sentido, la enseñanza del pensamiento crítico implica una eficiente labor del maestro como agente transformador de las potencialidades del estudiante en el plano intelectual, emocional y ético, por lo cual los procesos de enseñanza deben estar en constante innovación para la aplicación de métodos que vinculen el pensamiento crítico en todas las áreas de aprendizaje.

La metacognición: Enfoques teóricos y su aplicación en el proceso educacional relacionado con el pensamiento crítico.

En este epígrafe se detallan los enfoques teóricos de la metacognición realizando un recuento desde sus primeras investigaciones y aplicaciones, así como las definiciones planteadas por los teóricos, las estrategias metacognitivas y la relación entre el pensamiento crítico y la metacognición de interés exclusivo en la presente investigación.

Aproximaciones sobre la definición de metacognición para el aprendizaje.

En el año 2005, Gutiérrez se refiere a las primeras investigaciones del conocimiento metacognitivo enfocado en la crítica realizada por Tulving y Malagan basada en la metamemoria, considerado como el inicio del estudio de la metacognición que, para ese entonces, no se había explorado a profundidad. Tulving y Malagan llegaron a la conclusión que existe correlación entre la memoria y el conocimiento que se va desarrollando de acuerdo a las experiencias de vida del individuo, por lo que se puede afirmar que va mejorando con la edad.

Asimismo, Flavell (citado en Gutiérrez, 2005) inició sus investigaciones estudiando la meta memoria de los niños, a través de la reflexión sobre sus propios procesos de memoria que posteriormente se constituyó como una dimensión de la metacognición. En ese sentido, la metacognición es el más alto nivel de actividad mental del ser humano que controla los otros niveles inferiores; es decir, implica conocer y controlar la actividad cognitiva.

Según Brown, Bransford, Ferrara y Campione (citado en Martínez 2004, p.19) el concepto de metacognición es replanteado en la década de los ochenta, cobrando una importancia significativa en el estudio de los procesos cognitivos, por lo que se plantean las siguientes variables: persona, tarea y estrategia; estos procesos deben ser regulados a través de la planificación, la supervisión y la evaluación. El resultado de todo ello es denominado metacognición.

La metacognición es considerada como un proceso porque conduce al estudiante al conocimiento de sus saberes y limitaciones para llevar a cabo una tarea, aplicando estrategias adecuadas y efectivas, que como lo manifestó Flavell lo conducirá a alcanzar la meta trazada. Para ello, el sujeto debe realizar actividades metacognitivas que lo conduzca a afianzar esta competencia y no sólo sirvan para una mera reflexión de sus limitaciones.

La metacognición como producto se da a través de la planificación de la meta de aprendizaje, donde se elige las estrategias para la realización de la tarea, respondiendo a las interrogantes ¿qué voy a hacer? y ¿cómo lo voy a hacer?, que tiene que ser supervisado para ir corrigiendo los errores e ir mejorando en la aplicación de las estrategias a fin de replantearlas según sea el caso y concluir con la evaluación para comprobar si se han alcanzado las metas trazadas de manera reflexiva. La selección y el empleo de estrategias en la ejecución de las tareas se modifican de acuerdo a los requerimientos que implica la consecución de la meta; es decir, el sujeto determina si es factible continuar o cambiar de estrategias.

Por ello, Labarrere (1996, p.96) considera que el docente debe planificar la enseñanza de la metacognición desde los primeros grados, propiciando en el estudiante el conocimiento de sí mismo, otorgándole recursos, estrategias y procedimientos de autorregulación metacognitiva para ser empleados en las actividades educativas y fuera de ellas.

De tal forma, el maestro refuerza la metacognición con su capacidad de reflexión, a fin de construir aprendizajes para la vida y lograr estudiantes críticos con un adecuado desenvolvimiento social, conocedores de su cultura y con valores identitarios, para lo cual es necesario contar con maestros metacognitivos, conscientes de su responsabilidad pedagógica.

Enfoques teóricos sobre la metacognición.

En las investigaciones realizadas sobre la metacognición, existen posturas teóricas que explican sus fundamentos, estas son:

El procesamiento de la información.

Sobre el procesamiento de la información, Guerra (2003) explica los estándares del conocimiento humano desde el inicio de la actividad intelectual que se da de manera consciente y progresiva de acuerdo a las experiencias del individuo, quien va organizando jerárquicamente las estrategias para regular, dirigir, controlar y evaluar sus aprendizajes.

De acuerdo a lo vertido, el procesamiento de la información proporciona los medios necesarios para la consolidación del conocimiento consciente, a través del cual la persona puede identificar información relevante y significativa para su aprendizaje, descartando lo innecesario y superfluo. Esta actividad se realiza con el empleo de estrategias planificadas que requieren de la práctica constante del individuo.

Por lo expuesto, uno de los fundamentos teóricos de la metacognición se basa en el procesamiento de la información, que el sujeto va recogiendo de acuerdo a su experiencia cognitiva e interacción social para su empleo en diferentes situaciones. Este procesamiento de la información se realiza planificando y adecuando las acciones que se van realizando para, finalmente, verificar y evaluar el aprendizaje obtenido.

La Escuela Histórico Socio Cultural de Vygotsky.

Lev Vygotsky ha brindado valiosos aportes a la educación sosteniendo que en el desarrollo del ser humano juega un rol fundamental la interacción histórico sociocultural, pues es sabido que el hombre es un ser social por naturaleza y su aprendizaje es constante.

Según Mayor (199, p. 12) para Vygotsky las representaciones mentales del hombre se van desarrollando de acuerdo a su interrelación social y cultural desde que nace, fortaleciéndose a través de su interacción con las personas de su entorno en

diversas situaciones y se van interiorizando en su proceso de aprendizaje social. Es así que se concibe al ser humano más social que biológico, pues sus funciones superiores son producto de su desarrollo cultural, que es posible gracias a los mediadores.

Para Vygotsky (citado en Carrera, Mazzarella, 2001, p. 485) en esta interacción, la escuela como entidad social tiene la función de organizar actividades cognitivas mediante la enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo de la reflexividad y los elementos de autorregulación relacionados a la metacognición.

En tal sentido, se afirma que las actividades pedagógicas que se realizan en la escuela constituyen la base para la formación de capacidades cognitivas de alto nivel, tomando en cuenta los conocimientos, actitudes, valores e intereses que el estudiante ha desarrollado de acuerdo a su realidad y a su proceso histórico, buscando que el estudiante los identifique y conozca lo que posee, empleando herramientas para su transformación y forme de esta manera el pensamiento crítico mediante la metacognición.

La metacognición como estrategia metodológica.

El empleo de la metacognición como estrategia metodológica de enseñanza aprendizaje se ha plasmado en considerables estudios en los últimos años, de los cuales destacaremos los que se ajustan a la presente investigación.

En tal sentido, Tobón y García (2009, p. 208) manifiestan que la metacognición es una estrategia de aprendizaje esencial en la didáctica, en la formación docente y la evaluación, por lo cual se viene planteando que es la estructura fundamental de toda competencia, ya que para la realización idónea y ética de toda actividad, es necesaria la reflexión. Por tanto, el empleo de la metacognición como estrategia de enseñanza-aprendizaje es fundamental para la formación de competencias docentes y discentes, para la mejora de la práctica pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes, pues a través de la reflexión y autorregulación se conduce hacia el aprendizaje autónomo.

Osses (2008, p.21) refiere que las estrategias metacognitivas son las acciones que buscan conocer los procedimientos mentales para utilizarlos apropiadamente adaptándolos o modificándolos en relación a las metas trazadas. La ejecución de las

estrategias cognitivas debe ser planificada, supervisada y evaluada por las estrategias metacognitivas.

Por tanto, es necesario desarrollar estrategias metacognitivas para que los estudiantes identifiquen sus aciertos y equivocaciones a fin de mejorar su pensamiento de manera planificada. Conociendo los procesos mentales que emplea, el estudiante puede aplicar las estrategias cognitivas o cambiarlas si no son las adecuadas para el propósito que persigue, para ello se requiere que los docentes enseñen a aplicar estrategias metacognitivas que les permita aprender a pensar.

Para Brown y Mateos (citado en Correa, Castro y Lira, 2012, p.,18) las estrategias metacognitivas ayudan a reconocer las limitaciones que se posee, conocer las estrategias y su uso apropiado, identificar los problemas y buscar su solución, supervisar, revisar y evaluar el desarrollo de las actividades y metas a conseguir.

El empleo de estrategias metacognitivas en el aula contribuye y promueve el aprender a aprender. Es así que el uso de estas estrategias por parte del docente mejora su labor pedagógica de enseñanza y el proceso de aprendizaje del estudiante. Las estrategias metacognitivas constituyen herramientas indispensables para el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, porque crea conciencia en el estudiante sobre su forma de aprender y los pasos que realiza para aprender y buscar la solución de problemas (Román, 2004, p.102).

Es evidente que el pensamiento crítico mejora cuando el estudiante es consciente de sus procesos del pensar y aprender. Es decir, es fundamental darse cuenta cómo se piensa y cómo se elabora el pensamiento, lo cual se logra con el empleo de estrategias metacognitivas que contribuyen a corregir los desaciertos en los procesos cognitivos y afectivos del estudiante, que se manifiesta en su actuar, además propicia la autorregulación y el autoaprendizaje.

Por lo expuesto, se concluye que las estrategias metacognitivas conducen a la reflexión que realiza el estudiante sobre sus procesos cognitivos que lo lleva a identificar sus potencialidades y debilidades al ejecutar una tarea, por lo cual el control, supervisión y evaluación de estos procesos permitirán corregir las deficiencias hasta alcanzar los objetivos de aprendizaje y de pensamiento crítico.

La metacognición y el pensamiento crítico.

El pensamiento crítico está íntimamente ligado a la metacognición, pues supone la adquisición de capacidades reflexivas y autorreguladoras en su desarrollo, por lo que las habilidades que el estudiante necesita alcanzar para la obtención de un alto nivel de pensamiento requieren de actividades metacognitivas permanentes.

Estas habilidades, según Tobón y García (2009, p. 215) deben conducir a que el individuo prevea estrategias que le conduzcan a la obtención de información necesaria para la resolución de situaciones problemáticas de manera consciente y evalúe el rendimiento de su propio pensamiento a fin de corregir los errores que considere necesarios para perfeccionarlo.

Por eso, la metacognición es un instrumento para desarrollar el pensamiento crítico en los educandos, considerando que el objetivo principal del docente debe de ser desarrollar estrategias y habilidades metacognitivas en los estudiantes que les facilite realizar aprendizajes significativos.

Por lo que Villarini (citado en Torres, Tejada y Villabona 2013, p. 5) refiere que la metacognición conduce a la persona a indagar, juzgar e ir construyendo su pensamiento con solidez cognitiva, habilidades y actitudes eficaces y efectivas que lo conduzcan a la consecución de sus objetivos.

Por lo señalado, la evaluación constante y reflexiva de los procesos que se realizan en el desenvolvimiento académico y cotidiano, conduce a la adquisición de un pensamiento eficaz, por lo que el empleo de actividades metacognitivas habituales es esencial para este propósito que no debe de dejarse de lado. Muchas veces no se toma en cuenta ni se promueve su práctica, generalmente por desconocimiento o carencia de información sobre su aplicación. Por ello, promover su empleo en las instituciones educativas para generar el pensamiento crítico, cobra importancia en la formación integral y competente de los estudiantes.

Parafraseando a Kenneth, Henson y Ben (2000, p. 257-258) la metacognición es “el pensamiento acerca del pensamiento,” por lo cual enseñar a los estudiantes estrategias y habilidades metacognitivas permitirá desarrollar su pensamiento crítico porque aprenderán a pensar, que es el mayor objetivo al que debe aspirar el ser humano.

Desde esta perspectiva, se considera que las habilidades metacognitivas son indispensables para la adquisición de las habilidades del pensamiento crítico, pues el sujeto estará capacitado para desenvolverse mentalmente y reconocer los procesos empleados en la ejecución de una tarea; además, incrementará su grado de conciencia sobre su pensar.

El empleo de esta propuesta permitirá desarrollar el pensamiento crítico, conduciendo al estudiante a un aprendizaje autorreflexivo, consciente que lo transformará en un individuo crítico dotado de conocimientos y habilidades que le permitirán plantear y expresar sólidos argumentos en su desenvolvimiento social y lo formará como ciudadano responsable.

La didáctica desarrolladora como generadora de pensamiento crítico a través de la metacognición

La palabra *didáctica* proviene de los términos *didaskein* que significa “enseñar” y de *teckne* que quiere decir “arte”; es decir, significa “arte de enseñar”. Según Comenio, (citado por Zilberstein, 2002, p.3) es “Didáctica magna, esto es un artificio universal para enseñar todo a todos, es el arte de enseñar y aprender”. En ese sentido, la didáctica como disciplina pedagógica práctica tiene como objeto la técnica de enseñar; es decir, promover y orientar a los estudiantes hacia el aprendizaje eficaz.

En tiempos actuales la didáctica se orienta al enseñar y aprender, asumiendo la unidad entre la instrucción y la educación, la importancia del diagnóstico integral, la unidad entre lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo, orientados a preparar al estudiante para la vida mediante el desarrollo de sus potencialidades humanas.

La didáctica desarrolladora conduce a la mejora de la personalidad del estudiante. Esta concepción se fue sistematizando a la luz de los aportes de la teoría del desarrollo histórico cultural de Lev Vygotsky y las investigaciones pedagógicas realizadas y enriquecidas con la práctica docente cubana, teniendo como referentes el pensamiento de destacados educadores, como José Martí.

El enfoque histórico cultural, de acuerdo a Zilberstein, (2002, p.5), reconoce que el hombre llega a elaborar la cultura dentro de un grupo social y no como un sujeto aislado. En esta construcción la forma de enseñanza-aprendizaje ocupa un papel determinante, siempre que tenga un efecto desarrollador y no inhibitor sobre el

alumno. Lo importante en esta pedagogía es involucrar al estudiante como un ser social, que asuma su pertenencia a un entorno cultural, con una historia que fortalezca sus capacidades y que hagan posible la apropiación de aprendizajes significativos.

El aprendizaje desarrollador.

El aprendizaje es el proceso de apropiación de la cultura en condiciones de orientación e interacción social del estudiante, que requiere de un proceso activo, reflexivo y regulado para aprender de manera gradual acerca de los objetos, procedimientos, formas de actuar, de pensar, del contexto histórico cultural en que se desarrolla el estudiante.

Además de los procesos cognitivos, el aprendizaje lleva implícito la formación del área afectivo motivacional de la personalidad, ocupando en esta concepción un lugar especial los procesos educativos que se dan de forma integrada a los instructivos.

El proceso de aprendizaje encuentra en el docente su mediador principal, en esta concepción, la orientación y la dirección que realiza el maestro, tomando en cuenta los objetivos que se desea alcanzar en todos los estudiantes a partir de sus potencialidades individuales son consideradas de gran valor. Los elementos esenciales que caracterizan el aprendizaje desarrollador se grafican en la Figura 3:



Figura 3. Elementos del aprendizaje desarrollador.

(Adaptado de “Proceso de E-A desarrollador en la escuela primaria” [Rico, 2013, p.14])

La interacción social a través del trabajo por parejas o equipos es importante para el aprendizaje, porque se produce la colaboración, el intercambio de ideas, el esfuerzo intelectual. Las actividades compartidas permiten cambios tanto en lo cognoscitivo como en las motivaciones y necesidades de los estudiantes, para ello se debe tomar en cuenta sus particularidades y sus zonas de desarrollo próximo.

Las zonas de desarrollo próximo, para Vygotsky, (citado por Rico, 2013, p.14), es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

La interacción entre los estudiantes, al efectuar una actividad, le permiten al docente operar con lo potencial en el estudiante, evidenciado en las acciones externas manifestadas en sus relaciones sociales y de comunicación, que se convierten en situaciones mediadoras culturalmente que propician las acciones internas individuales. Por ello, el aprendizaje es un proceso social, pero al mismo tiempo tiene un carácter individual.

El aprendizaje debe ser un proceso significativo, que le permita al estudiante relacionar los nuevos conocimientos con los que ya tiene, para la reestructuración y el surgimiento de un nuevo nivel de acuerdo al significado que tenga para él.

La posición activa en el aprendizaje supone que el estudiante se inserte en la elaboración de la información aportando sus criterios en el grupo, planteándose interrogantes, argumentando sus puntos de vista para la producción de nuevos conocimientos o la remodelación de los existentes.

Otro aspecto importante, como parte de esta posición activa, es que el estudiante se involucre en un proceso de control valorativo de sus acciones de aprendizaje, que le permite corregir los errores que comete y regularlos, esto eleva su nivel de conciencia para mejorar la calidad de los resultados, garantizando un desempeño activo, reflexivo y autorregulado.

Concepción metodológica.

El proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, según los estudios realizados por los investigadores cubanos Silvestre, Rico y Zilberstein, requiere de los siguientes aspectos:

Diagnóstico de la preparación y desarrollo del estudiante. Permite explorar los avances del estudiante respecto a sus potencialidades en el aprendizaje de las diferentes materias, así como sus motivaciones, comportamiento, intereses, aspiraciones, qué habilidades intelectuales y de pensamiento tiene.

Protagonismo del estudiante en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje. Se busca que el estudiante asuma una participación activa en las sesiones de aprendizaje, para terminar con su participación caracterizada por la repetición mecánica de lo que dice el docente, el libro u otra persona, que limitó su capacidad de argumentar, preguntar, enfrentar un problema y encontrar los aciertos y errores.

Organización y dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. El cambio radica en la transformación de la posición del docente en el aula, que implica una forma de dirigir y organizar el proceso considerando un real protagonismo de los estudiantes mediante la actividad individual y grupal que asegure una mayor interacción entre los estudiantes, y entre los estudiantes y el docente. Para ello, es necesario profundizar en la concepción de los momentos de la actividad: orientación, ejecución y control, donde la orientación se encamine a la participación e independencia de los estudiantes y el control incluya el autocontrol y la autovaloración como un proceso lógico en los distintos momentos de la actividad.

Concepción y formulación de la tarea. La tarea debe lograr la atención de los estudiantes, provocando el análisis reflexivo, conduciéndoles a exigencias superiores a su actividad intelectual, independencia y creatividad. En este proceso se debe de propiciar que el estudiante analice qué realizó, cómo lo hizo, qué le permitió el éxito, en qué se equivocó, cómo puede corregir sus errores, que se auto controle, y valore sus resultados, sus formas de actuación y las de su grupo. (Zilberstein, 2002, p.54).

Por lo vertido, la didáctica desarrolladora se alinea a la propuesta de mejora planteada por la investigadora, al considerar dentro de sus fundamentos los aportes de la teoría vygostkiana que conduce al estudiante de su desarrollo actual a niveles superiores de progreso, asume la metacognición como medio de control y autorregulación del aprendizaje, destaca el papel del docente como mediador del aprendizaje que debe de organizar y formular tareas que despierten el interés del estudiante en busca de un aprendizaje autónomo.

Los documentos normativos del Ministerio de Educación y su relación con el pensamiento crítico

El Diseño Curricular Nacional(DCN) considera como competencia elemental al pensamiento crítico, que se adquiere con el desarrollo de capacidades en la cual el estudiante puede manejar y organizar información pertinente de los acontecimientos o sucesos trascendentales de la historia, geografía, economía y la sociedad acaecidos en la actualidad o en el pasado, con el propósito de reforzar su capacidad crítica y participar democráticamente en la vida social, respetando y valorando los derechos humanos, así como la diversidad cultural.

El Ministerio de Educación, a través de las *Orientaciones para el Trabajo Pedagógico del área de Historia, Geografía y Economía [OTP] (2010)*, plantea el desarrollo del pensamiento crítico, para que el estudiante pueda analizar y tomar decisiones personales y grupales hacia la mejora de su desenvolvimiento social, ejerciendo su capacidad de autonomía que le otorgue una libertad plena y responsable.

En tal sentido, el maestro cumple una singular e importante misión de orientar y apoyar a sus educandos en la adquisición de nuevos elementos para edificar el pensamiento crítico, en el proceso enseñanza aprendizaje, pone en marcha las herramientas que tiene a su alcance y abastece de nuevos conocimientos para ponerlos en práctica de acuerdo a los requerimientos y necesidades de la generación actual que enfrenta desafíos cada vez más competitivos.

El *Marco Curricular (2014, p. 49)*, en su tercera versión, formula en relación al pensamiento crítico seis competencias para el aprendizaje fundamental denominado “Ejerce Plenamente su Ciudadanía”, de las cuales se considera pertinente para Historia la competencia cuatro, en la que considera fomentar la interpretación crítica de las fuentes de información histórica para una mejor comprensión de la realidad y la construcción de la identidad.

En las *Rutas de aprendizaje (2015, p.11)*, se demanda el desarrollo del pensamiento crítico en el VI ciclo, a través de las capacidades de comprender y expresar el significado de los juicios y creencias en diversas fuentes para entender las situaciones o asuntos de estudio, diferenciando las ideas principales o el punto de vista de un autor. Reconocer las similitudes y discrepancias entre diversas posturas de autores o de sus compañeros. Evaluar la credibilidad de los enunciados, creencia u

opinión de una persona. Identificar los elementos necesarios para obtener conclusiones razonables.

La investigadora identifica estos planteamientos en los sustentos teóricos de Robert Ennis, en relación al pensamiento crítico que se asume en la investigación y en la propuesta metodológica, por lo cual se consideran relevantes los enunciados dados por el Ministerio de Educación que se alinean a los objetivos que persigue la autora.

Respecto de los documentos normativos emitidos por el Ministerio de Educación se corrobora que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de comprensión de los acontecimientos históricos para entender la realidad local, regional y nacional con el propósito de fortalecer la identidad de los estudiantes.

En ese sentido, el cuestionamiento permanente, una de las características principales del pensamiento crítico, pondrá en tela de juicio el conformismo de un sector de nuestra población que acepta como algo normal la carencia de valores identitarios y de compromiso ético, la delincuencia y la corrupción.

DIAGNÓSTICO O TRABAJO DE CAMPO

“No pienses en los fracasos de hoy, sino en el éxito que puede llegar mañana. Te has propuesto una tarea difícil, pero tendrás éxito si perseveras y encontrarás dicha en la superación de obstáculos.”

Hellen Keller

Presentación de Resultados

Procesamiento y análisis de la información.

Para el procesamiento y análisis de la información cualitativa obtenida a través de la aplicación de los instrumentos de investigación en el C.N.P Santa Rosa de Viterbo de Huaraz, se empleó técnicas como la codificación, categorización y análisis de los datos otorgados por los docentes y estudiantes sobre las estrategias metodológicas usadas para el desarrollo del pensamiento crítico y las estrategias metacognitivas en su práctica pedagógica.

Los instrumentos administrados fueron: la entrevista a profundidad a docentes y estudiantes, así como la lista de cotejo para la observación de las sesiones de aprendizaje, que se utilizaron para efectuar el diagnóstico del problema de la presente investigación.

Al ejecutar el procesamiento de los datos, la información obtenida condujo al análisis y reflexión de la labor docente en relación al desarrollo del pensamiento crítico y las estrategias metacognitivas que fueron consolidándose mediante la triangulación que evidenciaron las similitudes y diferencias de las unidades de información y la elaboración de conclusiones.

Análisis de los datos codificados en las entrevistas y la observación de las sesiones de aprendizaje.

Se presenta los resultados del análisis de los datos codificados de las entrevistas a profundidad y la observación de las sesiones de aprendizaje, que fueron realizadas con el propósito de develar las características de la labor docente y el desempeño de los estudiantes en el accionar educativo en el área de Historia, Geografía y Economía en relación al pensamiento crítico y las estrategias metacognitivas que fueron contrastadas a través de los sustentos teóricos de diversos autores. (Anexo 2).

Relaciones analíticas, interpretativas y discusión de los resultados.

Resultados y conclusiones de la entrevista en profundidad a los docentes.

La entrevista en profundidad a los docentes se realizó con la finalidad de obtener información sobre la práctica pedagógica en relación al desarrollo del pensamiento crítico. Las entrevistas fueron organizadas de acuerdo a las categorías y subcategorías que emergieron de las respuestas emitidas. (Anexo 3).

Categoría: Nivel literal del pensamiento crítico.

Sub categoría: Limitado conocimiento del pensamiento crítico.

De acuerdo a la entrevista se puede apreciar que las respuestas de los docentes coinciden o se acercan, evidenciando una mirada panorámica y no profunda sobre el significado del pensamiento crítico, ubican a sus estudiantes en el nivel literal.

“Según revisiones bibliográficas que he hecho es el preguntarse sobre algún hecho en este caso de historia sobre algún acontecimiento el por qué y el para qué, preguntarse el por qué y el para qué es aplicar la criticidad”. (D1). “Considero el pensamiento crítico como la forma de analizar un acontecimiento, analizar la realidad que debe tener toda persona”. (D2). “Para mí viene a ser de repente la exposición de una persona de un estudiante, de un docente que da su opinión sobre un tema, una idea o sobre una situación que encaja dentro de un contexto sociopolítico, y se da en todo momento”. (D4).

Las respuestas de los docentes se sitúan en analizar, evaluar y dar una opinión de un acontecimiento o tema. Al respecto, Paul (2005, p. 7) sostiene que el pensamiento crítico “es un proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación de manera activa y hábil”. Sin embargo, los docentes no consideran el pensamiento crítico como un proceso intelectual que lleva a desarrollar capacidades en base a las vivencias y experiencias cotidianas del individuo, para ellos el pensamiento crítico es considerado sólo como la emisión de opiniones sobre un hecho o un acontecimiento histórico.

Sub categoría: Métodos de enseñanza expositiva.

La metodología empleada por la mayoría de los docentes presenta características de la pedagogía tradicional. Las sesiones de aprendizaje son expositivas, por lo que los estudiantes no han logrado salir del nivel literal del pensamiento crítico; sin embargo, los docentes no asumen responsabilidad alguna por el bajo nivel, culpando a otros de esta situación.

“Si hablamos del crítico una etapa inicial...sin embargo hay que considerar queeee.. la mayoría de primaria no trabajan mucho de los profesores este nivel crítico, no se trabaja y son muy pocos los docentes, inclusive que en Educación Secundaria trabajan este niveldecimos trabajar a nivel crítico” (D1). *“No les gusta leer y uno si no lee no va a poder analizar el tema, no va a saber profundizar un tema, apenas se conforman con conocimientos básicos, tienen otras preocupaciones. Cada año va bajando el nivel, cada año se dedican a otras preocupaciones, el juego, el internet, el encuentro amical, el diálogo en el face, watsap”. (D3).* *“Creo que están en el inicio todavía, porque me da la impresión de que en primaria todavía les falta incidir en el caso. Al iniciar el año, en marzo nomás, no sabían ni atar ni desatar, no sabían que era la historia, qué objetivos tiene el estudio de la historia, la importancia de la historia, cómo ir adquiriendo los aprendizajes en historia. El aprendizaje es más memorístico que crítico”. (D4).*

De las respuestas se concluye que los docentes ubican a sus estudiantes en un nivel bajo de pensamiento, porque según su percepción no les gusta leer, no aprenden la historia, el aprendizaje es memorístico; además se culpa al estudiante, a los docentes del nivel primaria y al entorno social de las deficiencias en el pensamiento crítico; sin embargo, no se manifiesta una actitud autocrítica de la labor que desempeñan para cambiar esta situación y alcanzar el nivel más alto. Los docentes se sienten derrotados frente a esta situación porque no tienen las herramientas que orienten el cambio de esta problemática.

En la *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico* se manifiesta que “Existen tres niveles: literal, inferencial y crítico, desarrollándose en cada uno de ellos una serie de capacidades que muestran claramente la ruta a seguir hasta llegar al nivel más alto de los procesos de pensamiento”. (MINEDU, 2006, p.54). Por ello, es tiempo que los docentes con la capacidad transformadora que tienen, adopten actitudes de cambio para desarrollar sesiones de aprendizaje con estrategias que generen el pensamiento crítico con la participación activa del estudiante.

Sub categoría: Recursos y técnicas de enseñanza monótonos.

Las respuestas sobre las técnicas y recursos que emplean en las sesiones de aprendizaje para desarrollar el pensamiento crítico fueron:

“Bueno, con ellos trato de emplear recursos que les llame la atención, trabajan en grupos, pero a veces solo trabaja uno o dos”. (D1). “Ahora estoy empleando monedas para que ellos observen y expliquen las imágenes que tienen cada una de ellas sobre la historia de nuestro país. También trato de relacionar el área geográfica donde se desarrolló nuestra historia, sí, estoy haciendo todo eso, empleo mapas.” (D2). “Estee, siempre yo empiezo las clases retrocediendo a los temas anteriores, retroalimentando la clase. No no...tiene sentido hacer un nuevo tema, sin tener en cuenta lo que se está haciendo, esto me está dando resultados, aunque sea mínimamente. Utilizo mapas del Perú.” (D3).

De las respuestas emitidas por los docentes, podemos afirmar que los recursos y/o técnicas que emplean en algunos casos pueden estimular la observación y percepción de acuerdo a los intereses y propósitos de la actividad de aprendizaje, en otros pueden tornarse monótonos, cansados y repetitivos pues sólo conducen al nivel literal del pensamiento crítico. Campos (2007, p.68) afirma: “La técnica más usada y más simple en la enseñanza del pensamiento crítico es el uso de preguntas. El docente puede hacer preguntas al alumno, o éste autopreguntarse acerca de la estructura y significado de un mensaje o información”. Por eso, se debe de contar con una gama de recursos y/o técnicas que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico.

Los docentes consideran también el uso de organizadores visuales y lecturas, seguido de trabajos en equipo y noticieros, aunque continúan desarrollando clases expositivas. Campos (2007, p.93) declara que el uso de organizadores gráficos se emplea para poner en evidencia el razonamiento o pensar, para su análisis y evaluación; pero en las sesiones de aprendizaje se emplea para la transcripción de contenidos teóricos del tema, demostrando un bajo nivel de conocimiento de las estrategias y técnicas para desarrollar las capacidades del pensamiento crítico pues la participación de los estudiantes es mínima, manteniéndose el protagonismo del docente como es usual en la pedagogía tradicional.

Sub categoría: Capacidades del nivel literal de los estudiantes y el empleo de estrategias.

Al preguntarles sobre las capacidades del nivel literal desarrolladas por sus estudiantes y las estrategias empleadas para ello, los docentes manifestaron lo siguiente:

“En un porcentaje bajo, pero sí identifican, por ejemplo les llama la atención las imágenes de las monedas...como te decía estamos en ese trabajo; pero hay mucho desinterés, conformismo....Bueno, les explico, elaboran organizadores visuales, eeehh, estoy siguiendo los documentos que ha enviado el Ministerio, ojalá pues se logre mejorar” (D1). “Como no...,pero noo, no tan correctamente pero si.... No todos de repente pero por lo menos una cantidad regular de estudiantes. Las estrategias.... la verdad noooo... te podría especificar pues...tácitamente uno llega con la experiencia que uno tiene” (D3).

Los docentes manifiestan que sus estudiantes, en un porcentaje bajo identifican, no todos pero al menos una cantidad regular, diferencian y van discriminando; por lo cual podemos deducir que no desarrollan capacidades en sus sesiones de aprendizajes, pues existe una vaga certeza de las capacidades que poseen sus estudiantes. “El nivel literal es la etapa inicial del camino hacia el pensamiento crítico, por tal razón los docentes deben ofrecer al estudiante actividades que estimulen el desarrollo de los sentidos, por lo tanto se debe promover la percepción, observación, discriminación, identificar, emparejar y secuenciar u ordenar”. (Guía del desarrollo del pensamiento crítico, 2006, p. 56). Al respecto los docentes deben promover actividades de aprendizaje para el desarrollo de capacidades a través de la percepción y observación, para que el estudiante pueda discriminar, identificar y secuenciar, que son capacidades del nivel literal e ir proponiendo progresivamente otras más complejas.

Categoría: Nivel inferencial del pensamiento crítico.

Las preguntas relacionadas al nivel inferencial fueron resueltas de la siguiente manera:

“No, aún no eso es el ideal, pero no lo hacen, repiten lo que está escrito en los libros. Tienen muchas distracciones, no les interesa, no cumplen con las tareas. No analizan, memorizan y muchas veces no entienden cuando leen, no se preocupan”. (D2). “A deducir sí, de una o de otra manera pero sin llegar a emplear esa palabra, les decimos has deducido. Por decirle, si estamos viviendo la evolución de las eras como podríamos identificar el proceso de una era a otra era. Entonces deducción ha habido un proceso de apareamiento, de repente regeneración de células, cambios. etc.” (D4).

Los docentes sostienen que tienen problemas, y no trabajan el nivel inferencial en el primer grado, los estudiantes no analizan, memorizan, no entienden lo que leen, no se preocupan, sintetizan la información pero les falta mucho para elaborar conclusiones. Se observa preocupación de los docentes por las actitudes que demuestran los estudiantes porque “En este nivel deben ser capaces de utilizar la información que reciban, de modo que infieran conclusiones, reflexiones acerca de ellas y hagan generalizaciones y aplicaciones.”(Guía del pensamiento crítico, 2006, p.58). En tal sentido, se puede corroborar que no se está logrando el procesamiento de la información que demanda el nivel inferencial para la elaboración de conclusiones.

Sub categoría: Dificultades en la enseñanza de inferencias.

Los docentes consideran que existen dificultades en este aspecto, como lo manifiestan en sus respuestas:

“Tenemos muchos problemas, no estamos trabajando. A ese nivel todavía no llegamos” (D1). “No, es un poco más difícil, no he podido hacerlo.” (D3).

Los docentes refieren que sus estudiantes no han aprendido a inferir, consideran dificultoso enseñar a inferir, pues no encuentran interés ni predisposición en los estudiantes. Por ello, “los docentes deben procurar obtener respuestas nuevas frente a la información que se les proporcione, alentando a sus estudiantes para que utilicen íntegramente todos los datos a su alcance, para que elaboren, combinen, apliquen y procesen la información”. (Guía del pensamiento crítico, 2006, p.58). Para eso es necesario que se empleen estrategias dinámicas, de acuerdo a los intereses y necesidades del estudiante, considerando en las sesiones de aprendizaje actividades para potenciar el nivel inferencial del pensamiento crítico.

Categoría: Nivel crítico del pensamiento.

Sub categoría: Desconocimiento de estrategias para el nivel crítico.

Sobre esta subcategoría refirieron:

“Ellos necesitan leer más, para comprender y analizar y desarrollar el pensamiento crítico. Les traigo para las clases acontecimientos históricos de la región que no se encuentran en los libros pero que he ido recopilando durante mucho tiempo, y lo vamos relacionando con la actualidad,” (D2). “Con.....motivaciones, dependiendo de qué temas se va a tratar. Claro que si se les hace preguntas ¿por qué? ¿para qué?, pero no responden, son muy pocos los que responden, es su formación, yo por ejemplo a mí me da ganas de retroceder, volver como se hacía antes el trabajo, yo considero que de

ese modo se lograba más, yo me siento más atado porque el Ministerio nos manda las sesiones hasta los cuadros que tenemos que hacer, hay que basarnos en eso.” (D3).

Al respecto, Campos (2007) señala diversas estrategias y técnicas para desarrollar el pensamiento crítico, como por ejemplo la discusión grupal, el diálogo controversial, estudio de caso, lectura crítica, escribir para pensar, mesa redonda, entre otras. Por tanto, se puede afirmar que existiendo diversidad de estrategias y técnicas para desarrollar el pensamiento crítico los docentes no las emplean, continúan con la formación pedagógica que han recibido y practicado durante años e incluir nuevas estrategias educativas les resulta complicado. Muestran nostalgia por tiempos pasados, donde la didáctica que empleaban era la adecuada.

Sub categoría: Desinformación de las habilidades del pensamiento crítico.

En relación a las capacidades del nivel crítico que deben de tener los estudiantes, algunas respuestas fueron:

“Umm....Capacidades primero la capacidad de indagación, capacidad de lectura y comprensión, experimentación, argumentación, el análisis en este caso esteeee... redactar ya textos pequeños inclusive, pero no necesariamente copiar el texto del cuaderno sino tener capacidad de redacción de algún texto.” (D1). “Los estudiantes deben conocer los acontecimientos históricos de su localidad para interpretarlos y analizarlos.” (D2). “¿Capacidades? ...la capacidad por ejemplo de caracterizar, buscar características de un hecho, otra.... la capacidad de comparar, después de repente..... Buscar la importancia de un hecho, fenómeno.”(D4).

Los docentes entrevistados manifiestan que el análisis, la argumentación y la interpretación son las capacidades que deben desarrollar los estudiantes para alcanzar el nivel crítico del pensamiento, coincidiendo con lo planteado por Facione (2007, p.4) quien afirma: “De las habilidades cognitivas, los expertos consideran como lo esencial del pensamiento crítico la interpretación, argumentación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación”. Se puede observar que uno de los docentes no tiene claro su respuesta y plantea la capacidad de comparar, la cual corresponde al nivel inferencial. En conclusión, podemos afirmar que los docentes reconocen tres capacidades del nivel crítico del pensamiento pero no consideran la evaluación ni la autorregulación, producto de la desinformación y desconocimiento del desarrollo del pensamiento crítico.

Categoría: Acumulación de información, ausencia de reflexión en el estudiante.

Respecto a la postura personal fundamentada, reflexiva y crítica de sus estudiantes frente a los sucesos históricos del país, los docentes consideraron:

“Eeehhh...Primero muchos de mis estudiantes no conocen su verdadera historia, con esa dificultad me he encontrado eeehhh... Siempre yo creo que hemos venido equivocando el aprendizaje de historia, más nos hemos preocupado en dar fechas muchas veces, eeehhh...los nombres inclusive, eee los nombres y los estudiantes han tenido esa tendencia que cuanto más nombres y fechas saben es una forma de aprobar historia, memorismo, entonces esteeee.... cuando se quiere salir de esa tendencia es difícil, es difícil.” (D1). “No se observa, parece que no les interesa esos problemas.....les falta reflexionar..... existe dificultad, no plantean sus propias opiniones” (D2). “Muy poco reflexivos, porque todavía están sacudiéndose de su niñez. Ahora ver los noticieros peor, no ven noticias y a veces tienen razón de no ver las noticias porque prender la TV es para ver todos los días crímenes, asaltos, muertes.” (D4).

Los docentes consideran que sus estudiantes no conocen su verdadera historia, memorizar nombres y fechas es una forma de aprobar el curso, les falta reflexionar sobre los sucesos históricos del país, a la vez plantean la importancia de la historia para la formación de la identidad personal, familiar, regional y nacional, sin embargo afirman que sus estudiantes no valoran lo nuestro. Durante mucho tiempo la enseñanza de la historia ha sido orientada al conocimiento de información de acontecimientos del pasado, que han conducido al estudiante a memorizar para aprobar los exámenes, lo cual ha repercutido negativamente en su formación personal e identitaria. Por ello, se asume que “Un estudiante posee o evidencia una actitud crítica cuando es capaz de formular y argumentar una postura personal, tiene una postura personal fundamentada, propone soluciones”.(Guía del desarrollo del pensamiento crítico, 2006, p. 60), y que las habilidades del pensamiento crítico se van alcanzando progresivamente, siendo el docente el gestor de este proceso de adquisición de capacidades que harán que el estudiante piense críticamente y asuma una postura personal frente a los acontecimientos y sucesos históricos y de su vida personal y cotidiana.

Categoría: Estrategias metacognitivas de autoconocimiento.

Sub categoría: Conocimiento limitado de la metacognición.

Sobre el conocimiento de la metacognición, los docentes manifestaron:

“La metacognición...está planteada para evaluar a los estudiantes en las áreas. Lo realizan los estudiantes para que mejoren y eleven sus calificaciones.” (D2). “La metacognición va de la mano con la autoevaluación, pero para ser sincero... yo no nooo...no he hecho eso. Pero no se le ve sentido porque los estudiantes siempre dicen voy a estudiar y voy a recuperar esa nota hay que perseguirlos para que den la recuperación pero no lo hacen. Y siguen en lo mismo.” (D3).

De las respuestas se corrobora que los docentes tienen una ligera noción de lo que significa la metacognición, por ejemplo sólo es considerada como una actividad dirigida a los estudiantes. Asimismo, tienen una idea errónea de la metacognición, al considerarla como parte del proceso de evaluación del estudiante. Para Flavell, “la metacognición es el más alto nivel de actividad mental del ser humano que controla los otros niveles inferiores, es decir, implica conocer y controlar la actividad cognitiva; a través de las variables persona, tarea y estrategia” (Gutiérrez, 2005, p.34).

Sub categoría: Diferencias entre las estrategias cognitivas y metacognitivas.

En relación al empleo de estrategias metacognitivas, sus respuestas fueron:

“No, no en verdad me falta profundizar sobre eso.” (D2). “Estrategias reconozco que estoy un poco mal pero, creo que empleo las primeras, las cognitivas.” (D3). “Metacognición eso lo hace él (estudiante) y las cognitivas lo desarrolla el maestro.” (D4).

De acuerdo a las respuestas, se verifica que los docentes desconocen y/o poseen una inadecuada información sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas, por lo que no pueden determinar sus diferencias y se deduce que no las aplican en sus sesiones de aprendizaje. En tal sentido, Weinstein y Meyer (citado por Huerta, 2014) sostienen que “las estrategias cognitivas son aplicadas a tareas concretas para generar procesos mentales de elaboración, organización y repetición de la información”; mientras que Flavell plantea que las estrategias metacognitivas hacen referencia al conocimiento del individuo de su propio proceso cognitivo que lo conduce a aprender a reflexionar (Citado por Huerta, 2014). Por lo tanto, las estrategias cognitivas y metacognitivas deben emplearse en toda actividad de aprendizaje por los estudiantes y docentes, para ello es necesaria e importante una adecuada preparación del docente.

Sub categoría: Empleo de estrategias metacognitivas.

Al preguntarles sobre el empleo de estrategias metacognitivas en sus sesiones de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico los docentes respondieron lo siguiente:

“No lo he tomado en cuenta, porque en realidad me falta profundizar más sobre la metacognición....sin embargo, creo que es importante para captar el interés de los alumnos y mejorar su aprendizaje, considero que me falta actualizarme. (D1). “No he trabajado el pensamiento crítico en el área porque me he centrado más en desarrollar los contenidos de la programación curricular. Pero considero que es importante.”(D2). “No lo empleo pero es importante para que el estudiante sea autocrítico, que reconozca sus debilidades y salga de la situación en que está. Soy honesto en reconocer que, bueno, no estoy tan preparado, tal vez hay ese deseo de hacerlo pero me faltaría, no estaría listo para hacerlo con mucha eficiencia, es un poco difícil”. (D3).

Las respuestas de los docentes sobre el empleo de estrategias metacognitivas para desarrollar el pensamiento crítico coinciden en la no aplicación de dichas estrategias, sin embargo reconocen su importancia para un mejor entendimiento del estudiante de las cosas, temas y sesiones de clase, para que el estudiante sea autocrítico, reconozca sus debilidades y deje el memorismo. Según Tobón (2009, p.208), la metacognición es una estrategia de aprendizaje esencial en la didáctica, en la formación docente y la evaluación, por lo cual se viene planteando que es la estructura fundamental de toda competencia, ya que para la realización idónea y ética de toda actividad, es necesaria la reflexión. Se corrobora lo planteado por Tobón cuando afirma que la metacognición es fundamental como estrategia de aprendizaje, en la formación del docente y la evaluación ya que la reflexión es necesaria para el desempeño ético y eficaz de toda actividad que realiza la persona. Por lo cual, la aplicación de estrategias metacognitivas contribuirá a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.

Categoría: Estrategias metacognitivas de autorregulación.

Sub categoría: Reflexiones sobre la práctica pedagógica.

Las reflexiones de los docentes sobre su práctica pedagógica en relación al pensamiento crítico se centran en la falta de preparación y actualización para el empleo de estrategias adecuadas para su desarrollo, pues afirman haber priorizado el desarrollo de los contenidos de la Programación Curricular. La metacognición como producto es “el conocimiento que logra la persona después del desarrollo de la tarea,

ya que evalúa su propio desempeño, esto le permite elaborar planes y programas de acción, supervisar su desempeño al realizar las tareas y evaluarlas para corregir sus errores”. (Fascículo 11: Estrategias metacognitivas. MINEDU, 2007, p. 8). Sin embargo, es meritorio el reconocimiento de sus debilidades y carencias, de su desempeño profesional en relación al desarrollo del pensamiento crítico, lo cual confirma la importancia de la metacognición para mejorar y corregir los errores.

Sub categoría: Planificar el desarrollo del pensamiento crítico.

Sobre la planificación del desarrollo del pensamiento crítico, los docentes respondieron:

“Como te digo, no lo he trabajado, pero lo consideraré en adelante”, (D2). “No, no lo he hecho pero lo tendré en cuenta a futuro.” (D3). “Sería fundamental porque la persona que lee un tema, un hecho histórico, prácticamente debe llegar a una conclusión, dando su opinión.” (D4).

Los docentes respondieron que no han considerado el desarrollo del pensamiento crítico en la planificación pedagógica; pero que lo harán a futuro. Sobre el particular, es importante recordar el contenido de la siguiente cita: “En el área de Historia, Geografía y Economía el pensamiento crítico aporta al ejercicio ciudadano, ayudando a formar personas capaces de reflexionar acerca de las situaciones, problemáticas o asuntos que los involucran y que saben utilizar diversos tipos de información, contrastar puntos de vista y construir una posición que contribuya al bienestar colectivo”. (Rutas del aprendizaje, 2015, p.12). Al respecto, se deduce que los docentes no han reparado en lo que señala las Rutas del aprendizaje, versión 2015, del área de Historia, Geografía y Economía, en relación al pensamiento crítico, que exige su desarrollo para la formación de personas reflexivas que contribuyan a la resolución de situaciones problemáticas y a un adecuado ejercicio de la ciudadanía.

Resultados y conclusiones de la entrevista en profundidad a estudiantes.

Categoría: Nivel literal.

Sub categoría: Limitado conocimiento del pensamiento crítico.

En síntesis, la respuesta de los estudiantes sobre la conceptualización de pensamiento crítico se ha limitado a una suerte de emisión de opiniones respecto a algo, sólo un estudiante considera evaluar sus pensamientos. Al respecto, por ejemplo, contestaron:

“Dar nuestra opinión” (E1). “Una opinión que toda persona debe respetar” (E5). “Evaluar mis pensamientos” (E3).

Se observa en los estudiantes la falta de información sobre el pensamiento crítico, que según Facione, (2007, p, 15) “es un conjunto de habilidades cognitivas esenciales para la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación”. Además, el pensamiento crítico brinda libertad para cuestionar y tomar decisiones propias como individuo y como sociedad, sin dejarse influenciar y manipular, formando así personas éticas y reflexivas. Lo afirmado corrobora que existe desconocimiento teórico del concepto de pensamiento crítico y de las habilidades cognitivas que demanda; también de la importancia que tiene en la formación de una persona reflexiva. Además, los estudiantes creen que poseen pensamiento crítico porque plantean opiniones acerca de un tema, evalúan sus pensamientos, pueden razonar y explicar de lo que trata un tema.

“Sí, yo creo que sí, porque tengo la capacidad de decir de repente.... si es que ha pasado algún acontecimiento, o también ...puedo decir de lo que ha tratado, si el tema ha sido divertido o no se ha podido entender”(E4).

Sus respuestas demuestra las características del nivel literal, pues están en la capacidad de identificar un acontecimiento que de acuerdo al MINEDU (2008, p.56) es la etapa inicial que abre las puertas al desarrollo del pensamiento crítico, que puede ser encaminado adecuadamente por el docente con el empleo de estrategias y técnicas cognitivas y metacognitivas, pues los estudiantes tienen las condiciones necesarias para adquirir y desarrollar las habilidades críticas.

Sub categoría: Elaboración de organizadores visuales para resumir información.

En las sesiones de aprendizaje, los estudiantes elaboran organizadores visuales para resumir o completar la información de un tema que les sirve para estudiar para los exámenes; sin embargo, manifiestan que no lo aprendieron en el área de historia, sino en comunicación.

“Sí...nos, nos hace usar el libro, nos explica y nos pide para entender más un organizador visual. Desarrollamos mapas conceptuales; pero la que nos ha enseñado los mapas es la profesora de comunicación.”(E3). “Nos manda hacer organizadores visuales porque podemos reducir todo el tema” (E4).

De las respuestas podemos cotejar que lo solicitado por el docente se enmarca al resumen y/o transcripción de información y no se incentiva la argumentación ni los comentarios producto de la percepción sensorial y la observación que debe realizar el estudiante para emitir sus propios juicios. Al respecto, Campos (2007, p.93) manifiesta que el uso de organizadores gráficos se emplea para poner en evidencia el razonamiento o pensar, para su análisis y evaluación, sin embargo no es empleado con ese fin.

Sub categoría: Aprendizaje de contenidos para las evaluaciones.

El aprendizaje en el área está orientado al aprendizaje de contenidos temáticos del área, que son medidos en exámenes escritos y orales, por ello las actividades que realizan los estudiantes persiguen ese objetivo.

“Sí, como le digo esteee.....nosotros de todo el tema que hemos hecho durante...por ejemplo en un día lo...plasmamos en un mapa o línea de tiempo y nosotros sólo lo estudiamos para el examen y ya no tenemos que estar leyendo todo el tema para los exámenes porque lo más importante está en los mapas”(E4). “Sí, porque me facilita más para aprender más la información, en cambio en resumen no se entiende mucho. Puedo estudiar más rápido” (E3).

Los emplean porque tiene un orden determinado para entender más rápido y perfectamente la información, porque les facilita aprender y estudiar para el examen, porque ahí se encuentran las ideas principales del tema, también manifiestan que no los usan mucho porque el profesor les explica el tema. Por tanto, el empleo de organizadores visuales está orientado a la organización de información que servirá para los exámenes. El aprendizaje de contenidos se prioriza en el área de Historia, Geografía y Economía, conduciendo al estudiante a memorizar los acontecimientos históricos para obtener altas calificaciones, obviando el desarrollo de habilidades cognitivas.

Categoría: Nivel inferencial.

Sub categoría: Dificultad en el procesamiento de información y su aplicación a nuevas situaciones.

La información que obtienen los estudiantes no la aplican a situaciones nuevas relacionadas con la realidad, pues no tienen claras las ideas sobre qué son las inferencias.

“Sí, es cuando deducimos sobre un tema, cuando las ideas no están escritas en el texto y nosotros mediante el texto tenemos que deducir la parte que va a continuar, más que todo es tratar de descubrir lo que va a venir, eso me dice mi papá” (E1). “Si tal vez ehhh...deducir lo que puede pasar o lo que por ejemplo..... Si estamos leyendo un texto deducir lo que va a pasar dentro de un momento de la historia” (E4).

Existe inseguridad en las respuestas, pues se limitan a realizar actividades que el docente plantea y no se proyectan a situaciones de mayor exigencia, teniendo las potencialidades para alcanzar niveles cognitivos superiores como el pensamiento crítico.

Sub categoría: Inadecuada orientación docente para la emisión de conclusiones.

Las orientaciones para la realización de actividades inferenciales aún son limitadas en las sesiones de aprendizaje, muchas veces los docentes solicitan tareas que exigen habilidades cognitivas elevadas, que no han desarrollado sus estudiantes, creyendo que por la edad que tienen ya son capaces de realizarlas.

“Eso creo que vamos a hacer recién en comunicación, pero en historia... no sé, no hemos hecho....no nos ha enseñado” (E1). “Inferir, inferir no sé qué es, no nos ha enseñado, pero sí hago conclusiones” (E2). “No sé. No entiendo qué es inferir, pero nosotros mismos sacamos una conclusión de algo, después” (E3).

Los estudiantes elaboran conclusiones, que tienen que ser supervisadas por el docente para mejorar las habilidades cognitivas del estudiante, porque “En este nivel los estudiantes deben ser capaces de utilizar la información que reciban, de modo que infieran conclusiones, reflexiones acerca de ellas y hagan generalizaciones y aplicaciones” (Guía del pensamiento crítico, 2006, p.58). Estas habilidades tienen que ser reforzadas con las actividades planificadas por el maestro y alcanzar el pensamiento crítico a este nivel.

Categoría: Nivel crítico.

Sub categoría: Rutina pedagógica de acumulación de información.

Sobre las actividades que realiza el profesor para que piensen críticamente, los estudiantes respondieron que les explica y les pide intercambiar ideas, les habla sobre todo de las palabras que no conocen, les hace preguntas, elaboran papelotes y exponen, da opiniones de un tema y les pide que den opiniones al respecto.

“Nos hace entender, nos explica las palabras que no conocemos, nos explica” (E2). “El profesor al empezar la clase entra como cualquier profesor al aula eeehh...., después empieza a decir qué es lo que va a tratar ese día, después nos da una página de libro yyy....después nos dice ahora como ya terminaron de leer nos dice qué han entendido, qué creen de eso...” (E4).

El docente trata de inducir al estudiante a emitir sus ideas, pero emplea las mismas estrategias en sus sesiones de aprendizaje, que aburren a los estudiantes y no motivan a desarrollar el pensamiento crítico. Campos (2007) señala diversas estrategias y técnicas para desarrollar el pensamiento crítico como, por ejemplo, la discusión grupal, el diálogo controversial, el estudio de caso, la lectura crítica, el escribir para pensar, la mesa redonda, entre otras. En tal sentido, el docente como mediador del aprendizaje debe de contar con estrategias diversas para ese fin; sin embargo, le es difícil salir de la rutina pedagógica a la cual se han acostumbrado y no consiguen que sus estudiantes analicen ni argumenten apropiadamente.

“Analizar un hecho histórico es como...es como esteee.... es.....analizar es para que nosotros digamos todo lo que ha pasado antes.... hace siglo”. (E5). “Con el profesor, nosotros trabajamos el libro, extraemos la mayor información, después de sacar una conclusión argumentamos entre todos”. (E3).

De las respuestas obtenidas se puede corroborar que los estudiantes se encuentran en inicios del desarrollo de esta capacidad, que no tienen las orientaciones para lograr un análisis adecuado de los acontecimientos históricos y relacionarlos con la realidad y, sobre todo, expresar sus razones, opiniones y argumentos, pues se limitan a identificar y narrar lo que ocurrió en el pasado, puesto que el análisis consiste en identificar las relaciones de inferencias reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tiene el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones, examinar las ideas y argumentos. (Facione.2007). Todo esto no se evidencia en los estudiantes.

Sub categoría: Empleo inadecuado de la autoevaluación.

Los estudiantes tienen una idea equivocada de la autoevaluación.

“Después de haber dado un examen para sacar buenas notas, el profesor nos dice para autoevaluarnos. No lo hacemos después de cada clase, lo hacemos después de una evaluación”(E3). “Sí, después de dar un examen nos pide si hemos estudiado si estamos avanzando, por ejemplo si las notas de la mayoría han sido bajas el profesor

nos pone a pensar por qué no hemos estudiado, qué es lo que ha pasado. Si las notas son muy buenas nos felicita y ya nosotros con la felicitación tenemos más ganas de estudiar.”(E4).

De las respuestas de los estudiantes podemos deducir que el docente no emplea la autoevaluación en las sesiones de aprendizaje, le resta importancia y equivocadamente la emplea para censurar al estudiante por la obtención de notas desaprobatorias; es decir, se tiene una idea equivocada del propósito de la autoevaluación.

Categoría: Estrategias metacognitivas de auto conocimiento.

Sub categoría: Importancia de la metacognición para el aprendizaje.

Los estudiantes entrevistados consideran que es importante para organizar mejor los aprendizajes, para reflexionar sobre la forma como comprenden y aprenden, que les va a servir en la vida diaria y para saber un tema y después rendir un examen.

“Es importante porque mediante eso podemos organizar nuestros aprendizajes y saber para qué estamos aprendiendo y así para poder utilizarlos mejor”. (E1). “Sí es importante porque cada uno de nosotros tiene una forma distinta de comprender, nos sirve para... para recordar o mejorar”. (E3). Sí, yo creo que sí, porque si no vamos a reflexionar, tal vez para ese día o hasta que no demos el examen del tema, no vamos a ver la importancia, si nos va a ayudar en el futuro y qué podemos hacer para mejorar.” (E4).

En sus respuestas se percibe que los estudiantes son conscientes de la importancia de la reflexión para el progreso de sus aprendizajes, para ello es necesario que se conozca la importancia que tiene; sin embargo, no cuentan con una orientación adecuada de parte del docente, esto se debe a la inadecuada información que se tiene de limitarla al empleo de preguntas al final de la clase, preguntas que el estudiante responde sin una reflexión consciente.

Categoría: Estrategias metacognitivas de autorregulación.

Sub categoría: La reflexión orientada a la obtención de altas calificaciones en las evaluaciones.

Sobre las actividades que realiza el profesor de Historia para generar la reflexión sobre sus aprendizajes respondieron que les pide que estudien hasta aprender bien el tema para los exámenes orales y escritos, les da cuestionarios y les pregunta para ver si han aprendido.

“Sí, nos pide que nosotros nos evaluemos y que nos evaluemos para que nosotros podamos saber sobre el tema y después de eso para poder este... rendir un examen, por ejemplo, si es que no hemos logrado el aprendizaje, estudiar más hasta aprenderlo sobre los temas que está realizando para los exámenes orales y escritos que el profesor nos toma.” (E1). “Ahhh.eso es mayormente durante los exámenes como le he dicho o tal vez antes de un examen nos dice qué es lo que tenemos que estudiar.” (E4).

De las respuestas podemos afirmar que las actividades que realiza el docente están orientadas a la reflexión del estudiante sobre las bajas calificaciones que obtiene en una evaluación, mas no al progreso de su aprendizaje. La metacognición como producto es “El conocimiento que logra la persona después del desarrollo de la tarea, ya que evalúa su propio desempeño, esto le permite elaborar planes y programas de acción, supervisar su desempeño al realizar las tareas y evaluarlas para corregir sus errores”. (Fascículo 11: Estrategias metacognitivas. MINEDU, 2007, p. 8). En tal sentido, aún se mantiene la pedagogía tradicional de un aprendizaje basado en la acumulación de conocimientos teóricos.

Sub categoría: Necesidad de mejorar el pensamiento crítico.

Los estudiantes consideran que son personas críticas porque en algunos casos están de acuerdo con las opiniones de los demás y tratan de dar su punto de vista, consideran que en la sociedad criticar es malo, pero critican como toda persona, y para mejorar su pensamiento crítico deberían leer para informarse y dar críticas argumentadas, ver lo que está ocurriendo en la actualidad y cuando llegue el momento utilizar el pensamiento crítico para defenderse, por ejemplo en un debate.

“Sí, sí, como todas las personas sí, sí, todos criticamos. Pero en el estudio creo que es cuando yo opino ¿verdad? En la sociedad es malo.Emmm, haber para mejorar mi pensamiento crítico (eeeeee)...poner más las cosas en serio y decir voy a estudiar, voy a concentrarme y pensar por qué hice esto. Voy a reflexionar”. (E2). “Sí... para mejorar el pensamiento crítico yo necesitaría eeeh, ahh....leer folletos o algún libro y empezar a criticarlas”. (E3).

Las respuestas corroboran que los estudiantes desconocen las características de un pensador crítico. Al respecto, Paul (2005, p.49) sostiene que “La meta del pensamiento crítico es fomentar el desarrollo de características intelectuales como la imparcialidad del pensamiento, humildad intelectual, coraje intelectual, autonomía intelectual, empatía intelectual, perseverancia intelectual, integridad intelectual y

confianza en la razón”. En ese sentido, urge desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, para formar ciudadanos con capacidades críticas y reflexivas, preparados para enfrentar situaciones problemáticas que se presenten en su vida diaria.

Resultados y conclusiones de la observación de la sesión

Categoría: Nivel literal.

Subcategoría. Clases expositivas centradas en el docente.

Unidad de análisis: Informa adecuadamente el propósito de la sesión generando el interés y la atención de los estudiantes. Mantiene las características de la pedagogía tradicional centrada en el aprendizaje de contenidos, el docente inicia la sesión de aprendizaje escribiendo el título del tema a tratar, y realizando un recuento del tema tratado en la clase anterior. No se informa al estudiante el propósito de la sesión que pueda generar la atención del estudiante.

Subcategoría: Participación individual del estudiante.

Unidad de análisis: Promueve la participación continua del estudiante y el trabajo en equipo. La participación del estudiante se da para responder las preguntas formuladas por el docente sobre el tema tratado, participan siempre los mismos estudiantes que son entre 3 a 4, mientras los demás observan. En el aula los estudiantes están distribuidos en cinco grupos pero no trabajan en equipo, no se observa trabajo colaborativo sino individual, no existe una adecuada orientación del docente para este tipo de trabajo.

Subcategoría: Técnicas y recursos orientados a recopilar información.

Unidad de análisis: Emplea técnicas para desarrollar el pensamiento crítico durante la sesión de clase. El desarrollo del pensamiento crítico no es prioritario para el docente en su sesión de aprendizaje pues no se observa el empleo de técnicas para generar su desarrollo, el docente emplea preguntas para verificar la información del tema o elaboración de un glosario para mejorar el vocabulario del estudiante.

Unidad de análisis: Realiza preguntas durante la clase para promover la identificación y secuenciación de la información del nivel literal del pensamiento crítico. Las preguntas del docente se orientan a verificar que el estudiante haya comprendido la explicación del tema, y exige que el estudiante memorice datos y eventos. La lectura del texto del MED se realiza obligatoriamente y no emplean otra fuente de información,

elaboran gráficos y cuadros que el docente diseña, restringiendo la creatividad del estudiante y el mínimo esfuerzo para pensar críticamente.

Unidad de análisis: Utiliza y emplea mapas conceptuales y mentales para identificar y secuenciar la información. Sólo un docente emplea mapas mentales y conceptuales para identificar y secuenciar la información, que los estudiantes elaboran para explicar el tema; dos docentes utilizan cuadros sinópticos para explicar el tema mientras los estudiantes escuchan, manteniendo de esta manera las características de la pedagogía tradicional. Uno de los docentes elabora un cuadro de doble entrada, los estudiantes leen el texto y luego les solicita completar el cuadro con los datos obtenidos de la lectura; esto se repite en todas las clases, lo que se evidencia en los cuadernos de los estudiantes, quienes muestran desinterés y aburrimiento durante la clase.

Categoría: Nivel inferencial.

Subcategoría: Actividades orientadas a la acumulación de información.

Unidad de análisis: Solicita a los estudiantes plantear consecuencias o posibles hipótesis sobre un determinado hecho. El docente no busca que el estudiante se esfuerce por inferir sobre un hecho y plantear consecuencias o hipótesis, al contrario él determina las consecuencias y/o toma lo que se encuentra establecido en el texto para que los estudiantes repitan cuando les pregunta.

Subcategoría: La enseñanza no promueve el desarrollo de habilidades inferenciales.

Unidad de análisis: Da posibilidades para que el estudiante señale posibles soluciones a los problemas planteados. La mayoría de los docentes observados no conducen a los estudiantes a plantear posibles soluciones a los problemas, pues las sesiones de aprendizaje se centran en la obtención de información. Uno de ellos trata de realizar la actividad pero se rinde al no contar con la participación de los estudiantes que no responden las preguntas del docente.

Categoría: Nivel crítico.

Subcategoría: Actividades rutinarias que no promueven el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico.

Unidad de análisis: Fomenta el pensamiento independiente, para que el estudiante utilice los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud crítica. No se fomenta el pensamiento independiente del estudiante con los conocimientos que obtiene ni lo relaciona con los problemas reales, las clases son cansadas, en cierta forma aburrida, los estudiantes no participan y si lo hacen repiten textualmente lo que dice el libro.

Unidad de análisis: Organiza actividades, para que los estudiantes sustenten sus puntos de vista. En su mayoría, las actividades que realizan se basan en exposiciones grupales de los estudiantes través de las cuales repiten de memoria la información sintetizada y no dan a conocer sus puntos de vista. No se promueve el debate ni la discusión porque el docente después explica el tema, les dicta o les pide completar cuadros.

Unidad de análisis: Genera actividades para evidenciar la capacidad argumentativa en los estudiantes. El docente no genera la capacidad argumentativa en los estudiantes pues las actividades que realiza no son orientadas a desarrollar esta habilidad, los estudiantes difícilmente argumentan.

Subcategoría: La autoevaluación y coevaluación no planificadas en las sesiones de aprendizaje.

Unidad de análisis: Genera la coevaluación (donde los estudiantes sustentan diferentes puntos de vista). Los docentes no aplican la coevaluación en sus sesiones de aprendizaje ni la consideran en su plan de clase.

Unidad de análisis: Genera la autoevaluación. Los docentes no promueven la autoevaluación y no lo establecen en su plan de clase.

Categoría: Estrategia metacognitiva de autorregulación.

Subcategoría: Dificultad en el empleo estrategias cognitivas que generen pensamiento crítico.

Unidad de análisis: Emplea adecuadamente estrategias y técnicas cognitivas. El empleo de estrategias y técnicas cognitivas en dos de los docentes observados se limita a identificar, organizar y secuenciar la información, empleando técnicas repetitivas y monótonas. Los otros dos docentes continúan con la pedagogía

tradicional, aunque tratan de emplear algunas técnicas no las emplean adecuadamente.

Categoría: Estrategia metacognitiva de autorregulación.

Subcategoría: Actividades metacognitivas no planificadas.

Unidad de análisis: Genera y desarrolla actividades metacognitivas. La mayoría de los docentes no desarrollan actividades metacognitivas en sus sesiones de aprendizaje, sólo uno formuló la pregunta ¿qué aprendí?, pero no solicitó la respuesta a sus estudiantes y quedó en el vacío como un simple formulismo.

Unidad de análisis: Orienta a los estudiantes y les proporciona estrategias para que logren mejorar y desarrollar su pensamiento crítico. Si bien los docentes consideran importante para el área el pensamiento crítico, en su práctica no emplean estrategias para su mejora y desarrollo, y dentro de sus planes de clase no está considerado. Le dan prioridad a los conocimientos conceptuales del área.

La triangulación de datos.

En una investigación cualitativa, de acuerdo a Bisquerra (2004, p.334), Okuda y Gómez (2005, p.119) la triangulación consiste en contrastar información empleando diversas fuentes de información y estrategias, para corroborar la información más pertinente al estudiar un fenómeno.

Por ello la triangulación es de gran ayuda porque amplía la perspectiva del estudio que se realiza. En la Tabla 2 se presenta la matriz de triangulación con el propósito de otorgar la confiabilidad a los resultados conseguidos a través de la investigación que se efectuó, confrontando las opiniones de los protagonistas a fin de encontrar sus coincidencias y divergencias para determinar conclusiones.

Tabla 2. Matriz de triangulación

Categoría	Sub categoría	CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE DATOS - TRIANGULACIÓN			Coincidencias/Divergencias	Conclusiones preliminares.
		Entrevista a docentes	Entrevista a estudiantes	Observación de clase		
Pensamiento crítico	Nivel literal del pensamiento crítico	El pensamiento crítico para los docentes entrevistados es considerado como la emisión de opiniones de un acontecimiento histórico, ubicando a sus estudiantes en un nivel bajo con tendencia al memorismo, sin gusto por la lectura, lo cual dificulta el desarrollo del pensamiento crítico. No toman en cuenta recursos y/o técnicas para estimular la percepción sensorial y la observación, centrando sus actividades de aprendizaje en el uso de diapositivas, mapas, organizadores visuales y otros recursos orientados a la obtención de información. Además existe una vaga certeza de las capacidades que poseen sus estudiantes pues consideran que hay un porcentaje bajo que pueden identificar, secuenciar y discriminar, ya que los docentes continúan desarrollando clases expositivas.	La mayoría de los estudiantes define el pensamiento crítico como una suerte de emisión de opiniones sobre algo, sin embargo en las tareas escritas que realizan durante la clase resumen la información de un tema en un organizador visual que les es útil para que estudien, para rendir un examen o para resolver un cuestionario, pero su uso es limitado ya que la mayoría de las veces el profesor explica la clase.	Los docentes mantienen las características de la pedagogía tradicional centrada en el aprendizaje de contenidos; es decir, el docente explica la clase y formula preguntas para verificar si entienden la explicación del tema, la participación de los estudiantes es limitada, responden mecánicamente o de memoria y la gran mayoría observa sin mostrar interés, no se promueve el trabajo colaborativo. El docente no emplea técnicas para desarrollar las capacidades del nivel literal del pensamiento crítico, la elaboración de organizadores visuales por los estudiantes se da para resumir la información y es mínima, pues el docente explica la clase empleando cuadros sinópticos mientras los estudiantes escuchan.	Los docentes y estudiantes coincidieron en definir al pensamiento crítico como la emisión de opiniones respecto a un tema u acontecimiento que se obtiene de los resúmenes de información elaborados en clase o de la explicación proporcionada por el docente que los estudiantes tienen que “aprender” para responder las preguntas de los exámenes. Sobre el nivel de pensamiento crítico alcanzado por los estudiantes los docentes los ubican en el nivel bajo, considerándolos memoristas, sin hábitos de lectura, lo que dificulta el desarrollo de la criticidad, sin embargo no toman en cuenta los inadecuados recursos y/o técnicas que emplean en sus sesiones de clase, que no estimulan la percepción sensorial y la observación para generar el pensamiento crítico.	Los docentes no cuentan con el conocimiento teórico del pensamiento crítico, por lo cual sus respuestas son endebles y se refleja en su práctica docente con deficiencias en la aplicación de recursos y/o técnicas para fomentar el pensamiento crítico y, por ende, en la formación de sus estudiantes que elaboran organizadores visuales para resumir la información del texto o transcribir la explicación del docente.

Nivel inferencial del pensamiento crítico	Los docentes no trabajan este nivel del pensamiento, pues consideran difícil que los estudiantes procesen la información para emplearla en situaciones nuevas, ya que no analizan, no entienden lo que leen, memorizan y tienen muchos problemas para elaborar conclusiones; es decir, no han aprendido a inferir.	Los estudiantes no tienen las ideas claras sobre qué es inferir pues su profesor no les ha enseñado, sin embargo lo consideran como sinónimo de deducir. Al formular las consecuencias sobre el problema de la contaminación ambiental no tienen facilidad para expresarlo con naturalidad y tienden a recordar frases elaboradas en los textos, improvisan sus respuestas y no reflexionan ni lo contrastan con su realidad circundante.	El docente no conduce al estudiante a inferir y plantear consecuencias o posibles soluciones frente a un problema, al contrario determina las consecuencias y/o lo toma de lo que ya está establecido en el texto para que los estudiantes repitan, tornándose las sesiones de aprendizaje en actividades de acumulación de información.	De acuerdo a la información obtenida de los docentes y estudiantes se puede afirmar que los docentes no enseñan a inferir a sus estudiantes por considerarlo difícil y complejo, por lo que se mantiene el memorismo en los estudiantes.	No se ha logrado desarrollar la capacidad de inferir en los estudiantes, lo que dificulta la formulación de hipótesis, conclusiones y el procesamiento de la información para ser aplicada a situaciones de la vida diaria.
Nivel crítico del pensamiento	Las estrategias empleadas por los docentes no son relevantes para desarrollar el nivel más alto del pensamiento crítico, manifiestan que emplean motivaciones, lecturas para la comprensión, preguntas de opinión en los exámenes escritos, las cuales no contribuyen al desarrollo de la criticidad pues el docente no aplica estrategias ni técnicas participativas en los estudiantes y continúan con	Las actividades que realiza el docente para que sus estudiantes piensen críticamente se reducen al intercambio de ideas después de la explicación del docente, elaboración de papelotes para las exposiciones, elaboración de vocabularios, en su generalidad estrategias inadecuadas para el nivel crítico del pensamiento,	En las sesiones de aprendizaje no se fomenta el pensamiento crítico del estudiante, las clases son cansadas, aburridas, en las exposiciones los estudiantes repiten textualmente la información sintetizada y no dan a conocer sus puntos de vista, no se promueve el debate ni la discusión y, al final, el docente explica el tema,	Las respuestas de los docentes y estudiantes se corroboran con las sesiones de clases observadas que muestran el inadecuado empleo de estrategias metodológicas para desarrollar el pensamiento crítico, manteniéndose las actividades rutinarias de sintetizar la información, exponer y/o la explicación y dictado del docente que no contribuye al desarrollo de	Existiendo diversidad de estrategias y técnicas para desarrollar el pensamiento crítico, los docentes no las emplean por desconocimiento y porque les cuesta salir de la rutina pedagógica que impide

		actividades de aprendizaje rutinarias. Además sólo reconocen tres capacidades del nivel crítico del pensamiento: la argumentación, el análisis y la interpretación, pero no consideran la evaluación ni la auto regulación; considerando que sus estudiantes no tienen una postura personal reflexiva y crítica de los sucesos históricos del país.	por lo cual los estudiantes no entienden qué es analizar, no construyen argumentos y se limitan a extraer información de los textos para las exposiciones. No saben autoevaluarse y piensan que es la censura que reciben de parte del docente cuando desaprueban un examen.	les dicta o completan un cuadro informativo, no se aplica la coevaluación ni la autoevaluación.	las capacidades del nivel crítico del pensamiento, además no se aplica la coevaluación ni la autoevaluación.	desarrollar el pensamiento crítico, inclusive en el proceso de evaluación continúan con la heteroevaluación.
ESTRATEGIA METACOGNITIVAS	Conocimiento de la propia actividad cognitiva: Proceso Autoconocimiento	De las respuestas de los docentes podemos afirmar que la mayoría reconocen que les falta informarse sobre la metacognición, considerándola como parte de la evaluación de los estudiantes y en relación a las diferencias entre las estrategias cognitivas y metacognitivas tienen ideas tergiversadas como considerar que las estrategias cognitivas lo emplea el docente en sus sesiones de aprendizaje, mientras que las estrategias metacognitivas las debe realizar el estudiante como una forma de autoevaluación.	Los estudiantes tienen una idea más coherente sobre la metacognición al considerarla como una actividad de reflexión sobre cómo aprenden y comprenden, qué les va a servir para la vida, sin embargo la relacionan con la obtención de buenas calificaciones que deforma la idea principal.	En las sesiones de aprendizaje el empleo de estrategias cognitivas es restringida y no hay variedad, pues se limitan a identificar, organizar y secuenciar la información empleando técnicas monótonas que las repiten en todas sus clases, además, continúan con la pedagogía tradicional, en su mayoría expositiva.	Las repuestas sobre la metacognición de los docentes y estudiantes difieren un tanto, pues los primeros la consideran como una forma de evaluación y los estudiantes la toman como una actividad reflexiva sobre su aprendizaje; sin embargo, se asemejan cuando ambos la relacionan como una forma de evaluación para mejorar las calificaciones. Los docentes no tienen ideas claras de las diferencias entre las estrategias cognitivas y metacognitivas pues piensan que las cognitivas las realizan ellos en las clases y las metacognitivas las deben efectuar los estudiantes, sin	Los docentes poseen una inadecuada información sobre la metacognición, considerándola como parte de la evaluación del estudiante para mejorar sus calificaciones y no precisan las diferencias entre las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Control de la propia actividad cognitiva: Resultado. AUTORREGULACIÓN	Los docentes reconocen que no aplican estrategias metacognitivas en sus sesiones de aprendizaje por la falta de preparación y actualización, afirmando haber priorizado el desarrollo de contenidos de la Programación Curricular, sin embargo son conscientes de que deben considerar su empleo para formar estudiantes autocríticos y críticos y acabar con el memorismo.	Las actividades que realiza el docente no les lleva a reflexionar lo que van aprendiendo, la reflexión que realizan es después de una evaluación oral o escrita para mejorar sus bajas calificaciones. Se consideran personas críticas porque critican las opiniones y comportamientos de los demás, lo cual evidencia el impericia sobre el pensamiento crítico.	Los docentes no realizan actividades metacognitivas y no las consideran dentro de la planificación de sus sesiones de clase, continúan dándole prioridad a los conocimientos conceptuales; sin embargo, consideran importante su empleo para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico en el área, lo cual resulta contraproducente dentro de la labor que vienen desempeñando.	embargo, no se observa el empleo de estas en las sesiones de aprendizaje. Se encuentran similitudes en relación a la no aplicación de estrategias metacognitivas que no son consideradas dentro de la planificación de las sesiones de aprendizaje; sin embargo, se destaca el reconocimiento de los docentes sobre la importancia de la metacognición para el desarrollo del pensamiento crítico.	Los docentes elaboran sus sesiones de aprendizaje sin tomar en cuenta el empleo de estrategias y actividades metacognitivas, a pesar de considerarlas importantes para el desarrollo del pensamiento crítico.
	Los docentes responsabilizan la falta de criticidad de sus estudiantes a los docentes de primaria, e inclusive a los estudiantes, pero reconocen que el aprendizaje es más memorista que crítico en la secundaria, pero no asumen conscientemente esa responsabilidad y se excluyen.			En las repuestas de los docentes se observa que se culpa a otros docentes y al propio estudiante por no desarrollar el pensamiento crítico y no se manifiesta una actitud autocrítica de la labor pedagógica que desempeñan.	Los docentes no asumen una actitud autocrítica sobre la aplicación de estrategias metodológicas apropiadas en su práctica docente para desarrollar el pensamiento crítico, eludiendo su responsabilidad y buscando culpables.

Conclusiones finales.

Los docentes del área de Historia, Geografía y Economía en su generalidad continúan aplicando una metodología tradicional expositiva de acumulación de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con serias dificultades en el empleo y conocimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria del C.N.P “Santa Rosa de Viterbo” de Huaraz, tienen deficiencias en el desarrollo de las capacidades del nivel inferencial y crítico del pensamiento, manteniéndose aletargados, memoristas, sin autonomía de pensamiento, irreflexivos y con carencia de valores identitarios que se refleja en las actitudes que muestran frente a su realidad.

El empleo de estrategias metacognitivas fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la autorregulación, por tanto, los docentes necesitan herramientas para mejorar su práctica docente y ejecutar sesiones de aprendizaje dinámicas y participativas, de acuerdo al interés de los estudiantes, con el propósito de fortalecer sus valores identitarios, formar individuos críticos y reflexivos.

Los docentes presentan insuficiencias teóricas sobre el pensamiento crítico y la metacognición, por lo que no los consideran dentro de su planificación pedagógica, son renuentes al cambio, buscan lo fácil, manteniendo su rutina didáctica y eludiendo su responsabilidad sobre la carencia de pensamiento crítico en sus estudiantes.

MODELACIÓN Y VALIDACIÓN

“Otra de las convicciones propias del docente democrático consiste en saber que enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores.”

Paulo Freire

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA BÁSICA

La presente investigación está orientada a la elaboración de una propuesta de estrategias metacognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria del Colegio Nacional Parroquial Santa Rosa de Viterbo de Huaraz de la Región Ancash, en el área de Historia, Geografía y Economía. Se observa en los estudiantes limitaciones en pensamiento crítico que ponen en evidencia el inadecuado empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas por parte de los docentes.

Por lo expuesto, el objetivo fundamental establecido es seleccionar, utilizar y enseñar a los estudiantes estrategias metacognitivas, permitiendo con ello contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, de manera reflexiva y autorregulada bajo la mediación docente y orientada hacia el aprendizaje autónomo.

En tal sentido, el objeto de estudio es el proceso de enseñanza aprendizaje que se brinda en la escuela para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del VI ciclo de Secundaria Básica, por lo que a través de la investigación realizada se pretende demostrar la eficacia de la propuesta denominada “Estrategias metacognitivas para aprender a pensar críticamente”. La propuesta tiene los siguientes objetivos:

Desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de Educación Secundaria mediante el aprendizaje de estrategias metacognitivas impartidas por el docente.

Promover el empleo de estrategias metacognitivas en las sesiones de aprendizaje, aplicando los criterios de la didáctica desarrolladora.

Fundamentación socio-educativa.

La propuesta está dirigida al VI ciclo, que abarca el 1° y 2° grado del Nivel de Educación Secundaria del C.N.P Santa Rosa de Viterbo, ubicada en la Provincia de Huaraz, Región Ancash. La institución educativa en referencia cuenta con 129 años de existencia bajo la dirección de la Congregación de las Hermanas Franciscanas de la Inmaculada Concepción, que mantiene un convenio entre el gobierno peruano y la Santa Sede para contribuir con la formación de los estudiantes a través de una educación en valores de acuerdo a la axiología Mariana Franciscana.

El C.N.P Santa Rosa de Viterbo alberga a estudiantes que, en su mayoría, proceden del área urbana, provenientes de padres con estudios superiores técnicos y/o universitarios; sin embargo, se observa que en su generalidad los estudiantes ingresan al nivel secundaria con serias deficiencias de pensamiento crítico, producto del empleo de estrategias de enseñanza propias de la educación tradicional basada en la transmisión de conocimientos de manera repetitiva, memorística y discursiva, que favorece la dependencia intelectual con limitaciones en la criticidad, en la emisión de juicios y en la formulación de opiniones propias, todas ellas limitaciones contrarias a las exigencias del pensamiento crítico.

Estas dificultades se deben a la enseñanza-aprendizaje (E-A) de contenidos teóricos, predominante en el área de Historia, Geografía y Economía, que mantienen los docentes al emplear estrategias que no favorecen el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico. Los maestros asumen una posición ajena y excluyente frente al problema en mención, pues consideran que los responsables de esta carencia son los estudiantes, los padres de familia y el entorno social, que según manifiestan influyen negativamente en los estudiantes, evidenciándose en las bajas calificaciones que obtienen en los exámenes escritos y orales. Dicho de otro modo, se preocupan por transmitir información para que los estudiantes aprendan conocimientos; pero no son conscientes del importante papel que les corresponde cumplir: enseñar a pensar.

Sin embargo, los docentes reconocen las dificultades que tienen en el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas en sus sesiones de E-A, pues en su mayoría poseen una formación pedagógica tradicional, centrada en la adquisición de conocimientos. Esta cultura pedagógica los ha conducido al conformismo profesional, la desmotivación para la formación continua e indagación del nuevo enfoque de competencias. No obstante, poseen fortalezas de manejo de información y conocimiento del estudiante obtenidas en base a la experiencia en las aulas, que pueden reorientarse con la aplicación de la propuesta para desarrollar el pensamiento crítico.

En ese sentido, la mediación docente es esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, para generar situaciones de aprendizaje que involucren el progreso de las estructuras cognitivas y metacognitivas de los estudiantes. De acuerdo con la propuesta de Flavell, el docente debe orientar al estudiante el saber qué, el

saber cómo, cuánto y para qué emplear una estrategia determinada. El maestro en su función mediadora debe ser:



Figura 4: Características del maestro mediador

[Adaptado de *La práctica educativa del maestro mediador*. (Villarruel, 2009, p.6)]

Por ello, la propuesta se centra en establecer el desarrollo de esta competencia en el VI ciclo a través del área de Historia, Geografía y Economía, que puede trascender a otras áreas curriculares, para que al concluir la secundaria el estudiante egrese con las capacidades requeridas para un óptimo desenvolvimiento personal, social y cultural, con un aprendizaje autorregulado y autónomo e inicie el camino a la obtención de competencias profesionales.

Fundamentación pedagógica.

Vivimos y nos desarrollamos en un mundo globalizado, en el cual existen sociedades con una variedad cultural, con valores y características propias de acuerdo a su

realidad histórica, geográfica y económica. Este contexto es abordado en los aprendizajes del área de Historia, Geografía y Economía para acercarnos a la realidad existente, identificar las dificultades y determinar desafíos para alcanzar el desarrollo social y cultural.

La propuesta se sustenta en el paradigma cognitivista y tiene como bases teóricas los fundamentos del pensamiento crítico de Robert Ennis, Peter Facione y Richard Paul, quienes enmarcan el desarrollo de esta competencia en base a las predisposiciones o actitudes del estudiante para reforzar sus habilidades de pensamiento; es decir, aprender a pensar. Para ello se considera las habilidades formuladas por Facione y las predisposiciones consideradas por Ennis relacionadas con los estándares enunciados por Paul que se grafican en el siguiente esquema:

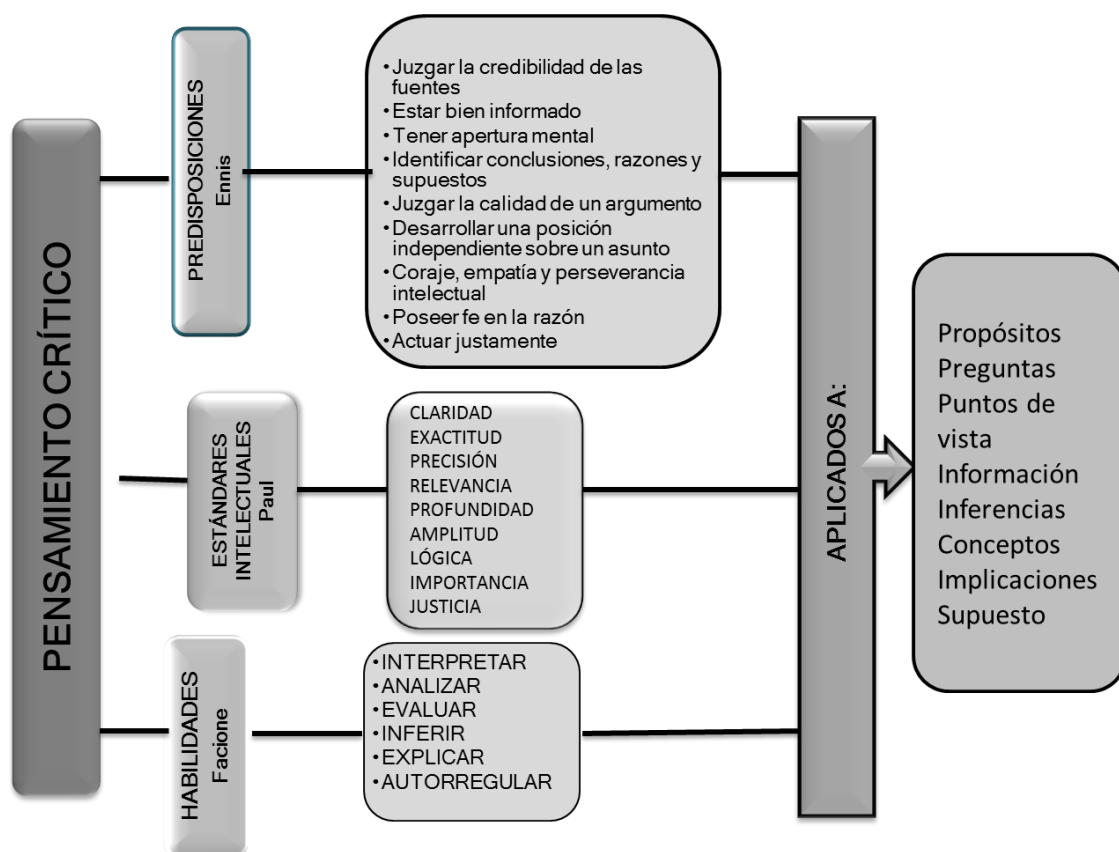


Figura 5: Pensamiento crítico

(Adaptado de *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* [Facione, 2007, p.4-6], *Estándares de competencia para el pensamiento crítico* [Paul, 2005, p.57], *La formación del pensamiento crítico* [Boisvert, 2004, p.35]).

La metacognición se sustenta en la propuesta de John Flavell quien considera que el conocimiento metacognitivo se encuentra estructurado en función de tres variables: persona, tarea y estrategias; las cuales están autorreguladas por estrategias metacognitivas como la planificación, supervisión y evaluación que se aplican a todos los procesos relacionados con la formación de competencias, en nuestro caso se emplearán para desarrollar el pensamiento crítico. También se considera a Vygotsky, quien resalta el contexto social que facilita y viabiliza el desarrollo de competencias y habilidades, que conduce a la regulación y autorregulación de los procesos que realiza el estudiante frente a una actividad.

La propuesta se fundamenta en el enfoque socio crítico, por lo que, desde esta perspectiva se propende el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, con el fin de aportar en la transformación de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela y la comunidad; pero sobre todo se busca fomentar la formación crítica del estudiante conocedor de sus habilidades de pensamiento y consciente de sus dificultades para mejorarlas a través de la autorregulación metacognitiva.

Por lo cual se asume el empleo de la didáctica desarrolladora que tiene como bases epistemológicas los aportes de la escuela histórica cultural de Lev Vygotsky, donde la enseñanza es “El proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los estudiantes, conduciendo al tránsito continuo hacia niveles superiores de progreso, con la finalidad de formar una personalidad integral y auto determinada, capaz de transformarse y transformar su realidad en un contexto histórico.” (Castellanos, 2002, p.2).

En tal sentido, el pensamiento crítico es una competencia fundamental para la apropiada interrelación del individuo con su medio y su entorno sociocultural, ya que le proporcionará las herramientas necesarias para asumir actitudes coherentes en su actuar cotidiano y frente a situaciones problemáticas que le toque enfrentar y resolver, mediante estrategias que le otorguen significatividad a su aprendizaje.

En consecuencia, la propuesta tiene como propósito el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del VI ciclo de Secundaria Básica en el área de Historia, Geografía y Economía a través del empleo de estrategias metacognitivas. Por lo que se considera como una alternativa para la práctica pedagógica docente que favorecerá al estudiante en la aplicación de sus recursos cognitivos y metacognitivos para el desarrollo del pensamiento crítico.

Fundamentación curricular.

El fundamento curricular del desarrollo del pensamiento crítico se sustenta en la concreción de los fines de la educación peruana y los objetivos de la Educación Básica establecidos en la Ley General de Educación 28044, que considera la formación personal y social de los estudiantes, fomentando su integración crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía, impulsando el desarrollo de capacidades y habilidades, de este modo afirmar la identidad nacional.

Asimismo, se orienta en los documentos normativos establecidos por el Ministerio de Educación basados en el aprendizaje por competencias vigente, en las Rutas de aprendizaje que considera dentro de las orientaciones pedagógicas desarrollar las habilidades cognitivas del pensamiento crítico en el área de Historia, Geografía y Economía. Desde esta perspectiva se asume que el desarrollo del pensamiento crítico permitirá que los estudiantes se desenvuelvan adecuadamente dentro de su entorno social y cultural, adoptando posiciones autónomas en la asunción de responsabilidades y solución de situaciones problemáticas.

Desarrollar el pensamiento crítico es un reto en este mundo globalizado, que la investigadora considera que es posible lograr con la aplicación de estrategias metacognitivas empleadas por los docentes en el área de Historia, Geografía y Economía, que serán aplicadas teniendo en cuenta las competencias, capacidades y contenidos temáticos propios del área, de manera gradual y progresiva.

El éxito de la propuesta responderá a la actividad cognitiva, afectiva y volitiva del docente como mediador del aprendizaje, quién dispondrá de su capacidad creativa para la aplicación de estrategias cognitivas del pensamiento crítico que serán autorreguladas por las estrategias metacognitivas para un adecuado aprendizaje, que se traducirá en el desarrollo de esta competencia superior.

Para el desarrollo de la propuesta se tomará la competencia “Construye interpretaciones históricas”, con las capacidades e indicadores presentes en las Rutas de aprendizaje y en la Resolución Ministerial N° 199-2015-MINEDU, orientadas a los contenidos temáticos de Historia. Estos se pueden visualizar adecuadamente en el gráfico.

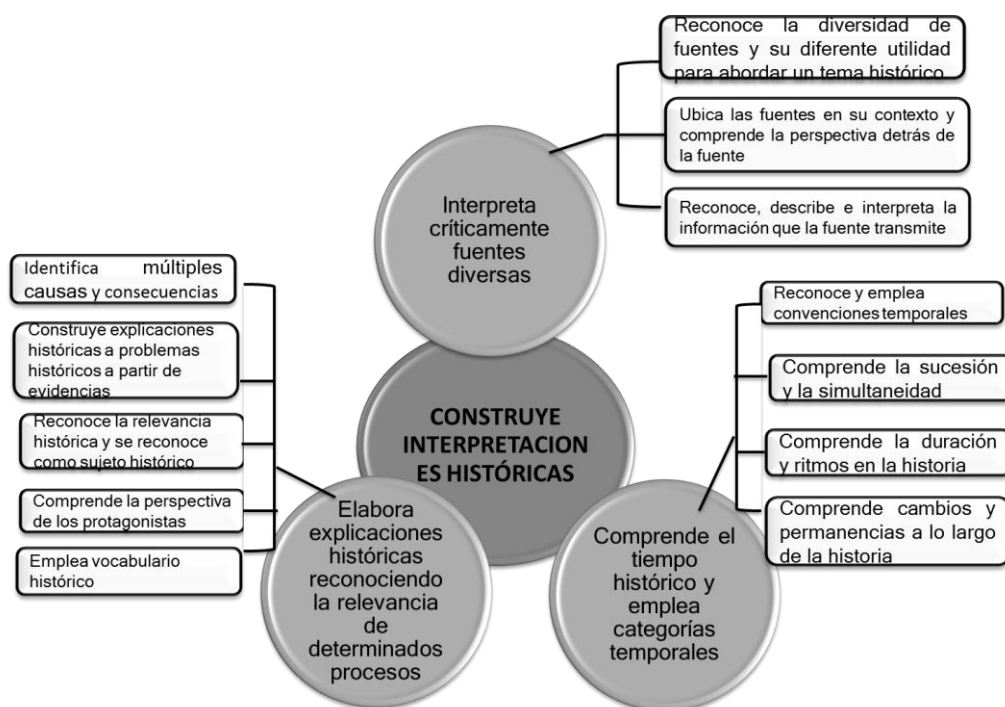


Figura 6: Competencia construye interpretaciones históricas

(Tomado de “Rutas de aprendizaje de Historia, Geografía y Economía VI Ciclo”).

En cada sesión de aprendizaje, se tomará en cuenta las tres capacidades con sus respectivos indicadores seleccionados de acuerdo al contenido temático. Cabe indicar que es importante trabajar las capacidades simultáneamente, pues cada una de ellas se complementa, orientándose a la mejora de los desempeños y al desarrollo de la competencia en los estudiantes.

La organización de las sesiones de aprendizaje, considerando los contenidos temáticos de Historia para un trimestre o adecuados a bimestres, se observa en la Tabla 3.

Tabla 3. Organización de las sesiones de aprendizaje

COMPETENCIA	CAPACIDAD	SESIÓN DE APRENDIZAJE	CONTENIDO	INDICADORES
CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS	Interpreta críticamente fuentes diversas.	Sesión N° 01		❖ Utiliza todo tipo de fuentes para investigar sobre un determinado hecho o proceso histórico.
	Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.	Invasiones e imperios de la Alta Edad Media	❖ Invasiones bárbaras ❖ Imperio Carolingio ❖ Imperio árabe musulmán ❖ Imperio Bizantino	❖ Explica la importancia de algunos hechos o procesos históricos a partir de las consecuencias que tuvieron y reconoce cómo y por qué cambiaron a su comunidad, región o país.
	Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales.			❖ Ejemplifica cómo, en las distintas épocas, hay algunos aspectos que cambian y otros que permanecen iguales.
	Interpreta críticamente fuentes diversas.			❖ Interpreta información de imágenes diversas del pasado y de fuentes gráficas usando información de otras fuentes.
	Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales.	Sesión N° 02 Sociedad y economía Feudal	❖ Características de la economía feudal ❖ Organización y relaciones sociales en el feudalismo.	❖ Compara ritmos de continuidad y cambio en dos o más variables en un mismo escenario histórico (por ejemplo, tecnología agrícola y evolución de la tecnología militar, etc.)
	Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.			❖ Relaciona algunas situaciones políticas, económicas, sociales o culturales del presente con algunos hechos o procesos históricos.

	Interpreta críticamente fuentes diversas. Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales. Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.	Sesión N°03 Interpretando los orígenes y expansión de la civilización Inca.	❖ Los orígenes de los Incas: mitos y leyendas ❖ Pachacutec y la expansión territorial Inca	❖ Reconoce las cosmovisiones y las intencionalidades transmitidas a través de los mitos y leyendas. ❖ Identifica elementos de continuidad a largo plazo en la vida cotidiana (por ejemplo lengua, costumbres, cosmovisiones). ❖ Explica creencias, valores y actitudes de personajes históricos en su contexto.
	Interpreta críticamente fuentes diversas. Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales. Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.	Sesión N° 04 Analizando el gobierno y la administración incaica.	❖ Organización política y administrativa incaica. ❖ La conquista de los Huaylas: Kunturhuacho y Añas Colque (historia local)	❖ Complementa la información de diversas fuentes sobre un mismo aspecto. ❖ Sitúa en sucesión distintos hechos o procesos de la historia local, regional y nacional, y los relaciona con hechos y procesos históricos más generales. ❖ Establece relaciones entre las diversas ideas y actitudes de las personas o grupos con su respectivo contexto y circunstancias.

	Interpreta críticamente fuentes diversas	Sesión N° 05 Evaluando el desarrollo de la economía y sociedad del Tahuantinsuyo.	❖ La economía y sociedad Inca.	❖ Complementa la información de diversas fuentes sobre un mismo aspecto.
	Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales.			❖ Compara ritmos de continuidad y cambio en dos o más variables en un mismo escenario histórico (por ejemplo tecnología agrícola)
	Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.			❖ Establece relaciones entre las diversas ideas y actitudes de las personas o grupos con su respectivo contexto y circunstancias.
	Interpreta críticamente fuentes diversas.	Sesión N° 06 Infiriendo la cosmovisión y cultura del Tahuantinsuyo.	Religión, cosmovisión y cultura en el Tahuantinsuyo.	❖ Explica que una visión, interpretación o narración no es necesariamente la correcta y la otra la incorrecta, sino que ambas reflejan diversas perspectivas.
	Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales			❖ Identifica elementos de continuidad a largo plazo en la vida cotidiana (por ejemplo lengua, costumbres, cosmovisiones)
	Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.			❖ Elabora explicaciones sobre un hecho o proceso histórico dialogando con otros.

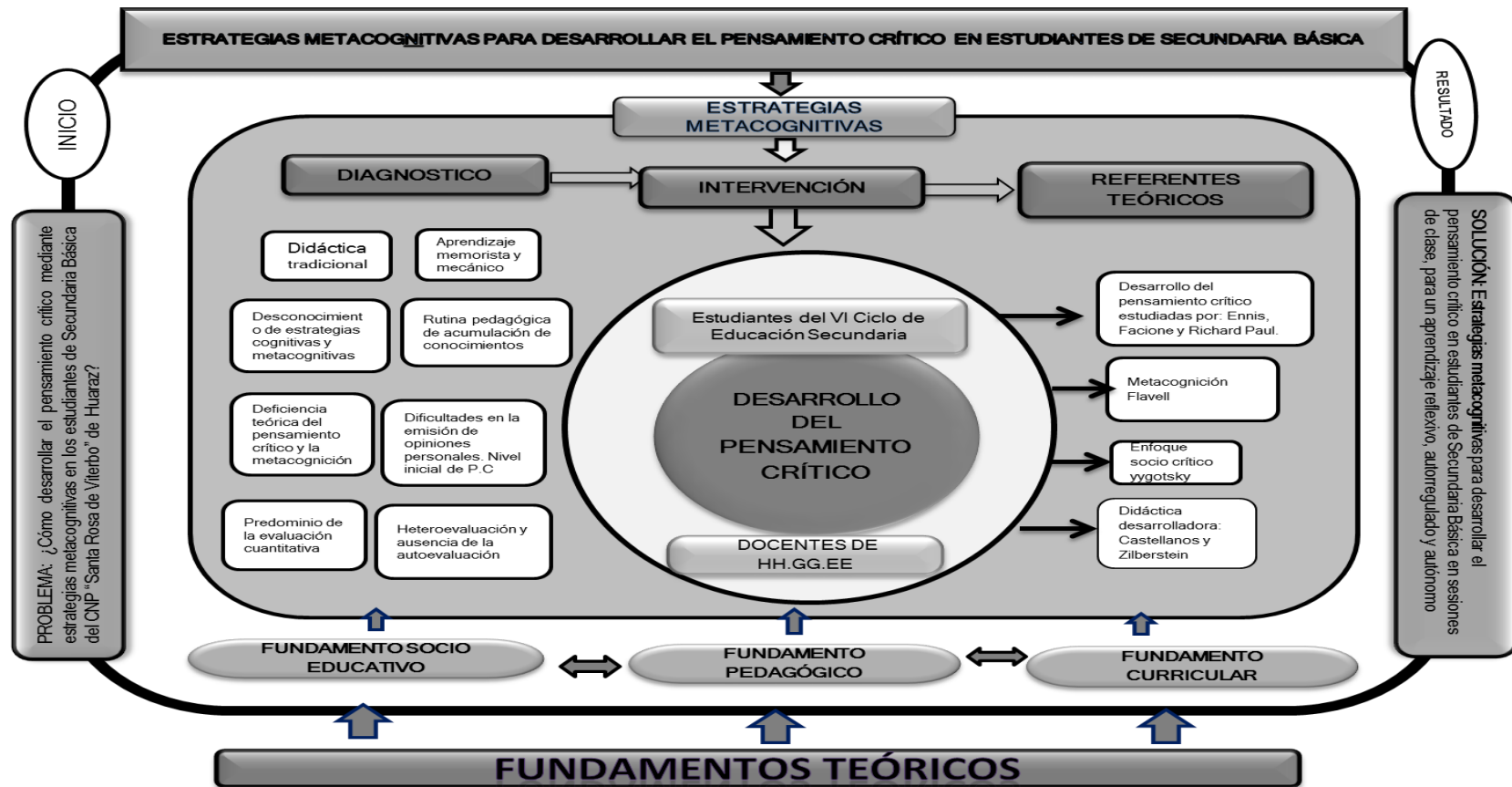


Figura 7. Modelo teórico funcional de la propuesta.

Modelo teórico funcional de la propuesta

La propuesta surge como una alternativa para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del VI ciclo de Secundaria Básica del C.N.P Santa Rosa de Viterbo de Huaraz, que de acuerdo a los resultados del diagnóstico obtenido del trabajo de campo, se encuentran en el nivel literal del pensamiento crítico, por el aprendizaje memorista y mecánico que poseen, producto de la didáctica tradicional y la rutina pedagógica que se mantiene en el área de Historia, Geografía y Economía.

La insuficiencia teórica de los docentes, en relación al pensamiento crítico y la metacognición, evidencia la ausencia de estas competencias en la planificación pedagógica, pese a los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación que consideran imprescindible su desarrollo.

Por ello, tomando en cuenta los fundamentos socioeducativo, pedagógico y curricular y el respaldo de los referentes teóricos del pensamiento crítico estudiados por Robert Ennis, Peter Facione y Richard Paul; los fundamentos de Flavell y Vygotsky sobre la metacognición; el enfoque socio crítico de Vygotsky y la didáctica desarrolladora con bases vygotskianas explicada por Castellanos y Zilberstein, se diseñó una propuesta de estrategias metacognitivas para ser empleada en las sesiones de aprendizaje del Segundo grado de Secundaria.

A través de esta propuesta de estrategias metacognitivas, de autoconocimiento y autorregulación, se busca desarrollar el pensamiento crítico que conduzca al estudiante a resolver problemas cotidianos orientados a la formación integral en competencias, acorde a los requerimientos de la sociedad actual, teniendo como objetivo el desarrollo del aprendizaje autorregulado y autónomo.

Estructura de la propuesta.

La propuesta se encuentra estructurada en las orientaciones para diseñar sesiones de aprendizaje con el empleo de estrategias metacognitivas para desarrollar el pensamiento crítico. Estas se organizan considerando lo siguiente:

Contenidos.

Los contenidos temáticos emanan de las Rutas de Aprendizaje 2015 del Ministerio de Educación, correspondientes al área de Historia, Geografía y Economía, del VI ciclo de Educación Secundaria, que se consideraron para la organización de las sesiones de aprendizaje, empleando estrategias metacognitivas para desarrollar el pensamiento crítico.

Niveles de pensamiento crítico en las sesiones de aprendizaje.

En las sesiones de aprendizaje se toman en cuenta los tres niveles de pensamiento crítico (literal, inferencial y crítico), para seleccionar tareas que desarrollen habilidades en los estudiantes, con el objetivo de alcanzar el máximo nivel. Para ello, el docente como mediador del aprendizaje debe considerar actividades dinámicas que progresivamente se tornen complejas y retadoras para el estudiante.

Estrategias metacognitivas.

Se entiende por estrategias al conjunto de acciones que se programan y aplican para alcanzar un determinado propósito. En el año 2010, Tobón manifestó que las estrategias se elaboran de acuerdo a un método de enseñanza para abordar el aprendizaje y guían el establecimiento de técnicas y actividades. Por tal razón, las personas que aprenden, piensan y resuelven problemas con éxito son estratégicas.

Las estrategias metacognitivas vienen a ser un conjunto de planes de acción que se realizan para desarrollar capacidades, que se aplican para controlar los procesos que intervienen en el aprendizaje. (Monereo, 1994, p.81; Tobón, 2010, p.216; Román, 2004, p.102). Por tal razón, planifican, supervisan y evalúan la labor de las estrategias cognitivas, regulando de manera consciente la ejecución de la tarea en relación al pensamiento crítico.

En tal sentido, el estudiante debe ser consciente de los objetivos que desea alcanzar, ir evaluando los éxitos que obtiene y corregir oportunamente las deficiencias. Asumir conciencia y reflexión sobre el aprender a pensar supone el conocer las estrategias (saber lo que hay que hacer); el observar, analizar y comprobar la eficacia de las estrategias aplicadas (saber hacerlo), y saber readaptar y/o cambiar de

estrategia si así lo requiere la tarea que se está ejecutando; es decir, controlarlas mientras se utilizan. (Tobón, 2010). Este proceso se grafica en la figura:

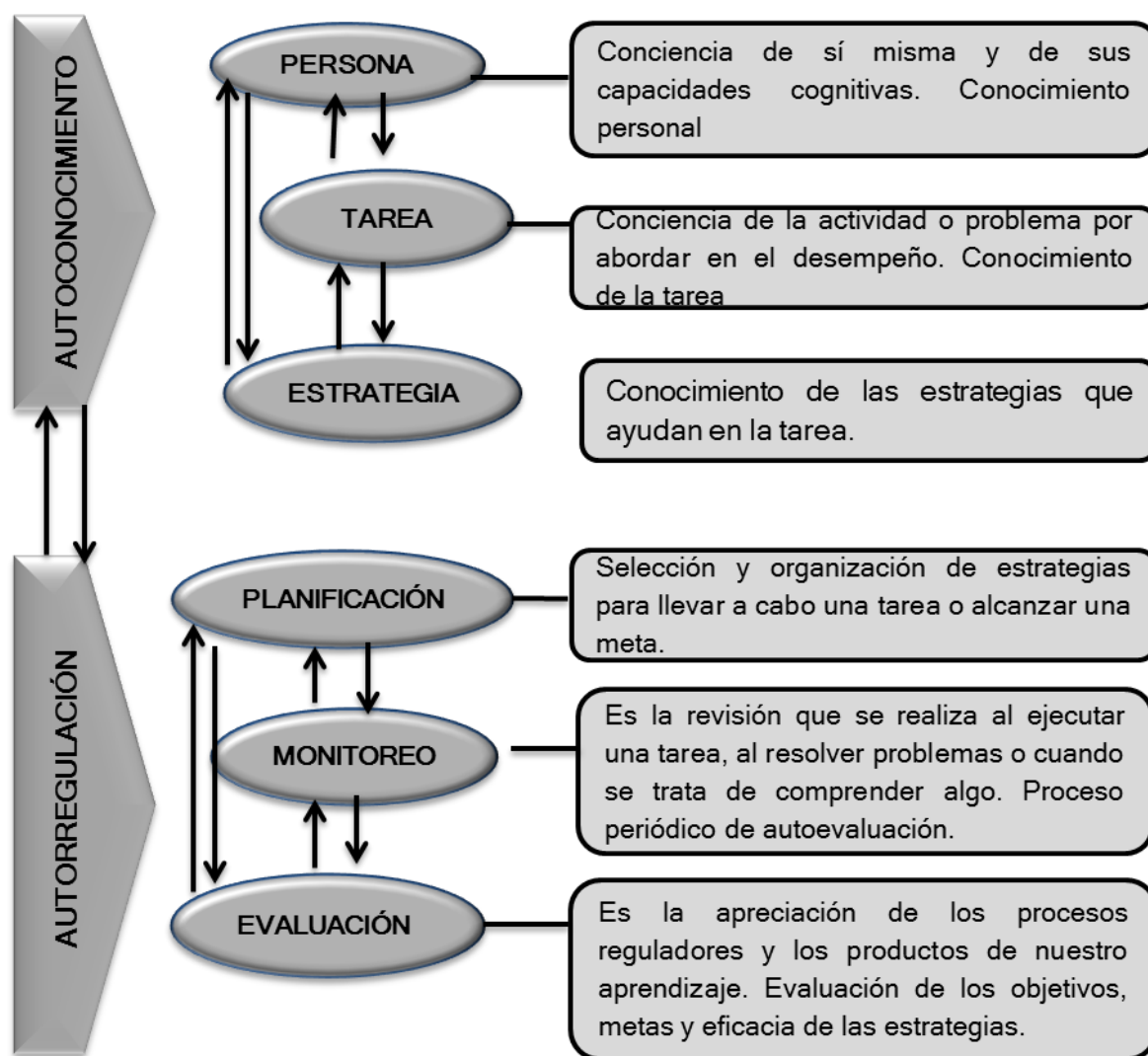


Figura 8. Estrategias Metacognitivas

[Adaptada de *Formación integral de competencias*. (Tobón, 2010, p.215)]

Técnicas de aprendizaje.

Para llevar a cabo una estrategia se requieren de técnicas, que son los procedimientos específicos para alcanzar un objetivo. Dicho de otro modo, constituyen un conjunto de actividades que el docente planifica para el proceso pedagógico, que deben de seleccionarse teniendo en cuenta la meta que se desea conseguir e incluso las características del grupo y el ambiente. Para ello, es importante la pericia y el dinamismo que imponga el docente al emplearlas en las sesiones de aprendizaje.

Para efectos de la propuesta se sugieren algunas técnicas, (Pimienta, 2012):

Aprendiendo a preguntar: ¿Qué es?, ¿cómo es?, ¿por qué es?, ¿para qué es?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cuánto?, ¿cuál es?, ¿y si? A través de una lectura, observación de una lámina, un video, una excursión, entre otros, el estudiante elabora preguntas que propician la reflexión, el planteamiento de problemas, además favorece la expresión oral y escrita, la comunicación entre estudiantes.

Debate. Se desarrolla dentro de un clima de libertad, tolerancia y disciplina. El moderador se encarga de hacer la presentación del tema, señala los puntos a discutir y el objetivo del debate.

Mesa redonda. Permite la expresión de puntos de vista discordantes sobre un tema por parte de un grupo de expertos. Lo dirige un moderador y su finalidad es fomentar el respeto por las opiniones de los demás.

Ensayo. Es un escrito, generalmente breve, sobre un determinado tema o personaje. Promueve el pensamiento crítico mediante el análisis, la síntesis, y la emisión de juicios y valoraciones. Desarrolla la metacognición.

La uve de Gowin. Desarrolla la metacognición y se recomienda para situaciones prácticas de contacto directo con situaciones observables.

Conferencia de prensa: Uno o varios estudiantes exponen un tema y, después, el auditorio realiza preguntas. Los expositores profundizan, amplían, reflexionan y argumentan sus respuestas.

Lluvia de ideas. Favorece la recuperación de información y la creación de un nuevo conocimiento. Es importante para desarrollar la creatividad, obtener conclusiones grupales y propiciar la participación de los estudiantes.

SQA (Qué sé, qué quiero saber, qué aprendí). Se elabora un cuadro con las preguntas señaladas en el paréntesis, para que los estudiantes lo completen con sus respuestas. Permite indagar conocimientos previos y es útil para que los estudiantes identifiquen los conocimientos que ya poseen y los que van a adquirir.

PNI (positivo, negativo, interesante). Utilizando un cuadro, sirve para plantear ideas sobre un acontecimiento que se observa, de acuerdo a los ítems positivo, negativo e interesante. Es útil para lograr juicios valorativos, tomar decisiones y contrastar información.

QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero). Desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes a partir de un razonamiento creativo e hipotético que organiza a través de un cuadro después de la lectura o la visualización de un acontecimiento.

Diagramas. Son representaciones esquemáticas para organizar información desarrollando las capacidades de análisis. Por ejemplo, el diagrama radial, diagrama de árbol, diagrama de causa-efecto, diagrama de flujo.

Mapas cognitivos. Permiten diferenciar, comparar, clasificar, categorizar, secuenciar, agrupar y organizar información. Por ejemplo, mapa mental, mapa conceptual, mapa semántico, mapa tipo sol, mapa telaraña, de aspectos comunes, de ciclos, de secuencia, de cajas, de calamar, y otros.

Estudio de caso. Promueve el aprendizaje colaborativo y la escucha respetuosa para solucionar un problema.

Aprendizaje cooperativo. Implica aprender mediante equipos de trabajo con roles bien definidos para resolver tareas específicas mediante la colaboración.

Recursos educativos.

Los recursos educativos que se emplearán son: textos históricos, lecturas, multimedia, videos, grabadora, papelotes, revistas, internet, entre otros.

Organización del tiempo.

El desarrollo de competencias es un proceso constante de perfeccionamiento y mejora de las habilidades, es así que la aplicación de la propuesta de estrategias metacognitivas para desarrollar el pensamiento se realizará de acuerdo al cronograma

del año lectivo escolar. El diseño de las sesiones de aprendizaje se organizará de acuerdo a los trimestres o bimestres planificado por la institución educativa.

Evaluación.

Desarrollar el pensamiento crítico es un proceso formativo que debe tener presente la evaluación, siendo la más adecuada para aplicarse en la propuesta la evaluación formativa. La evaluación formativa empleada por los docentes y estudiantes busca obtener información para mejorar la enseñanza-aprendizaje y alcanzar los objetivos planeados. (Popham, 2013, p.13). De esta manera se reconocen las dificultades, deficiencias y limitaciones para mejorar el proceso.

La evaluación formativa se aplicará en todo el proceso, tanto para el docente como para el estudiante, con el objetivo de supervisar y autorregular los desempeños en relación al pensamiento crítico y el empleo de las estrategias metacognitivas. Para lo cual se propone la autoevaluación, mediante el empleo de fichas de autoevaluación, considerando las estrategias de autoconocimiento y autorregulación metacognitiva.

Se sugiere elaborar y emplear listas de cotejo, rúbricas y portafolios para evaluar el desarrollo de esta competencia.

Implementación de la propuesta

La propuesta se concreta en un conjunto de orientaciones para la ejecución de sesiones de aprendizaje con el empleo de estrategias metacognitivas, denominada “Aprendiendo a pensar críticamente”, que se presenta en el Anexo 4.

Valoración de las potencialidades de la estrategia por consulta a especialistas

Para evaluar la propuesta diseñada dirigida a la solución del problema objeto de la investigación se empleó el método de criterio de valoración de especialistas a fin de medir los aspectos internos y externos del producto científico. Este método tiene diferentes requerimientos para su aplicación, por ello se diseñaron dos fichas de valoración y se eligieron los especialistas teniendo en cuenta los siguientes criterios: deben poseer el grado de maestro o doctor en ciencias de la educación o afines y que hayan trabajado o trabajen en el área de Historia, Geografía y Economía, o áreas afines, o ejerzan la dirección pedagógica en una institución educativa.

Caracterización de los especialistas.

Los especialistas seleccionados para avalar la propuesta fueron tres: una mujer y dos varones, quienes cuentan con los grados académicos y científicos requeridos, la experiencia profesional y la autoridad para la valoración del resultado científico de la propuesta de la tesis.

En el siguiente cuadro se detalla los criterios que se han tenido en cuenta para la selección del especialista: grado académico, especialidad profesional, ocupación y años de experiencia.

Tabla 4.

Características de los especialistas

Nombres y apellidos	Grado académico	Especialidad profesional	Ocupación	Años de experiencia
Félix Claudio Julca Guerrero	Doctor en Filosofía (PhD)	Licenciado en Educación Lengua y literatura	Director del área de Investigación de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo- Ancash.	30
Laura Rosa Nivin Vargas	Magister	Licenciada en Educación Ciencias Sociales y Filosofía	Docente	30
Héctor Rolando Flores Mendoza	Magister en Educación	Licenciado en Educación Historia y Geografía	Docente	17

El licenciado Félix Claudio Julca Guerrero es Doctor of Philosophy (PhD) por la Universidad de Texas en Austin, EE.UU, magister en la mención de Educación Intercultural, de la Universidad Mayor de San Simón en Bolivia. Ejerció durante catorce años la docencia en Educación Secundaria, en el área de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales, para luego desempeñarse como docente universitario. Por su experiencia profesional fue Coordinador de Investigación en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y actualmente es Director del Instituto de Investigación de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Ancash.

La licenciada Laura Rosa Nivin Vargas es Magister en la mención de Políticas Sociales, Gerencia de Proyectos y Programas Sociales, cuenta con estudios concluidos de doctorado en Educación y más de treinta años de experiencia docente, de los cuales, 15 años los ejerció en el C.N.P Santa Rosa de Viterbo de Huaraz,

teniendo a su cargo el área de Historia y Geografía. Actualmente es docente asociada de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Ancash, en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de Comunicación y ha ejercido diversos cargos como Directora de la Escuela de Educación, Directora del centro de actualización, capacitación e investigación profesional y Jefe de investigación en la facultad y universidad mencionada.

El licenciado Héctor Rolando Flores Mendoza es Magister en Educación, con 17 años de experiencia docente en la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de Papayal, de la Región Tumbes. Fue Coordinador Académico del área de Ciencias Sociales y Capacitador Pedagógico de la Unidad de Gestión Educativa de Zarumilla. Actualmente, se encuentra culminando estudios de Maestría en Ciencias de la Educación en la mención Evaluación de Aprendizaje por Competencias de la Universidad San Ignacio de Loyola de la ciudad de Lima.

Valoración interna y externa.

Para la concepción de la validación interna y externa se diseñaron dos fichas de validación con diez criterios de evaluación e indicadores cuantitativos y cualitativos.

Desde el punto de vista cuantitativo los validadores marcaron su apreciación en cada uno de los diez criterios que se encuentran en la ficha de validación. La evaluación que le asignaron a cada una de ellas fue: deficiente (puntaje 1), bajo (puntaje 2), regular (puntaje 3), buena (puntaje 4) y muy buena (puntaje 5). El máximo puntaje en cada ficha es de cincuenta puntos, que sumados hacen un total de cien puntos, representados en la tabla de valoración de la siguiente manera:

Tabla 5.

Valoración de resultados

TABLA DE VALORACIÓN	
0-25 :	DEFICIENTE
26-59 :	BAJA
60-70 :	REGULAR
71-90 :	BUENA
91-100 :	MUY BUENA

Para analizar el punto de vista cualitativo se solicitó una apreciación crítica del objeto examinado, teniendo en cuenta las dimensiones: positivos, negativos y sugerencias.

La primera ficha corresponde a la valoración interna; es decir, el especialista juzga el contenido de la propuesta. Los aspectos valorables desde el punto de vista interno obedecen a diferentes criterios, en este caso: La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos; la propuesta está contextualizada a la realidad en estudio, contiene orientaciones detalladas y precisas para desarrollar el pensamiento crítico en las sesiones de aprendizaje; se justifica la propuesta como base importante de la investigación aplicada proyectiva; la propuesta presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar; la propuesta guarda relación con el diagnóstico y responde a la problemática, guarda correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales; la propuesta puede aplicarse a otros contextos; el resultado propuesto tiene congruencia con el objetivo fijado, y la propuesta posee novedad en el uso de conceptos y procedimientos.

Para valorar los criterios de la validez interna, la ficha consigna el puntaje a escala del 1 al 5, los aspectos positivos, negativos y sugerencias que amerite cada criterio. (Anexo 5).

En la Tabla 6 se presenta el promedio parcial correspondiente a la valoración interna de la propuesta, que emitieron los especialistas.

Tabla 6.

Promedio de la valoración interna.

N. º	Especialista	Grado académico	Ocupación/años de experiencia	Recomendaciones	Valoración
1	Félix Claudio Julca Guerrero	Doctor Of Philosophy (PhD)	Director de Investigación de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Ancash /30 años.	• Tener en cuenta la diversidad poblacional, la diversidad sociocultural regional.	44
2	Laura Rosa Nivin Vargas	Magister	Docente Universitaria de Tecnología Educativa/30 años		48
3	Héctor Rolando Flores Mendoza	Magister en Educación	Docente de Educación Historia y Geografía/17 años		49

Los aspectos valorables de la propuesta, desde el punto de vista externo, obedecen a diferentes criterios, en este caso lo constituyen: la claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, intencionalidad, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia. Para ello, la ficha presenta los criterios con el puntaje a escala correspondiente y los aspectos a valorar. (Anexo 5).

A continuación, la Tabla 7 presenta el promedio parcial que corresponde a la valoración externa realizada por los especialistas, destacando sus observaciones, recomendaciones, sugerencias y el promedio de valoración.

Tabla 7.

Promedio de valoración externa

N°	Especialista	Grado académico	Ocupación/años de experiencia	Recomendaciones	Valoración
1	Félix Claudio Julca Guerrero	Doctor Of Philosophy (PhD)	Director de Investigación de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Ancash /30 años.	• Deslindar los enfoques conductista y cognitivo.	44
2	Laura Rosa Nivin Vargas	Magister	Docente/30 años		44
3	Héctor Rolando Flores Mendoza	Magister en Educación	Licenciado en Educación Historia y Geografía/17 años		49

Las sumatorias de valoración de cada especialista son los siguientes

Tabla 8.

Sumatoria de valoración

N°	Especialista	Grado académico	Ficha de validación interna	Ficha de validación externa	Sumatoria de valoración
2	Félix Claudio Julca Guerrero	Doctor Of Philosophy (PhD)	44	44	88
	Laura Rosa Nivin Vargas	Magister	48	44	92
	Héctor Rolando Flores Mendoza	Magister en Educación	49	49	98
Total					278

Resultado de la valoración de los especialistas y conclusiones.

Los resultados consolidados de la valoración de especialistas son los siguientes:

Tabla 9.

Resultado de la valoración

Sumatoria de valoración total	Promedio de valoración	Valoración
278	93	Muy buena

Al valorar las recomendaciones y las sugerencias para la mejora de la propuesta se concluye que el resultado científico es aplicable y podría ser generalizado a otras áreas del Diseño Curricular Nacional, siempre que se tenga en cuenta las características psicopedagógicas, sociales, culturales del nivel o área donde se pretenda aplicar.

Conclusiones

El pensamiento crítico es considerado una competencia superior transversal a toda área de aprendizaje, genera habilidades en el estudiante para discernir sobre su actuar en diferentes situaciones de su vida diaria, resolviendo problemas. En el área de Historia, Geografía y Economía su desarrollo es pertinente porque se requiere formar estudiantes con capacidades reflexivas y críticas, frente a los sucesos ocurridos en el pasado para confrontarlos con la realidad existente, asumiendo posiciones propias con valores éticos, que los conduzcan a desenvolverse como ciudadanos responsables y conscientes.

Por tal razón, la propuesta que se presenta sugiere el empleo de estrategias metacognitivas para desarrollar el pensamiento crítico, en las sesiones de aprendizaje, bajo una planificación previa que involucre los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación vigentes, orientados al desarrollo de competencias.

En consecuencia, la investigación cierra sus etapas con las conclusiones arribadas, las que responden a cada fase abordada. Las dos primeras corresponden al marco teórico, las tres siguientes se refieren al trabajo de campo y las dos últimas conciernen a la modelación.

Conclusión 1: El pensamiento crítico constituye una competencia fundamental que exige al individuo adquirir múltiples habilidades que lo conduzcan a asumir posiciones críticas responsables frente a situaciones problemáticas que le toque enfrentar.

Conclusión 2: La metacognición es el más alto nivel de actividad mental que lleva al estudiante al conocimiento de sus saberes y limitaciones a través de la reflexión y autorregulación para conducirlo hacia un aprendizaje autónomo y regulado.

Conclusión 3: La aplicación de la pedagogía tradicional en el proceso enseñanza- aprendizaje se debe a las carencias en el conocimiento y empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas del docente, por lo cual el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es limitado.

Conclusión 4: Las deficiencias en el desarrollo de las capacidades del nivel inferencial y crítico del pensamiento en los estudiantes de secundaria básica, se debe al aprendizaje mecánico, memorista y de acumulación de información que dificulta la adquisición de habilidades críticas y reflexivas.

Conclusión 5: El empleo de estrategias metacognitivas fomenta el desarrollo del pensamiento crítico; por lo tanto, los docentes necesitan herramientas para mejorar su práctica pedagógica y ejecutar sesiones de aprendizaje dinámicas y participativas, de acuerdo al interés de los estudiantes con el propósito de fortalecer sus valores identitarios, formar individuos críticos y reflexivos.

Conclusión 6: La propuesta de estrategias metacognitivas ofrece al docente orientaciones teóricas y metodológicas para ser aplicadas en sesiones de aprendizaje y contribuir con el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria básica.

Conclusión 7: El aprendizaje desarrollador promueve la mejora del pensamiento crítico en el estudiante, a través de estrategias metacognitivas por su carácter social, individual, activo, colaborativo, significativo y consciente, dirigido a la consecución del aprendizaje autónomo y auto regulado

Recomendaciones

Las recomendaciones derivan de las conclusiones planteadas, es así que la primera corresponde al marco teórico, la segunda al diagnóstico y las dos últimas a la propuesta.

Recomendación 1: Difundir los fundamentos teóricos de Ennis, Facione y Paul sobre el pensamiento crítico y la metacognición, sostenida por Flavell, como procesos superiores fundamentales, mediante actividades informativas y de reflexión dirigida a estudiantes y docentes.

Recomendación 2: Promover actividades de capacitación sobre estrategias cognitivas y metacognitivas para desarrollar el pensamiento crítico.

Recomendación 3: Aplicar la propuesta denominada “Estrategias metacognitivas para aprender a pensar críticamente” en la institución educativa C.N.P Santa Rosa de Viterbo de Huaraz, y difundirla a otras instituciones educativas de la localidad.

Recomendación 4: Emplear los lineamientos de la didáctica desarrolladora en las sesiones de aprendizaje para desarrollar el pensamiento crítico a través de estrategias metacognitivas.

Referencias

- Academia, E. R. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Planeta Publishing.
- Alcalá, G. (2012). *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4° grado de primaria del Colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas*. Tesis para optar el grado de Maestría en Educación. Piura: Universidad de Piura, Facultad de Educación.
- Barranzuela, J. (2012). *Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes del 5° grado de Secundaria de una institución militar- La Perla- Callao*. Tesis para optar el grado de Maestría en Educación. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola, Facultad de Educación.
- Betancur, S. (2010). *Metas educativas 2021. Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de Secundaria en la ciudad de San Juan de Pasto*. Buenos Aires: Argentina.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruning, R., Schaw, G., Norby, M. y Runing, R. (2007). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Magisterio.
- Cardona, G. (2002). *Tendencias Educativas para el siglo XXI*. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 de www.edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/Cardona.pdf.
- Carrasco, J. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Rialp.
- Carrera, B., Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Caracas: Educare.
- Correa, M., Castro, F., y Lira, H. (2002). *Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo*. Horizontes educativos, 7, 58-63. Universidad del BioBio. Chillán, Chile. Recuperado el 20 de marzo de 2015 de www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917885008
- Castellanos, D. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Díaz, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*. Versión en español. Recuperado el 15 de noviembre de 2014 de <http://www.eduteka.org/pensamientoCríticoFacione.php>.

- Gómez, N. y Godoy, C. (2010). *Los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la argumentación escrita*. Tesis para optar el grado de Maestría en Educación. Caquetá, Colombia: Universidad de la Amazonia, Facultad de Educación.
- Guerra, J. (2003-Junio). *Metacognición y enfoques teóricos que la explican*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 6 (2). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 17 de febrero de 2015 de www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol6num2/metacognicion.html.
- Gutiérrez, D. (2005). *Fundamentos teóricos para el estudio de estrategias cognitivas y metacognitivas*. Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado el 04 de setiembre de 2015 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880921>
- Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Documento de Trabajo, 6. Proyecto Mecesus. Universidad de Talca. Recuperado el 20 de octubre de 2015 de <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2003%20PensamientoCritico.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.
- Huerta, M. (2014). *Formación por competencias a través del aprendizaje estratégico*. Lima: San Marcos.
- Kenneth, H. y Ben, E. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: International Thomson Editores, S.A.
- Labarrere, A. (1996). *Pensamiento, análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Labatut, E. (2004). *Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo*. Memoria presentada para obtener el grado de Doctor en Educación. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación. Recuperado el 16 de abril de 2015 de biblioteca.ucm.es/tesis/.../ucm-t27286.pdf.
- Lamela, O. (2013). *Desarrollo de habilidades de pensamiento en la formación meta cognitiva del pensamiento crítico en los estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura en Educación Normal*. Tesis para optar el grado de Doctor en Educación. Puebla, México: Universidad La Salle, Facultad de Educación.
- Lanuez, M., Martínez, M. y Pérez, V. (2005). *El maestro y la investigación educativa en el siglo XXI*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López, G. (2013). *Pensamiento crítico en el aula. Docencia e investigación*. Año XXXVII. Recuperado el 29 de octubre de 2014 de http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf.
- Martínez, R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis para optar el grado de Doctor

en Educación. Barcelona, España: Universidad de Barcelona, Facultad de Educación y psicología.

Mayor, J. (1993). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.

Milla, M. (2012). *Pensamiento crítico en estudiantes de 5° de Secundaria de los colegios de Carmen de La Legua*. Tesis para optar el grado de Maestría en Educación. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola, Facultad de Educación.

Ministerio de Educación

2006 *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Lima: Fimart S.A.C.

2009 *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima.

2010 *Orientaciones para el Trabajo Pedagógico del Área de Historia, Geografía y Economía*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete S.A.

2014 *Marco del Sistema Curricular Nacional. Tercera Versión para el Diálogo*. Lima.

2015 *Rutas del Aprendizaje*. Lima.

Okuda, M y Gómez, C. (2005). *Metodología de investigación y lectura crítica de estudios*. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV, núm.1, 2005, pp. 118-124. Asociación colombiana de psiquiatría. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado el 06 de noviembre de 2015. De www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf.

Osses, B., Jaramillo, S. (2008). *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. Estudios Pedagógicos XXXIV N°1:187-197. Universidad de La Frontera, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Educación. Recuperado el 25 de agosto de 2015 de www.Scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf.

Parra, D. (2008). *Manual de estrategias de enseñanza aprendizaje*. Medellín, Colombia, Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado el 15 de octubre de 2014 de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/551055/UNIDAD_TRES/mini_guia_del_pensamiento_critico.pdf

Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. España: Eduteka.org.

Pimienta. J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson.

Popham, J. (2013). *Evaluación Transformativa*. Madrid: Narcea, S.A.

- Rico, P. Santos, E. y Martin V. (2013). *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rojas, M. (2009). *De la enseñanza basada en procesos mentales al neuroaprendizaje: evidencias biológicas*. Recuperado el 26 de octubre de 2015 de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/IngenieriaYSociedad/a4n2/art1.pdf>
- Román, M. (2004). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Lima: Libro Amigo.
- Romero, F. (2012). *Influencia del programa "DPC", en el desarrollo del pensamiento crítico, en el área de Ciencias Sociales en los estudiantes del 2° Grado de Secundaria de la I.E N° 81003 César Abraham Vallejo Mendoza*. Tesis para optar el grado de Maestría en Educación. Trujillo, Perú: Universidad César Vallejo, Facultad de Educación.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2002). *Metodología y diseños de la investigación científica*. Lima: Universitaria.
- Serrano, J. (2005). *Reseña de cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo de John Dewey*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, julio-diciembre, año/vol.7, número 002. Universidad Intercontinental DF. Mexico.pp.154-162.
- Tobón, S. y García, J. (2008). *Gestión del currículo por competencias*. Lima, Perú: A.B. Representaciones Generales S.R.L.
- Tobón, S., y García, J. (2009). *Estrategias didácticas para la formación de competencias*. Lima, Perú: A.B. Representaciones Generales S.R.L.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral de competencias*. Bogotá: Ecoe.
- Torres, R. Tejada, C. y Villabona, A. (2013). *Metacognición: herramienta para el desarrollo de pensamiento complejo como eje fundamental en la formación para la innovación*. Universidad de Cartagena, Colombia. Recuperado el 20 de setiembre de 2015 de <http://www.acofipapers.org/index.php/acofipapers/2013/paper/viewFile/577/92>
- Vargas, A. (2010). *El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa: una mirada al desarrollo curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación. Tegucigalpa, Honduras: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Facultad de Educación.
- Villarruel M. (setiembre, 2009). *La práctica educativa del maestro mediador*. Revista Iberoamericana de educación, 50(3), 1-13. Recuperado el 16 de octubre de 2015 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2957Fuentes.pdf>
- Zilberstein, J. Silvestre, M. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ANEXO

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de investigación

Anexo 2. Codificación de datos

Anexo 3. Categorías, sub categorías emergentes y conclusiones aproximativas

Anexo 4. Orientaciones para la ejecución de la propuesta en las sesiones de aprendizaje

Anexo 5. Fichas de validación interna y externa de la propuesta

Anexo 6. Galería fotográfica

ANEXO 1: Instrumentos de investigación



FICHA DE OBSERVACIÓN A CLASE (Lista de cotejo)

Colegio Nacional Parroquial “Santa Rosa de Viterbo” de Huaraz

Hora de Inicio: Hora de término:.....

Grado y sección:.....

Docente observado:

CATEGORÍAS	UNIDAD DE OBSERVACIÓN	SÍ	NO	APUNTES
PENSAMIENTO CRÍTICO: NIVEL LITERAL	Informa adecuadamente el propósito de la sesión generando el interés y la atención de los estudiantes.			
	Promueve la participación continua del estudiante y el trabajo en equipo.			
	Emplea técnicas para desarrollar el pensamiento crítico durante la sesión de clase.			
	Realiza preguntas durante la clase para promover la identificación y secuenciación de la información del nivel literal del pensamiento crítico.			
	Utiliza y emplea mapas conceptuales y mentales para identificar y secuenciar la información.			
NIVEL INFERENCIAL	Solicita a los estudiantes plantear consecuencias o posibles hipótesis sobre un determinado hecho			

CATEGORÍAS	UNIDAD DE OBSERVACIÓN	SÍ	NO	APUNTES
	Da posibilidades para que el estudiante señale posibles soluciones a los problemas planteados.			
NIVEL CRÍTICO	Fomenta el pensamiento independiente, para que el estudiante utilice los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud crítica.			
	Organiza actividades, para que los estudiantes sustenten sus puntos de vista.			
	Genera actividades para evidenciar la capacidad argumentativa en los estudiantes.			
	Genera la coevaluación (donde los estudiantes sustentan diferentes puntos de vista)			
	Genera la autoevaluación.			
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	Emplea adecuadamente estrategias y técnicas cognitivas.			
	Genera y desarrolla actividades metacognitivas.			
	Orienta a los estudiantes y les proporciona estrategias para que logren mejorar y desarrollar su pensamiento crítico.			

Observaciones.....

.....



GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A DOCENTES

INICIO:

Buenos días/tardes. Me encuentro realizando un estudio sobre el desarrollo del pensamiento crítico en el área de Historia, en el ámbito escolar. En tal sentido, es de vital importancia elaborar un diagnóstico de las características que poseen los estudiantes en relación a su pensamiento crítico.

Por ello le pido el favor de compartir su conocimiento, ideas y opinión sincera para la ejecución del estudio. La información que brinde será totalmente anónima y para agilizar la toma de la información se grabará la conversación, pues tomar notas llevará más tiempo y se puede perder información valiosa. El uso de la grabación es sólo para fines de análisis de los datos. ¿Considera algún inconveniente en que grabemos la conversación?

DATOS PERSONALES:

*Nombres y apellidos *Especialidad *Antigüedad en la docencia, en la I.E

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

RESPECTO AL NIVEL LITERAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

1. ¿Qué es para usted el pensamiento crítico? Por qué es importante para el área de Historia?
2. ¿En qué nivel de pensamiento crítico ubicaría a los estudiantes del grado a su cargo? ¿Por qué los considera dentro de ese nivel?
3. ¿Qué recursos y/o técnicas emplea para estimular la percepción sensorial y la observación en los estudiantes para iniciar el camino hacia el pensamiento crítico, durante las sesiones de aprendizaje?
¿Qué resultados obtiene al emplear estos recursos y/o técnicas, existe respuesta de los estudiantes. ¿Por qué?
4. ¿Considera usted que sus estudiantes han desarrollado las siguientes capacidades: identifica discrimina y secuencia? ¿Por qué?
5. ¿Qué estrategias y técnicas emplea para desarrollar dichas capacidades?
¿Podría explicarme cómo evidencia el desarrollo de capacidades?

RESPECTO AL NIVEL INFERENCIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

1. ¿Sus estudiantes plantean conclusiones de la información procesada del área para aplicarla en situaciones de su vida diaria? ¿Cómo lo evidencian?
2. ¿Sus estudiantes han aprendido a inferir? ¿Cómo les enseñó?

RESPECTO AL NIVEL CRÍTICO DEL PENSAMIENTO

3. ¿Qué estrategias ha empleado para desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes? ¿Puede detallarlas? ¿Le dieron resultado? ¿Por qué?
4. ¿Qué capacidades considera usted que debe de desarrollar el estudiante para alcanzar el nivel crítico del pensamiento?
¿Qué capacidades cree que han adquirido hasta este momento?
10. ¿Sus estudiantes poseen una postura personal fundamentada, reflexiva y crítica frente a los sucesos históricos del país?
¿Considera usted que el aprendizaje en el área contribuye al fortalecimiento de sus valores identitarios? ¿Por qué?

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

RESPECTO AL CONOCIMIENTO DE LA PROPIA ACTIVIDAD COGNITIVA: PROCESO.

11. ¿Qué es la metacognición para usted? ¿Quiénes deberían realizar esta actividad y para qué?
12. ¿Qué diferencia encuentra entre las estrategias cognitivas y las metacognitivas?
¿Cuál es la que usted más emplea en su labor docente? ¿Por qué?

RESPECTO A CONTROL DE LA PROPIA ACTIVIDAD COGNITIVA: RESULTADO.

13. ¿Para el desarrollo del pensamiento crítico en sus sesiones de aprendizaje considera el empleo de estrategias metacognitivas? ¿Por qué?
14. ¿Qué reflexiones podría hacer sobre su práctica pedagógica en relación al desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes?
15. ¿Considera en la planificación de su práctica pedagógica el desarrollo del pensamiento crítico y su respectiva evaluación? ¿Cómo lo hace?

CIERRE

Agradeciéndole por el valioso tiempo brindado ¿alguna recomendación o comentario que quiera agregar?

GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A ESTUDIANTES

INICIO:

Buenos días/tardes. Soy la profesora Diana Rímac y me encuentro realizando un estudio sobre el desarrollo del pensamiento crítico en el área de Historia. Por ello te pido el favor de compartir tu conocimiento, ideas y opinión sincera que servirá para la realización del estudio. La información que brindes será totalmente anónima y para agilizar la toma de la información se grabará la conversación, Usaremos la grabación para analizar los datos. ¿Consideras algún inconveniente en que grabemos la conversación?

DATOS PERSONALES:

- Nombres y apellidos Grado y sección

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

RESPECTO AL NIVEL LITERAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

1. ¿Qué entiendes por pensamiento crítico? ¿Tu profesor explicó en qué consiste?
2. ¿Consideras que posees pensamiento crítico? ¿Por qué?
3. ¿Durante la clase, tu profesor solicita tareas escritas para que los estudiantes anoten comentarios, argumentos, gráficos? ¿Por qué?
4. ¿Usas organizadores gráficos para discriminar, identificar y secuenciar información? ¿Por qué?

RESPECTO AL NIVEL INFERENCIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

5. ¿Qué entiendes por inferir? ¿Tu profesor te enseña a inferir conclusiones?
6. Según tu opinión: ¿Cuáles podrían ser las consecuencias de la contaminación ambiental?

RESPECTO AL NIVEL CRÍTICO DEL PENSAMIENTO

7. ¿Qué actividades realiza tu profesor, en clase, para que ustedes piensen críticamente?

8. ¿Qué entiendes por analizar un hecho histórico. Puedes darme un ejemplo?
9. Puedes darme un argumento a favor o en contra de la contaminación ambiental provocada por las mineras. ¿Tu profesor te enseña a construir argumentos?
10. En la clase el profesor te enseña a autoevaluarte. Puedes explicar ¿cómo?

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

RESPECTO AL CONOCIMIENTO DE LA PROPIA ACTIVIDAD COGNITIVA: PROCESO.

11. Crees tú que es importante que reflexiones sobre qué, cómo y para qué aprendes? ¿Por qué?

RESPECTO A CONTROL DE LA PROPIA ACTIVIDAD COGNITIVA: RESULTADO

12. ¿Durante la clase de Historia tu profesor realiza actividades para que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje? ¿Cómo lo hace y para qué?
13. ¿Eres una persona crítica? ¿Qué necesitas para mejorar y desarrollar tu pensamiento crítico?

CIERRE

Muchas gracias por tu tiempo ¿deseas agregar alguna recomendación o comentario?

ANEXO 2: CODIFICACIÓN DE DATOS

TABLA DE DATOS CODIFICADOS

Guía de entrevista en profundidad

Colegio Nacional Parroquial: Santa Rosa de Viterbo

Nombre del entrevistador: Gladys Diana Rímac Norabuena

Lugar y fecha: Huaraz, junio de 2015.

Dirigido: Docentes

Categoría	Sub categoría	Preguntas	Frases Codificadas	Códigos
Pensamiento crítico	Nivel Literal	1. ¿Qué es para usted el pensamiento crítico?	D1. Preguntarse el por qué y el para qué es aplicar la criticidad.	1
			D2. Forma de analizar un acontecimiento... para que los alumnos puedan valorarlos.	2
			D3. Te lleva a profundizar el tema a llegar a una conclusión real. Pensamiento crítico no significa criticar sino evaluar, analizar.	3 4
			D4. Opinión sobre un tema una idea o sobre una situación.	5
		¿En qué nivel de pensamiento crítico ubicaría a los estudiantes del grado a su cargo?	D1. Están en un nivel bajo, ellos más tienden a memorizar.	6
			D2. Les falta desarrollar....se encuentran iniciando. No se ha logrado que critiquen son muy memoristas.	7 8
			D3. En el primer nivel. No les gusta leer y uno si no lee no va a poder analizar el tema	9
			D4. En el inicio todavía. El aprendizaje es más memorístico que crítico	10 11
		3. ¿Qué recursos y/o técnicas emplea para estimular la percepción sensorial y la observación en los estudiantes para iniciar el camino hacia el pensamiento crítico, durante las sesiones de aprendizaje	D1. Imágenes diapositivas, de los mapas del Perú. Trabajan en grupos, pero a veces solo trabaja uno o dos.	12 13
			D2. Empleando monedas para que ellos observen y expliquen.	14
			D3. Retroalimentando la clase.	15
			D4. Hago un mapa de ruta y mapas conceptuales.	16
		3. ¿Considera usted que sus estudiantes han desarrollado las siguientes capacidades identifica discrimina y secuencia? ¿Por qué?	D1. Muchos de los estudiantes....inclusive me han demostrado esa capacidad investigativa que tienen ellos.	17
			D2. En un porcentaje bajo, pero si identifican.	18
			D3. No todos de repente pero por lo menos una cantidad regular de estudiantes.	19
			D4. Si diferenciar, van discriminando, si han logrado cierto avance.	20
		4. ¿Qué estrategias y técnicas emplea para desarrollar dichas capacidades?	D1. Lecturas, organizadores visuales, noticieros, trabajos en equipo.	21
			D2. Les explico, elaboran organizadores visuales.	22
			D3. La verdad no podría especificar.	23
			D4. Explicación del tema para buscar sus características, luego compararlo y llegar a la definición. Fichas, lecturas.	24

Categoría	Sub categoría	Preguntas	Frases Codificadas	Códigos
	Nivel Inferencial	5. ¿Sus estudiantes plantean conclusiones de la información procesada del área para aplicarla en situaciones de su vida diaria? ¿Cómo lo evidencian?	D1. Tenemos muchos problemas... no estamos trabajando. A este nivel todavía no llegamos en primer año.	25
			D2. No analizan memorizan y muchas veces no entienden cuando leen, no se preocupan.	26
			D3. Han hecho infografías haciendo síntesis de lo que ocurrió.	27
			D4. Conclusiones muy poco, concluir les falta mucho.	28
		7. ¿Sus estudiantes han aprendido a inferir? ¿Cómo les enseñó?	D1. Inferencias está muy limitado todavía.	29
			D2. No la verdad no.	30
			D3. No, es un poco más difícil, no he podido hacerlo.	31
			D4. A deducir si, de una o de otra manera pero sin llegar a emplear esa palabra, les decimos has deducido.	32
	Nivel Crítico	8. ¿Qué estrategias ha empleado para desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes? ¿Puede detallarlas?	D1. En primer año no, pero en el caso de 4° año se elaboran en el examen preguntas objetivas inferenciales.	33 34
			D2. Ellos necesitan leer más, para comprender, analizar y desarrollar el pensamiento crítico.	35 36
			D3. Con motivaciones, dependiendo de qué tema se va a tratar	
			D4. Con preguntas porque la crítica no solo es dar una opinión que sea extensa, sino una respuesta simple con una posición crítica.	37
		9. ¿Qué capacidades considera usted que debe de desarrollar el estudiante para alcanzar el nivel crítico del pensamiento?	D1. Primero la capacidad de indagación, capacidad de lectura y comprensión, experimentación, argumentación, el análisis.	38
			D2. Interpretarlos y analizarlos.	39
			D3. Analizar los acontecimientos pasados.	40
			D4. Caracterizar buscar características de un hecho, otra.... la capacidad de comparar	41
		10. ¿Sus estudiantes poseen una postura personal fundamentada, reflexiva y crítica frente a los sucesos históricos del país?	D1. Mis estudiantes no conocen su verdadera historia... cuanto más nombres y fechas saben es una forma de aprobar historia memorismo.	42
			D2. No se observa, parece que no les interesa esos problemas.....les falta reflexionar.	43
			D3. La historia es importante porque en realidad primero forma la identidad personal donde estamos a donde vamos identidad familiar por lo tanto identidad regional y nacional.	44
			D4. Promover la identidad es valorar lo nuestro pero aunque se les dice eso les entra y les sale por otro lado.	45
			D1. El aprendizaje es más memorístico que crítico. Los profesores de primaria no trabajan mucho este nivel crítico	46 47
			D2. No se trabaja y son muy pocos los docentes inclusive, que en educación secundaria, trabajan este nivel.	48
			D3. No se ha logrado que critiquen son muy memoristas.	49
			D4. Da la impresión de que en primaria todavía les falta incidir en el caso.	50
	Estrategias de auto conocimiento Persona Tarea Estrategias	11. ¿Qué es la metacognición para usted?	D1. Determina que aprendí como aprendí y para que me sirve todo el aprendizaje	51
			D2. La metacognición.....está planteada para evaluar a los estudiantes en las áreas.	52
			D3. La metacognición, va de la mano con la autoevaluación	53

Categoría	Sub categoría	Preguntas	Frases Codificadas	Códigos
Estrategias Metacognitivas		12. ¿Qué diferencia encuentra entre las estrategias cognitivas y las metacognitivas?	D4. Metacognición para mí es llegar a un aprendizaje por el propio aprendizaje.	54
			D1. Estrategias cognitivas son estrategias para discriminar para determinar una información.....En cambio la metacognición es una etapa mucho más superior una etapa final	55 56
			D2. No, no en verdad me falta profundizar sobre eso	57
			D3. Reconozco que estoy un poco mal en esto.	58
			D4. Metacognición eso lo hace él (estudiante) y las cognitivas lo desarrolla el maestro.	59
	Estrategias de auto Regulación Planificación Supervisión Evaluación	13. ¿Para el desarrollo del pensamiento crítico en sus sesiones de aprendizaje considera el empleo de estrategias metacognitivas? ¿Por qué?	D1. Es necesario aplicar esta competencia meta cognitiva para que entienda el estudiante las cosas, los temas las sesiones que se desarrolla es importantes para él	60
			D2. No lo he tomado en cuenta, porque en realidad me falta profundizar más sobre la metacognición	61
			D3. No lo empleo pero es importante para que el estudiante sea autocrítico que reconozca sus debilidades.	62
			D4. No lo aplico pero es necesario porque si yo observo por ejemplo que un estudiante es memorista se va a quedar encasillado	63
		14. ¿Qué reflexiones podría hacer sobre su práctica pedagógica en relación al desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes?	D1. Tengo una falencia que debo trabajar otras estrategias	64
			D2. Considero que me falta actualizarme	65
			D3. No he trabajado el pensamiento crítico en el área porque me he centrado más en desarrollar los contenidos de la programación curricular.	66
			D4. No estoy tan preparado tal vez hay ese deseo de hacerlo pero me faltaría, no estaría listo para hacerlo con mucha eficiencia es un poco difícil.	67
		15. ¿Considera en la planificación de su práctica pedagógica el desarrollo del pensamiento crítico y su respectiva evaluación?	D1. Es necesario que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, lo tengo que hacer	68
			D2. No lo he trabajado, pero lo consideraré en adelante.	69
			D3. Pero lo tendré en cuenta a futuro.	70
			D4. Sería fundamental, lo tomaré en cuenta.	71

Guía de entrevista en profundidad

Colegio Nacional Parroquial: Santa Rosa de Viterbo

Nombre del entrevistador: Gladys Diana Rímac Norabuena

Lugar y fecha: Huaraz, junio de 2015.

Dirigido: Estudiantes

Categorías	Sub Categoría	Preguntas	Frases Codificadas	Código
Pensamiento crítico	Nivel Literal Conocimiento del pensamiento crítico y del Nivel literal.	1. ¿Qué entiendes por pensamiento crítico? ¿Tu profesor explicó en qué consiste?	E1. Dar nuestra opinión	1
			E2. Pensamiento crítico es dar una opinión	2
			E3. Evaluar mis pensamientos. Sacar mis conclusiones	3 4
			Nuestro punto de vista	5
			E4. Nosotros en cada clase digamos lo que creemos	6
			E5. una opinión que toda persona debe respetar	7
		2. ¿Consideras que posees pensamiento crítico? ¿por qué?	E1. Planteo opiniones acerca del tema	8
			E2. Evalúo mis pensamientos.	9
			E3. Puedo razonar	10
			E4. Puedo decir de lo que ha tratado el tema	11
			E5. Digo mi opinión	12
		3. ¿Durante la clase, tu profesor solicita tareas escritas para que los estudiantes anoten comentarios, argumentos, gráficos? ¿Por qué?	E1. Hacemos organizadores visuales, el profesor nos da el modelo para completar	13 14
			E2. Nos hace hacer mapas conceptuales para resumir	15
			E3. Nos hace usar el libro nos explica y nos pide para entender más un organizador visual.	16
			E4. Nos manda hacer organizadores visuales porque podemos reducir todo el tema y estudiar solo el mapa para los exámenes	17 18
			E5. Nos hace leer el libro y nos da preguntas para responder	19
		4. ¿Usas organizadores gráficos para discriminar, identificar y secuenciar información? ¿Por qué?	E1. Si porque tienen un orden determinado para entender rápido y perfectamente	20
			E2. A veces no porque no conocemos el tema, el profesor nos explica	21
			E3. Si, porque me facilita más para aprender y puedo estudiar más rápido.	22
			E4. Lo plasmamos en un mapa o línea de tiempo y solo lo estudiamos para el examen porque lo más importante está en los mapas	23 24
			E5. Si ...ahí se ponen las ideas principales del tema	25
	Nivel Inferencial Procesamiento de la información para el empleo en nuevas situaciones y/o actividades	5. ¿Qué entiendes por inferir? ¿Tu profesor te enseña a inferir conclusiones?	E1. Es cuando deducimos sobre un tema	26
			E2. Es tratar de descubrir lo que va a venir, eso me dice mi papá.	27
			E3. Inferir no sé qué es, no nos ha enseñado	28
			E4. No entiendo que es inferir creo que es deducir lo que puede pasar	29
			E5. No sé qué es pero si el profesor nos pide algunas veces sacar conclusiones	30
		6. Según tu opinión: ¿Cuáles podrían ser las consecuencias de	E1. Las futuras generaciones ya no puedan tener un mejor ambiente para poder vivir o tal vez ya no tengan los recursos naturales	31
			E2. Las consecuencias ya se están dando	32

Categorías	Sub Categoría	Preguntas	Frases Codificadas	Codigo
		la contaminación ambiental?	E3. Si yo observo bastante en Huaraz	33
			E4. Las consecuencias de la contaminación ambiental serían daños irreversibles en el ambiente nosotros vamos a sufrir	34
			E5. La destrucción de la capa de ozono	35
	Nivel Crítico Estrategias del docente para desarrollar el pensamiento crítico	7. ¿Qué actividades realiza tu profesor, en clase, para que ustedes piensen críticamente?	E1. Da explicaciones y pide que intercambiamos ideas entre compañeros	36
			E2. Nos hace entender nos explica las palabras que no conocemos	37
			E3. Para pensar críticamente, nos hace preguntas, nos da hojas nos hace repartirlas.	38
			E4. Hay temas que nos da para hacer papelotes y exposiciones	39
			E5. Da su opinión de un tema y luego nosotros damos las nuestras.	40
		8. ¿Qué entiendes por analizar un hecho histórico. Puedes darme un ejemplo?	E1. Es sacar nuestras ideas más resaltantes o los sucesos que, se encuentran en ese hecho importante	41
			E2. Analizar un hecho histórico? No, no sé.	42
			E3. Que debemos sacar las partes importantes de un tema o texto para entregar una conclusión acertada	43
			E4. Analizar un hecho histórico creo que tal vez pensar en lo que en el pasado sucedió	44
			E5. Analizar es para que nosotros digamos todo lo que ha pasado antes	45
		9. Puedes darme un argumento a favor o en contra de la contaminación ambiental provocada por las mineras. ¿Tu profesor te enseña a construir argumentos?	E1. No, el profesor no nos ha enseñado a construir argumentos. La profesora de comunicación nos está enseñando.	46 47
			E2. Con lo que aprendimos en el área de comunicación tenemos que tomarlo en el área de historia también	48
			E3. Con el profesor, trabajamos el libro, extraemos la mayor información, después de sacar una conclusión argumentamos entre todos	49
			E4. El profesor quiere que si damos a conocer una idea que lo expliquemos y que sea una idea bien argumentada que esté bien pensada.	50
			E5. El profesor no nos ha enseñado a construir argumentos	51
		10. En la clase el profesor te enseña a autoevaluarte. Puedes explicar ¿cómo?	E1. Es como una metacognición? no lo hacemos.	52
			E2. Después de haber dado un examen para sacar buenas notas.	53
			E3. Lo hacemos después de una evaluación	54
			E4. Si después de dar un examen nos pregunta si hemos estudiado	55
			E5. No nos enseña, pero me serviría para saber cómo estoy yendo si voy por un buen camino o por un mal camino	56
	Conocimiento de la propia actividad cognitiva: Proceso	11. ¿Crees tú que es importante que reflexiones sobre qué, cómo y para qué	E1. Es importante porque podemos organizar nuestros aprendizajes y saber para que estamos aprendiendo y así mejor. para poder utilizarlos	57

Categorías	Sub Categoría	Preguntas	Frases Codificadas	Codigo
Estrategias metacognitivas	• Persona • Tareas • Estrategias cognitivas	aprendes? ¿Por qué?	E2. Si yo creo que debo reflexionar es importante porque cada uno de nosotros tiene una forma distinta de comprender nos sirve para recordar o mejorar	58
			E3. Si porque si no solo vamos a reflexionar para un momento, tal vez para ese día o hasta que no demos el examen del tema	59 60
			E4. Esas preguntas nos van a servir más adelante para la vida diaria.	61
			E5. Si, nos pide que nosotros nos evaluemos y que...nos evaluemos para que nosotros podamos saber sobre el tema y después de eso para poder rendir un examen	62
	Control de la propia actividad cognitiva: Resultado. •Planificación •Supervisión •Evaluación	12. ¿Durante la clase de Historia tu profesor realiza actividades para que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje? ¿Cómo lo hace y para qué?	E1. Estudiar más hasta aprenderlo sobre los temas que está realizando	63
			E2. Para los exámenes orales y escritos que el profesor nos toma.	64
			E3. El profesor nos habla, nos dice que tenemos que estudiar,	65
			E4. Nos da varias preguntas para empezar a desarrollarlas y para ver si hemos comprendido y si no sabemos el profesor nos da la respuesta correcta eso es mayormente durante los exámenes	66 67
			E5. Si el profesor.....hace preguntas del tema y eso nos hace reflexionar	68
		13.¿Eres una persona crítica? ¿Qué necesitas para mejorar y desarrollar tu pensamiento crítico?	E1. Si porque en algunos casos no estoy de acuerdo con las opiniones y trato de dar mi punto de vista.	69 70
			E2. Si como todas las personas si, si todos criticamos. Pero en el estudio creo que es cuando yo opino verdad?. En la sociedad es malo	71
			E3. Si... para mejorar el pensamiento crítico yo necesitaría leer folletos o algún libro y empezar a criticarlas	72
			E4. De repente también leer para estar más informada y dar una crítica argumentada, ver los temas que hoy en día está sucediendo y de repente practicar con eso.	73 74
			E5. Yo creo que cada persona debería de mejorar en su pensamiento crítico y en sus críticas para cuando llegue la ocasión utilizar eso para defenderse en un debate por ejemplo.	75 76

Observación de sesiones de aprendizaje

Técnica: Observación

Instrumento: Lista de cotejo

Colegio Nacional Parroquial: Santa Rosa de Viterbo

Nombre del observador: Gladys Diana Rímac Norabuena

Lugar y fecha: Huaraz, junio de 2015

Dirigido: Docentes y estudiantes

Categoría	Sub categoría apriorística	Unidad de observación	Docente observado	Frases codificadas	Código
Pensamiento crítico	NIVEL LITERAL Conocimiento del pensamiento crítico y del Nivel literal.	1. Informa adecuadamente el propósito de la sesión generando el interés y la atención de los estudiantes.	D1	Les explica sobre el tema que van a tratar, no el propósito	1
			D2	Inicia la clase escribiendo el título del tema a tratar y les pregunta que entienden al respecto.	2
			D3	Realiza un recuento del tema anterior	3
			D4	Escribe el título del tema y realiza una comparación de términos a manera de vocabulario.	4
		2. Promueve la participación continua del estudiante y el trabajo en equipo.	D1	Participan siempre los mismos estudiantes	5
			D2	Los estudiantes están distribuidos en grupos permanentes. Sintetizan la información individualmente, no hay trabajo en equipo.	6
			D3	No se observa trabajo en equipo.	7
			D4	Emplea lluvia de ideas para la participación de los estudiantes en relación del tema que está explicando, pero no hay trabajo en equipo.	8
		3. Emplea técnicas para desarrollar el pensamiento crítico durante la sesión de clase.	D1	No se observan técnicas orientadas a desarrollar el pensamiento crítico.	9
			D2	Emplea preguntas de nivel literal orientadas a verificar la información sobre el tema.	10
			D3	No emplea ninguna técnica.	11
			D4	Emplea técnicas para recopilar información sobre el tema tratado, como elaboración de glosario	12
		4. Realiza preguntas durante la clase para promover la identificación y secuenciación de la información del nivel literal del pensamiento crítico.	D1	Realiza preguntas para identificar y secuenciar la información del contenido de la clase.	13
			D2	Emplea un planisferio para identificar la información del tema.	14
			D3	Las preguntas son mínimas, solicita a los estudiantes leer el texto para completar un cuadro elaborado por él en la pizarra.	15
			D4	Emplea lluvia de ideas y preguntas directas a los estudiantes sobre lo que está explicando.	16
		5. Utiliza y emplea mapas conceptuales y mentales para identificar y secuenciar la información.	D1	Emplea cuadros sinópticos para explicar el tema.	17
			D2	Elabora un cuadro sinóptico mientras va explicando	18
			D3	Dibuja un cuadro comparativo para que los estudiantes completen la información.	19
			D4	Los estudiantes elaboran mapas mentales	20
	NIVEL INFERENCIAL Procesamiento de la información para el empleo en nuevas situaciones y/o actividades.	6. Solicita a los estudiantes plantear consecuencias o posibles hipótesis sobre un determinado hecho	D1	No, él explica las consecuencias del tema	21
			D2	No se observa	22
			D3	No se observa	23
			D4	Los estudiantes repiten las consecuencias del tema explicadas por el docente.	24
		7. Da posibilidades para que el estudiante señale posibles soluciones a los problemas planteados.	D1	No conduce al estudiante a realizar esta actividad	25
			D2	No se observa en la sesión de clase	26
			D3	No desarrolla esta actividad	27

Categoría	Sub categoría apriorística	Unidad de observación	Docente observado	Frases codificadas	Código
	NIVEL CRITICO	8. Fomenta el pensamiento independiente, para que el estudiante utilice los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud crítica. 9. Organiza actividades, para que los estudiantes sustenten sus puntos de vista. 10. Genera actividades para evidenciar la capacidad argumentativa en los estudiantes. 11. Genera la coevaluación (donde los estudiantes sustentan diferentes puntos de vista) 12. Genera la autoevaluación.	D4	Trata de realizarla pero no consigue la participación de los estudiantes,	28
			D1	No se observa en la clase	29
			D2	No hay participación del estudiante	30
			D3	La clase es cansada sin la participación del estudiante	31
			D4	La participación del estudiante es para repetir definiciones.	32
			D1	Sus actividades no se orientan a la generación de puntos de vista de los estudiantes	33
			D2	No, las actividades son monótonas de principio a fin de la sesión de clase.	34
			D3	Desarrolla la misma actividad durante la clase, es decir los estudiantes leen el texto para completar un cuadro comparativo elaborado por el docente.	35
			D4	No se observa a los estudiantes sustentar sus puntos de vista, sino repetir la teoría explicada en sus exposiciones.	36
			D1	No se evidencia	37
			D2	No se observa	38
			D3	No hay participación de los estudiantes	39
			D4	No argumentan	40
			D1	No lo aplica	41
			D2	No lo emplea	42
			D3	No realiza la coevaluación	43
			D4	No emplea la coevaluación	44
			D1	Los estudiantes no se autoevalúan	45
			D2	No fomenta la autoevaluación	46
			D3	No lo aplica	47
			D4	No promueve la autoevaluación	48
Estrategias metacognitivas	Estrategias de autoconocimiento • Persona • Tareas • Estrategias cognitivas	13. Emplea adecuadamente estrategias y técnicas cognitivas.	D1	Se observa el empleo de estrategias cognitivas para identificar y organizar información	49
			D2	No emplea adecuadamente las estrategias ni técnicas cognitivas, pues explica toda la clase	50
			D3	No emplea estrategias cognitivas, no orienta ni acompaña al estudiante en la realización del trabajo	51
			D4	Emplea algunas estrategias y técnicas cognitivas en el desarrollo de la clase pero no llevan a desarrollar el pensamiento crítico	52
	Estrategias de autorregulación. • Planificación • Supervisión • Evaluación	14. Genera y desarrolla actividades metacognitivas.	D1	No se observa ninguna actividad meta cognitiva	53
			D2	Al finalizar la clase pregunta "qué aprendí pero no pide la respuesta a los estudiantes y queda al aire sin respuesta	54
			D3	No se observa, no realiza ninguna actividad meta cognitiva	55
			D4	No desarrolla estas actividades	56
		15. Orienta a los estudiantes y les proporciona estrategias para que logren mejorar y desarrollar su pensamiento crítico.	D1	No lo tiene planificado	57
			D2	No lo considera	58
			D3	No lo considera	59
			D4	Formula algunas preguntas de reflexión sobre el tema, pero no de pensamiento crítico	60

**ANEXO 3: CATEGORÍAS, SUB CATEGORÍAS EMERGENTES Y
CONCLUSIONES APROXIMATIVAS**

ORGANIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS Y CONCLUSIONES APROXIMATIVAS

Entrevista en profundidad docentes

CATEGORÍAS	CÓDIGO	ORGANIZADOR VISUAL DE SUBCATEGORÍAS	CONCLUSIONES APROXIMATIVAS
NIVEL LITERAL	1,2,3,4,5, 6,8,9,10, 11,12,13, 14,15,16, 17,18,19, 20,21,22, 23,24.		Los docentes poseen limitaciones teóricas en relación al pensamiento crítico, ubican a sus estudiantes en el nivel inicial manifestando un conocimiento erróneo de las capacidades del nivel literal. Emplean métodos de enseñanzas expositivas con recursos y técnicas propios de la didáctica tradicional que no que no propician el pensamiento crítico.
NIVEL INFERENCIAL	25,26,27, 28,29,30, 31,32		El docente manifiesta tener problemas en la enseñanza de inferencias, considerándola difícil, pues los estudiantes no realizan un adecuado procesamiento de la información orientado a la solución de situaciones problemáticas de su vida diaria.

CATEGORÍAS	CÓDIGO	ORGANIZADOR VISUAL DE SUBCATEGORÍAS	CONCLUSIONES APROXIMATIVAS
NIVEL CRÍTICO	33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49	 Diagrama de hexágonos que muestra el Nivel Crítico y sus causas: NIVEL CRÍTICO (hexágono central) DESCONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS PARA EL NIVEL CRÍTICO (hexágono superior) DESINFORMACIÓN DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. (hexágono inferior) ACUMULACIÓN DE INFORMACIÓN Y AUSENCIA DE REFLEXIÓN EN EL ESTUDIANTE (hexágono izquierdo)	Los docentes evidencian, desconocimiento de las habilidades propias del nivel crítico y el empleo de estrategias para su desarrollo; sin embargo consideran a sus estudiantes memoristas, faltos de reflexión y criticidad responsabilizando de esta dificultad a los docentes de primaria.
ESTRATEGIA METACOGNITIVA DE AUTO CONOCIMIENTO	50,51,52,53,54,55,56,57	 Diagrama de flujo que muestra la Estrategia Metacognitiva de Autoconocimiento influyendo en: CONOCIMIENTO LIMITADO DE LA METACOGNICIÓN (rectángulo izquierdo) DIFERENCIAS ENTRE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS (rectángulo superior) EMPLEO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS (rectángulo derecho) El círculo central es ESTRATEGIA METACOGNITIVA DE AUTOCONOCIMIENTO.	Los docentes poseen información inadecuada sobre la metacognición, Considerándola solo como un medio para evaluar a los estudiantes y tienen dificultades en diferenciar las estrategias cognitivas de las estrategias metacognitivas.

CATEGORÍAS	CÓDIGO	ORGANIZADOR VISUAL DE SUBCATEGORÍAS	CONCLUSIONES APROXIMATIVAS
ESTRATEGIA METACOGNITIVA DE AUTO REGULACIÓN	58,59,60,61,62,63,64,65,66,67,68,69		Los docentes presentan actitudes auto reflexivas de mejora de su práctica pedagógica, considerando capacitarse y prepararse para el empleo de estrategias metacognitivas para una adecuada planificación en la enseñanza del pensamiento crítico.

Entrevista en profundidad a estudiantes

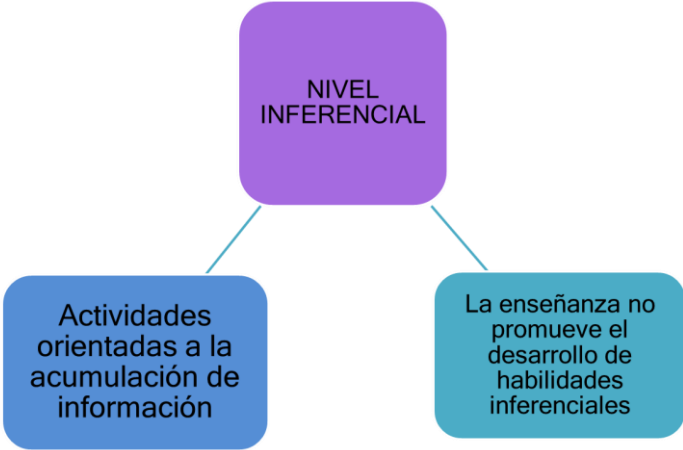
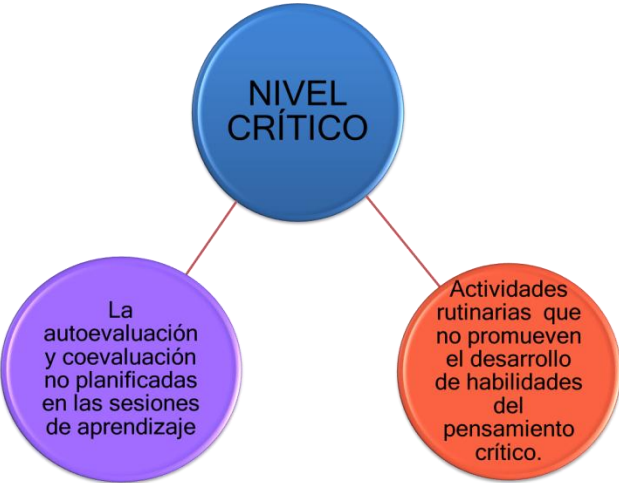
CATEGORÍAS	CÓDIGO	ORGANIZADOR VISUAL DE SUBCATEGORÍAS	CONCLUSIONES APROXIMATIVAS
Nivel Literal	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25		Los estudiantes consideran al pensamiento crítico como la emisión de opiniones sobre un tema; sin embargo en las sesiones de aprendizaje, transcriben información de los acontecimientos históricos en organizadores visuales que memorizan para las evaluaciones.

CATEGORÍAS	CÓDIGO	ORGANIZADOR VISUAL DE SUBCATEGORÍAS	CONCLUSIONES APROXIMATIVAS
NIVEL INFERENCIAL	26,27,28, 29,30,31 32,33,34, 35,36,37 38,39,40		Los estudiantes no cuentan con orientación adecuada para aprender a inferir, plantear conclusiones y procesar información que los conduzca a aplicarlas a situaciones nuevas y reales.
NIVEL CRÍTICO	41,42,43, 44,45,46 47,48,49, 50,51,52 53,54,55, 56		Los estudiantes poseen aprendizaje memorista y mecánico, producto de la rutina pedagógica docente orientado a la acumulación de información, además consideran la autoevaluación como un medio de censura y reproche que realiza el docente por las bajas calificaciones obtenidas en los exámenes, lo cual evidencia la ausencia de pensamiento crítico.
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE AUTO CONOCIMIENTO	57,58,59, 60,61,62		Consideran importante la metacognición para la autorreflexión y la mejora de sus aprendizajes.

CATEGORÍAS	CÓDIGO	ORGANIZADOR VISUAL DE SUBCATEGORÍAS	CONCLUSIONES APROXIMATIVAS
ESTRATEGIA METACOGNITIVA DE AUTO REGULACIÓN	63,64,65,66,67,68,69,70,71,72,73,74,75,76	 <pre> graph LR A((Necesidad de mejorar el Pensamiento crítico)) --> B((ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE AUTO REGULACIÓN)) B --> C((La reflexión orientada a la obtención de altas calificaciones en las evaluaciones)) </pre>	La reflexión para los estudiantes se orienta a la obtención de altas calificaciones en los exámenes, por lo que es necesario mejorar el pensamiento crítico.

Lista de cotejo

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	MAPA CONCEPTUAL DE SUBCATEGORÍAS	CONCLUSIONES APROXIMATIVAS
NIVEL LITERAL	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20	 <pre> graph TD A((Clases expositivas centradas en el docente)) --- B((NIVEL LITERAL)) C((Técnicas y recursos orientados a recopilar información)) --- B D((Participación individual del estudiante)) --- B A --- C C --- D D --- A </pre>	Los docentes mantienen las características de la pedagogía tradicional centrada en el desarrollo de contenidos del, con el empleo de técnicas y recursos que no promueven el pensamiento crítico de los estudiantes que participan de manera individual.

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	MAPA CONCEPTUAL DE SUBCATEGORÍAS	CONCLUSIONES APROXIMATIVAS
NIVEL INFERENCIAL	21,22,23, 24,25,26, 27,28	 <pre> graph TD A[NIVEL INFERENCIAL] --- B[Actividades orientadas a la acumulación de información] A --- C[La enseñanza no promueve el desarrollo de habilidades inferenciales] </pre>	Las actividades de aprendizaje se centran en la obtención de información y muy difícilmente se orienta el estudiante a inferir, porque los resultados no son los esperados por el docente.
NIVEL CRÍTICO	29,30,31, 32,33,34, 35,36,37, 38,39,40, 41,42,43, 44,45,46, 47,48	 <pre> graph TD A((NIVEL CRÍTICO)) --- B((La autoevaluación y coevaluación no planificadas en las sesiones de aprendizaje)) A --- C((Actividades rutinarias que no promueven el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico.)) </pre>	Las actividades pedagógicas son rutinarias observando al estudiante desmotivado y aburrido. No se considera la autoevaluación y coevaluación dentro de la planificación de aprendizaje..

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	MAPA CONCEPTUAL DE SUBCATEGORÍAS	CONCLUSIONES APROXIMATIVAS
ESTRATEGIA METACOGNITIVA DE AUTOCONOCIMIENTO	49,50,51,52		El docente presenta dificultades en el empleo de estrategias cognitivas que generen el pensamiento crítico en los estudiantes, las más empleadas son de organización de información.
ESTRATEGIA METACOGNITIVA DE AUTORREGULACIÓN	53,54,55,56,57,58,59,60		Los docentes no consideran desarrollar actividades metacognitivas para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes y no emplean estrategias metacognitivas.

“ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA APRENDER A PENSAR CRÍTICAMENTE”

ORIENTACIONES PARA LA EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA EN LAS SESIONES DE APRENDIZAJE



SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

PRESENTACIÓN

La educación del siglo XXI debe basarse en desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes, pues la gran cantidad de recursos de información que está a su alcance requieren ser procesados de manera crítica y reflexiva. Sin embargo, muchas veces los estudiantes, carecen de criterios para distinguir y evaluar la información que reciben, pues se realiza de manera mecánica, memorística y repetitiva.

Por eso los maestros necesitan emplear estrategias adecuadas para alcanzar el desarrollo del pensamiento crítico. En tal sentido, se propone el empleo de estrategias metacognitivas, como un aporte para la labor pedagógica docente, para ofrecer a los estudiantes una educación que los prepare para enfrentar las exigencias y desafíos de esta sociedad.

Por esta razón, la propuesta de estrategias metacognitivas para desarrollar el pensamiento crítico se funda en los sustentos teóricos de Ennis, Facione, Paul, Flavel y Vygotsky, orientadas a la formación de habilidades, predisposiciones y estándares, que caracterizan a un pensador crítico.

Las actividades de las sesiones de aprendizaje se plantean desde los fundamentos de la didáctica desarrolladora y el enfoque socio crítico; sin obviar los fundamentos curriculares del Ministerio de Educación.



OBJETIVOS

- ❖ Desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de Educación Secundaria mediante el aprendizaje de estrategias metacognitivas impartidas por el docente.
- ❖ Promover el empleo de estrategias metacognitivas en las sesiones de aprendizaje aplicando los criterios de la didáctica desarrolladora.

CARACTERÍSTICAS

- La propuesta está elaborada para el Segundo Grado de Secundaria Básica.
- Presenta las habilidades, predisposiciones y estándares del pensamiento crítico, que se pretende desarrollar.
- Presenta las estrategias metacognitivas propuesta por Flavell.
- Emplea la didáctica desarrolladora.
- Propone un modelo de sesión de aprendizaje para desarrollar el pensamiento crítico.
- Presenta fichas de autoevaluación, para la supervisión y valoración de los desempeños.
- Contiene fichas de lectura del modelo de sesión de aprendizaje.



ORIENTACIONES GENERALES

Para desarrollar la propuesta será necesario cumplir con las siguientes etapas:

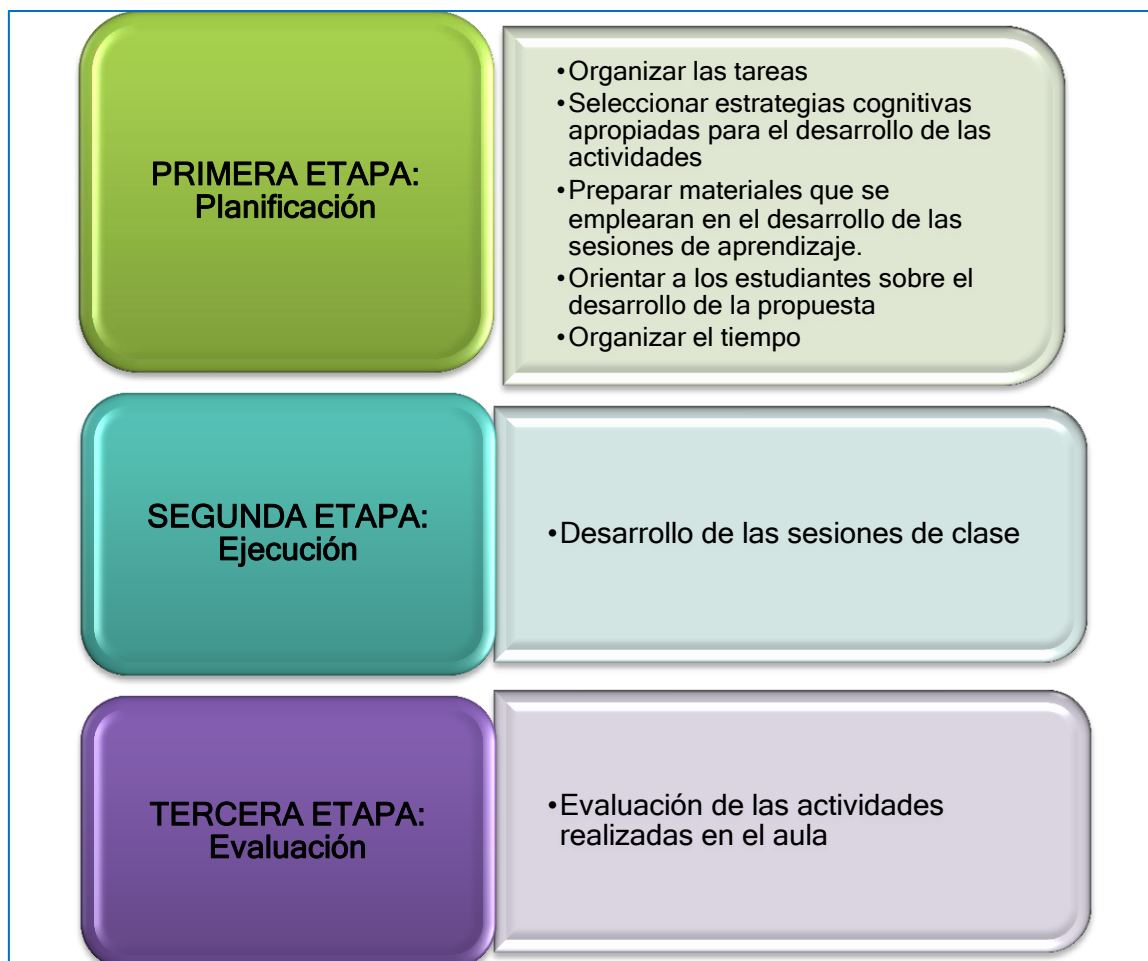


Figura 1: Descripción de las etapas.
(Elaboración propia).

La propuesta se aplica en sesiones de aprendizaje, considerando, los niveles, las predisposiciones, los estándares intelectuales y las habilidades del pensamiento crítico tomadas de los autores que sustentan el modelado. Asimismo se emplean las estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación que se fundamenta en la didáctica desarrolladora por su carácter social individual, activo, de colaboración, significativo y consciente para el desarrollo del pensamiento crítico.

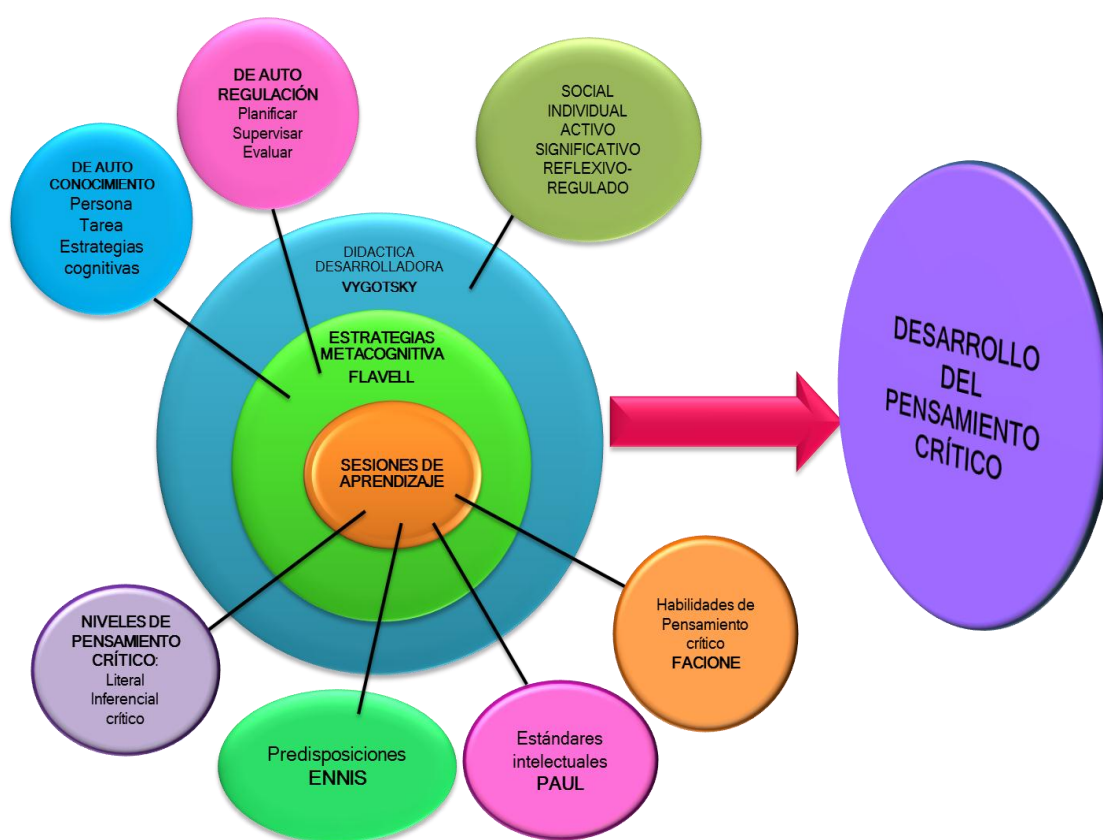


Figura 2: Desarrollo de la propuesta
(Elaboración propia)

En la **secuencia didáctica de las sesiones de aprendizaje, (ver modelo de sesión)**, se considera la planificación de las actividades de aprendizaje que se sustenta en los fundamentos de Robert Ennis, Peter Facione, y Richard Paul. A través de ellos se pretende desarrollar las habilidades de pensamiento crítico, considerando las predisposiciones y los estándares intelectuales para alcanzar lo deseado. Estos se presentan en la siguiente figura:

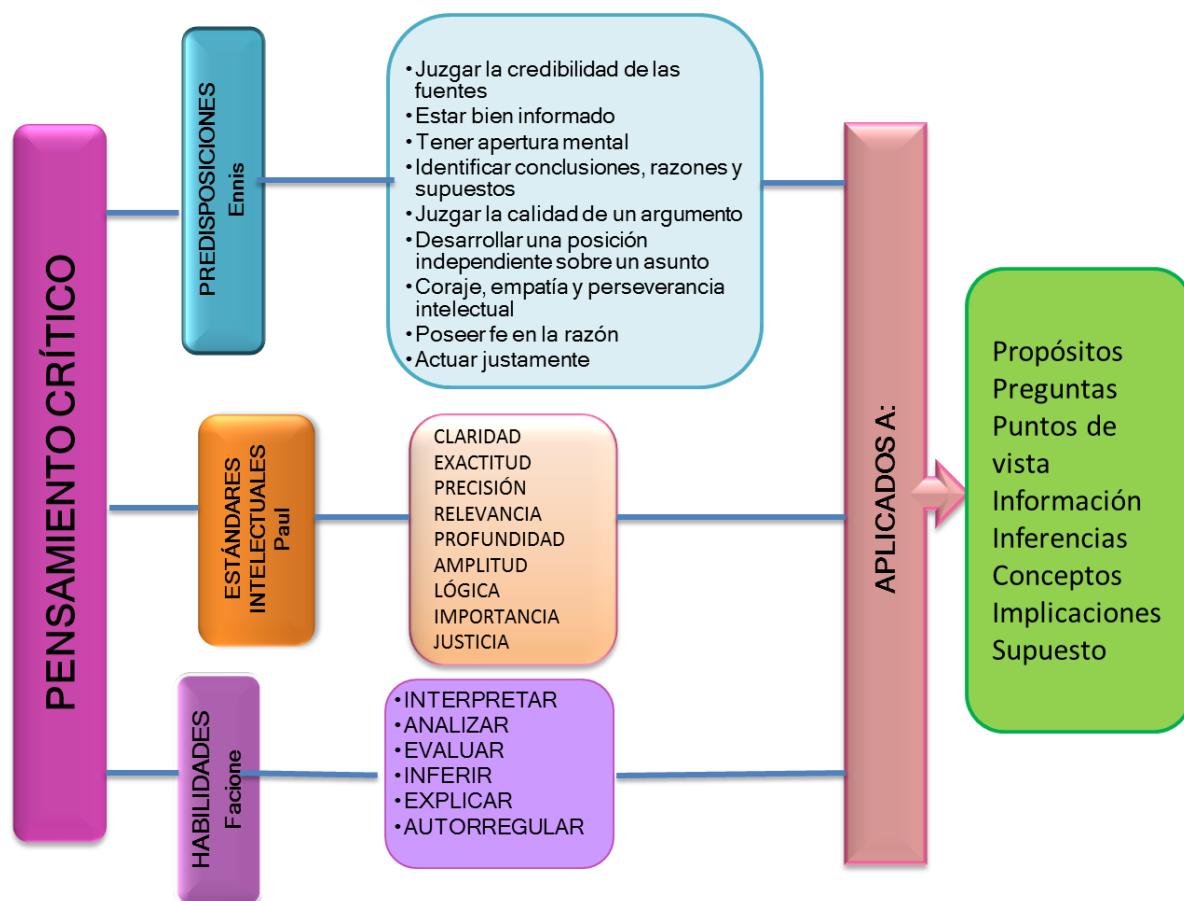


Figura 3: Pensamiento crítico

[Adaptada de “Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?” (Facione 2007, p.4-6), “Estándares de competencia para el Pensamiento Crítico” (Paul, 2005, p.57) “La formación del pensamiento crítico” (Boisvert, 2004, p.35)]]

Respecto a los **estándares intelectuales de pensamiento crítico**, de la propuesta de Richard Paul se consideran como preguntas orientadoras, para aplicarse en las sesiones de aprendizaje. Se podrán adecuar y aplicar en las exposiciones, debates, diálogos, discusiones, paneles, entre otras actividades que realice el estudiante.

CLARIDAD	• Podría ampliar sobre ese asunto? ¿Podría darme un ejemplo? ¿Podría ilustrar lo que quiere decir?
EXACTITUD	• Es posible verificar eso? ¿Es posible saber con certeza si eso es cierto? ¿Cómo se puede probar?
PRECISIÓN	Puede ser más específico? ¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede precisar más?
RELEVANCIA	Qué relación tiene con el problema? ¿Cómo afecta eso al problema? ¿Cómo nos ayuda con el asunto?
PROFUNDIDAD	¿Qué hace de esto un problema particularmente difícil? ¿Cuáles son algunas de las dificultades de esta pregunta? ¿A qué complicaciones habría que enfrentarse?
AMPLITUD	Habría que examinar esto desde otra perspectiva? ¿Habría que considerar otro punto de vista? ¿Habría que estudiar esto de otra forma?
LÓGICA	Tiene esto sentido? ¿Existe una relación entre el primer y el último párrafo? Eso que dice ¿se desprende de la evidencia?
IMPORTANCIA	Es este el problema más importante que hay que considerar? ¿Es esta la idea central en la que hay que enfocarse? ¿Cuál de estos datos es el más importante?
JUSTICIA	• Tengo un interés personal en este asunto? ¿Represento los puntos de vista de otros justamente?

Figura 4: Estándares intelectuales de pensamiento crítico.

[Adaptada de “Estándares de competencia para el Pensamiento Crítico” (Paul, 2005, p.4-6)]

Las sesiones de aprendizaje deben considerar los **Niveles del pensamiento crítico**, de acuerdo a las tareas y/o actividades que se propone desarrollar, para ofrecer progresivamente situaciones más complejas e ir elevando el nivel de pensamiento crítico que poseen los estudiantes. (Ver modelo de sesión de aprendizaje)

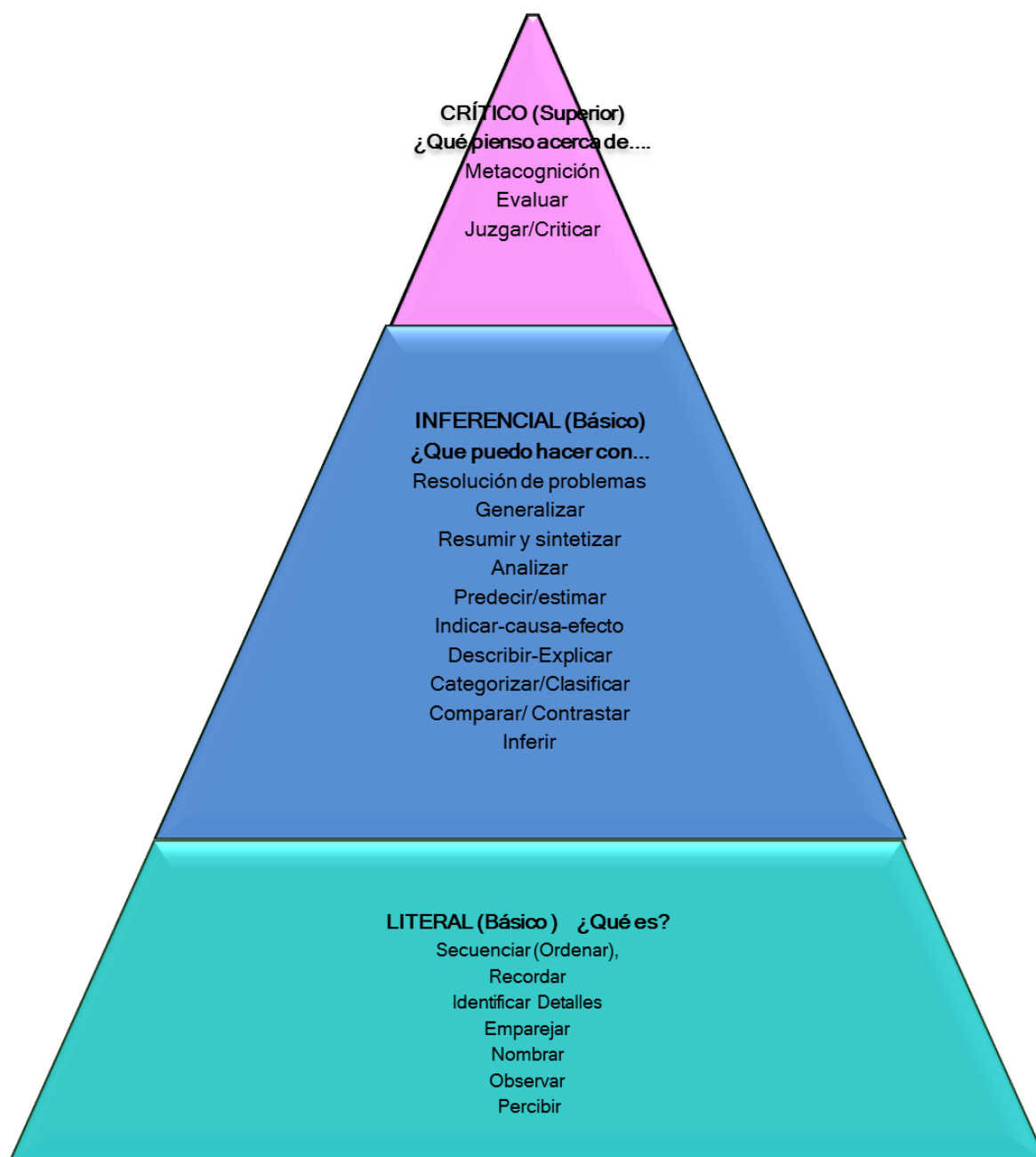


Figura 5: Niveles de Pensamiento Crítico.
(Adaptada de “Guía del Pensamiento crítico” (MINEDU, 2008.pp.54 al 60)

Las **estrategias metacognitivas** se emplean en todo el proceso de aprendizaje como control activo y consciente para lograr aprendizajes significativos y resolver problemas de manera creativa. Las seleccionadas para la propuesta son: las de auto conocimiento, que involucran el conocimiento reflexivo de la persona, la tarea y la estrategia; y las de autorregulación que controlan los procesos de pensamiento son: la planificación, supervisión y evaluación. Estas estrategias son esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico que se muestran en la figura.

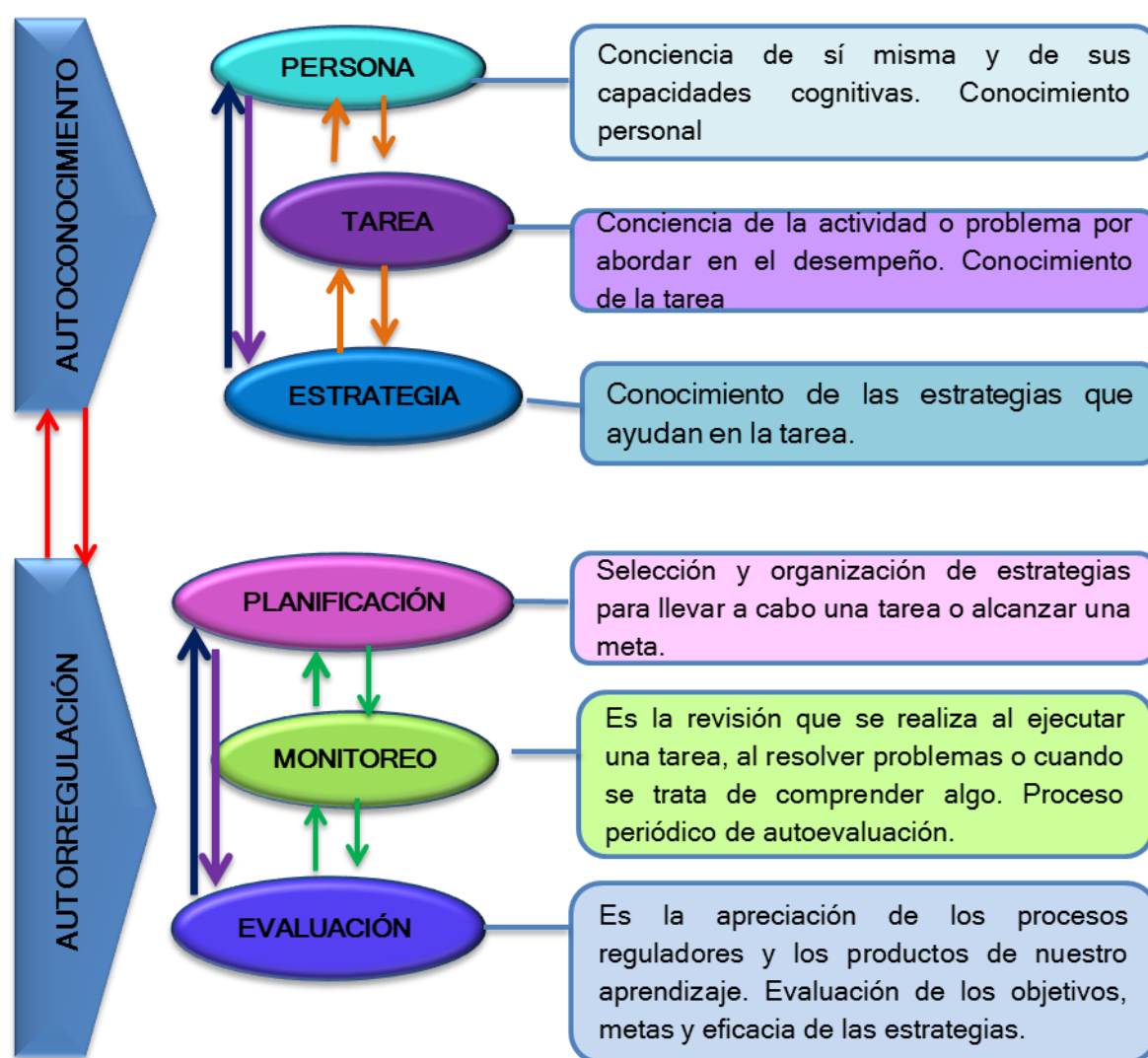


Figura N° 6: Estrategias Metacognitivas
[Adaptada de “Formación integral de competencias” (Tobón, 2010, p.215)]

LA DIDÁCTICA DESARROLLADORA

Todas estas estrategias aplicadas en las sesiones de aprendizaje se encuentran enmarcadas en la didáctica desarrolladora, que se funda en la Escuela Histórico Cultural de Vygotsky. La enseñanza desarrolladora conduce al estudiante de su desarrollo actual hacia niveles superiores de progreso, con la finalidad de transformar su personalidad integral potenciando el tránsito progresivo hacia un aprendizaje autónomo y autorregulado para transformar su realidad en un contexto histórico. (Castellanos, 2001, p.57).

La didáctica desarrolladora aporta técnicas metacognitivas que activan el pensamiento crítico, para un aprendizaje significativo. Por tal razón, la mediación docente es esencial para dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de la motivación constante que valore, regule y desarrolle las habilidades del estudiante individual y socialmente. En la figura se observa las dimensiones del aprendizaje desarrollador.



Figura 7: Dimensiones del aprendizaje desarrollador.

[Adaptada de “Aprender y enseñar en la escuela” (Burón, 2002, p.3)]

Las técnicas de enseñanza-aprendizaje, deben de seleccionarse teniendo en cuenta la meta que se desee conseguir y las características del grupo y el ambiente; es decir deben promover el desarrollo del pensamiento crítico, a través de la metacognición, como lo sugiere la didáctica desarrolladora. Para ello se sugiere algunas.

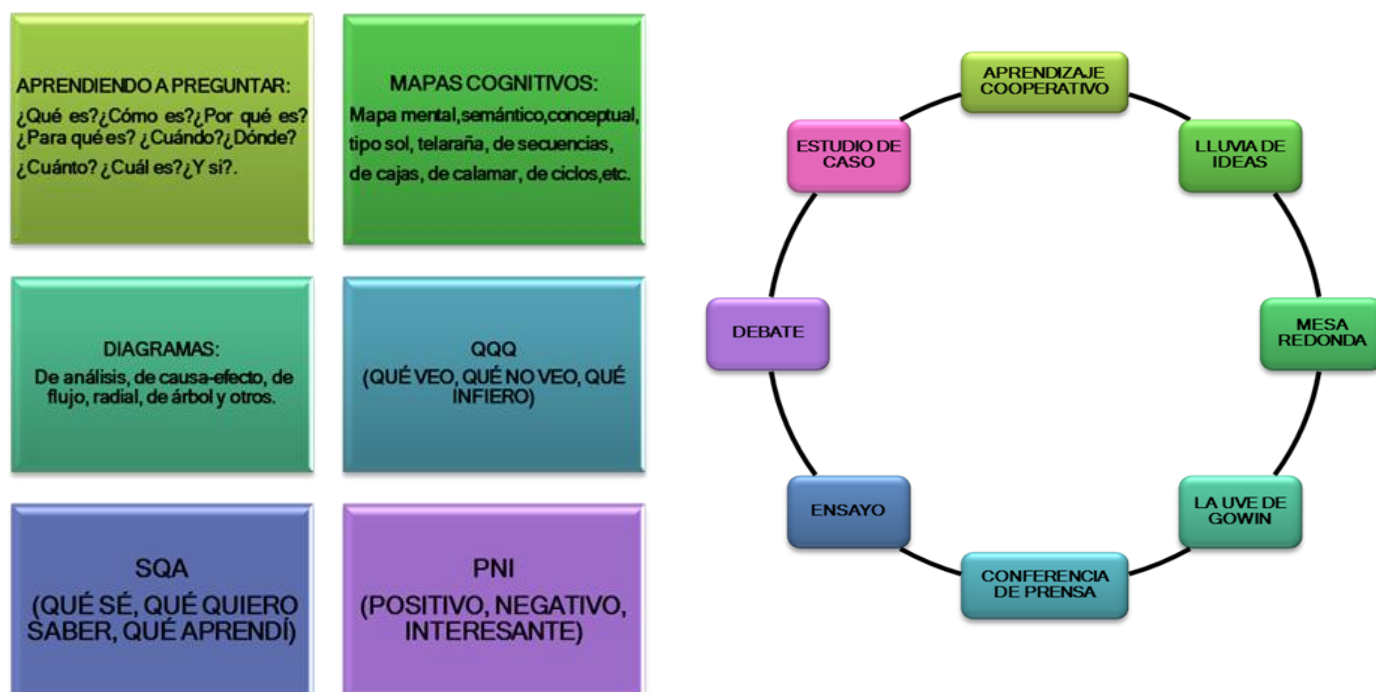


Figura 8: Técnicas de E-A para desarrollar el pensamiento crítico

[Adaptada de “Estrategias de enseñanza-aprendizaje” (Pimienta, 2012, p. 14-104),
“Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo” (Campos, 2007, p.78-100,
“Aprendizaje, educación y desarrollo” (Silvestre, s/f, p.110), Díaz, 2010, p.100]

FICHAS DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL PROCESO

Las fichas de autoevaluación, se diseñaron en relación a las estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación, que serán empleadas por los estudiantes y el docente durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, para fomentar la autoevaluación.

FICHA N° 01

Los estudiantes analizaran la tarea que se les solicita realizar, para aplicar las estrategias para su ejecución.

EJECUCIÓN DE LA TAREA

Analizo la tarea y respondo las preguntas en los recuadros en blanco

El diagrama de flujo para la ejecución de la tarea se compone de cuatro pasos, cada uno con una pregunta guía en un triángulo de color y un recuadro blanco para la respuesta:

- Paso 1:** Triángulo morado con la pregunta "¿De qué trata la tarea?".
- Paso 2:** Triángulo morado con la pregunta "¿Qué es lo que me pide realizar?".
- Paso 3:** Triángulo azul con la pregunta "¿Qué procedimientos debo realizar para desarrollar la tarea?".
- Paso 4:** Triángulo azul con las preguntas "¿Considero importante la tarea?" y "¿Por qué?".

Figura 8: Ejecución de la tarea (Autoevaluación)
(Elaboración propia)

FICHA N° 02

Para el control o monitoreo de la tarea que están ejecutando. A través de ella los estudiantes identifican sus fortalezas y debilidades para mejorarlas.

SUPERVISANDO LA TAREA

Supervisando mis desempeños.

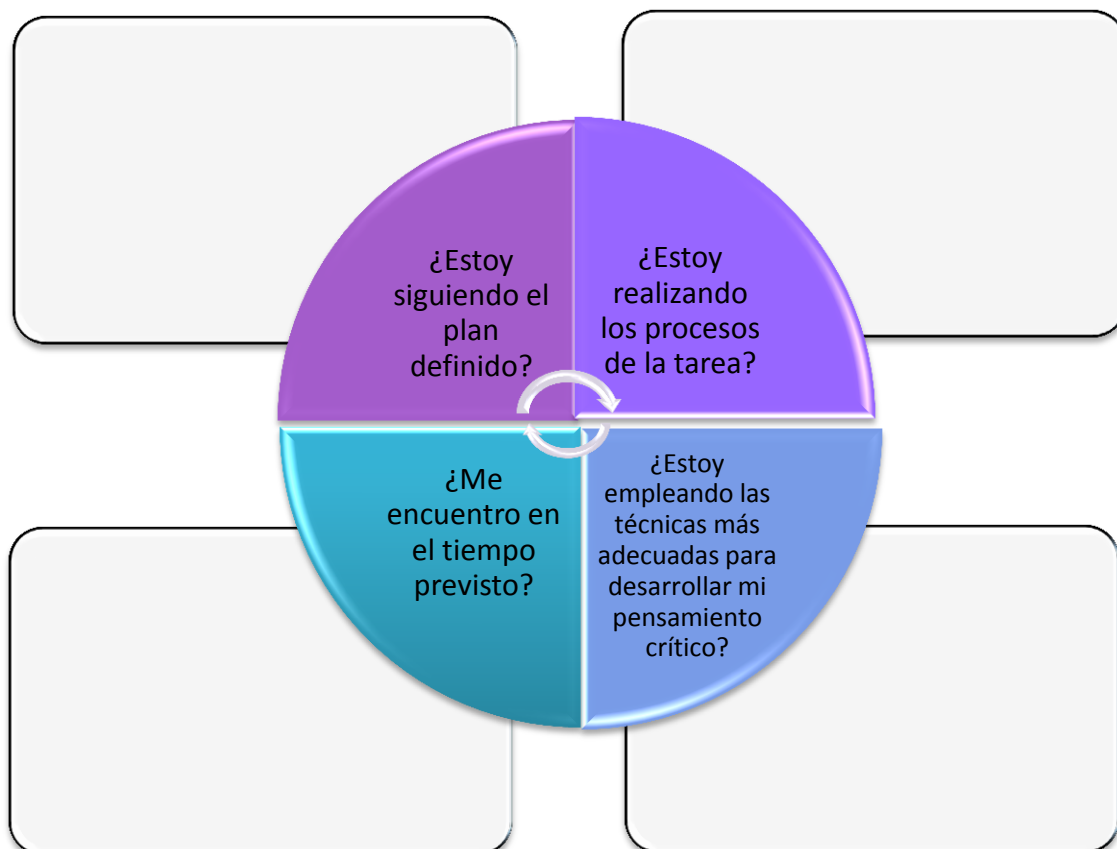


Figura 9: Supervisión de la Tarea (Autoevaluación)
(Elaboración propia)

FICHA N° 03

Al finalizar la sesión de aprendizaje los estudiantes reflexionarán sobre las actividades realizadas, ubicando las deficiencias para proponer las soluciones. A través de esta actividad reflexiva, piensan críticamente, sobre su actuar, a través de la metacognición.

EVALUANDO MÍ DESEMPEÑO

Concluidas las actividades, ahora reflexionemos sobre nuestro desempeño, que servirá para mejorar el pensamiento crítico

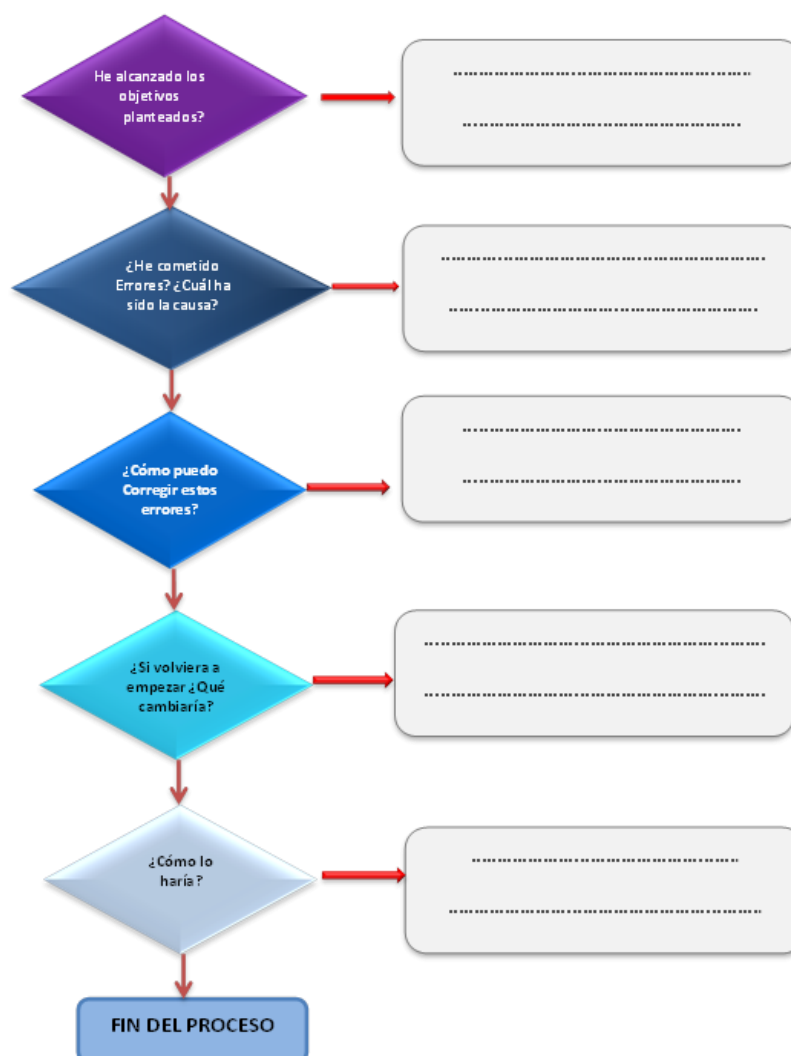


Figura 10: Evaluación de la tarea
(Elaboración propia)

SUGERENCIAS PARA LA EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA

1. El primer día de clases, el docente y los estudiantes, asumen un compromiso para trabajar en función de desarrollar el pensamiento crítico en el área.
2. El docente explica las estrategias metacognitivas que emplearán y sugerirá algunas técnicas para desarrollar el pensamiento crítico.
3. El docente fomenta, prepara, desarrolla y reflexiona con los estudiantes sobre la práctica de las estrategias metacognitivas para desarrollar el pensamiento crítico.
4. Redactan normas de convivencia escolar orientadas a promover el trabajo colaborativo, la autorregulación y el pensamiento crítico.
5. El docente explica la evaluación y los instrumentos que se emplearán, para generar consciencia en el estudiante de lo que se desea lograr.
6. El docente prepara los materiales y recursos que se emplearán y evitará hacerlos a última hora ingresando al aula con todo lo previsto para la clase.
7. El docente no debe perder la motivación y el entusiasmo en las sesiones de aprendizaje. Recuerde que es lo primero que los estudiantes perciben.
8. El docente debe autoevaluarse de manera permanente, para mejorar su práctica pedagógica y buscar un aprendizaje autorregulado y autónomo de sus estudiantes.
9. La creatividad del docente para elaborar sus sesiones de aprendizajes modificará la rutina pedagógica generando en el estudiante interés por aprender y hará de las sesiones de aprendizaje divertidas y entretenidas.
10. Los diferentes aspectos señalados y explicados de forma breve serán utilizados e integrados en la sesión de aprendizaje para poder desarrollar el pensamiento crítico.
11. A continuación se presenta un modelo de sesión de aprendizaje donde se concreta la propuesta denominada “Estrategias metacognitivas para aprender a pensar críticamente”



MODELO DE SESIÓN DE CLASE

INTERPRETANDO LOS ORÍGENES Y EXPANSIÓN DE LA CIVILIZACIÓN INCA

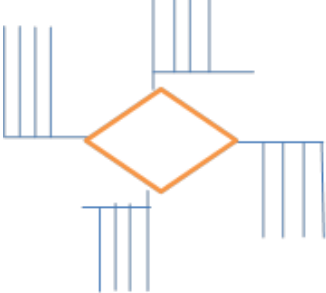
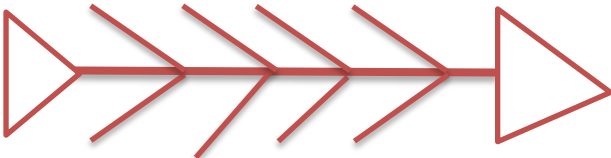
Datos informativos

Área: Historia, Geografía Y Economía
Grado: 2º grado de Educación Secundaria
Tiempo: 180 minutos.

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDO	INDICADOR
CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS	Interpreta críticamente fuentes diversas	Los orígenes de los Incas: mitos y leyendas	Reconoce las cosmovisiones y las intencionalidades transmitidas a través de los mitos y leyendas.
	Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales	Pachacutec y la expansión territorial Inca.	Identifica elementos de continuidad a largo plazo en la vida cotidiana (por ejemplo lengua, costumbres, cosmovisiones).
	Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.		Establece relaciones entre las diversas ideas y actitudes de las personas o grupos con su respectivo contexto y circunstancias.

NIVELES DE PENSAMIENTO CRÍTICO	SECUENCIA DIDÁCTICA	Didáctica desarrolladora	Estrategias Metacognitivas (El proceso es permanente)	Habilidades del Pensamiento Crítico (Adquisición progresiva)
NIVEL LITERAL Percibe Observa Identifica Recuerda Secuencia	La clase se inicia propiciando un ambiente agradable y de cordialidad. Se forman equipos colaborativos de trabajo. TAREA 1 Se presenta el título del tema: “Interpretando los orígenes y expansión de la civilización Inca” LISTA DE PREGUNTAS ➤ ¿QUÉ ES LO QUE QUIEREN APRENDER? Se pide a los alumnos que redacten preguntas sobre lo que desean aprender, en relación al tema presentado donde se muestre el pensamiento crítico y lo escriban en una hoja de papel con letras grandes y lo peguen en la pizarra.	Fomenta los Grupos colaborativos El docente es mediador del proceso E-A Preguntas orientadoras para generar el pensamiento crítico y la auto regulación.	AUTO CONOCIMIENTO Persona Tarea Estrategia	Interpreta Analizar Evalúa Inferir Explica Auto regula
	➤ Se leen las preguntas y con los estudiantes se seleccionan las que más evidencien un pensamiento crítico. TAREA 2 ✓ Se solicita a los estudiantes que voluntariamente comenten una leyenda o mito de su comunidad. ✓ Luego el docente pregunta ¿Qué mitos y leyendas conoces sobre el origen de los Incas? ✓ Se proyecta el video: “Origen de los Incas”-You tube https://www.youtube.com/watch?v=bt-bX3RWK1U ✓ Comentan sobre el video explicando ¿Qué les impactó más? ¿Qué diferencias encuentran entre ambas narraciones? ✓ Luego el docente interroga ¿Qué es un mito y una leyenda? ¿Qué diferencia existe entre un mito y una leyenda? ¿Qué finalidad tienen?	¿Qué es? Exige que los estudiantes busquen la definición de lo que se estudia, la idea principal. Dirige al estudiante a pensar y reflexionar lo que estudia.	AUTO REGULACIÓN : Planifica Supervisar Evaluar	

	✓ Los estudiantes responden elaborando un cuadro de doble entrada, por grupos. ✓ Luego leen la información, contrastan sus respuestas y reelaboran la tarea en otro cuadro. ✓ Comparan los dos cuadros elaborados y explican las coincidencias y diferencias de sus respuestas. (Lectura 1) <table border="1"> <thead> <tr> <th>TEMA</th><th>Origen de los Incas</th><th>Definición</th><th>Diferencia</th><th>Finalidad</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mitos</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Leyendas</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	TEMA	Origen de los Incas	Definición	Diferencia	Finalidad	Mitos					Leyendas												
TEMA	Origen de los Incas	Definición	Diferencia	Finalidad																				
Mitos																								
Leyendas																								
NIVEL INFERENCIAL Infiere Contrasta Describe Analiza Resume Sintetiza Predice	TAREA 3 ➤ Se distribuye hojas con textos de lectura sobre Los inicios de la expansión y organización territorial incaica. (Lectura 2). El estudiante analizará, sintetizará, deducirá. PROCESAMIENTO MENTAL ➤ Para enseñarles a tomar notas, se cuenta a manera de historia personal, que resulta más fácil recordar las cosas que se lee cuando se pone en nuestras propias palabras. ➤ Se pide a los estudiantes doblar una hoja de papel en seis partes, luego se vuelve a estirar y se enumeran los rectángulos, para que coincidan con los párrafos del texto. ➤ El docente realiza el ejercicio, a manera de ejemplo, con el primer párrafo. Se lee el primer párrafo, oración por oración, se comenta lo que quiere decir y se determina la idea principal traducida en una frase con las propias palabras del estudiante, que se escribe en el primer rectángulo. En un párrafo se pueden ubicar varias frases. ➤ Luego los estudiantes realizan el ejercicio individualmente y después intercambian frases con sus compañeros de grupo, lo comparan, discuten y escriben en los rectángulos las que consideran adecuadas ➤ Se les explica que han realizado un esbozo, que es una forma de tomar apuntes, pues supervisamos si comprendemos lo que leemos y nos ayuda a recordar y se aprende a parafrasear. ➤ Autoevaluación “Ejecución de la tarea” (Ficha N° 1) TAREA 4 • Con el esbozo ya tienen información para elaborar un esquema. Entonces se les propone ubicarlo en un mapa categorial que responda a las preguntas: • ¿Por qué se inició la expansión? • ¿Por qué se dividió en cuatro suyos? • ¿Por qué crees que no se habla de las mujeres guerreras? • ¿Por qué es importante saber este tema? Para ello el estudiante contrasta sus respuestas con las de sus compañeros y elabora conclusiones y los ubica de acuerdo a las preguntas en el mapa categorial.	¿Cómo es? Motiva al estudiante a analizar, comparar el objeto de estudio. Para ello se apoyará en la observación, lectura u otra forma que le facilite encontrar la información. ¿Porqué.....? Motiva al estudiante a cuestionar, indagar, a preguntar nuevamente.	AUTOCONOCIMIENTO Persona Tarea Estrategia AUTORREGULACIÓN : Planifica Supervisar Evaluar	Interpreta Analiza Evalúa Infiere Explica Autorregula																				

	 ✓ Autoevaluación “Supervisando la tarea “ (Ficha N° 2)			
NIVEL CRÍTICO Juzga Evalúa Crítica Metacognición	TAREA 5 CONFERENCIA DE PRENSA - Se preparan para la exposición. Cada grupo expone el esquema desarrollado asumiendo una posición crítica del análisis realizado grupalmente. - Los estudiantes atienden la exposición de cada grupo, realizan anotaciones de las interrogantes que plantearán al concluir con la exposición. - Emplearán las preguntas planteadas por Paul (Estándares intelectuales), relacionándolos con el tema.  Tarea 6 - Reflexionan sobre lo aprendido y elaboran una Espina de Ishikawa, ubicando que les gustó y qué no les gusto de clase.  - El docente orienta sobre la necesidad de aprender estrategias para desarrollar el pensamiento crítico, que servirán para resolver “tareas” (problemas), que se presenten en cualquier situación. - Autoevaluación “Evaluando mi desempeño” (Ficha N° 3) - Lista de cotejo (para evaluar todo el proceso)	¿Para qué? El estudiante debe buscar la utilidad e importancia de lo que estudia. ¿Puedo aplicar lo que aprendo? Se ejercita empleando lo aprendido a nuevas situaciones y le conduce a incrementar su creatividad y curiosidad se: ¿Y si...? ¿Es correcto lo que realicé? Exige autovaloración y autocontrol de lo realizado	AUTOCONOCIMIENTO Persona Tarea Estrategia AUTORREGULACIÓN : Planifica Supervisar Evaluar	Interpreta Analiza Evalúa Infiere Explica Auto regula

MATERIAL DE LECTURA PARA LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

LECTURA N° 1

LOS MITOS Y LEYENDAS

Con frecuencia solemos hablar de mito o de leyenda tomándolos como sinónimos. Sin embargo, aunque ambos términos guardan una relación y cuentan con elementos comunes, se trata de dos manifestaciones diferentes que sirven para explicar aspectos históricos o religiosos de una determinada comunidad o población. ¿Quieres conocer exactamente cuál es la diferencia entre mito y leyenda?

1. Tanto en **mito** como la **leyenda** forman parte de la tradición oral de los pueblos. Se trata de narraciones que sirven para contar o explicar determinados episodios de generación en generación, por lo que su valor cultural siempre es destacado.

2. Sin embargo existe una diferencia entre mito y leyenda.

La **leyenda** es un relato folclórico creado con elementos de ficción que puede tener base en algún suceso histórico, pero que con el paso de los años ha sido enriquecido con características fantasiosas. Suele servir para explicar algún acontecimiento histórico o propio de una comunidad.

Un elemento característico de la leyenda es que con el tiempo se va alimentando del boca a boca, es por esto que una misma leyenda puede ser diferente entre una población y otra, ya que se adapta a las circunstancias de cada comunidad. La leyenda suele tener también un carácter literario, por lo que es posible adquirir libros con este tipo de historias.

Un buen ejemplo bastante universal es la leyenda del caballo de Troya.



3. Por su parte el **mito** es una narración también de carácter maravilloso, protagonizada normalmente por personajes sobrenaturales y heroicos, pero que en lugar de pretender narrar un suceso histórico buscan explicar el origen del mundo, los fenómenos naturales o determinados aspectos religiosos vinculados a esa comunidad o civilización.

La **mitología** es la encargada de agrupar todos los mitos de una determinada comunidad o civilización. Entre las mitologías más famosas encontramos la griega, la romana o la escandinava.

Entre los mitos más populares podemos mencionar la caja de Pandora perteneciente a la mitología griega, el mito de Excalibur la famosa espada del Rey Arturo o el mito de la creación del mundo del Popol Vuh que corresponde a los mayas.



4. Una vez que hemos definido cada género, las **diferencias entre mito y leyenda** son:

- La leyenda está basada en un acontecimiento histórico aunque con el tiempo ha sido enriquecida con elementos de fantasía. El mito no tiene ninguna base real o histórica, tratándose únicamente de una narración fantasiosa.
- La leyenda pretende narrar, de forma folclórica y alimentada por el boca a boca, un acontecimiento histórico. El mito por su parte intenta explicar el origen del mundo, explicar condiciones naturales o sucesos que estén más allá de nuestro entendimiento.
- La leyenda hace mención a personajes que han existido, personajes históricos. El mito está protagonizado por personajes de fantasía y heroicos.
- La leyenda puede tener un carácter literario, mientras que los mitos aunque pueden estar recogidos en un libro no lo están bajo el género literario.

**HISTORIA, GEOGRAFÍA Y
ECONOMÍA**

**2° Grado de Educación
Secundaria**

LECTURA N°2

EXPANSIÓN Y ORGANIZACIÓN TERRITORIAL DEL TAHUANTINSUYO

EL INCA PACHACUTEC:

El emperador inca Pachacutec fue un gran soberano, el verdadero organizador y creador del imperio que se denominaría Tahuantinsuyo y que durante su época extendió enormemente sus fronteras. Fue el noveno gobernante Inca y quien lo convirtió rápidamente en lo que sería el imperio inca (el Tahuantinsuyo).

Aunque no fue designado inicialmente como sucesor del inca Wiracocha, su coraje y su valentía fue la que salvó al reino cuzqueño que sufría un ataque militar de los belicosos ejércitos Chancas ,mientras que el inca Wiracocha huía junto a su heredero designado Inca Urco y del señorío cuzqueño. La victoria sobre los chancas hizo que el Inca Wiracocha, lo reconociera como su sucesor alrededor del año 1438, ante la presión existente.

BATALLA DE YAHUAR PAMPA



Los Chancas solicitaron la rendición al inca wiracocha, este lo aceptó y huyó junto a su hijo Inca Urco, esa decisión causo la desazón del pueblo quechua que se sentía abandonando por sus gobernantes. En ese momento fue el príncipe Cusi Yupanqui (Pachacutec), quien se puso al frente de los ejércitos quechuas para detener el avance chanca, pues sabía que si ellos ingresaban al cuzco sería una catástrofe para la etnia quechua, por el carácter conquistador y destructor de los chancas.

Pachacutec hizo un llamado general a las etnias vecinas para resistir juntos a la amenaza Chanca, los Canas fueron los únicos que se aliaron a los incas, los Ayamarcas también fueron los únicos que se aliaron a los Chancas y las demás etnias esperaron a ver quién se inclinaría hacia la victoria para unírseles, es aquí donde surge la leyenda de los “Pururaucas o soldados de piedra”, esta leyenda consiste en

que cuando los incas combatían con los chancas aparecieron de los cerros centenares de soldados de piedra que el sol convirtió con sus rayos para que apoyaran a los incas e inclinaron la balanza a su favor.

Los chancas fueron derrotados por los incas gracias al apoyo de esos soldados misteriosos que afloraron de las piedras (de los cerro aledaños). Esta leyenda se explica así: cuando los incas estaban inclinados a su favor la batalla, las muchas etnias espectadoras que se encontraban en los cerros, se les unieron a los incas porque creyeron que ellos iban a ser los vencedores y obtener parte de la región.

Leer la leyenda de los “Pururaucas o soldados de piedra”, (Lectura 3).

Obras de Pachacutec

En su gobierno los incas emprendieron las primeras verdaderas expansiones territoriales. Lo primero que realizó Pachacutec fue, la consolidación de su autoridad sobre los pueblos confederados para luego lanzarse a la conquista de nuevas regiones. Los ejércitos así distribuidos y hábilmente dirigidos, llegaron a establecer el dominio de la actual Bolivia, penetrando hasta Tucumán (Argentina) y por la costa, dominaron hasta Tarapacá y Arequipa; Todo esto por el lado del Collasuyo y del Contisuyo.

Por la zona del Chinchaysuyo dominaron a los Huancas (Huancayo), Huaylas (Ancash) y Caxamarcas (Cajamarca), pero las grandes confederaciones de la costa ofrecieron enorme resistencia, hasta que, al fin fueron vencidas; primero la confederación de los Chinchas y luego con la ayuda de los señoríos de Cuzismancu y Chuquismancu, pudieron conquistar el reino Chimú.

Con sus grandes campañas, extendió sus dominios constituyéndose el Tahuantinsuyo, dividido en cuatro regiones o suyos (Chinchaysuyo, Contisuyo, Collasuyo y Antisuyo); impuso la obligatoriedad del idioma quechua y el culto a los dioses imperiales, pero respetando las creencias religiosas y las lenguas o dialectos de los pueblos. Así al lado del templo de Pachacamac edificó los templos del Sol y de la Luna; construyó caminos, fortalezas; creó y organizó el sistema de los chasquis, dictó leyes sabias y reformó la organización social; embelleció la ciudad del Cuzco convirtiéndola en la ciudad de la piedra labrada, reconstruyó el templo del Sol o Inticancha, que desde entonces se ha llamado Coricancha (cerco de oro) e inició la construcción de la fortaleza de Sacsayhuaman.

Durante su gobierno se comenzó la construcción de la ciudadela de Macchu Picchu, el investigador sostiene que además de ser un santuario y una ciudadela, el monumento arqueológico fue el mausoleo del Inca Pachacútec. También en su gobierno se difundieron masivamente las leyendas sobre el origen de los incas para posicionarse en el gobierno por ser un mandato divino e instituyeron el culto obligatorio al dios Sol o Inti en todo el Imperio.

TUPAC INCA YUPANQUI

Fue hijo de Pachacutec, consolidó el dominio del Altiplano, aliándose con los Lupaca, anexó los valles del oeste boliviano y llegó hasta el río de Maule en Chile. En la costa sur hizo alianzas con el señorío de Chíncha y conquistó a los Guarco. En la costa central sometió a los Chimú y fue rumbo hacia el Ecuador, donde derrotó a los Cañarís y Quitos.

HUAYNA CAPAC

Su verdadero nombre era Titu Cusi Huallpa, hijo de Túpac Inca Yupanqui, este cambió su nombre por **Huayna Capac** al asumir el mando. Recorrió todo el Tahuantinsuyo, sofocó las rebeliones, creó nuevas alianzas, amplió los caminos y edificó nuevos centros administrativos.

Sus supuestas expediciones en realidad fueron campañas de reconquista. Se estableció al sur del Ecuador, donde mandó a construir un centro administrativo llamado Tumibamba, esta fue la sede de múltiples campañas de conquistas que extendieron el Tahuantinsuyo hasta el río Ancasmayo, al sur de Colombia.



LECTURA N° 3

LA LEYENDA DE LOS PURURAUCA

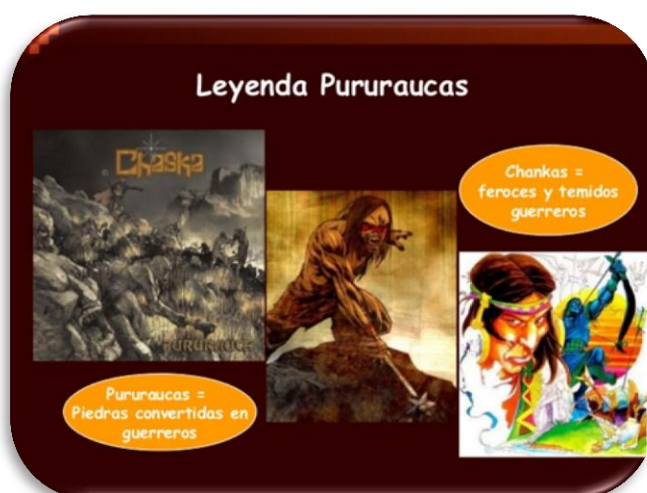
Era 1438. El temible ejército de los chancas, liderado por su rey Astoy Huaraca, estaba listo para invadir el Cusco y destruir a los incas. Eran 50 mil guerreros que tenían fama de sanguinarios e invencibles. Jamás habían sido derrotados. Lo peor de todo era que el anciano Sapa Inca Wiracocha y su hijo, el príncipe Urco, habían escapado sin organizar la defensa.

En ese momento tan difícil para los cusqueños surge la figura del joven príncipe Cusi Yupanqui, quien se dirigió al pueblo pidiendo que no huyan, que se queden para defender sus tierras, que luchen por el Cusco.

Cuando los chancas iniciaron el terrible ataque, Cusi Yupanqui lideró la heroica resistencia con no más de 10 mil valientes. Las faldas de los cerros cusqueños se tiñeron de sangre con varias horas de feroz combate, hasta que los incas empezaron a retroceder.

Cuando ya parecía todo perdido, ocurrió un milagro. De pronto miles de piedras del Cusco y los cerros cercanos comenzaron a tomar formas humanas para incorporarse a la batalla. Fue el dios Wiracocha quien se apiadó de su pueblo y transformó las rocas en poderosos guerreros que comenzaron a aniquilar a los enemigos. Los chancas no lo podían creer, por primera vez su rey Astoy Huaraca ordenó la retirada.

El Cusco se había salvado. Poco después el príncipe Cusi Yupanqui fue proclamado como nuevo Sapa Inca con el nombre de Pachacútec. Los míticos guerreros, al ver cumplida su misión, volvieron a ser piedras; muchas de ellas fueron llevadas a los principales templos para ser veneradas como huacas. Hasta hoy los cusqueños los recuerdan como los sagrados "pururauca", los guerreros invencibles que volverán cuando el pueblo los necesite.



LECTURA N° 4

MUJERES GUERRERAS

MAMA HUACO

Entre los prototipos de mujeres peruanas destacan las guerreras. Pocas sociedades aceptan tan abiertamente la presencia de mujeres combatientes, dotadas de fuerte personalidad. Ellas aparecen en nuestros mitos más antiguos y se reproducen hasta la actualidad.

La famosa Mama Huaco es un personaje legendario que representa a la antigua mujer guerrera. Acompañaba a los hermanos Ayar en la conquista del Cusco, cuando en medio de la batalla, prendió a un jefe enemigo y le abrió el pecho con un cuchillo, extrajo su pulmón y lo hinchó soplando. Produjo un ruido formidable, ahuyentando al enemigo que huyó despavorido. Vencieron los suyos y fundaron el imperio incaico.



CHAÑAN CURI COCA

A principios del siglo XV los incas no eran el gran imperio que conocimos en la escuela, y su entera existencia estaba en peligro con la invasión de los chancas. Las acciones se habrían producido durante el reinado de Wiracocha, entre 1435 y 1438. Quien con su hijo Inca Urco, (sucesor al trono), huyeron presagiando la derrota.

Pero en el momento menos pensado apareció otro de los príncipes, Cusi Yupanqui (príncipe alegre), quien organizó la resistencia hasta propinar a los chancas una humillante derrota militar. Cusi luego tomó el poder inca y transformó su nombre a Pachacutec, el gobernante más célebre de la historia incaica, y el responsable del gran imperio.

Antes de la gloria, cuando los chancas asediaban el corazón de los incas, una mujer lideró a sus hombres hasta expulsar a los invasores de su barrio cusqueño, Chocos cachona. Era una curaca conocida como Chañan Curi Coca (o Chañan Curicoca, o Chañan Cori Coca), definida por los cronistas incas como la degolladora del Cusco.

“Y los que entraron por un barrio llamado Chocos cachona, fueron valerosamente rebatidos por los de aquel barrio; adonde cuentan que una mujer llamada Chañan Curi Coca peleó varonilmente y tanto hizo por las manos contra los chancas que por allí habían acometido, que los hizo retirar”, dijo Pedro Sarmiento de Gamboa en 1572 sobre la mujer, cuyo nombre significa “mujer que simboliza al oro y a la coca”. (Rostworowski, 2015, p.

Son las dos únicas menciones sobre la participación de la curaca en la defensa inca del Cusco. La historia la sepultó en el olvido, pero fue la misma historia la que la rescató de las profundidades. Algunos cronistas dicen que no existió, pese a que su figura adorna Keros (vasos ceremoniales) en los que se la ve con la cabeza de un chanca en una de sus manos.

Y si no existió, su recuerdo vale para rescatar el valor de la mujer en la historia. No hay mujeres sin hombres, como no hay hombres sin mujeres. De Juana de Arco hasta Juana Azurduy, la mujer jugó algo más que un trapo en la historia de la humanidad, aunque contradiga a Mafalda.

Pero Chañan Curi Coca nos recuerda también que a las invasiones debe rechazarlas el pueblo. Y el pueblo somos todos, los hombres que lloran y las mujeres guerreras.



BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, C. R. (2002). *Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca*. Investigación y Postgrado, 17(2), 53-82.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castellanos, D. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Díaz, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- León, G. L. (2014). *Aproximaciones a la mediación pedagógica*. Approaches to pedagogical mediation. Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, 5(1), 136-155.
- Gómez, F. (2009) “*La leyenda de los Pururaucas*”. Recuperado de <http://www.amautacunadehistoria.com/2009/06/la-leyenda-de-los-pururaucas.html>
- Mayor, J. (1995). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Editorial síntesis S.A
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Ortega, P. (2012). “*La curaca Curi Coca*” Recuperado de <http://patricioortega.blogspot.pe>.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson.
- Popham, J. (2013). *Evaluación Transformativa*. Madrid: Narcea, S.A
- Rico, p. (2013). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Román, M. (2004). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Lima: Ediciones libro amigo,
- Silvestre, M. (s/f). *Aprendizaje, educación y desarrollo* La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Tobón. S. (2010). *Formación integral y competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones Ltda.
- Villarruel M. (setiembre, 2009). *La práctica educativa del maestro mediador*. Revista Iberoamericana de educación, 50(3), 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2957Fuentes.pdf>
- Zapata, A. *Mujeres Guerreras del Perú*. Recuperado de <http://larepublica.pe/columnistas/sucedio/mujeres-guerreras-10-03-2010>

Se necesita
docentes
metacognitivos y
con pensamiento
crítico
El reto está en sus
manos



ANEXO 5

FICHA DE VALIDACIÓN INTERNA (CONTENIDO)

INFORME DE OPINIÓN DEL ESPECIALISTA

N°	CRITERIOS	PUNTAJE					ASPECTOS		
		1	2	3	4	5	POSITIVOS	NEGATIVOS	SUGERENCIA
1	La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos.				X				
2	La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio				X				Considerar la diversidad poblacional, cultural regional.
3	Contiene orientaciones detalladas y precisas para desarrollar el pensamiento crítico en las sesiones de aprendizaje.					X			
4	Se justifica la propuesta como base importante de la investigación aplicada proyectiva.				X				
5	La propuesta presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					X			
6	La propuesta guarda relación con el diagnóstico y responde a la problemática.				X				
7	Guarda correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales.				X				
8	La propuesta puede aplicarse a otros contextos.				X				
9	El resultado propuesto tiene congruencia con el objetivo fijado.					X			
10	La propuesta posee novedad en el uso de conceptos y procedimientos.					X			
PUNTAJE									

Puntaje: 44



PRONABEC



PERU PROGRESO PARA TODOS

UNIVERSIDAD
SAN IGNACIO
DE LOYOLA

FICHA DE VALIDACIÓN EXTERNA (FORMA) INFORME DE OPINIÓN DEL ESPECIALISTA

N°	CRITERIOS		PUNTAJE					ASPECTOS		
			1	2	3	4	5	POSITIVOS	NEGATIVOS	SUGERENCIA
1	CLARIDAD	Es formulado con lenguaje apropiado					X	El lenguaje es apropiado		
2	OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables					X			
3	ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica					X	0		
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica					X			
5	SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad				X				
6	INTENCIONA-LIDAD	Adecuado para valorar los aspectos de la(s) categorías				X				
7	CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos.				X				
8	COHERENCIA	Relación nombre de los títulos o subtítulos y el texto.				X				
9	METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X				
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación				X		Muy útil hay que enseñar a pensar		

Puntaje: 44



PRONABEC



PERU
PROGRESO
PARA TODOS



UNIVERSIDAD
SAN IGNACIO
DE LOYOLA

D. RESULTADOS

PUNTAJE DE VALORACIÓN INTERNA: 44 (50%) + PUNTAJE DE VALORACIÓN EXTERNA: 44 (50%).

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

88

TABLA DE VALORACIÓN	
0 – 25	: DEFICIENTE
26 - 59	: BAJA
60 – 70	: REGULAR
71 -90	: BUENA
91 -100	: MUY BUENA

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

NO PROCEDE a) Deficiente () b) Baja ()

SÍ PROCEDE c) Regular () d) Buena (**X**) e) Muy Buena ()





PERÚ
Ministerio
de Educación



PRONABEC



PERÚ
PROGRESO
PARA TODOS



UNIVERSIDAD
SAN IGNACIO
DE LOYOLA

FICHA DE VALIDACIÓN INTERNA (CONTENIDO)

INFORME DE OPINIÓN DEL ESPECIALISTA

N°	CRITERIOS	PUNTAJE					ASPECTOS		
		1	2	3	4	5	POSITIVOS	NEGATIVOS	SUGERENCIA
1	La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos.					X	Enmarcado en las rutas de aprendizaje		
2	La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio					X			
3	Contiene orientaciones detalladas y precisas para desarrollar el pensamiento crítico en las sesiones de aprendizaje.					X	Orientaciones claras		
4	Se justifica la propuesta como base importante de la investigación aplicada proyectiva.					X			
5	La propuesta presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					X			
6	La propuesta guarda relación con el diagnóstico y responde a la problemática.					X			
7	Guarda correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales.					X			
8	La propuesta puede aplicarse a otros contextos.				X				
9	El resultado propuesto tiene congruencia con el objetivo fijado.					X			
10	La propuesta posee novedad en el uso de conceptos y procedimientos.				X		Novedosa e interesante la propuesta		
PUNTAJE					4	8			

Puntaje: 48

**FICHA DE VALIDACIÓN EXTERNA (FORMA)
INFORME DE OPINIÓN DEL ESPECIALISTA**

N°	CRITERIOS		PUNTAJE					ASPECTOS		
			1	2	3	4	5	POSITIVOS	NEGATIVOS	SUGERENCIA
1	CLARIDAD	Es formulado con lenguaje apropiado					X			
2	OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables				X				
3	ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica				X				
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica					X			
5	SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad				X				
6	INTENCIONA-LIDAD	Adecuado para valorar los aspectos de la(s) categorías				X				
7	CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos.					X	Las bases científicas apropiadas		
8	COHERENCIA	Relación nombre de los títulos o subtítulos y el texto.				X				
9	METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X				
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación					X	Muy útil para las Ciencias Sociales		

Puntaje: 44

D.RESULTADOS

PUNTAJE DE VALORACIÓN INTERNA: 48 (50%) + PUNTAJE DE VALORACIÓN EXTERNA: 44 (50%).

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

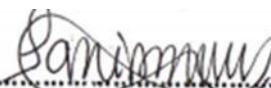
92

TABLA DE VALORACIÓN	
0 – 25	: DEFICIENTE
26 - 59	: BAJA
60 – 70	: REGULAR
71 -90	: BUENA
91 -100	: MUY BUENA

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

NO PROCEDE a) Deficiente () b) Baja ()

SÍ PROCEDE c) Regular () d) Buena () e) Muy Buena (**X**)


.....
Mg. Laura Nivin Vargas

Huaraz,13.....noviembre de 2015

FICHA DE VALIDACIÓN INTERNA (CONTENIDO)
INFORME DE OPINIÓN DEL ESPECIALISTA

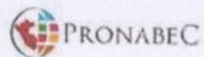
N°	CRITERIOS	PUNTAJE					ASPECTOS		
		1	2	3	4	5	POSITIVOS	NEGATIVOS	SUGERENCIA
1	La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos.					✓	✓		
2	La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio					✓	✓		
3	Contiene orientaciones detalladas y precisas para desarrollar el pensamiento crítico en las sesiones de aprendizaje.					✓	✓		
4	Se justifica la propuesta como base importante de la investigación aplicada proyectiva.					✓	✓		
5	La propuesta presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					✓	✓		
6	La propuesta guarda relación con el diagnóstico y responde a la problemática.					✓	✓		
7	Guarda correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales.					✓	✓		
8	La propuesta puede aplicarse a otros contextos.				✓				
9	El resultado propuesto tiene congruencia con el objetivo fijado.					✓	✓		
10	La propuesta posee novedad en el uso de conceptos y procedimientos.					✓	✓		
PUNTAJE									

Puntaje: 49

FICHA DE VALIDACIÓN EXTERNA (FORMA) INFORME DE OPINIÓN DEL ESPECIALISTA

N°	CRITERIOS		PUNTAJE					ASPECTOS		
			1	2	3	4	5	POSITIVOS	NEGATIVOS	SUGERENCIA
1	CLARIDAD	Es formulado con <u>lenguaje apropiado</u>					X	✓		
2	OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables					X	✓		
3	ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica					X	✓		
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica					X	✓		
5	SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad				X		✓		
6	INTENCIONA-LIDAD	Adecuado para valorar los aspectos de la(s) categorías					X	✓		
7	CONSISTENCIA	Basado en aspectos <u>teóricos científicos</u> .					X	✓		
8	COHERENCIA	Relación nombre de los títulos o subtítulos y el texto.					X	✓		
9	METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X	✓		
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la <u>investigación</u>					X	✓		

Puntaje: 49



D. RESULTADOS

PUNTAJE DE VALORACIÓN INTERNA: 49 (50%) + PUNTAJE DE VALORACIÓN EXTERNA: 49 (50%).

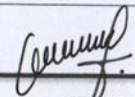
PROMEDIO DE VALORACIÓN:

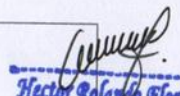
98

TABLA DE VALORACIÓN	
0 - 25	: DEFICIENTE
26 - 59	: BAJA
60 - 70	: REGULAR
71 - 90	: BUENA
91 - 100	: MUY BUENA

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

NO PROCEDE a) Deficiente () b) Baja ()
SÍ PROCEDE c) Regular () d) Buena () e) Muy Buena (X)


FIRMA
Lima, 12 de noviembre de 2015


Hector Rolando Flores Mendoza
MAGISTER EN EDUCACIÓN
UNMSM
ESP. CIENCIAS SOCIALES
COD. 1010025650

ANEXO 6: GALERÍA FOTOGRÁFICA

COORDINACIÓN CON LA DIRECTORA, SUB DIRECTORA Y DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA



ENTREVISTA CON LOS DOCENTES DEL ÁREA DE HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA





PERÚ

Ministerio
de Educación



PRONABEC



PERÚ
PROGRESO
PARA TODOS



UNIVERSIDAD
**SAN IGNACIO
DE LOYOLA**

ENTREVISTA CON LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA



OBSERVACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE



OBSERVACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE

