



UNIVERSIDAD  
**SAN IGNACIO  
DE LOYOLA**

**ESCUELA DE POSTGRADO**

**Maestría en Educación con mención en Docencia en Educación  
Superior**

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO  
DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS  
ESTUDIANTES DEL SEGUNDO CICLO DE UNA  
UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**

**Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con mención  
en Docencia en Educación Superior**

**SHERIDAN ZOZERI MEDINA CABRERA**

**Asesor:  
Félix Fernando Goñi Cruz**

**Lima – Perú  
2019**

**Dedicatoria**

A mi familia, porque la educación es un privilegio al que sin ellos no hubiese podido acceder.

### **Agradecimientos**

A Paremos el Acoso Callejero, organización cuyo activismo despertó y motivó en mí la vocación docente y el deseo de especializarme para ser parte de la transformación de esta sociedad a través de la educación.

Esta investigación no hubiese sido posible de realizar sin el apoyo constante de mis maestros de la Maestría de Educación con mención en Docencia Superior de la Universidad San Ignacio de Loyola. A ellos, mi agradecimiento, pues no solo se encargaron de conducir los cursos necesarios para el desarrollo de nuestras tesis, sino que, además, nos motivaron y sostuvieron a lo largo de todo el proceso.

Por otro lado, agradezco de manera especial a mi asesor de tesis, el doctor Fernando Goñi, quien, con paciencia y disciplina, motivó, dirigió y encausó en más de una ocasión esta investigación. No solo fue un asesor académico, fue además un mentor de nuestra vocación docente. A él toda mi admiración y gratitud.

Finalmente, quisiera agradecer a mi compañera, amiga y hoy colega Lesley Regalado, por enseñarme la trascendencia y pasión de la vocación docente, por su cariño y apoyo constante y por ser mi soporte emocional durante el programa de la maestría y de esta investigación.

## Índice

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice	iv
Resumen	ix
Abstract	x
Introducción	11
Planteamiento del problema	12
Formulación del problema	16
Preguntas científicas	16
Objetivos de investigación	17
Categorías y subcategorías apriorísticas	17
Justificación	18
Metodología de la investigación	19
Tipo y diseño de investigación	20
Métodos de la investigación.	23
Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo	26
Capítulo I	29
Marco teórico	29
Fundamentación teórica de la investigación	29
Antecedentes de la investigación.	29
Antecedentes internacionales.	29
Antecedentes nacionales.	32

Fundamentos teóricos, epistemológicos y psicopedagógicos del desarrollo del pensamiento crítico	36
Enfoques teóricos del aprendizaje	46
Aprendizaje constructivista	46
Aprendizaje significativo	48
Aprendizaje dialógico	50
Pensamiento crítico	50
El pensamiento crítico como competencia	51
Aproximaciones teóricas sobre la estrategia didáctica	53
Estrategia	53
Didáctica	54
Estrategia didáctica	54
Subcategorías de la estrategia didáctica según Perdomo	57
Capítulo II	58
Diagnóstico o trabajo de campo	58
Análisis, interpretación, triangulación y discusión de los resultados: Categorías emergentes.	67
Conclusiones aproximativas de los análisis realizados en esta parte de la investigación	84
Capítulo III	86
Estrategia Didáctica Dialógica para desarrollar Pensamiento Crítico (MEDD)	86
Fundamentación científica de la propuesta	88
Diseño gráfico funcional de la propuesta	105
Desarrollo o implementación de la propuesta	106
Validación de la propuesta	127

Resultado de la valoración de los especialistas y conclusiones	131
Conclusiones	133
Recomendaciones	135
Referencias	137
Anexos	145

## Índice de tablas

Tabla 1. Resultados de la validación de instrumentos por juicio expertos	27
Tabla 2. Dimensiones del pensamiento crítico según Furedy y Furedy	45
Tabla 3. Subcategorías del pensamiento crítico según Faccione	51
Tabla 4. Subcategorías de la estrategia didáctica según Perdomo	57
Tabla 5. Tabla de competencias y capacidades	103
Tabla 6. Etapas de la propuesta	106
Tabla 7. Propuesta de talleres MEDD	111
Tabla 8. Tabla de Especialistas de la Validación.	127
Tabla 9. Tabla Validez interna por juicio de expertos	129
Tabla 10. Tabla de Validez externa por juicio de expertos	130
Tabla 11. Tabla de Escala de Valoración	131
Tabla 12. Tabla de Valoración interna y externa por criterio de jueces	131

## **Índice de figuras**

Figura 1. Categorías apriorísticas y emergentes.	68
Figura 2. Valoración interna y externa por criterio de jueces	133

## Resumen

La investigación propone el diseño de una estrategia didáctica para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo ciclo del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima. Esta tesis se enmarca dentro del paradigma sociocrítico e interpretativo, de enfoque cualitativo y del tipo de investigación aplicada educacional. Respecto a la muestra, esta es intencionada de tres docentes y 25 estudiantes. Las técnicas que se emplearon fueron encuesta y entrevista. Los instrumentos utilizados fueron cuestionario, prueba pedagógica y guía de entrevista. El diagnóstico evidencia que los docentes trabajan con modelos operativos, administrativos o estrictamente didácticos que no están integrados en procesos pedagógicos dinámicos y creativos. Por otro lado, la sistematización teórica de las categorías apriorísticas se realizó basada en Faccione (1990), Bierman y Assali (1996), Mendoza (2015), Furedy y Furedy (1985), Gómez, 2015, Carrasco, 2016, y Gomero, 2009. El resultado es el diseño de una estrategia didáctica denominada Modelo de Estrategia Didáctica Dialógica (MEDD). La propuesta presenta en detalle las etapas, actividades e indicaciones para la práctica reguladora del docente en la implementación de la misma. Por todo lo anterior mencionado, concluimos que el estudio posee una característica formativa sólida, puesto que brinda una propuesta de solución al problema planteado a través de diversas herramientas pedagógicas.

**Palabras clave:** Investigación cualitativa, estrategia didáctica, pensamiento crítico, didáctica dialógica y práctica reguladora.

## Abstract

The research proposes the design of a didactic strategy to improve the development of critical thinking in students in the second cycle of the Language Comprehension and Production II course of a private university in Lima. This thesis is framed within the sociocritical and interpretive paradigm, with a qualitative approach and the type of applied educational research. Regarding the sample, it is intended by three teachers and 25 students. The techniques used were survey and interview. The instruments used were questionnaire, pedagogical test and interview guide. The diagnosis shows that teachers work with operational, administrative or strictly didactic models that are not integrated into dynamic and creative pedagogical processes. On the other hand, the theoretical systematization of the a priori categories was based on Faccione (1990), Bierman and Assali (1996), Mendoza (2015), Furedy and Furedy (1985), Gómez, 2015, Carrasco, 2016, and Gomero, 2009. The result is the design of a didactic strategy called the Dialogic Didactic Strategy Model (MEDD). The proposal presents in detail the stages, activities and indications for the teacher's regulatory practice in its implementation. For all the above mentioned, we conclude that the study has a solid formative characteristic, since it provides a proposal for a solution to the problem posed through various pedagogical tools.

**Keywords:** Qualitative research, didactic strategy, critical thinking, dialogical didactics and regulatory practice.

## **Introducción**

La tesis titulada estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo ciclo del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima, tiene por objetivo ofrecer el diseño de una estrategia didáctica para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo ciclo del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II que pueda ser empleada por los docentes que dictan el curso en mención o asignaturas de habilidades comunicativas similares en los que se desarrolle esta competencia.

Para su elaboración, ha sido necesario seguir con el proceso riguroso que las ciencias de la educación exigen. En ese sentido, esta tesis se enmarca dentro del paradigma interpretativo o naturalista, de enfoque cualitativo y del tipo de investigación aplicada educacional. Siguiendo la estructura de las investigaciones de esta naturaleza, la investigación plantea tres capítulos.

En primer lugar, el capítulo correspondiente al marco teórico tiene como objetivo la exploración de los fundamentos teóricos en torno a las categorías base de la propuesta. En ese sentido, este apartado brinda el sustento científico necesario para el posterior diseño de la propuesta. En segundo lugar, el capítulo destinado al diagnóstico de la problemática y al trabajo de campo, tiene el objetivo de indagar en las características de la problemática a través del empleo de diversos instrumentos y técnicas. Respecto a la muestra analizada, esta es integrada por tres docentes y veinticinco estudiantes. Las técnicas que se emplearon fueron la entrevista y la encuesta. En cuanto a los instrumentos, estos fueron: guía de entrevista, cuestionario y prueba pedagógica. Entre los resultados del proceso, se puede resaltar el que los docentes trabajan con modelos operativos, administrativos o

estrictamente didácticos que no están integrados en procesos pedagógicos dinámicos y creativos. Finalmente, en el capítulo dedicado a la modelación y validación, se presenta el diseño de la propuesta a partir de los resultados obtenidos en diagnóstico y trabajo de campo.

El resultado es el diseño de una estrategia didáctica denominada Modelo de Estrategia Didáctica Dialógica (MEDD). La propuesta presenta en detalle las etapas, actividades e indicaciones para la práctica reguladora del docente en la implementación de la misma. Por todo lo anterior mencionado, concluimos que el estudio posee una característica formativa sólida, puesto que brinda una propuesta de solución al problema planteado a través de diversas herramientas pedagógicas.

### **Planteamiento del problema**

Durante el presente siglo, América Latina ha experimentado un próspero periodo de crecimiento económico y reducción de la pobreza. Ello coincidió con la consolidación del modelo democrático en varios países de la región. Rivas (2015), realizó un estudio comparativo, América Latina después de PISA (2015), en el que se muestra que entre los años 2000 y 2013 el PBI por habitante de América Latina creció un 30,4%. En cuanto a la deuda externa, que ascendía al 40%, para el 2009, esta se había logrado disminuir a la mitad.

Estos factores propiciaron un incremento en la inversión educativa y la expansión y diversificación de las políticas del sector. El factor económico tiene un impacto directo en el desarrollo de la educación; sin embargo, este no asegura que la educación sea democrática e igualitaria. El ascenso de la economía no aseguró que las brechas de desigualdad social, características de esta parte del globo, fueran superadas

significativamente. Al respecto, Kliksberg (2011) señala que América Latina continúa siendo el continente con mayor desigualdad de la tierra. En la región, la concentración de los ingresos es superior en comparación con el resto del mundo. Asimismo, se observa también que la pobreza está mucho más acrecentada en relación con la riqueza de la región que en el resto del mundo (Rivas, 2015).

Ante este panorama, la educación tiene un rol fundamental para combatir la desigualdad en la región; sin embargo, este no debería reducir su foco de acción únicamente en el plano material o económico, sino extenderse, prioritariamente, hacia el social. Para ello, es necesario un enfoque basado en la justicia y democracia como factores innegociables para procurar un desarrollo social sostenido. El tratamiento de la desigualdad no tiene la suficiente cabida dentro de los problemas prioritarios de las naciones latinoamericanas. La apuesta por una educación pública que incorpore un enfoque transformador basado en la conciencia de las condiciones de desigualdad que atraviesa su sociedad, se hace urgente. En ese sentido, se debe generar capacidades de reflexión crítica y propiciar el compromiso con la justicia social. Para ambos aspectos, el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental.

Jaques Delors, en el informe que preparó en conjunto con la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI para la UNESCO, señala que la educación debe estructurarse en cuatro aprendizajes que son, a su vez, los pilares del conocimiento. Ellos son “aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.” (Delors, 1996).

La educación, frente a los tiempos actuales, debe reorientar la idea de su utilidad, la cual debe trascender el ámbito netamente instrumental. Desvincularla de la visión que la limita como camino para conseguir resultados tangibles, contabilizables y monetizables. Para ello debe apropiarse de un enfoque integrador, en el cual se articule el sujeto y entorno, y que dirija su objetivo a la realización plena de la persona, esto es el “aprender a ser” que menciona Delors en el cuarto pilar (Delors, 1996). Asimismo, se remarca la necesidad de generar en el alumno un pensamiento autónomo y crítico que propicie, a su vez, un juicio propio para la toma de decisiones.

En el Perú, la prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), una evaluación trienal a cargo de OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), destinada a evaluar habilidades y conocimientos de los alumnos de 15 años de edad, obtuvo en su penúltima aplicación (2012) resultados muy por debajo de los mínimos en todas sus áreas. En particular, en Lectura, el 59.9% de los evaluados obtuvo un resultado por debajo del nivel 1. Ello refleja un grave problema en el desarrollo de las capacidades crítico reflexivas, ya que el nivel 1 evalúa aspectos de comprensión lectora básicos, en los que no están contemplados niveles inferenciales y críticos.

Este es el escenario al que se enfrenta la educación superior, ya que recibe semestralmente a estudiantes que en la educación básica regular no han desarrollado mínimamente capacidades críticas y reflexivas, tal como lo demuestran los resultados de PISA citados. En ese sentido, la educación superior lleva a cuevas esta brecha y tanto la malla curricular, el diseño de los cursos, las competencias que los atraviesan, como la metodología del docente en aula y las evaluaciones de los procesos de aprendizajes, deben estar supeditados a la subvertir esta problemática. Para ello, es imperioso proponer

alternativas metodológicas que permitan el desarrollo sostenido y eficiente de la competencia crítica.

En el caso particular del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II en una universidad privada peruana, se ha podido observar que, tratándose de un curso que reciben alumnos de los primeros ciclos, las competencias referentes al área comunicativa se encuentran en un nivel básico en su mayoría. En especial la competencia de pensamiento crítico, la cual es desarrollada en el nivel dos en esta asignatura. Los alumnos del curso presentan dificultades para elaborar argumentos a lo largo de todo el proceso. No encuentran mayor problema en identificar la postura que defenderán, la complicación surge cuando deben formular los argumentos que sostendrán su tesis. Seguidamente, le resulta aún más problemático articular los argumentos que han escogido, es decir, encontrar una estructura para organizar la explicación de estos. El brindarles estrategias argumentativas no siempre suele ayudar. En la mayoría de casos los alumnos se concentran en aprender las estrategias como plantillas, antes que en la articulación coherente de los argumentos.

Esta dificultad generalizada en los estudiantes de los cursos de Lenguaje encuentra su principal causa, según la observación del caso, en la ausencia de un nivel idóneo de pensamiento crítico para llevar a cabo la tarea asignada con éxito. La competencia se desarrolla con suma lentitud a lo largo del curso y, al final del mismo, los resultados solo cubren las expectativas mínimamente.

El pensamiento crítico es una competencia cuyo desarrollo necesita la aplicación de una metodología que trabaje en función de las capacidades analíticas y reflexivas de los estudiantes. Ello no es posible sin que exista la mediación del docente. En el caso del curso referido, este es desarrollado bajo la modalidad de “aula invertida”. En ese sentido, los contenidos del curso son transmitidos a través de una plataforma virtual y no del docente.

El rol del profesor era la de ser un facilitador y monitor de las prácticas de redacción que tenían lugar todas las sesiones en el aula física. Una de las causas que se desprenden del bajo nivel de pensamiento crítico de los estudiantes es la ausencia de un docente que medie, propicie, genere, el desarrollo de la capacidad crítica en sus estudiantes.

Las alternativas que se pueden proponer ante este problema tendrían que centrarse en la relación docente- alumno-competencia. Es por ello que en esta tesis se plantea una estrategia didáctica que permita desarrollar el pensamiento crítico, superando las dificultades que se presentan con las estrategias que tradicionalmente se emplean en el curso Comprensión y Producción de Lenguaje II. Esta comprenderá, principalmente, de diversas herramientas que permitan mejorar el desarrollo de la competencia.

### **Formulación del problema**

¿Cómo fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo ciclo del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima?

#### **Preguntas científicas específicas.**

¿Cuál es la situación actual del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo ciclo del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima?

¿Cuál es la perspectiva teórica que sustenta la estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo ciclo del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima?

¿Qué criterios teóricos y didácticos se debe tomar en cuenta en la modelación de la estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo ciclo del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima?

¿Cómo validar la estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo ciclo del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima?

### **Objetivos de investigación**

#### **Objetivo principal.**

Proponer una estrategia didáctica para contribuir con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo ciclo del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima

#### **Objetivos específicos o tareas de investigación.**

Diagnosticar la situación actual del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo ciclo del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima.

Sistematizar la perspectiva teórica que fundamenta la estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo ciclo del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima.

Determinar los criterios teóricos y didácticos a tomar en cuenta en la modelación de la estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo ciclo del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima.

Validar la estrategia didáctica a través del juicio de expertos para su factibilidad e implementación de su uso para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo ciclo del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima.

## **Categorías y subcategorías apriorísticas**

### **Pensamiento crítico**

#### *Subcategorías*

Las subcategorías de pensamiento crítico según Faccione (1990) son: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación

### **Estrategia didáctica**

#### *Subcategorías*

Las subcategorías de estrategia didáctica según Armas, Lorences y Perdomo (2003) son: Planificación didáctica, métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje, instrumentación y evaluación.

## **Justificación**

### **Teórica.**

Esta investigación se realiza con el propósito de resolver un problema de la práctica pedagógica vinculada con las deficiencias en el desarrollo del pensamiento crítico por parte de los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima. Los referentes teóricos y didácticos sobre las categorías apriorísticas se sistematizaron desde los aportes de Faccione (1990), Bierman y Assali (1996), Mendoza (2015) y Furedy y Furedy (1985), quienes coinciden en afirmar que el pensamiento crítico es una competencia cuyo desarrollo es indispensable para la formación intelectual y profesional de los estudiantes de cualquier especialidad académica.

### **Metodológica.**

Como resultado de esta investigación, se propone al campo de la docencia superior la estrategia didáctica modelada para contribuir con el desarrollo del pensamiento crítico de los

estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima desde el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta se fundamenta en referentes teóricos de las ciencias de la educación de manera sistematizada, lo cual permite que pueda ser implementada en diversas áreas curriculares. La propuesta sirve como guía del tipo teórico – práctico para dirigir el trabajo metodológico durante el proceso de enseñanza – aprendizaje con el objetivo de desarrollar la competencia de pensamiento crítico en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II.

### **Práctica.**

Esta investigación contribuye a la práctica pedagógica, pues brinda un producto científico como resultado de una investigación rigurosa y exhaustiva. Esta permitirá a los docentes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes desde el proceso de enseñanza – aprendizaje. La propuesta se plantea como un modelo de estrategia didáctica en la que se proveen diversas herramientas didácticas centradas en la autonomía crítica del estudiante. Por otro lado, se propone el rol del docente como el de mediador y facilitador del proceso, dejando total protagonismo a la construcción del estudiante.

### **Metodología de la investigación**

La metodología de este trabajo se encuentra en el paradigma sociocrítico e interpretativo. Según Rodríguez (1999), este consiste “en el proceso de análisis de datos, el (cual) el investigador interpreta las partes del texto desde el todo y a su vez accede al todo desde las partes. Dicho de otro modo: para acceder al sentido de un texto debo remitirme a sus partes, y viceversa, para interpretar el significado de una parte de un texto tengo remitirme a su totalidad (con-texto).”

La investigación de esta tesis tiene un enfoque cualitativo. Este tipo de investigación localiza al observador en el mundo. Son un conjunto de prácticas interpretativas que lo transforman, “lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias.” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 3). Este enfoque se basa en una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Rodríguez (2008), define los sentidos a partir de los significados que se construyen alrededor de los fenómenos estudiados.

### **Tipo y diseño de investigación**

El trabajo de investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico e interpretativo o naturalista. Según Schuster, Puente, Andrada, y Maiza (2013), es sociocrítico porque incorpora a la metodología el aspecto ideológico y el autorreflexión crítico con el objetivo de describir, comprender y modificar las relaciones sociales desde su estructura. Es interpretativo, porque se enfoca en interpretar y comprender la conducta humana desde los significados de los individuos que intervienen en la escena educativa. Se concentra en la descripción y comprensión de la realidad educativa a través de los significados de los sujetos involucrados y analiza sus motivaciones, creencias, intenciones entre otros.

Por su parte Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas (2015), plantearon que el paradigma interpretativo se presenta como opuesto al positivista, pues acepta la existencia de las leyes que regulan la realidad, pero incide en el carácter dinámico de esta, ya que la concibe como compleja, holística, divergente y múltiple. Tiene como fin el análisis profundo del mundo compartido por los sujetos y comprender las maneras en las que funcionan a partir de sus acuerdos intersubjetivos. En cuanto al paradigma Sociocrítico, los autores afirman que el componente ideológico forma parte fundamental de su metodología

y que la transformación de las estructuras sociales es su finalidad. Ello, a través de la comprensión de la realidad como una praxis y de orientar el conocimiento hacia la emancipación del hombre.

Asimismo, la investigación tiene un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, que según Hernández, Fernández y Baptista (2014) se caracteriza, a diferencia del cuantitativo en el que se formulan las preguntas de investigación antes de la recolección y análisis de datos, porque el desarrollo de las preguntas e hipótesis se pueden realizar antes, durante o después para ajustarlas y responderlas. La investigación oscila dinámicamente entre los hechos y la interpretación de estos, lo que se entienda como un proceso circular y variable.

Por otra parte, la investigación es educacional de tipo aplicada. Según Mosteiro y Porto (2017), la investigación educacional consiste en el conocimiento, explicación y comprensión científicas de los fenómenos educativos a través del estudio de los métodos, procedimiento y técnicas pertinentes con el fin de solucionar problemas educativos y sociales.

Respecto la investigación aplicada, Vargas (2009) plantea que este tipo de investigación es una forma organizada, rigurosa y sistemática de conocer la realidad y está orientada a la resolución y control de problemas y situaciones de la vida cotidiana. Se caracteriza por seguir una estructura general y, además, está estrechamente ligada a la investigación básica, puesto que se sirve de los principios científicos de esta para su ejecución. Asimismo, necesita de un marco teórico que exponga los conceptos fundamentales de la investigación y el contexto de la situación problema identificada.

En cuanto al diseño, el estudio responde al diseño no experimental, de corte transversal descriptivo, al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2014), señalan que

este tipo de diseño se subdividen en transeccionales y longitudinales por el número de veces que recolectan datos. Los transeccionales desarrollan observaciones en un único momento en el tiempo. Recolectan datos en cada área nueva sin ideas prefijadas, pues son de carácter exploratorio. Son descriptivos al reportar los resultados de los datos obtenidos de conceptos, variables contexto, comunidades o fenómenos.

### **La investigación cualitativa en el contexto educativo.**

Según Murillo (2008) la investigación aplicada es también denominada “investigación práctica o empírica”. Ello es porque busca la aplicación de los conocimientos adquiridos, luego de la implementación y sistematización de la práctica, la cual está basada en la investigación. Vargas (2009) señala sobre Murillo (2008) que el empleo de estos conocimientos y los resultados de la investigación darán como resultado “una forma rigurosa, organizada y sistemática de conocer la realidad.”. Además, Padrón (2006) indica para aclarar la definición de “investigación aplicada”, que este tipo de estudios científicos se orienta a controlar situaciones prácticas y se presentan dos distinciones: “a. La que incluye cualquier esfuerzo sistemático y socializado por resolver problemas o intervenir situaciones. b. La que sólo considera los estudios que explotan teorías científicas previamente validadas, para la solución de problemas prácticos y el control de situaciones de la vida cotidiana.” En ese sentido, la presente tesis se encontraría dentro de la segunda distinción, pues parte de la revisión de bibliografía científica, aparatos teóricos y propuestas ya validadas, para generar soluciones a problemas localizados en una comunidad educativa.

El estudio obedece al diseño no experimental, de corte transversal descriptivo.

Este diseño es apropiado, porque permite responder a la pregunta inicial: ¿Cómo fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de los cursos de Comprensión y

Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima? Al respecto, Valderrama (2013) señala que este tipo de diseño se limita a la observación y descripción de fenómenos a analizar. Ello implica la no realización de manipulación de variables o categorías para poder plantear una solución al problema seleccionado.

### **Población, muestra, muestreo y unidad de análisis**

#### **Población.**

La población está conformada por 500 estudiantes y 15 profesores de las secciones de curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II del segundo ciclo de una universidad privada de Lima en el total de sus sedes.

#### **Muestra y muestreo.**

La muestra fue de tipo no probabilístico a criterio de la investigadora. En ese sentido, la muestra estuvo conformada por 25 estudiantes y 3 profesores de una sección del curso en mención. Los alumnos seleccionados fueron estudiantes del segundo ciclo que lleven la asignatura por primera vez y que no han pasado por algún curso de inducción o nivelación previo.

#### **Unidad de análisis.**

Estudiantes y docentes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada. Así como la literatura especializada.

#### **Métodos de la investigación.**

Los métodos del tipo teórico que fueron empleados durante el proceso de investigación fueron los siguientes: histórico – lógico, análisis – síntesis, inductivo, análisis documental y modelación. Al respecto, Cerezal y Fiallo (2002) señalan que el método histórico permite el estudio del trayecto de los fenómenos en el curso de un periodo, etapa o ciclo. El método

lógico ausculta en las leyes generales del comportamiento de los fenómenos y en el análisis de su naturaleza.

Estos dos métodos se complementan asociativamente de manera recíproca, pues el lógico permite estudiar los sucesos a partir de datos o documentos que el histórico le facilita. En esta investigación, se emplearon para determinar los antecedentes históricos vinculados con el origen, la evolución y el estado actual del desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II.

Tal como lo señala Cerezal et al. (2016), solo si la relación entre ambos métodos es asociativamente estrecha, el análisis y síntesis resultará fructífero. Puesto que el análisis comprende la descomposición del todo en partes, este permite el estudio de sus características, elementos, propiedad y relaciones. Por otro lado, la síntesis supone un proceso inverso, pues se parte desde los elementos para relacionarlos e integrarlos a un todo. Este método fue empleado para la revisión de los documentos y los resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos, lo que permitió afinar los fundamentos teóricos y definir el diseño de la propuesta didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima.

Sobre el método inductivo – deductivo, Bernal (2010) señala este se fundamenta en la lógica y se enfoca en los sucesos particulares. El proceso inductivo se evidencia cuando se pasa de los conocimientos particulares a los generales. En cambio, es deductivo cuando inverso al proceso inductivo, pasa del conocimiento general a los específicos. Este método fue empleado para determinar las inferencias lógicas, luego de concretar un sistema de formulaciones teóricas del tipo conclusivo. Esto tenía el objetivo de perfeccionar el soporte

metodológico y epistemológico de la tesis. A partir de ello, se pudo desarrollar la teorización de las categorías y subcategorías.

Por otro lado, el análisis documental fue el proceso intelectual por el cual se analizó, interpretó y sintetizó la información de los documentos (Castillo, 2005). Se utilizó este método para desarrollar las consultas y el análisis correspondiente a los documentos de la literatura científica especializada. Ello brindó soporte al desarrollo de la estrategia didáctica.

En cuanto a la modelación, este es un proceso que permitió la creación de un modelo que permite investigar la realidad, pues representa las características y relaciones primordiales del objeto de estudio. A su vez, ello sirve de guía para elaborar hipótesis teóricas (Cerezal et. al., 2016). Este método fue utilizado para modelar la propuesta metodológica de bases teóricas y metodológicas sustentadas. Su concretización fue el diseño de una estrategia didáctica para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico como competencia en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II.

Respecto a los métodos empíricos, Cerezal y Fiallo (2016) sostienen que estos permiten la recopilación de datos sobre el fenómeno en estudio. Encuestas, las entrevistas, prueba pedagógica y juicio por criterio de expertos, fueron los que se utilizaron en esta investigación.

Asimismo, se aplicaron encuestas a los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II para conocer el nivel de desarrollo de pensamiento crítico que poseían y su instrumentalización en la redacción académica. Eso se determinó a través de la elaboración de un cuestionario y una prueba pedagógica.

A su vez, la entrevista a los docentes fue el método que permitió corroborar el nivel de conocimientos teóricos y pedagógicos que poseían sobre el proceso de enseñanza – a aprendizaje del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II. Para este fin, se utilizó una guía de entrevista semiestructurada.

Otro método aplicado fue el de juicio por criterio de expertos con el propósito de validar la pertinencia y efectividad de la estrategia didáctica modelada con el objetivo de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza – aprendizaje del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II.

Finalmente, se aplicaron los métodos matemáticos y estadísticos. Para realizar el análisis porcentual durante el procesamiento de los datos, se utilizaron los matemáticos. Ello se realizó mediante la aplicación de los instrumentos de diagnóstico. Por otro lado, los métodos estadísticos se utilizaron para el procesamiento de la información a través de la estadística descriptiva. Esta data sirvió para el procesamiento de los datos obtenidos del diagnóstico y, a su vez, permitió los análisis correspondientes.

### **Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo**

Las técnicas e instrumentos que se emplearon para el trabajo de campo de esta investigación fueron elegidas para dar respuesta a las preguntas científicas. Sobre ello, Hernández, Fernández y Baptista (2014), afirman que, para el recojo de información de una investigación cualitativa, esta debe de ser realizada en los ambientes naturales de las personas u objetos. Ello con el objetivo de comprender y analizar sus pensamientos, acciones, sentimientos, entre otros.

### **Técnicas.**

Para esta investigación, se consideró la entrevista a docentes con el objetivo de constatar el nivel de conocimientos teóricos y metodológicos que poseen los docentes sobre la estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en el curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II. Asimismo, se empleó la encuesta para los estudiantes con el fin de conocer el nivel de satisfacción y motivación que los estudiantes tienen por la forma de dirigir y desarrollar las actividades pedagógicas del docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Las técnicas que se emplearon para realizar el trabajo de campo fueron la entrevista y la encuesta.

### **Instrumentos.**

Los instrumentos aplicados fueron la guía de entrevista a docentes, el cuestionario a estudiantes y la prueba pedagógica.

### **Validación de los instrumentos.**

Los instrumentos diseñados fueron brindados a tres expertos con el fin de su revisión y validación, ellos fueron uno temáticos y dos metodólogos. Cada experto recibió un juego de cada instrumento con su ficha de validación y matriz de categorización. Cada experto validó de manera independiente cada instrumento.

Tabla 1

*Resultados de la validación de instrumentos por juicio expertos*

Expertos	Especialidad	Instrumentos		
		Guía de entrevista semi estructurada a docentes	Cuestionario a estudiantes	Prueba pedagógica
Mgtr. Vladimir Terbullino Tamashiro	Temático	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Mgtr. José Manuel Muñoz Salazar	Metodólogo	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Mgtr. Hernán Flores Valdivieso	Metodólogo	Aplicable	Aplicable	Aplicable

*Fuente:* Elaboración propia (2019)

Como se puede apreciar en la tabla los instrumentos elaborados, estos obtuvieron suficiencia y los resultados de la validación de los expertos reflejan la aplicabilidad y pertinencia de los instrumentos a utilizarse en el trabajo de campo.

## Capítulo I

### Marco teórico

#### Fundamentación teórica de la investigación

##### **Antecedentes de la investigación.**

##### *Antecedentes internacionales.*

En el ámbito internacional, Vargas (2010), realiza una investigación titulada El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos del noveno grado de la Escuela Americana de Tegucigalpa: una mirada al desarrollo curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés, para optar el grado académico de Maestra en Currículum por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Esta investigación es de corte mixto (cualitativa-cuantitativa), de diseño no experimental, transeccional y descriptivo. El autor parte de la siguiente pregunta problemática: ¿Desarrollan los alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa la habilidad del pensamiento crítico como producto del desarrollo curricular? En ese sentido, se plantea como objetivo el análisis del desarrollo curricular mediante las prácticas pedagógicas de los maestros de la asignatura señalada. Ello con el fin de valorar si el pensamiento crítico se promueve en los alumnos tal como lo señala el currículo

De las conclusiones que realiza la autora, se pueden desprender las que se refieren al pensamiento crítico. Una de ellas radica en definir la competencia: el pensamiento crítico es un proceso y una habilidad adquirida. Este permite al estudiante tomar decisiones acertadas en su vida académica y personal. Respecto a los resultados de la investigación, se obtiene que los alumnos de la muestra no alcanzan un nivel alto de pensamiento crítico, en ese sentido, el currículo en estudio no promueve la competencia como debería hacerlo. Ante

este panorama, la investigación propone como último apartado las recomendaciones pertinentes.

Otra investigación importante es la tesis de Marciales (2003), para optar del grado de Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid, España. La investigación titulada *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos* memoria es de carácter exploratorio descriptivo y propone como problema principal la siguiente pregunta: ¿Hay diferencias en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios de diferentes Licenciaturas? ¿Guardan relación las diferencias en el pensamiento crítico con la Licenciatura que se encuentran estudiando los estudiantes? ¿Existen diferencias en pensamiento crítico entre estudiantes de Filosofía y estudiantes de otras licenciaturas? En ese sentido, el objetivo primordial del estudio será identificar las diferencias respecto a las dimensiones sustantiva y dialógica del Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios.

Respecto a los resultados y conclusiones de la investigación, la autora señala que, de acuerdo con los procesamientos estadísticos pertinentes, se puede apreciar concordancias en los cambios de cada una de las dimensiones del pensamiento crítico elegidas entre los estudiantes de primero y último año. Estos resultados permiten comprender la naturaleza y dinámicas del pensamiento crítico en los jóvenes universitarios. Asimismo, es un insumo valioso para futuras investigaciones.

Mendoza (2015), desarrolla la tesis titulada *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios para optar el grado académico de Doctor en Educación* por la Universidad de Málaga. Esta investigación es de carácter cuantitativo y exploratorio, cuyo objetivo es medir el desarrollo de la competencia del Pensamiento Crítico a partir de la implementación de la estrategia metodológica de desarrollo de

competencias investigativas. Para ello, se cuestiona acerca de la efectividad de la metodología de formación universitaria del pensamiento crítico centrada en la realización de trabajos de investigación.

Respecto a las conclusiones, el autor menciona que los resultados y el análisis de estos evidencian una tendencia de mayor desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes que cursan asignaturas en las que se emplean métodos de enseñanza-aprendizaje en función de trabajos de investigación. En ese sentido, la aplicación de esta metodología permitiría la posibilidad de desarrollar procesos formativos que garanticen un mejor desarrollo del pensamiento crítico en la formación universitaria.

Por otro lado, Roca (2013) investiga sobre las metodologías pedagógicas para el desarrollo de esta competencia en su tesis doctoral El desarrollo del pensamiento crítico a través de diferentes metodologías docentes en el grado de enfermería (2013). Esta investigación, a diferencia de las anteriores, es de carácter mixto. Es decir, integra técnicas cuantitativas y cualitativas en su metodología. El objetivo general que se propone es valorar el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico a partir de la implementación de diversas estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje en el grado de enfermería.

Entre las conclusiones más resaltantes, se encuentra que el nivel de desarrollo del Pensamiento Crítico difiere en función de las metodologías que se emplea. Se evidencia que las metodologías innovadoras que promueven el aprendizaje activo y significativo logran mayor éxito. Se señala también que el Pensamiento Crítico debe entenderse como un proceso y no como un producto final. En ese sentido, se deben desarrollar todas las capacidades y habilidades que la integran en simultáneo y progresivamente. Asimismo, dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se trabaje el pensamiento crítico,

debe considerar generar en el estudiante la reflexión sobre el ejercicio del pensar y del hacer.

Finalmente, Correa, Terbullino y Valderrama (2013), desarrollan la investigación titulada Desarrollo de la competencia de pensamiento crítico en el curso Taller de Creatividad de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas de Lima, Perú. Tesis para optar el grado de Magister por la Universidad Andrés Bello. Este estudio emplea una metodología ecléctica, la cual trabaja con una población conformada por alumnos del curso Taller de Creatividad. Para ello, se emplearon entrevistas, talleres participantes de innovación e intervención, e informes de estudiantes. El objetivo general de la investigación es analizar, mediante diversos instrumentos como entrevistas, guías de observación y talleres, el desarrollo de las habilidades de Pensamiento Crítico en los alumnos de la muestra seleccionada.

La conclusión más relevante del estudio es la comprobación de que el curso de Taller de Creatividad sí contribuye en el desarrollo de la competencia de Pensamiento Crítico. No obstante, los autores remarcan que este logro no se debe únicamente a las estrategias que propone el curso para tal fin, sino que son importantes las habilidades propias de los alumnos y que han sido desarrolladas en instancias previas a la educación superior.

#### ***Antecedentes nacionales.***

Una de las investigaciones recientes sobre pensamiento crítico en el ámbito universitario nacional es la de Rodríguez (2016): Aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento académico en Formación Ciudadana y Cívica, presentada para optar el grado de Doctora en Educación en la Universidad César Vallejo. Esta tesis es del tipo aplicada, explicativa y empleó el método experimental con diseño

cuasi experimental. La investigación presenta como problema el aprendizaje basado en problemas (ABP) para el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento académico y tiene como objetivo principal corroborar el impacto del ABP en el desarrollo de las competencias señaladas en los alumnos del 5° grado de secundaria en el área de Formación Ciudadana y Cívica

El propósito de la investigación fue comprobar la influencia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento académico en los estudiantes del 5° grado de secundaria en el área de Formación Ciudadana y Cívica de la Institución Educativa Bernardo O'Higgins. La autora concluye que, en efecto, se evidencia que el ABP tiene un efecto positivo en el desarrollo de la competencia crítica y que, además, presenta un efecto similar en otros aspectos como el desarrollo de conocimiento, de la comprensión, del análisis y síntesis. Asimismo, se muestra una mejoría importante en el incremento de participación y la convivencia en los estudiantes.

En cuanto al aspecto teórico, por un lado, la investigación se centra en la descripción del ABP, en el cual sitúa a Dewey (1943) como autor base, debido a su propuesta sobre el aprendizaje basado en la experiencia. Además, cita a Ausubel (1983) para señalar el aprendizaje significativo como objetivo del ABP. El enfoque en el que se ubica la tesis es el constructivista. Por otro lado, se desarrolla el pensamiento crítico como categoría teórica. La autora hace reiteradas referencias a autores como Bloom (1956), Zambrano (2011), Faccione (2007) y Ennis (1996) para delimitar las dimensiones del pensamiento crítico. Los dos últimos, son también revisados en la presente investigación y constituyen dos directrices teóricas de la misma.

Otra de las investigaciones más próximas es la de Velásquez (2015). Su tesis El pensamiento crítico y el aprendizaje significativo en el área de Comunicación (2015,) para

optar el grado académico de Maestro en Docencia superior sustentada en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, es una investigación básica explicativa que parte desde la siguiente pregunta problemática: ¿En qué medida el pensamiento crítico influye en el aprendizaje significativo de los alumnos del 11 ciclo de la especialidad de Lengua, Comunicación e Idioma Inglés? El autor concluye que, efectivamente, existe una relación directa entre el pensamiento crítico y la obtención de un aprendizaje significativo. La investigación señala que al abordar solo las competencias de comprensión de texto, composición o elaboración de texto es inevitable realizar la deducción o inferencia, lo cual no se evidencia en los textos analizados por el autor. En ese sentido, es necesario evidenciar la importancia del pensamiento crítico.

Asimismo, Rojas (2019), desarrolla una investigación centrada en la didáctica en el área de las habilidades comunicativas, al igual que la presente tesis. Esta se titula Programa didáctico para mejorar el Pensamiento Crítico en los estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura del segundo ciclo de la Escuela Profesional de Educación FACHSE-UNPRG; Región Lambayeque 2012. Tesis presentada para optar por el grado de Maestra en Ciencias de la Educación. La investigación es de carácter Crítico Propositiva tuvo como objetivo general proponer un programa didáctico basado en la metodología de Jacques Boisvert y el Constructivismo para mejorar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes del segundo ciclo de Lengua y Literatura de la Escuela Profesional de Educación FACHSE.

La muestra de esta investigación fue de 26 estudiantes del II ciclo de Lengua y Literatura (2011-II), se aplicó una encuesta de opinión de 30 ítems. La encuesta estuvo basada en las capacidades de pensamiento crítico planteadas por Jacques Boisvert. Además, se aplicaron otros instrumentos como una entrevista y una encuesta de opinión a los siete docentes responsables del desarrollo de la asignatura referida. La conclusión general fue

que la mayoría de estudiante presenta un deficiente desarrollo de pensamiento crítico, ello como consecuencia del empleo de estrategias didácticas inadecuadas por parte de los docentes para el desarrollo de esta competencia.

Por su parte, Manrique (2015), en la misma línea de investigación, elabora la tesis titulada Estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de Computación e Informática del I ciclo del IST”CSR” del distrito de Nuevo Chimbote, Santa – Ancash – 2009 para optar el grado de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia por la Universidad Pedro Ruiz Gallo. En esta investigación, la autora diagnostica que los estudiantes del curso referido presentan dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico. Por ello, propone como objetivo el empleo de estrategias didácticas que permitan superar estas deficiencias.

El carácter de la investigación es mixta: cualitativa y cuantitativa. Cualitativa en su primera etapa y cuantitativo en las subsiguientes. Al final del reporte, se concluyó que el nivel del pensamiento crítico de los estudiantes presentaba deficiencias sobre todo en las destrezas de interpretación, evaluación e inferencia. Habilidades que en esta tesis se evidencian también como problemáticas para los estudiantes.

Finalmente, Estrategia didáctica PCC para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello de Carbonera” de la región Moquegua es el título de la investigación de Efrain Justo Choque Alanoca (2017), en la que elabora una propuesta didáctica para la mayor eficiencia del desarrollo de esta competencia. Se trata de su tesis para obtener el grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia. La investigación es de carácter crítico-propositiva. A partir de la observación de la ineficiencia de la estrategia de enseñanza empleada por los docentes del Área de Investigación del

Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Mercedes Cabello de Carbonera por ser básicamente tradicional y expositiva, se propone una estrategia de mayor efectividad.

La tesis parte del cuestionamiento sobre los alcances positivos de la estrategia didáctica -PCC- para mejorar el nivel de logro de los componentes cognitivos, disposicionales y prácticos del pensamiento crítico del área de Investigación. El objetivo de la investigación fue diseñar y aplicar esta estrategia didáctica en los estudiantes de área mencionada. Dentro de las conclusiones, se puede mencionar como una de principal importancia la evidencia de que los resultados de las estrategias tradicionales aplicadas por los docentes afectaban negativamente en el desarrollo del pensamiento crítico, pues los estudiantes presentaban diversas deficiencias. Asimismo, el diseño y aplicación de la estrategia didáctica PCC presentó efectos positivos en el desarrollo de los componentes cognitivos, disposicionales y prácticos del pensamiento crítico de los estudiantes.

### **Fundamentos teóricos, epistemológicos y psicopedagógicos del desarrollo del pensamiento crítico**

Existen múltiples versiones de la definición de pensamiento crítico, ello es por la variedad de perspectivas y enfoques desde los que se aborda esta categoría. Por ello, se realizará una revisión de las principales definiciones y conceptualizaciones sobre esta categoría.

Según la Asociación Filosófica Americana (1990) y sus expertos, el pensamiento crítico es un juicio auto regulado y con propósito, el cual genera como resultado la “interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio”. En ese sentido, el pensamiento crítico acopla las siguientes habilidades cognitivas: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

Definir el pensamiento crítico como categoría de análisis es sumamente complejo, puesto que existe una larga lista de distintas teorizaciones y definiciones en torno de ella. Esta diversidad responde al marco disciplinar y epistemológico desde el cual se enuncian las teorías y, por consecuencia, las conceptualizaciones del pensamiento crítico.

En la presente investigación, no se concluirá acerca de un concepto definitivo sobre el pensamiento crítico, pues este no es el objetivo del trabajo. Se revisarán las propuestas planteadas por diversos teóricos y se delimitará el autor base desde cuya definición se enfocará la investigación.

Según Boisvert (2004), existen cinco corrientes teóricas de pensamiento crítico en la educación. Si bien estas son distintas entre sí, presentan tres coincidencias en sus concepciones: (a) el pensamiento crítico apela a muchas habilidades del pensamiento, (b) para manifestarse requiere de información y conocimientos, y (c) implica una dimensión afectiva (Correa, Terbullino, Valderrama 2013).

Para Ennis (1987), el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo que, a través de un proceso razonado, se enfoca en la decisión de qué creer o hacer. Este proceso puede dividirse en un grupo de disposiciones de pensamiento crítico, tres áreas básicas de pensamiento crítico, y un área de habilidad estratégica y táctica para emplear pensamiento crítico (Ennis, 1987). Asimismo, Ennis hace una distinción entre las habilidades y disposiciones del pensamiento crítico respecto a sus caracteres: mientras que las primeras están vinculadas al aspecto cognitivo del pensamiento crítico, las segundas lo están al aspecto afectivo

La conceptualización de Ennis permite entender la existencia de un pensador crítico como una persona con la capacidad de expresar autonomía respecto a la toma de decisiones, de asumir un respeto por el otro y de comprender el contexto en el que se sitúa.

En ese sentido, la propuesta de Ennis resulta provechosa para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los mismos. No obstante, en sus estudios no termina de desarrollar una metodología para estos.

A diferencia de Ennis, McPeck (1981) considera que el pensamiento crítico no se constituye como un conjunto invariable de habilidades generales y transferibles. Para él, el pensamiento crítico es una habilidad y una propensión a involucrarse en una actividad determinada con un escepticismo reflexivo, el cual le permite cuestionarse sobre la veracidad o legitimidad de los sucesos y contextos en los que se desenvuelve. Para ello, es necesario establecer las razones verdaderas de diversas creencias, las cuales dependen de normas lógicas y normas relativas a principios y métodos científicos.

Según el teórico, no es posible el pensamiento general, en ese sentido, tampoco lo son las habilidades de pensamiento general. Habilidades como el reconocimiento de supuesto, evaluación de la credibilidad de fuentes entre otras no serían de orden “general”, puesto que estas, a pesar de ser nombradas bajo los mismos nombres en distintos contextos, son diferentes en cada área del conocimiento, debido a que se rigen por normas y reglas características de estos dominios. En ese sentido, el pensamiento crítico se ejerce mejor cuando el sujeto posee conocimientos de alto nivel en un área específica.

Dentro de la amplitud de definiciones que existen del pensamiento crítico, se encuentra W. Paul con una propuesta que señala, justamente, que el concepto de esta categoría es y debe ser variable. El pensamiento crítico puede ser definido de múltiples formas, sin delimitarnos a ninguna, pues esto podría limitar nuestro pensamiento. En ese sentido, elabora una definición abierta y genérica. Este tipo de pensamiento se caracteriza por la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento mientras se está pensando, con el objetivo de elevar la calidad de este. Es decir, el pensamiento crítico tiene una característica

metareflexiva en simultáneo al acto mismo. Además, se formula en función del automejoramiento de sí mismo. Esto último nos indica que existen ciertos patrones de evaluación, puesto que se necesitan referentes para reconocer un mejoramiento o no del pensamiento ejecutado.

Paul distingue dos tipos de pensamiento, el monológico y el multilógico. Mientras que el primero se orienta específicamente por un solo punto de vista; el segundo trasciende esta instancia unidireccional, puesto que este tiene en cuenta varios planos de referencia o puntos de vista. Teniendo en cuenta ambos tipos, Paul reconoce también dos tipos de pensadores. Por un lado, se encuentran los pensadores críticos que ejercen el pensamiento “débil” o llamado “sofístico”. Esta clase de pensadores son aquellos que someten a sus adversarios a patrones intelectuales a los que ellos mismos no se someten. Su pensamiento, en ese sentido, es monológico y ello determina en gran medida que fracasen en la comprensión de puntos de vista opuestos (Marciales 2003). Por otro lado, los pensadores críticos que ejercen el pensamiento “fuerte” o llamado también “equitativo” son aquellos que, a diferencia del primer tipo de pensados, sí somete sus juicios a los mismos patrones intelectuales que sus oponentes. Incluso, llegan a reconocer veracidad en los puntos de vista opuestos. No son monológicos, más bien tienden a aplicar la multilógica y el dialogismo en su pensamiento.

La propuesta de Paul considera, a diferencia de los otros autores revisados con anterioridad, el carácter dependiente del pensamiento crítico respecto a su contexto y los intereses del pensador. Precisamente, al señalar un pensamiento crítico dialógico, abre la esfera individual a la que se le suele vincular para situarlo en una esfera pragmática, en la cual el sujeto puede ubicarse en diversos puntos de vista y, en consecuencia, pensar desde distintas experiencias. Es necesario formular argumentos sólidos y coherentes; sin embargo,

es preciso también desarrollar la capacidad de considerar y situarse en perspectivas distintas a la propia. Este aspecto implica también reconocer una historicidad en el pensamiento crítico, puesto que lo sitúa en un contexto temporal determinado, que es el contexto en el que se ubica el pensador y sus interlocutores.

Otro autor que comprende el pensamiento crítico desde una perspectiva social es Matthew Lipman (1997). Él entiende al pensamiento de orden superior como un tipo de pensamiento de cualidad dual, pues este integra a dos tipos de pensamiento, el crítico y el creativo. Este tipo de pensamiento se construye a través de las interacciones y conexiones que se suscitan entre el crítico y el creativo. La delimitación de la definición de pensamiento crítico no es parte sustancial de la propuesta de Lipman, al parecer se alinea con aquellos autores que no pretenden asumir esta tarea, pues puede terminar siendo un ejercicio reduccionista.

En sintonía con la propuesta de Paul, el pensamiento crítico para Lipman posee un carácter autocorrectivo el cual contempla el contexto en el que se desarrolla y que es articulado en función de criterios determinados que permitirán la elaboración de un juicio. El pensamiento crítico tiene como bases el razonamiento y el juicio. El razonamiento es comprendido como el pensamiento que es determinado por las normas que han sido aprobadas mediante el juicio. Puede comprenderse también como aquel que es orientado por criterios, lo cual implica la acción de juicio. En cuanto a los juicios, estos son acuerdos que se presentan durante el curso o en la conclusión de un proceso de investigación. Este se orienta por criterios y la característica particular de estos se desprenderá del contexto.

Si el pensamiento crítico se basa en criterios (razones que tienen por función establecer los objetivos de los juicios, tales como normas, leyes, requisitos, convenciones, principios, ideales, reglas, etc.), es posible seleccionar los más adecuados a partir de dos

categorías: los metacriterios (como la coherencia, la fuerza y la conveniencia) y los megacriterios (como lo verdadero, lo falso, lo justo, lo bueno, lo bello, que pertenecen a un nivel de generalidad muy elevado y a menudo están implícitos en los juicios) .

Según Harvey Siegel, el acto de pensamiento crítico proviene de un sujeto que piensa y actúa de forma coherente con base en razones. En ese sentido, el autor propone una relación entre dos instancias: pensamiento crítico y racionalidad. El primero acepta la importancia de articular razones y evaluarlas, en especial, en su fuerza de convicción. Se buscan razones para basar en ellas sus evaluaciones, juicios y acciones. Los principios que guían estas evaluaciones son de dos tipos: específicos de un área, útiles para evaluar las razones particulares en contextos particulares (por ejemplo, los principios de validez de un instrumento de investigación en ciencias humanas); y los principios generales que no se limitan a un área específica, los que se aplican a diversos contextos y tipos de razones (por ejemplo, aquellos de la lógica, como la inducción, la deducción o la abducción) (Correa, Terbullino y Valderrama 2013).

Respecto a la actitud del pensador, se refiere a esta como un espíritu crítico, el cual, según el autor, es el segundo componente principal del pensamiento crítico. Se podría decir que, para Siegel, un pensador crítico debe dominar no solo la evaluación de las razones, sino que, además, es necesario que manifieste cierta cantidad de actitudes, disposiciones, hábitos de pensamiento y otros de carácter que se agrupan bajo la denominación de “actitud crítica”.

Luego de revisar exhaustivamente la bibliografía en torno a la definición de pensamiento crítico, es necesario determinar el autor base, y con ello la definición de la categoría, de esta investigación. La conceptualización que propone Faccione (1990) se consolida como la más completa y cercana respecto a los objetivos que esta investigación

pretende alcanzar, puesto que surge del consenso de expertos en 1990 y es, en ese sentido, la que cuenta con mayor aceptación y divulgación en el medio. De manera que los términos empleados y las categorías propuestas no resultan ajenas a los docentes de las diversas entidades universitarias del campo local y regional en el que se realiza la investigación.

La definición de pensamiento crítico elaborada por Faccione (1990) considera no solo aspectos cognoscitivos de esta competencia, sino también afectivos y sociales, factores acordes a la propuesta sociocrítica de la presente tesis. Según el autor y el consenso de expertos, el pensamiento crítico es: “el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio.” (Faccione, 1990)

Además, señala que es un proceso cognoscitivo en torno al pensamiento con el propósito de mejorarlo, en el que intervienen el análisis, la evaluación, la interpretación, la inferencia, la autorregulación y la explicación. En ese sentido, no solo es necesaria la intervención y el desarrollo de las habilidades mencionadas, es también importante el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). Sin embargo, la verdadera mejora del pensamiento crítico supone el desarrollo de la capacidad creativa, la cual radica en la reestructuración del pensamiento, luego de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva.

### **Estructura del pensamiento crítico**

Puesto que existe una multiplicidad conceptual en torno al pensamiento crítico, se podría pensar que las sistematizaciones de su estructura responden a la misma cualidad heterogénea; sin embargo, tanto el concepto como sus estratos internos pueden llegar a ser

consensuados en dependencia de los contextos en los que se apliquen y las disciplinas desde donde se enuncien. No obstante, desde todos los ámbitos disciplinarios se comprende el pensamiento crítico como la forma más compleja y significativa de lógica (Correa, Terbullino y Valderrama 2013).

Particularmente, sobre su estructura, Bierman y Assali (1996) publicaron un Manual del Pensamiento Crítico con una propuesta que ha sido tomada como principal referente de las investigaciones en torno a esta categoría. Los autores sostienen que una de las principales estructuras lógicas internas del pensamiento crítico es el argumento. Estos poseen una naturaleza que depende del contenido que presenten, sino de la intención desde la cual se les enuncia. En ese sentido, si las premisas tienen por objetivo garantizar la conclusión, el argumento será considerado deductivo. Por otro lado, si las premisas buscan brindar apoyo, el argumento será considerado inductivo. Distinto es el caso cuando el referente es la verdad o verosimilitud. Marciales (2003) afirma sobre esto: Al contrario, un argumento puede ser tomado como inductivo si la verdad de sus premisas está dirigida a hacer verosímil, pero no a garantizar, la verdad de sus conclusiones” (Bierman y Assali, 1996, p. 40).

Respecto a la evaluación de los argumentos deductivos o inductivos, Bierman y Assali (1996) sostienen que no se suele evaluar la sensatez y veracidad, como tampoco criterios como el respeto, el uso correcto del lenguaje y la simplicidad y claridad de los enunciados. Esto, para los autores, constituye una falta entre los criterios evaluativos. Sobre los argumentos inductivos, señalan que es relevante evaluar a profundidad la inducción enumerativa, el silogismo estadístico, la inducción diagnóstica y los argumentos estadísticos, lo que dará lugar a la identificación de las conclusiones, a clarificar los términos clave y a simplificar o parafrasear cuando sea requerido. Todo ello evitará

confundir razonamientos inductivos con deductivos, caer en falacias como la generalización y el uso inadecuado de la evidencia (Mendoza 2015).

Una propuesta relevante en la investigación sobre pensamiento crítico es la de Lipman, Sharp y Oscanyan (1992). Ellos presentan una estructura conformada por tres elementos concurrentes respecto al “pensar lógicamente”: “Respetar la Lógica Formal, esto es, las relaciones; Dar Buenas Razones, o sea, la evaluación de las razones; y Actuar Racionalmente, es decir, tener una conducta razonable” (Mendoza 2015).

Respecto a los elementos del pensamiento crítico, Mendoza (2015) señala que este es un proceso mental que, como otros, necesita para su accionar de tres componentes: conocimiento, habilidades y actitudes. A continuación, revisaremos cada uno brevemente. Conocimientos: El pensamiento o la reflexión como actos surgen del conocimiento de aquello en lo que es necesario pensar (Mendoza 2015). En ese sentido, la actividad cognoscitiva es previa, e incluso inicial, para la ejecución del pensamiento crítico. En consecuencia, actividades propias del acto cognoscitivo como la percepción, la imaginación, el sentido común, la memoria son partícipes del pensamiento crítico, y pueden intervenir en la formulación de un pensamiento.

Habilidades: Las habilidades mentales también se constituyen como componentes necesarios del Pensamiento Crítico, estas son el centrarse en la cuestión, analizar argumentos, clarificar, desafiar, observar y juzgar (Ennis, 1987). No existe un consenso en torno a la cantidad y diversidad específicas de las habilidades. Sin embargo, Mendoza (2015) señala que un grupo de especialistas (APA, 1990) reconoció las siguientes habilidades como centrales: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

Actitudes: En muchos estudios se hace referencia a las actitudes como “disposiciones” (Ennis, 1994; Norris, 1992; Valenzuela y Nieto, 1997); sin embargo, por su amplitud, se ha optado por la denominación de “actitud” para referirse al componente actitudinal del pensamiento crítico. En este rubro se ubican aquellos factores de carácter emocional o que son producidos por factores extracognitivos que influyen en la formulación del pensamiento. “Las propensiones, susceptibilidades, motivaciones, son factores que condicionan el actuar y por lo tanto la ejecución del Pensamiento Crítico” (Mendoza 2015). Faccione (1992) indica que estos componentes son, en realidad, hábitos mentales, mientras que Ennis (1996) señala que estas pueden lograrse al ejecutar habilidades cognitivas concretas.

En cuanto a las dimensiones, diversos estudios toman como referencia el estudio de Furedy y Furedy (1985) en el que se proponen tres dimensiones para el Pensamiento Crítico. A continuación, las tres dimensiones según el autor:

Tabla 2.

*Dimensiones del pensamiento crítico según Furedy y Furedy*

Dimensiones	Descripción
Los Problemas Relevantes	Esta dimensión refiere a las motivaciones a las que la persona se pueda ver expuesta. Al enfrentarse a problemas de cualquier índole que requieran toma de decisiones y, por ende, evaluación, se pueden suscitar el interés y la motivación en la persona de desarrollar su pensamiento crítico.
Los Recursos Mentales	Estos están comprendidos como todos aquellos componentes que constituyen el pasivo mental de la persona. Entre ellos se encuentran los conocimientos almacenados en la memoria, las virtudes o vicios generados previamente y las habilidades mentales para generar nuevo conocimiento.
Las Respuestas Racionales	Se denomina “respuestas racionales” a aquellas que son resultados e insumos a la vez para la progresiva generación de conocimiento.

Fuente: Adaptado de Furedy y Furedy (1985)

## **Enfoques teóricos del aprendizaje**

### **Aprendizaje constructivista**

El paradigma constructivista propone la construcción del conocimiento y no su reproducción. Este modelo guarda sus raíces en la filosofía, psicología, sociología y educación. En ese sentido, es una propuesta multidisciplinaria, que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje desde diversas aristas del conocimiento. Su principio básico es la propuesta de dos aspectos: 1. el aprendizaje humano se construye y 2. la mente de las personas elabora nuevos conocimientos a partir de la base de enseñanzas anteriores (Hernández 2008). Teniendo en cuenta estos dos aspectos, el constructivismo propone un aprendizaje activo y dinámico, en contraste con la escuela educativa antigua caracterizada por la quietud y la contemplación, en la que los estudiantes eran simples receptores de los saberes.

El modelo constructivista considera, además, que parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje es la capacidad de controlar el aprendizaje. Eso se refiere al principio de autorregulación que se señaló líneas arriba. El estudiante debe ser consciente de cuánto quiere aprender y cómo quiere hacerlo, de esta manera podrá trabajar el control de su aprendizaje y entender sus propios modos de alcanzar las metas propuestas. El aprendizaje solo será posible a través de la conexión con las experiencias y conocimientos propios del estudiante. Es gracias a la conexión con estos, que se puede construir un conocimiento único y particular. En ese sentido, se propone un aprendizaje autónomo y personalizado, más no individualista, en el sentido en que se puede activar el conocimiento en colectividad, pero los constructos resultantes serán particulares en cada estudiante.

La relevancia de la experiencia es fundamental, pues el conocimiento, según este paradigma, se construye a través de la experiencia y esta, a su vez, conduce a la creación de

esquemas. Los esquemas son modelos mentales almacenados en nuestras mentes. Según Hernández (2008), estos van cambiando, pueden expandirse y volverse más sofisticados a través de dos procesos complementarios: la asimilación y el alojamiento (Piaget, 1955).

Para el constructivismo social, la premisa fundamental es que cada función aparece doblemente en el desarrollo cultural de las personas. En primer lugar, a nivel social, entre un grupo de personas. En ese sentido, podríamos señalar que esta primera aparición posee un carácter interpsicológico. En segundo lugar, las funciones se presentan a nivel individual, es decir, dentro de sí mismo. En otras palabras, estaríamos refiriendo a un proceso de carácter intrapsicológico. Es clave señalar la prevalencia de Vygotsky en esta propuesta, según el autor la presencia de estas funciones en ambos niveles se aplica tanto en la atención voluntaria como en la formación de los conceptos (Hernández 2008). Desde el paradigma Vigotskyano, las funciones superiores se originan con la relación dinámica entre los individuos (Vygotsky, 1978). Ello explicaría el papel de la asimilación y el alojamiento en los dos niveles señalados.

Hernández (2008) señala que el aprendizaje constructivista está caracterizado por ocho factores: 1) el ambiente constructivista en el aprendizaje provee a las personas del contacto con múltiples representaciones de la realidad; 2) estas múltiples representaciones de la realidad eluden las simplificaciones y representan la complejidad del mundo real; 3) el aprendizaje constructivista se enfatiza al construir conocimiento dentro de la reproducción del mismo; 4) el aprendizaje constructivista destaca tareas auténticas de una manera significativa en el contexto en lugar de instrucciones abstractas fuera del contexto; 5) el aprendizaje constructivista brinda entornos de aprendizaje como ámbitos de la vida diaria o casos basados en el aprendizaje, en lugar de una secuencia predeterminada de instrucciones; 6) los entornos de aprendizaje constructivista fomentan la reflexión en la

experiencia; 7) los entornos de aprendizaje constructivista permiten el contexto y el contenido dependiente de la construcción del conocimiento; 8) los entornos de aprendizaje constructivista apoyan la construcción del aprendizaje de forma colaborativa, ello se logra a través de la negociación social y no de la competición entre los estudiantes para obtener algún premio. Esta última característica hace una clara referencia al distanciamiento del paradigma constructivista respecto del conductista.

### **Aprendizaje significativo**

El aprendizaje significativo es el proceso a través del cual un nuevo conocimiento se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva del estudiante inmerso en el proceso de enseñanza aprendizaje. Según Ausubel, en este proceso, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el estudiante. Para el autor (1963), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano para adquirir y almacenar una inmensa cantidad de ideas e información provenientes de cualquier campo del conocimiento. Posee dos características fundamentales: No-arbitrariedad y sustantividad.

En primer lugar, la no-arbitrariedad se refiere al material potencialmente significativo que se relaciona de manera no-arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz (Moreira 1997). Esto señala la relación pertinente y específica entre la información facilitada al estudiante y su estructura cognitiva. El estudiante posee conocimientos específicos y relevantes con los que la información podría conectarse, a esos, Ausubel denomina como “subsumidores”.

Según este proceso, el conocimiento previo sirve de matriz organizativa para la incorporación, comprensión y, posteriormente, fijación de nuevos conocimientos cuando estos logran anclarse en los conocimientos relevante o “subsumidores” preexistentes en la

estructura cognitiva. En ese sentido, las nuevas ideas, conceptos o informaciones se pueden aprender significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o informaciones específicamente relevantes estén oportunamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del sujeto. Solo de esta manera, podrían funcionar como puntos de anclaje a los primeros.

En segundo lugar, la sustantividad hace referencia al carácter primordial y “esencial” del nuevo conocimiento que se incorpora a la estructura cognitiva. Este no alude a las “formas” en las que se puede presentar este conocimiento, sino al carácter esencial de su significado, que es el que perdurará en la mente del estudiante, es decir, llegará a ser significativo para él.

Dentro del proceso descrito, una variable fundamental sería, según la propuesta de Ausubel, el conocimiento previo del estudiante o la estructura cognitiva con la que se cuenta para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la necesidad de rescatar los saberes previos en las sesiones de clase, pues estos evidencian un panorama de conocimientos base o estructuras cognoscitivas sobre las cuales el docente debe trabajar.

Ausubel determina también otras variantes del aprendizaje significativo. Por un lado, señala el aprendizaje representacional. Este es un tipo básico de aprendizaje significativo, pues apela al significado de símbolos individuales (palabras) y a lo que estos representan. Por otro lado, menciona también el aprendizaje conceptual, el cual es un caso especial del aprendizaje representacional. En este tipo de aprendizaje, la atención se centra en las representaciones genéricas o categoriales. Finalmente, el aprendizaje proposicional es aquel que se refiere a los significados de ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones (Moreira 1997). Según Ausubel, la estructura cognitiva se

puede organizar jerárquicamente en distintos niveles: abstracción, generalidad e inclusividad de contenidos.

### **Aprendizaje dialógico**

Ramón Flecha interpreta las teorías de Paulo Freire vertidas en *Pedagogía del oprimido* (1973) y las contemporiza al contexto actual. El autor concluye que la propuesta dialógica apuesta por entender el proceso de aprendizaje como una esfera globalizante, en la cual tiene lugar la acción conjunta y convenida de los agentes que interactúan con los estudiantes. Según Ramón Flecha (1998), el aprendizaje dialógico es aquel que reúne los principales aspectos del aprendizaje significativo (Ausubel) y los supera.

Flecha señala que el modelo dialógico es posterior al paradigma constructivista, el cual surge paralelamente con el desarrollo de las ciencias sociales anteriores a 1981 (Flecha 1998). Este, más bien, se encuentra dentro del paradigma de las teorías comunicativas de Habermas (1987) y otros estudiosos. En ese sentido, hemos revisado los dos paradigmas en los que se asienta la tradición del Aprendizaje dialógico, modelo a través de la cual diseñaremos nuestra propuesta metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de los primeros ciclos de educación superior.

### **Pensamiento crítico**

Para esta investigación, utilizaremos la definición de pensamiento crítico elaborada por Faccione (1990), pues considera no solo aspectos cognoscitivos de esta competencia, sino también afectivos y sociales, factores acordes a la propuesta sociocrítica de la presente tesis. Según el autor y el consenso de expertos, el pensamiento crítico es: “el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales,

metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio.” (Faccione, 1990)

### **Subcategorías del pensamiento crítico según Faccione:**

Tabla 3.

#### *Subcategorías del pensamiento crítico*

Subcategorías	Definición
Interpretación	Se refiere a la comprensión y expresión del significado y de la importancia o alcance de una gran variedad de experiencias, situaciones, eventos, datos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios.
Análisis	Se refiere a la identificación de las relaciones causa-efecto obvias o implícitas en afirmaciones, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen como fin expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones.
Evaluación	Referida a la determinación de la credibilidad de las historias u otras representaciones que explican o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona. Además, comprende la determinación de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia entre afirmaciones, descripciones, cuestionamientos u otras formas de representación.
Inferencia	Se refiere a la identificación y ratificación de elementos requeridos para deducir conclusiones razonables; elaborar conjeturas e hipótesis; considerar información pertinente y deducir consecuencias a partir de datos, afirmaciones, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, cuestionamientos u otras formas de representación.
Explicación	Referida a la habilidad de ordenar y comunicar a otros los resultados de nuestro razonamiento; justificar el razonamiento y sus conclusiones en términos de evidencias, conceptos, metodologías, criterios y consideraciones del contexto y presentar el razonamiento en una forma clara, convincente y persuasiva.
Autoregulación	Referida al monitoreo en forma consciente de nuestras actividades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos aplicando, principalmente, las habilidades de análisis y de evaluación a nuestros juicios con el propósito consciente de cuestionar, validar, o corregir bien sea nuestros razonamientos o nuestros resultados.

Fuente: Adaptado de Faccione (1990).

### **El pensamiento crítico como competencia**

A inicios del presente siglo, a la noción de “calidad educativa” de la educación superior se adhieren otros conceptos propios del mundo empresarial como “Gestión por resultados” y “Enfoques por Competencias” (Sineace, 2012). Respecto a este último, el proyecto Tuning emitió el documento Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América

Latina, Informe Final 2004-2007, en este se destacan diversos aspectos de la situación actual de la educación superior en la región, uno de ellos, y acaso el principal, es el concerniente al ya citado enfoque por competencias.

Una sociedad de la información como en la que nos encontramos, producto del proceso de globalización, promueve la internacionalización de la educación. En ese sentido, según el informe Tuning, las instituciones de educación superior deben asumir “un rol protagónico en los distintos procesos que van construyéndose en el seno de la sociedad” (Tuning, 2007) para ello deben enfocar su acción en la formación de recursos humanos. Asimismo, las carreras que ofrezcan se deben ajustar a las necesidades que las sociedades demandan. El enfoque por competencias atiende a esta íntima y práctica relación entre sociedad y educación.

Existen múltiples definiciones de lo que son las competencias, para efectos de esta tesis, se considerará la acuñada por Carlos Cullen.

Las competencias son “complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.” (1996)

Este enfoque permite integrar en la formación de profesionales los saberes instrumentales y los humanistas. Es la convergencia del modelamiento del saber hacer y el saber ser que mencionaba Delors en el informe a la Unesco (1996). Esta formación integral basada en un enfoque por competencias coloca en el centro al pensamiento crítico. El puente que conecta al saber ser con el saber hacer es la reflexión crítica, la cual es una de las competencias generales y transversales para la educación superior según el informe

Tuning. En este, el pensamiento crítico se encuentra en el listado de competencias genéricas acordadas para América Latina y bajo la denominación de “Capacidad crítica y autocrítica” (2007, p. 44).

## **Aproximaciones teóricas sobre la estrategia didáctica**

### **Estrategia**

El término estrategia, según el diccionario de la RAE significa en su primera acepción “el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares”. En ese sentido, se entiende por estrategia a la actividad que consiste en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares con el objetivo de lograr la victoria. En el ámbito educativo, la estrategia conserva su definición primigenia; sin embargo, sus operaciones adquieren una tecnificación propia de la ciencia pedagógica. Según Latorre y Seco del Pozo (2013), “la estrategia es un procedimiento heurístico que permite tomar decisiones en condiciones específicas. Una estrategia de aprendizaje es una forma inteligente y organizada de resolver un problema de aprendizaje.”

En ese sentido, se trata de un conjunto de acciones con una secuencia específica cuya organicidad queda a criterio del docente y su ejecución no garantiza un resultado positivo. Estas estrategias siempre serán diseñadas de forma consciente e intencional por el docente y se orientan a la obtención de objetivos específicos de aprendizaje. Estos pueden ser el desarrollo de habilidades mentales o el aprendizaje de contenidos de diversas materias. También, se pueden desarrollar destrezas, actitudes, capacidades y valores, ello en consonancia de los contenidos propuestos y los métodos de aprendizaje elegidos.

Latorre y Seco del Pozo (2013) indican que “una estrategia se compone de pequeños pasos mentales ordenados que permiten realizar una actividad, que a su vez conlleva la

solución de un problema.”. Esta actividad consta de los siguientes elementos: destreza, contenido, método de aprendizaje y actitud. Mediante el uso reflexivo de los procedimientos (pasos consecutivos y secuenciados para llegar a un fin deseado) utilizados para realizar determinadas actividades educativas se supone el uso de estrategias de aprendizaje. El uso de estas significa un conjunto de conocimientos, técnicas o procedimientos, pero secuenciadas de forma en que, a través de su implementación, se pueda obtener los logros de aprendizaje deseados.

### **Didáctica**

La Didáctica es una rama de la Pedagogía, la cual tiene por objetivo el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, centra su atención en el acto pedagógico conscientemente organizado, planificado, evaluado, dirigido y orientado por el docente (Cruzata y Velásquez, 2018).

Asimismo, Abreu, Gallegos, Jácome y Martínez (2017) señalan que, como ciencia, la didáctica tiene por funciones orientar, integrar y sistematizar los resultados investigativos y la experiencia acumulada en la práctica educativa. Además, debe buscar soluciones oportunas para los problemas que afectan el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Estrategia didáctica**

Varios autores han deliberado en torno a la definición de la estrategia didáctica, de acuerdo a los paradigmas pedagógicos desde los cuales enunciaban sus propuestas. Existe sobre todo, una tendencia a definirla en función de sus diferencias con otras categorías como “estrategia metodológica”. En este subcapítulo, se realizará un breve repaso de las

principales aportaciones a la definición de estrategia didáctica como herramienta fundamental de la investigación en las ciencias de la educación.

Según Armas, Lorences y Perdomo (2003), la estrategia didáctica se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado. Concibe partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permitan alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos. Además de ello, debe reflejar un proceso de organización coherente unificado e integrado, direccional, transformador y sistémico.

La estrategia didáctica es dirección y hacer continuo. Para ello, considera procedimientos, herramientas, recursos que serán aplicados por el o la docente de forma reflexiva con la finalidad el logro de los aprendizajes propuestos para el educando. Asimismo, la estrategia didáctica, a pesar de su carácter técnico, no excluye los elementos motivacionales como parte de su estructura e implementación; los principios motivacionales el trabajo colaborativo y cooperativo son constitutivos primordiales a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, es necesario mencionar que la estrategia didáctica es dirigida por el docente, pero ello no implica el carácter pasivo del rol del estudiante. Uno de los objetivos de la estrategia es que el estudiante sea consiente de este proceso y lo haga suyo. Ello constituye en el desarrollo del autoaprendizaje y la autoevaluación. Solo conociendo cómo se logrará el objetivo, puede el estudiante generar la autonomía necesaria para alcanzar la meta autorregulando su desempeño y sus habilidades cognoscitivas.

Finalmente, el Ministerio de Educación de Perú (2009) señala que la estrategia didáctica es una secuencia integrada por diversos procedimientos y recursos que el docente

utiliza durante su sesión de clase, con el objetivo de lograr que los estudiantes sean capaces de adquirir, interpretar y procesar información. Además, considera que esta estrategia permite poder utilizar estas capacidades para generar nuevos conocimientos, los cuales son susceptibles de ser aplicados en múltiples situaciones de su vida diaria.

Según Armas, Lorences y Perdomo (2003), la estrategia didáctica se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado. Concibe partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permitan alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos. Además de ello, debe reflejar un proceso de organización coherente unificado e integrado, direccional, transformador y sistémico.

La estrategia didáctica es dirección y hacer continuo. Para ello, considera procedimientos, herramientas, recursos que serán aplicados por el o la docente de forma reflexiva con la finalidad el logro de los aprendizajes propuestos para el educando.

Asimismo, la estrategia didáctica, a pesar de su carácter técnico, no excluye los elementos motivacionales como parte de su estructura e implementación; los principios motivacionales el trabajo colaborativo y cooperativo son constitutivos primordiales a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, es necesario mencionar que la estrategia didáctica es dirigida por el docente, pero ello no implica el carácter pasivo del rol del estudiante. Uno de los objetivos de la estrategia es que el estudiante sea consiente de este proceso y lo haga suyo. Ello constituye en el desarrollo del autoaprendizaje y la autoevaluación. Solo conociendo cómo se logrará el objetivo, puede el estudiante generar la autonomía necesaria para alcanzar la

meta autorregulando su desempeño y sus habilidades cognoscitivas. Según Lorences y Perdomo (2010), se reconocen las siguientes subcategorías de la estrategia didáctica.

Tabla 4.

*Subcategorías de la estrategia didáctica según Perdomo*

Subcategorías	Definición
Planificación didáctica	La planificación didáctica consiste en un ejercicio de formulación y establecimiento de objetivos de carácter prioritario, cuya característica principal es el establecimiento de los cursos de acción para alcanzar dichos objetivos. Además que es una herramienta de diagnóstico, análisis, reflexión y toma de decisiones, en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje.
Métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje	Es el conjunto lógico de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje. Además, se refiere al planeamiento general de la acción de acuerdo con un criterio determinado y teniendo en vista determinadas metas.
Instrumentación y evaluación	Explicar cómo se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, responsables, participantes. Definición de los logros obstáculos que se han ido venciendo, valoración de la aproximación lograda al estado deseado.

Fuente: Adaptado de Lorences y Perdomo (2003)

## Capítulo II

### Diagnóstico o trabajo de campo

En el presente capítulo, se describen los hallazgos encontrados al aplicar las diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos. En primer lugar, se aplicó un cuestionario a los estudiantes del segundo ciclo con la finalidad de constatar el nivel de satisfacción que experimentan respecto al curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II y a la manera en que la que el docente de la asignatura dirige el proceso de enseñanza – aprendizaje para contribuir al desarrollo de la competencia en pensamiento crítico. En segundo lugar, se aplicó una guía de entrevista semiestructurada a los docentes con la finalidad de constatar los conocimientos teóricos y didácticos sobre los fundamentos del Pensamiento crítico. Finalmente, se realizó una prueba pedagógica para comprobar el nivel de conocimientos teóricos sobre el pensamiento crítico de los estudiantes del curso de Comprensión y producción de lenguaje II.

#### **Análisis, interpretación y discusión de los hallazgos por técnicas e instrumentos**

El trabajo de campo consistió de varias etapas. La primera fue la reducción de datos y la codificación, esta última concerniente a la identificación de ideas clave o códigos. Para ello, se realizó un proceso de microanálisis o un examen exhaustivo de los datos, palabra por palabra. Algunas preguntas guía para el desarrollo de este proceso, fueron las siguientes:

¿Cómo podría interpretar lo que el entrevistado está diciendo?, ¿qué hay en este material? Y ¿qué significado tiene esta palabra o qué podría significar? (Strauss y Corbin, 1998).

Tal como señala Gibbs (2012), se realizó un proceso de análisis exhaustivo: “la colección de datos cualitativos se procesa mediante procedimientos analíticos, dando lugar a un análisis claro, comprensible, fiable e incluso original” (pp. 19-20).

No existe una forma estandarizada de realizar el proceso cualitativo. En ese sentido, la creatividad del investigador fue un factor primordial en la elaboración del mismo. Sobre ello, Mayz (2009) planteó que:

la metodología, es adoptada, adaptada o construida por el propio investigador como producto del proceso creativo que desarrolla durante la indagación en tanto él mismo puede construir su sendero, constituye un aspecto crucial en todo proceso investigativo, ya que provee al investigador de las herramientas técnicas necesarias para desarrollar, entre otros, los procesos y procedimientos de recogida, análisis e interpretación de datos, coadyuvantes para el abordaje comprensivo de la realidad estudiada. (p. 56).

De acuerdo a ello, se procedió con la descripción de las situaciones, acciones y comentarios que fueron producto de la entrevista a docentes, el cuestionario a estudiantes y la prueba pedagógica. Al respecto, Mayz (2009) señala que el proceso de análisis e interpretación de datos es imprescindible la descripción constante de situaciones, comentarios, actitudes, acciones que pueden surgir de los sujetos involucrados en la investigación, puesto que el objetivo es la comprensión de lo que piensan, sus acciones y de la performance de estos en una realidad socioeducativa específica. Conforme a ello, se organizó la información registrada por grupos, de acuerdo a las técnicas e instrumentos. A continuación, se detallan los hallazgos.

### **Encuesta realizada a los estudiantes**

El estudio es una investigación del tipo aplicada educacional orientada a la resolución de problemas cotidianos o controlar situaciones prácticas. En ese sentido, es necesario el esfuerzo sistemático y socializado para resolver los problemas o intervenir en las situaciones problemáticas, aunque su naturaleza no sea programática (Padrón, 2006). Por lo

anterior expuesto, ha sido necesaria la aplicación de instrumentos cualitativos de recolección de datos. Es el caso de del cuestionario dirigido a estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima. Este instrumento fue procesado mediante la aplicación del paquete estadístico SPSS-v25. La encuesta de opinión se realizó a un grupo de 25 estudiantes del segundo ciclo del curso Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima con la finalidad de constatar los gustos, preferencias y actitudes emocionales que poseen los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A continuación, se describen los hallazgos encontrados luego de realizar la encuesta de opinión a los estudiantes del curso. Ante la pregunta número 1, ¿Consideras que el docente del curso de Comprensión y producción de lenguaje II realiza actividades innovadoras que te permiten identificar con facilidad el contenido informativo, propósito afectivo, intenciones y puntos de vista, expresados en el lenguaje?, el 48% de los estudiantes encuestados manifiestan que casi siempre el docente realiza dichas actividades innovadoras; mientras que el 36% de los mismos afirma que esto ocurre siempre. Estos resultados demuestran que existe una valoración y recepción positiva de los alumnos respecto a la práctica del docente en aula.

Asimismo, en respuesta a la pregunta ¿Durante las sesiones de aprendizaje del curso de Comprensión y producción de lenguaje II, usted comprende y formula en forma apropiada categorías, distinciones y marcos de referencia?, el 36% de los estudiantes encuestados manifiesta que casi siempre y el 40% de los mismos indica que siempre. Por otro lado, el 24% afirma que solo a veces comprende y formula en forma apropiada categorías, distinciones y marcos de referencia durante las sesiones de aprendizaje del curso de Comprensión y producción de lenguaje II. Ello evidencia que, si bien existe una mayoría

de estudiantes que perciben que pueden comprender y formular apropiadamente categorías, distinciones y marcos de referencia, casi la cuarta parte del total de encuestados señala lo contrario. En ese sentido, la práctica docente y el empleo de estrategias en aula no es del todo eficiente, en la medida de que parte del alumnado no está logrando reconocer la obtención de los logros de aprendizaje propuestos.

Respecto al reconocimiento de los prejuicios o suposiciones como valederos y efectivos en los argumentos para sostener posturas determinadas, el 32% de los estudiantes señaló que casi siempre logra identificar si los argumentos basados en prejuicios o suposiciones son válidos o efectivos, mientras que el 28% señala que siempre. Sin embargo, el 36% de los estudiantes indicó que solo a veces logra este propósito. Por otro lado, el 4% asegura que esto ocurre casi nunca. En ese sentido, se evidencia que la estrategia empleada por el docente para la identificación de los prejuicios y suposiciones y su grado de efectividad en la argumentación no logra su objetivo en el 40% de los estudiantes.

Respecto al reconocimiento de las relaciones de causalidad, el 80% de los estudiantes encuestados afirma que siempre o casi siempre logra identificar si algunos elementos, situaciones, factores, etc. involucrados en la problemática que investiga se vinculan a partir de relaciones causa-efecto. Sin embargo, el 20% afirma que solo a veces logra identificar estos vínculos en función de la causalidad.

Resultados importantes arroja la pregunta respecto a la identificación de los límites de influencia que tiene la forma de pensar personal de los estudiantes respecto de emociones y prejuicios. El 44% del total de encuestados señala que, durante las sesiones de aprendizaje del área de Comprensión y producción de lenguaje II, siempre logra identificar hasta qué punto su forma de pensar puede estar influenciada por prejuicios y emociones.

Por otro lado, el 24% afirma que esto ocurre solo a veces. Finalmente, el 8% señala que, nunca consigue identificar estos aspectos. En ese sentido, se evidencia que más de un tercio de la sección no alcanza sostenidamente los logros de aprendizaje respecto a esta esfera del pensamiento crítico, la cual corresponde a la “autorregulación”.

Por otro lado, cuando se les consultó a los alumnos si el docente indica los logros y obstáculos que se han alcanzado con la estrategia en otros grupos, es decir, si el docente manifiesta que existe algún caso que valide la estrategia, el 28% de los estudiantes encuestados manifestó que casi siempre el docente señala ello. Asimismo, el 44% afirma que esto sucede siempre. Sin embargo, el 24% afirma que solo a veces el docente del curso indica los logros y obstáculos. Del mismo modo, el 4% de los estudiantes señala que el docente nunca realiza este señalamiento.

En conclusión, luego de la revisión de los principales hallazgos obtenidos del cuestionario dirigido a los estudiantes, se puede afirmar que un gran porcentaje de estudiantes percibe que el docente realiza eficientemente las estrategias didácticas que le permiten desarrollar aspectos del pensamiento crítico como la interpretación o el análisis. Sin embargo, los porcentajes disminuyen cuando se les consulta por tareas propias del desarrollo de otras esferas de mayor complejidad, como la evaluación o la autorregulación.

En ese sentido, se podría identificar que la estrategia del docente apunta al desarrollo de las primeras esferas del pensamiento crítico, pero no de otras de mayor complejidad como la inferencia y la explicación. Particularmente, la última es de fundamental importancia, puesto que el curso de Comprensión y producción de lenguaje II tiene como objetivo el desarrollo de la competencia escrita, la cual se desarrolla en su fase escritural en la esfera de la explicación.

Asimismo, se evidencia que, si bien el docente cumple con aspectos fundamentales de la estrategia didáctica como la fundamentación y diagnóstico, la etapa correspondiente a la instrumentación y validación es percibida con menos éxito. Ello evidencia que el docente no cumple con un desarrollo sostenido de la estrategia propuesta para la clase.

### **Entrevista a los docentes.**

La entrevista a docentes fue otro instrumento empleado en esta investigación. Los hallazgos recabados fueron muy diversos. Entre ellos se pueden distinguir dos rubros: los que refieren a la preparación teórica docente y los que refieren a las estrategias empleadas en clase.

En primer lugar, frente a las preguntas que se enfocaban de conocer la fundamentación teórica de los docentes, las respuestas fueron siempre imprecisas e intuitivas. Ante la pregunta ¿Cuáles son los conceptos, principios y enfoques teóricos que fundamentan su estrategia en aula?, los docentes manifestaron desde reticencia a la terminología de los educadores, hasta la negación explícita del conocimiento sobre los fundamentos teóricos de su estrategia. Ello evidencia que los docentes del curso, en su mayoría aplican conocimientos empíricos en su praxis diaria, puesto que carecen de formación pedagógica para desempeñarse.

Resultados similares se encontraron en la pregunta dirigida a conocer cómo conceptualizaban el pensamiento crítico. A pesar de que los docentes dictan el mismo curso y se ciñen al mismo sílabo y programa, todos poseían concepciones distintas del pensamiento crítico. Una primera respuesta definía al pensamiento crítico como “herramienta cognitiva”. En un segundo caso, la docente señalaba que se trataba de “una habilidad que uno va construyendo”. Un tercer docente lo comprendía como “la capacidad de evaluar, analizar y aplicar la información”. Si bien las tres definiciones no son excluyentes ni son erróneas, corresponden sí a concepciones distintas, procedentes de

enfoques diferentes entre sí. En ese sentido, una falencia de los docentes es que no comparten una idea consensuada de lo que es el pensamiento crítico, que es la competencia que deben desarrollar en sus alumnos.

En segundo lugar, respecto a las preguntas orientadas a conocer las estrategias de los docentes en aula. Los resultados fueron similares a los del primer rubro. Si bien todos consideraban las indicaciones que les señalaba la coordinación sobre cómo dirigir las sesiones, en varias oportunidades los docentes manifestaron que se apropiaban de las estrategias de acuerdo al progreso y necesidades del grupo. Ello se puede observar en algunas respuestas puntuales. Ante la pregunta, ¿Qué estrategias aplica usted, en el proceso de enseñanza aprendizaje para que el estudiante aprenda a realizar paráfrasis de conceptos, situaciones y contextos de manera comprensible?, los docentes manifestaron que, básicamente, se apoyaban en la guía de clase y los materiales provistos por la coordinación. No obstante, señalaron que el diálogo y el empleo de experiencias y saberes previos eran fundamentales para dirigir sus estrategias. Ello es importante de recalcar, ya que este conocimiento es parte, no de una formación pedagógica, sino empírica e intuitiva. Los docentes tienen dificultades para explicar sus estrategias de manera sistemática, debido a que estas no poseen una estructura definida. Se trata, entonces, de una carencia que es relevante remarcar como un problema fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso.

Otra pregunta importante fue la que se enfoca en el desarrollo de estrategias para que el estudiante pueda explicar su problemática a través de la definición de este, sus causas, consecuencias y soluciones. Los docentes señalaron estrategias sin mayor estructura o solidez, la mayoría de las actividades mencionadas partían de su criterio y de las intuiciones en torno a lo que podía o no funcionar mejor en el grupo. Se señaló la ejemplificación y la

exposición como estrategia, pero no se explicó las etapas de estas ni las actividades programadas para la obtención de logros específicos tanto para definición como para la explicación de las causas y consecuencias de la problemática.

Finalmente, entre otras preguntas, se cuestionó a los docentes sobre los métodos aplicados en el proceso de enseñanza aprendizaje para que el estudiante pueda identificar hasta qué punto su forma de pensar puede estar influenciada por prejuicios y emociones. Las respuestas fueron similares a las anteriores; una explicación difusa de las estrategias, menciones aisladas de recursos y modos para alcanzar el logro. En un caso, se mencionó la ejemplificación; en otro, la analogía. Por otro lado, una tercera docente enfatizó en la importancia de la investigación previa. En definitiva, los hallazgos tras esta pregunta se caracterizaron por su diversidad, puesto que cada docente aplicaba estrategias distintas. Sin embargo, un denominador común fue el desconocimiento de los fundamentos de estas estrategias y de su propia aplicación en aula de manera sistemática y sostenida.

En conclusión, respecto a los hallazgos obtenidos por la aplicación de la entrevista dirigida a docentes, se puede señalar dos aspectos fundamentales. El primero es que los docentes encuestados no poseen conocimientos acerca de los principios teóricos que fundamentan su estrategia en aula. Sus estrategias se sostienen en conocimientos empíricos e intuitivos, por lo cual la aplicación de las mismas es dispersa, inconstante, sin una disposición esquematizada. El segundo aspecto que debe resaltarse es que, a pesar de que los docentes cuentan con guías de clase y materiales, las estrategias que emplean son disímiles entre sí. Además, estas carecen de estructura y sistematización, pues son aplicadas sin ningún tipo de planeamiento previo o validación.

### **Prueba pedagógica aplicada a los estudiantes.**

La prueba pedagógica es un instrumento que se consideró crucial para esta investigación. Era necesario constatar el nivel de conocimientos teóricos de los estudiantes sobre el pensamiento crítico. De esa manera, se podría establecer un correlato entre las evidencias recogidas de la prueba pedagógica y las obtenidas de la entrevista docente.

Del análisis de los resultados arrojados por la prueba pedagógica, se observó que el 64% de los estudiantes del curso de comprensión y producción de lenguaje II lograron alcanzar un nivel medio de conocimientos teóricos sobre el pensamiento crítico. Por otro lado, el 28% de los estudiantes se encuentran en un nivel bajo de conocimientos teóricos sobre el pensamiento crítico y solo el 8% logró alcanzar un nivel alto. De ello se puede inferir que la percepción positiva de los alumnos respecto de la práctica docente evidente en los resultados del cuestionario, no coinciden con los resultados de la prueba pedagógica, cuyo objetivo es medir si los logros de aprendizaje propuesto para el pensamiento crítico se han alcanzado.

El estado del nivel pensamiento crítico en este grupo de estudiantes puede deberse a que las estrategias empleadas no cumplen con la sistematicidad necesaria para lograr el desarrollo sostenido de las esferas del pensamiento crítico. Además, el que los docentes no cuenten con fundamentación teórica para el diseño y planeamiento de sus estrategias incide en la debilidad de las mismas. Un factor relevante es también que los docentes no manejen un consenso en torno a cómo comprenden el pensamiento crítico como competencia del curso Comprensión y Producción de Lenguaje II.

### **Análisis, interpretación, triangulación y discusión de los resultados: Categorías emergentes.**

En esta sección se presentan las categorías emergentes genéricas o explicativas que han surgido luego de realizar la comparación, relación y clasificación de los códigos (ver el anexo nueve). El proceso de codificación, categorización y triangulación metodológica y de datos permitió el surgimiento de nueve familias, de las cuales cuatro categorías coinciden con las categorías apriorísticas, mientras que los cinco restantes son nuevas.

Posteriormente al proceso de triangulación metodológica y de datos, se realizó la redacción de las conclusiones aproximativas para cada categoría emergente. Ello se desarrolló sobre la base del conjunto de códigos agrupados por su semejanza.

Como última etapa del proceso, se procedió con la interpretación y discusión correspondiente de los resultados. Respecto a ello, Okuda y Gómez (2005) manifestaron que, “durante la conceptualización del trabajo de investigación cualitativa suele definirse de antemano la teoría con la cual se analizarán e interpretarán los hallazgos” (pp. 122-123). En ese sentido, la triangulación teórica fue rigurosa, ya que se consideraron los aspectos que caracterizan a las teorías presentadas en el marco teórico: categorías, afirmaciones y supuestos básicos. Los cuales permitieron organizar las presentaciones de la teoría implícita de los grupos informantes que participaron en la presente investigación. Ello con el objetivo de, posteriormente, analizar su correspondencia.

En este proceso, el rol del investigador fue de carácter interpretativo, pues consistió en la elaboración de un discurso de este tipo, singularizado por la crítica y la reflexión constante (Mayz, 2009). Ello fue resultado de la relación entre los grupos de categorías emergentes, las conclusiones aproximativas y la debida contrastación con los referentes teóricos. A continuación, se presenta el resumen de las categorías genéricas o explicativas:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS Y EMERGENTES

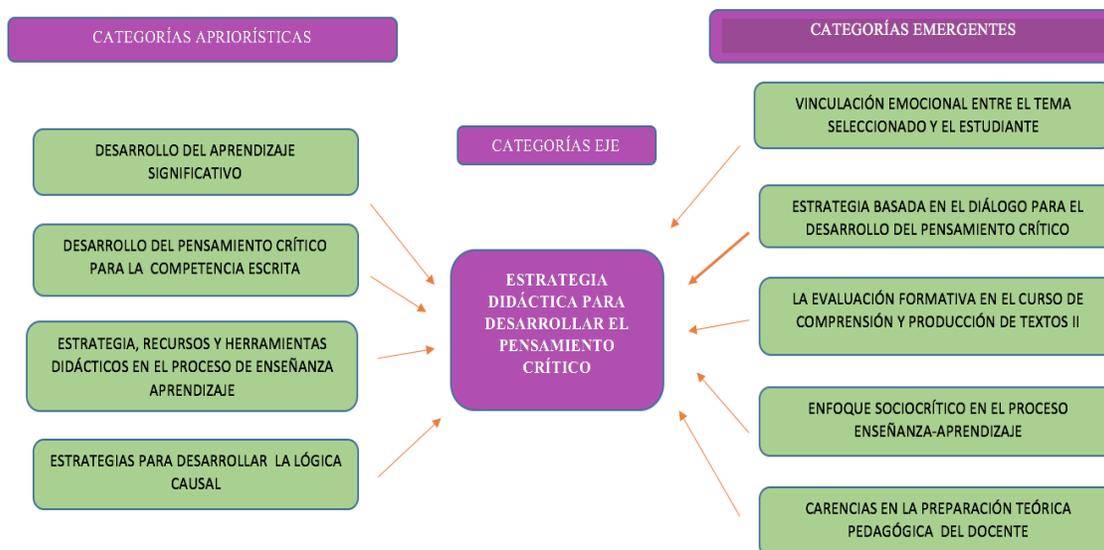


Figura 1. Categorías apriorísticas y emergentes

Fuente: Elaboración propia 2019

A continuación, se describen los hallazgos encontrados sobre las categorías genéricas o explicativas que coinciden con las apriorísticas:

### Desarrollo del aprendizaje significativo

Dentro de los hallazgos obtenidos, se identificó que el aprendizaje significativo era una categoría constante a lo largo de la aplicación de los distintos instrumentos. Este se encuentra vinculado, sobre todo, al desarrollo del análisis, una de las primeras habilidades cognitivas del pensamiento crítico según Faccione (2007). Lo docentes señalaron, por ejemplo, que era fundamental reconocer los saberes previos de los estudiantes a la hora de escoger una problemática para su estudio, puesto que de esta manera se logra una conexión más eficaz con el tema seleccionado.

De la misma forma, proponer nuevos conceptos a partir de los conocimientos previos de los estudiantes genera mayor comprensión de los mismos. En etapas posteriores de la comprensión de la problemática, como el análisis de las causas o factores que la motivan, profundizar en esos aspectos es una práctica que se ejerce desde la aprehensión de los saberes con los que el alumno llega a la sesión. Desde el conocimiento de esos saberes el docente puede proyectar los nuevos contenidos.

Al respecto, tal como se señaló en el marco teórico, el aprendizaje significativo es comprendido como un proceso a través del cual un nuevo conocimiento puede ser relacionado de manera dirigida y sustantiva con la estructura cognitiva del estudiante que participa del proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo a Ausubel (1963), en este proceso, el significado lógico del objeto de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el estudiante. Por ello, se puede afirmar que los docentes del curso aplican este tipo de aprendizaje, pues buscan la conexión con la estructura cognitiva preexistente en los estudiantes para lograr la conexión con los nuevos temas, conceptos, factores, etc.

### **Desarrollo del pensamiento crítico para la competencia escrita**

Los docentes del curso señalaron que conciben al pensamiento crítico de diversas maneras. Para una docente se trata de una habilidad que se construye, un punto de vista crítico que permite la reflexión y es, además, un ejercicio personal. Otra docente señala que el pensamiento crítico es una herramienta cognitiva que permite asumir una postura particular. Un tercero señala que este es la capacidad de evaluar, analizar y aplicar información.

Se señala también que el pensamiento crítico permite que el alumno asuma posturas informadas, por ende, este propicia el desarrollo de la autonomía de decisión respecto a qué tipo posturas asumir como propias y cuáles no. En ese sentido, el pensamiento crítico es central en la vida estudiantil. Siguiendo esta consideración, uno de los docentes

encuestados remarca su importancia en la labor investigativa; él indica que el pensamiento crítico es indispensable para la investigación, actividad primordial en la formación universitaria según las corrientes actuales de educación superior.

Dentro del desarrollo del pensamiento crítico como competencia transversal en el curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II se considera la producción escrita. El pensamiento crítico se promueve en la medida en que este es indispensable para producir textos argumentativos, lo cual obedece al objetivo del curso. En ese sentido, los docentes indican que el trabajo reflexivo es una etapa previa para la argumentación y, posteriormente, la escritura argumentativa.

Sobre la relevancia de la competencia escrita y su relación con el pensamiento crítico, Peña (2008) señala lo siguiente:

La capacidad para comunicarse oralmente y por escrito es una de las competencias críticas en la educación universitaria, entendidas como un conjunto de habilidades y hábitos mentales que forman parte del capital intelectual de los estudiantes y permanecen inmunes al cambio acelerado de la información, cuando los hechos y los datos se hayan olvidado. Tienen por objeto el saber-cómo más que el saber-qué se aprende, y constituyen una condición sine qua non para los demás aprendizajes.

(p. 56)

En ese sentido, la argumentación es una construcción textual que les permite a los estudiantes desarrollar las habilidades mencionadas por Peña. El investigador sostiene que la comunicación escrita es en sí misma una competencia crítica. Por ello, es necesario que los docentes elaboren e implementen estrategias que propicien el desarrollo de esta competencia a través de la redacción de argumentos sólidos. Sobre ello, una docente señala que la argumentación más exitosa es la que se deriva del conocimiento de las consecuencias

de la problemática. Los alumnos parten de la realidad próxima, es decir de las consecuencias de la problemática que les afectan directa o indirectamente para conocer, posteriormente, las causas y factores que la motivan.

### **Estrategia, recursos y herramientas didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje**

Los docentes coinciden en afirmar que el iniciar las sesiones, y por tanto su estrategia, con la exposición de los logros de aprendizaje es una práctica común y necesaria. Ello les permite trazar la ruta para alcanzarlos. En algunos casos, los docentes señalaron que sí determinaban las etapas del proceso que seguirían para obtener los resultados esperados. Una docente, por ejemplo, afirmó que ella les indicaba a sus alumnos que era mediante ciertos ejercicios de redacción que se alcanzaría el logro de la sesión. Solo una docente señaló que no realizaba acciones de este tipo, porque el tiempo y diseño del curso no se lo permitía. Entre los docentes que afirmaron partir de la exposición de logros y mencionar las etapas del proceso de la estrategia, se pudo advertir que, si bien reconocían la existencia de estas, no las determinaban. Existe entre ellos una intuitiva concepción de lo que es la planeación de una estrategia. Sin embargo, una docente señaló que, como etapa final, ella exponía el logro de la sesión al final de la clase para corroborar su obtención colaborativamente con los alumnos.

Para ello, debemos recordar la definición de Estrategia didáctica según Armas, Lorences y Perdomo (2010), la cual ya fue citada en el marco teórico de esta investigación:

La estrategia didáctica se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado. Presupone partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permitan alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos. (Lorences y Perdomo 2010)

En el caso de los docentes encuestados, si bien se evidencia que poseen una dirección pautada para la obtención de los logros propuestos en la guía de clase, sus acciones no surgen de un diagnóstico previo, tampoco se proyectan progresiva y coherentemente. Ello se debe a dos aspectos distinguibles: la guía no detalla una estrategia didáctica y los docentes no cuentan con la formación pedagógica teórica para elaborar sus propias estrategias de manera sólida y sostenida.

Al consultárseles sobre sus estrategias, referían constantemente al empleo de guías y/o sesiones de clase para determinar el planeamiento de la misma. Sin embargo, las guías son instrumentos solo referenciales, pues no aportan estrategias genéricas que puedan ser adaptables a grupos con diversas fortalezas y debilidades de aprendizaje.

Respecto al desarrollo de la competencia escrita, una docente señala que es necesario el empleo de plantillas para el dominio de las estrategias argumentativas. Este recurso es importante, porque permite explicar sólidamente un argumento. En ese sentido, el empleo de plantillas es reconocido por la docente como una estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia escrita.

Por otro lado, respecto a los recursos didácticos y materiales, la docente señala que es importante para el desarrollo de sus sesiones el empleo de textos modelo para analizar la solidez de los argumentos. Sin embargo, la docente también señala que su uso debe ser regulado, pues los estudiantes pueden mecanizar su redacción. En ese sentido, el empleo de los recursos que proponen son efectivos en la medida que ella los dosifica de acuerdo a su criterio e intuición, es decir no existe una estrategia sistematizada detrás de su praxis. Otro recurso empleado es la pizarra, en ella se exponen los argumentos que serán analizados colaborativamente. Otra actividad para que se emplea la pizarra es para la exposición de la cadena causal. Estas acciones son desarrolladas en sesiones plenarias, en estas se emplea la

clase magistral con opción a que los estudiantes intervengan para el análisis colaborativo. Sin embargo, los docentes coinciden en la importancia y relevancia de las dinámicas e intervenciones personalizadas antes que en la clase magistral.

Los recursos didácticos y las dinámicas en torno a ellos son dispersos y no se plantean desde una planeación que los articule coherentemente. Sin embargo, una constante es la consideración de lo dialógico en las dinámicas expuestas por los docentes. Al respecto, de acuerdo al enfoque sociocrítico, la didáctica se fundamenta en las categorías instrucción, educación y desarrollo a partir de relaciones sociales, comunicativas, de respeto y comprensión entre el pedagogo y los educandos, y estos entre sí. Ello es precisado por Freire (1997), Álvarez (1999), Peñaloza (2004) y Addine (2013).

En ese sentido, es relevante distinguir que, de acuerdo con los hallazgos, las diversas dinámicas y esbozos de estrategias de los docentes consideran, en su mayoría, las relaciones sociales y comunicativas durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Se evidencia, entonces, la preponderancia de lo dialógico en las estrategias aplicadas por los docentes.

### **Estrategias para desarrollar la lógica causal**

Se encontró que otra categoría recurrente era la lógica causal. Esta se ubica en el plano del análisis del pensamiento crítico de acuerdo a Faccione, la cual se comprende como una habilidad es también entendida como destreza. En ese sentido, el desarrollo de este se encuentra estrechamente vinculado a la correcta comprensión y elaboración de lógicas causales en la argumentación.

Faccione (1990) señala que el análisis consiste en identificar las relaciones causa-efecto obvias o implícitas en afirmaciones, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen como objetivo expresar creencias, juicios, experiencias, razones,

información u opiniones. A partir de los hallazgos, se puede determinar que los docentes centran sus esfuerzos en lograr la identificación, pero sobre todo la elaboración de relaciones causales, puesto que el curso tiene como objetivo que los estudiantes elaboren textos argumentativos que propongan soluciones a las problemáticas escogidas. Ello pasa por el reconocimiento de la línea causal de las consecuencias identificadas para las que se proponen soluciones.

Respecto a este aspecto, los docentes se refirieron en varias oportunidades a la dificultad de los estudiantes para articular relaciones causales entre los factores que motivaban las problemáticas seleccionadas. Una alternativa de estrategia señalada por una docente es la de la identificación de la consecuencia derivada del problema. Al reconocer este último eslabón se podía reconstruir el resto de la cadena. Para ello se plantea una cadena causal simple y sencilla con el objetivo de lograr primero la comprensión de la misma. Sin embargo, no se explica los pasos o sustentos de esta estrategia, en ese sentido, el uso que se hace de ella es libre y sujeta a los criterios del docente.

Por otro lado, también se considera la revisión y el análisis de textos como estrategia para desarrollar una lógica argumentativa causal. Sobre la revisión o examinación de textos, Faccione (2007) señala que a la definición de la habilidad análisis citada líneas arriba “Los expertos incluyen examinar las ideas, detectar y analizar argumentos como sub habilidades del análisis.”. En ese sentido, la propuesta estratégica de los docentes se enmarcaría en el desarrollo del análisis. No obstante, esta no sería sostenida. Además, se percibe una inexistente estrategia para el reconocimiento de los factores de la problemática, elementos sin los cuales no es posible comprender ni elaborar una lógica casual sólida.

Otro docente señaló la relevancia de la ejemplificación como estrategia para abordar las causas de la problemática. Sin embargo, solo mencionó esta estrategia como la

única que emplea para que el estudiante pudiese explicar su problemática, ello incluye las causas y consecuencias de esta.

A continuación, se describen los hallazgos encontrados sobre las categorías genéricas o explicativas nuevas:

### **Vinculación emocional entre el tema seleccionado y el estudiante**

Los docentes afirman en reiteradas oportunidades que la experiencia personal del alumno es un recurso relevante para el desarrollo de la estrategia. Ellos sostienen que la elección de una problemática para su análisis debe obedecer a alguna motivación personal o conexión emocional.

Bernal y Cárdenas (2009) señalan que existe una influencia de la denominada competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales, el docente no solo debe poseer esa competencia, sino que debe desarrollarla en los estudiantes. Señala que esta, además, impacta en la identidad personal del alumno. Estos aspectos coadyuvan al desarrollo emocional e intelectual, tal como lo explican los autores:

Hablar de emociones es referirse a la inteligencia emocional, en síntesis la comprendemos como un ámbito de la inteligencia social que incluye la capacidad para procesar información emocional con exactitud y eficacia; acceder y generar emociones y sentimientos que asistan y faciliten el pensamiento; conocer y comprender las emociones propias y ajenas; regular las emociones favoreciendo un crecimiento emocional e intelectual y expresar las emociones de forma adecuada (Salovey y Mayer 1990; Mayer y Salovey 1993 y Mayer y Cobb 2000).

En ese sentido se reconoce que la inteligencia social – emocional asiste y facilita el pensamiento y el crecimiento intelectual. No es extraño, entonces, que los docentes indiquen que la filiación emocional con el tema seleccionado sea determinante para

desarrollar una estrategia óptima que los ayude a acercarse a los objetivos. Si no existe la conexión necesaria, el proceso para lograr lógicas argumentativas sólidas será menos fluido y más intrincado tanto para el estudiante como para él o la docente.

Sobre ello, uno de los docentes sostiene que el nivel de vinculación emocional entre el estudiante y el tema se relaciona con la eficacia de la argumentación. En ese sentido, es fundamental que este vínculo sea reconocido y propiciado en clase a través de las estrategias idóneas. El diálogo es uno de los elementos que es frecuentemente citado por los docentes como estrategia para lograr ese vínculo. Bernal y Cárdenas (2009) coinciden en señalar la pertinencia de la competencia comunicacional para este propósito.

La praxis educativa se desarrolla en contextos de acciones mediadas por sistemas de comunicación donde las competencias comunicacionales configuran el recurso fundamental de la labor profesoral. La formación se experimenta como una práctica interactiva compuesta por cognición y emoción, por el contenido temático de la práctica y el aspecto emotivo con el que se construye la afiliación con ella. (Bernal y Cárdenas 2009)

En ese sentido, existe una conexión entre lo cognitivo y emocional a través del contenido, en este caso problemática, que se desarrolla. La problemática, por tanto, debe poseer un cariz emotivo relacionado con sus experiencias personales previas. En algunos casos, los docentes conciben la experiencia, incluso, como única herramienta para la construcción de la estrategia. No obstante, en las respuestas brindadas por los docentes, se pudo evidenciar que la estrategia que proponían era débil e intuitiva respecto al desarrollo de la interpretación en los estudiantes. Finalmente, al proponer la relevancia de las experiencias personales de los estudiantes, se evidencia también que la argumentación es una práctica personal y subjetiva.

Teniendo en cuenta que la argumentación es de carácter subjetivo, la estrategia para desarrollarla tiene que posicionar las experiencias personales de los estudiantes como ejes de acción, sobre todo en el aspecto de la motivación. Palmero, Martínez y Fernández (2002) indican que para entender el proceso motivacional es necesario identificar el origen de los estímulos que intervienen en la conducta del sujeto. Estas pueden ser internas o externas. Bernal y Cárdenas (2009) las detallan de la siguiente manera:

### **Estrategia basada en el diálogo para el desarrollo del pc**

Una de las nuevas categorías emergentes fue la de la estrategia didáctica basada en el diálogo. Los docentes manifestaron reiteradamente la relevancia del diálogo en las estrategias que empleaban para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. Como estrategia constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta se presenta en varias oportunidades. Por ejemplo, una docente señala que prefiere el empleo del diálogo por medio de preguntas antes que la clase magistral, la cual limita la participación activa de los estudiantes. A su vez, otro docente indica que es mucho más efectivo el desarrollo del diálogo en clase, que la exposición unilateral del profesor. Incluso, la explicación de conceptos puede ser abordada de una estrategia colaborativa basada en el diálogo, según señala el docente. La exposición oral por parte de los estudiantes es otra manera de propiciar la comprensión de los conceptos, problemáticas, sus causas y consecuencias, según señala una docente. El debate, diálogo, la resolución de problemas desde la oralidad y la conversación abierta son actividades remarcadas por los docentes como parte fundamental de sus estrategias. Sin embargo, en ningún caso trabajan con un planeamiento o sistematización de su propuesta. La aplicación de la misma es intuitiva, es decir, no conocen el cómo emplear estratégicamente el debate, ni las otras dinámicas diversas que tienen como fundamento el diálogo.

El proceso de enseñanza – aprendizaje de la argumentación y, por ende, del pensamiento crítico, comprende de múltiples factores, recursos y estrategias. Entre ellas, el rol del diálogo, particularmente el desarrollado en colectividad, adquiere un gran protagonismo. Sobre ello, Oliveras y Samarti (2009) señalan lo siguiente:

Esta capacidad de analizar críticamente los textos —los datos y argumentos que aportan—, y de justificar el propio punto de vista, requiere el desarrollo del pensamiento crítico, campo en el cual se está investigando desde diferentes perspectivas (Ennis, 1996; Paul y Elder, 2005; Phillips y Norris, 1999; Geert, 2004). Desde los distintos puntos de vista, se coincide en que para promover el pensamiento crítico se debe prestar atención al desarrollo de las creencias epistemológicas de los estudiantes, facilitar un aprendizaje activo alrededor de problemas relacionados con situaciones de la vida real y estimular interacciones entre los estudiantes que posibiliten hablar y compartir distintas formas de ver (Oliveras y Samarti 2009)

Si bien los docentes no desconocen que estos elementos son necesarios para el diseño y desarrollo de sus estrategias, ellos no señalan mayores detalles, ni sustentan su praxis. Esto es a causa de que, como se mencionó anteriormente, los docentes no cuentan con formación pedagógica y emplean estrategias intuitivamente. Sin embargo, al cuestionarles sobre si presentan ante los estudiantes sus estrategias, dos de los entrevistados indicaron que sí. Una docente, en particular, manifestó que en clase señalaba a sus alumnos que sería mediante el diálogo que se alcanzarían los logros de aprendizaje propuestos.

En cuanto a las actividades que realizan en clase, los docentes indican que el diálogo está presente siempre. Por ejemplo, uno señala que emplea la ejemplificación y la casuística posicionando el diálogo como eje. Lo mismo sucede con la argumentación, los docentes afirman que una etapa previa a la escritura es el debate oral de las ideas y

posturas. Se indica, también, que el diálogo es un recurso exitoso para desarrollar la argumentación, incluso para el desarrollo propio del pensamiento crítico. Sobre la argumentación, una docente enfatiza en el empleo del diálogo, manifiesta que luego del análisis de las posturas y argumentos procede a dialogar sobre cómo se desarrollarían los últimos. Sobre la efectividad del diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la argumentación y el pensamiento crítico, Peña (2008) sostiene:

La exposición y la discusión oral siguen siendo un método muy efectivo para comunicar el conocimiento y la circulación de las ideas en la universidad. La mayor parte de las interacciones comunicativas que ocurren en el aula de clase se realizan cara a cara, a través del discurso oral. El diálogo académico, el debate y la argumentación están mediados siempre por la palabra oral; ella precede y acompaña todo el proceso de preparación, interpretación y crítica de los textos escritos. (Peña 2008)

Si bien los docentes han mencionado que sus estrategias tienen un posible fundamento teórico mayéutico o dialógico, en ningún caso estos fueron sustentados. Sin embargo, se puede identificar el aprendizaje dialógico como la base teórica de las prácticas didácticas que los docentes intentaron exponer. Sobre ello, Ramón Flecha (1998) a partir de la pedagogía crítica de Freire (1973) y de otros autores, define el aprendizaje dialógico. Según Ramón Flecha (1998) este es aquel que reúne los principales aspectos del aprendizaje significativo (Ausubel) y los supera. El autor interpreta las teorías de Paulo Freire vertidas en *Pedagogía del oprimido* (1973) para concluir que la propuesta dialógica apuesta por entender el proceso de aprendizaje como una esfera globalizante, en la cual tiene lugar la acción conjunta y convenida de los agentes que interactúan con los estudiantes. Flecha señala que el modelo dialógico es posterior al paradigma constructivista, el cual surge paralelamente con el desarrollo de las ciencias sociales

anteriores a 1981 (Flecha 1998). Este, más bien, se encuentra dentro del paradigma de las teorías comunicativas de Habermas (1987) y otros estudiosos.

### **La evaluación formativa en el curso de Comprensión y Producción de Textos II**

Sobre las estrategias empleadas para evaluar el pensamiento crítico, los docentes destacan la analogía. Esta es utilizada como estrategia para lograr que los estudiantes identifiquen sus errores en la construcción de sus argumentos, por ejemplo, si estos no son sólidos o se han consignado en ellos prejuicios o supuestos.

En ese sentido, mediante esta estrategia entre otras, los docentes propician la evaluación de la producción textual por parte los propios estudiantes. Este aspecto es sumamente importante en el curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II, pues las sesiones son destinadas a la evaluación de los avances y a la mejora constante de los productos. Sobre la relevancia de la evaluación, Pérez, Enrique, Carbó y González (2017) sostienen:

En cada etapa del proceso docente educativo tanto las formas como los métodos pueden variar. En tal sentido, la evaluación es el componente que refleja el estado de todo el proceso: expresa la magnitud y calidad con que se han logrado los objetivos y brinda retroalimentación de la cual se derivan otras funciones importantes como las de diagnosticar, estimular, comprobar, orientar, corregir y certificar. En fin, la evaluación actúa como el motor impulsor de todo el proceso.8-11

Una herramienta para evaluar los textos es la analogía. Según un docente, la analogía es casi la única estrategia que reconoce como tal en el proceso de revisión de los textos. Sobre todo, para identificar prejuicios y suposiciones. Sin embargo, cuando se consultó sobre cómo se empleaba esta estrategia para los fines mencionados, las respuestas

fueron imprecisas, pues las estrategias eran dispersas y carentes de una planificación estructurada previa.

Otra alternativa para identificar argumentos prejuicios, según los hallazgos, es la revisión y en análisis de textos. A través de estos, no solo se reconocen errores propios y ajenos, además permite no repetirlos en nuevas versiones de sus escritos. La revisión del texto se comprende, además, como una estrategia para lograr la evaluación y autorregulación, planos del pensamiento crítico enfocados en la metacognición de los estudiantes.

La relectura y rescritura de los textos permiten en el estudiante el desarrollo de la metacognición, pero es importante emplear las estrategias adecuadas para que el proceso no termine por ser mecánico o, incluso, mecanizante, tanto para el alumno como para el docente. En ese sentido, evaluación es un instrumento del pensamiento crítico en el proceso de escritura. Sobre esto, Peña (2008) sostiene:

El énfasis que se le ha dado en la educación a la escritura como dispositivo de comunicación y de evaluación ha relegado a un segundo plano la función mediadora que tiene la escritura como herramienta de pensamiento. Como —artefacto permanente], que se puede examinar, revisar o reconstruir, el texto escrito constituye un —objeto mejorable] (Wells, 2001), que le ayuda al estudiante a tomar una mayor conciencia del proceso por el que construye significados, a explorar nuevas ideas, detenerlas en el tiempo para someterlas a un análisis más riguroso, hacer explícitas sus relaciones y descubrir ideas de las que no tenía una total conciencia, antes de empezar a componer el texto escrito. (Peña 2008)

Conscientes de que la redacción es un proceso, los docentes señalaron que la evaluación podría desarrollarse en varios momentos del mismo. En ese sentido, la retroalimentación constante que realizan los docentes y su intervención directa no solo en la

redacción, sino en el desarrollo previo, de la formulación de lógicas argumentativas responde a la evaluación del tipo formativa.

### **Enfoque sociocrítico en el proceso enseñanza-aprendizaje**

El enfoque socio crítico fue una categoría que surgió a partir de las frecuentes menciones sobre lo social en los hallazgos de los instrumentos. Los docentes del curso indicaron que la asignatura vincula el pensamiento crítico con las problemáticas sociales de su entorno. El curso, en ese sentido, propicia el acercamiento del estudiante a las realidades de su comunidad. De esta manera, se genera un espacio para que este asuma posturas críticas frente a las problemáticas diversas, de las cuales escogerá la que sienta más afín. Los docentes han definido al pensamiento crítico como aquel tipo de pensamiento que se enfoca en la reflexión sobre fenómenos o realidades. Además, indican que este permite el desarrollo de una mirada crítica sobre la sociedad y el otro.

En cuanto a las estrategias que emplean, una docente señaló que vincular al alumno con su realidad es parte de su didáctica, pues esta facilita que los estudiantes comprendan conceptos, factores o causas. Para ello, es importante proponer temas polémicos que generen polarizaciones o afectaciones más intensas que otro tipo de temas. De esta manera, las posturas surgen con mayor facilidad en el grupo. Otra docente reitera lo mencionado por su colega, ella sostiene que una estrategia exitosa para el desarrollo del pensamiento crítico es el acercamiento de problemáticas que afecten al alumno. Justamente, indica que un aspecto positivo del curso es que se trabaja a partir de problemáticas sociales, las cuales permiten motivaciones diversas. Estas, a su vez son empleadas como estrategia del proceso de redacción. Es necesario remarcar que las apreciaciones recabadas responden a los años de experiencia de los docentes en el dictado de este curso en particular, pero en ningún caso

podieron explicar cuál era, específicamente, la estrategia didáctica que empleaban: sus etapas, logros, evaluaciones, tampoco sus fundamentos teóricos.

### **Carencias en la preparación teórica pedagógica del docente**

Una categoría transversal de todos los hallazgos recabados en los instrumentos es la carente preparación teórica pedagógica de los docentes encuestados. Los profesores no reconocieron, en varios casos, si aplicaban o no una estrategia concreta en su praxis.

Ejecutan las sesiones del curso desde la intuición y los conocimientos empíricos que han acumulado en sus años de dictado. En ese sentido, al cuestionarles sobre las estrategias que aplicaban, respondieron asumiendo que algunas de las actividades que realizan podrían ser consideradas estrategias didácticas.

Sin embargo, al consultárseles sobre cómo desarrollaban estas actividades, en ciertos casos se les dificultaba explicarlas. Afirmaron que las dos únicas estrategias que reconocen como tales son el diálogo y los ejercicios de redacción. Al cuestionárseles sobre cómo logran que los estudiantes reconozcan sus fortalezas y debilidades, un docente afirmó que nunca había reflexionado al respecto y que no conocía este tipo de estrategias. Es decir, nunca consideró que fuera necesario que los estudiantes identificaran estos aspectos, menos aún que existieran estrategias para desarrollar esto. Sin embargo, aceptó que sería importante reflexionar sobre ello y encontrar los procedimientos para este objetivo.

Los docentes no reconocen ningún modelo teórico que fundamente sus estrategias. Por el contrario, dos de ellos admiten que no cuentan con preparación teórica sobre argumentación, ni referente sobre el tema, como por ejemplo un autor base. Una docente admite que su metodología actual responde a un sílabo antiguo, puesto que repite aquellas dinámicas y estrategias que en el pasado le han sido efectivas. Los conocimientos que los docentes poseen sobre sus propias estrategias y fundamentos teóricos se ciñen al plano

empírico. Por ejemplo, uno de ellos pudo reconocer, a medida que comentaba en qué consistía su estrategia, que su metodología podía responder a un modelo dialógico.

Los hallazgos permiten afirmar que la mayoría de los docentes aplican, intuitivamente, la metodología activa y el constructivismo en sus sesiones.

### **Categorías influyentes en el problema de estudio.**

Las categorías que influyeron en el problema de estudio, las cuales fueron empleadas para la modelación de la propuesta, son: En primer lugar, los alumnos no logran identificar de los prejuicios y suposiciones y su grado de efectividad en la argumentación. Además, presentan dificultades para comprender y formular apropiadamente categorías y marcos de referencia. En segundo lugar, los alumnos presentan dificultades para identificar relaciones causa-efecto en los elementos de la problemática que investigan y no logran identificar los límites de influencia que tienen sus emociones y prejuicios en su forma de pensar. Finalmente, los docentes no poseen una preparación teórica suficiente que le permita desarrollar estrategias didácticas exitosas para el desarrollo del pensamiento crítico.

### **Conclusiones aproximativas de los análisis realizados en esta parte de la investigación**

De acuerdo a lo analizado, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

El análisis de las nuevas categorías arrojó evidencias de que el aprendizaje significativo era fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. Sobre ello, los docentes indicaron que parte prioritaria del proceso de enseñanza- aprendizaje era el reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes a la hora de escoger una problemática para su estudio.

Se resaltó también la necesidad de generar estrategias exitosas basadas en el acercamiento a problemáticas que afecten al alumno con el fin de que los alumnos logren identificar los prejuicios y suposiciones y su grado de efectividad en la argumentación.

Otra conclusión a la que se arriba luego del análisis de las categorías emergentes es que los alumnos presentan dificultades para identificar relaciones causa-efecto en los elementos de la problemática que investiga y no logran identificar los límites de influencia que tienen sus emociones y prejuicios en su forma de pensar. Los docentes encuestados coinciden en señalar que esta es una debilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del curso que se debe fortalecer.

Una conclusión sumamente importante y transversal a todas las categorías emergentes es la carente preparación teórica pedagógica de los docentes del curso. Los docentes no poseen una preparación teórica suficiente que le permita desarrollar estrategias didácticas exitosas para el desarrollo del pensamiento crítico. Ejecutan las sesiones del curso desde la intuición y los conocimientos empíricos que han acumulado en sus años de dictado.

Otra conclusión transversal a todas las categorías es la importancia del diálogo en las estrategias destinadas al desarrollo del pensamiento crítico. El diálogo permite el desarrollo de lógicas argumentales coherentes y textos argumentativos sólidos. Además, interviene en el proceso de evaluación formativa y permite generar vínculos afectivos, pues, a través del abordaje de contenidos polémicos y el diálogo sobre estos se propicia una conexión entre lo cognitivo y emocional.

## Capítulo III

### Modelación, validación y aplicación de la propuesta

#### Modelo de estrategia didáctica dialógica para desarrollar pensamiento crítico

La presente propuesta denominada Modelo de Estrategia Didáctica Dialógica para desarrollar Pensamiento Crítico (MEDD) pretende ser un aporte que permita la mejora en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo ciclo del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima.

Esta propuesta surge de la existencia de un nivel de pensamiento crítico por debajo de lo esperado en estudiantes que han pasado por otros cursos de redacción en los que se desarrolla la misma competencia. Esta realidad motiva la sistematización de estrategias de enseñanza para alcanzar los logros de aprendizaje del pensamiento crítico. Ello significa la aplicación de una serie de actividades orientadas a contribuir con la mejora de las capacidades críticas de los estudiantes.

El Modelo de Estrategia Didáctica Dialógica para desarrollar Pensamiento Crítico (MEDD) surge de la necesidad de sistematizar, en la práctica docente de los cursos que involucren el desarrollo del pensamiento crítico como competencia, una estrategia didáctica que considere como base de su estructura los pilares del Aprendizaje Dialógico. A partir del empleo de esta estrategia, los estudiantes podrán desarrollar el pensamiento crítico a través de ejercicios y dinámicas dialógicos que se enfoquen en alcanzar los logros de aprendizaje de cada esfera del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, con especial énfasis en las dos últimas.

El MEDD se enfoca en la elaboración de argumentos escritos sólidos a partir del desarrollo suficiente de las etapas previas a la producción escrita por medio de la didáctica dialógica.

El MEDD emplea una estrategia didáctica de enfoque sociocrítico, la cual tiene como objetivo que los estudiantes asuman posturas y elaboraren argumentos sobre diversas problemáticas sociales a través de un proceso holístico, que parta desde el desarrollo de los vínculos afectivos y empáticos con su comunidad próxima, hasta la construcción de textos argumentativos por medio de una técnica argumental sólida. Ello se logra a través de la consecución de una estrategia que se basa en el respeto de los pilares del aprendizaje dialógico, los cuales apelan al aspecto formativo del ser y que contemplan el desarrollo de los saberes en función de valores de convivencia social. Esta propuesta se enmarca en el enfoque sociocrítico y sigue lineamientos pedagógicos del aprendizaje constructivista y significativo.

En la universidad privada de Lima en estudio, de acuerdo al diagnóstico realizado y la experiencia personal en el dictado del curso Comprensión y Producción de Lenguaje II, se observa que la mayoría de docentes no cuenta con preparación pedagógica y no emplean estrategias didácticas efectivas para el desarrollo del pensamiento crítico.

Por otro lado, se evidencia que los estudiantes, en su mayoría, se ubican en un nivel medio y bajo en pensamiento crítico. En consecuencia, se elaboró la propuesta MEDD, la cual, a través de su aplicación, permitirá que los docentes identifiquen sus debilidades y mejoren su praxis en aula. Por ello, parte de la propuesta consiste en brindarles información teórica y metodológica de las estrategias didácticas propicias para desarrollar el pensamiento crítico.

En ese sentido, los docentes del curso podrán adquirir el dominio suficiente de las estrategias para desarrollar exitosamente el pensamiento crítico en sus estudiantes. Ello significa generar capacidades pilares en la formación académica universitaria como la reflexión, el análisis, la síntesis, entre otros.

## **Propósito de la investigación**

El propósito radica en la elaboración de la estrategia didáctica para lograr el desarrollo óptimo del pensamiento crítico en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II del segundo ciclo de una universidad privada de Lima, con el objetivo de producir textos argumentativos sólidos que respondan al contexto comunicativo solicitud.

El logro del pensamiento crítico como competencia significa la formación de escritores críticos. Además, de acuerdo al enfoque sociocrítico, el desarrollo del pensamiento crítico no solo involucra potenciar las capacidades cognoscitivas e intelectuales, sino que, además, permite formar ciudadanos conocedores y críticos de su realidad.

El análisis de problemáticas cercanas permite generar en el estudiante el vínculo emocional necesario para el desarrollo de una motivación auténtica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la redacción argumentativa. Sin embargo, ello no es suficiente, es necesario que el docente acompañe al estudiante en el proceso de escritura atendiendo a las distintas habilidades críticas que se desarrollan a lo largo de este. Para ello, en primera estancia es prioritario partir de la formulación oral, para luego aterrizar los razonamientos en la escritura a través de estrategias argumentativas. Debido a la complejidad de este proceso y a los múltiples factores que intervienen en él, se propone el MEDD.

## **Fundamentación teórica científica**

### **Fundamentación socioeducativa.**

La universidad privada en estudio cuenta con cuatro sedes en la provincia de Lima, estas se ubican en los distritos de Surco, Chorrillos, San Isidro y San Miguel. La población que se analizó para esta investigación se ubica en la sede Surco. En este distrito se caracteriza por concentrar diversos centros de esparcimiento como prestigiosas universidades e institutos

privados. De esta manera, la sede en estudio colinda con el Centro Comercial el Polo y la Universidad ESAN. A quince minutos, se encuentra el Centro Comercial Jockey Plaza y la Universidad de Lima. Las avenidas que circundan el local son la Av. Primavera y Encalada, las cuales son altamente transitadas en horas punta. Lo que genera un tráfico excesivo y dificulta el acceso a la sede universitaria. Este distrito, y en particular la urbanización Monterrico, pertenece a una clase social media alta. Las viviendas y arrendamientos cuentan con precios por encima de distritos como La Victoria o Chorrillos. Incluso, el alquiler de habitaciones para universitarios puede llegar a costar por encima de los 1000,00 soles incluyendo solo servicios básicos.

La universidad privada en estudio se encuentra asociada a un programa internacional que le exige cumplir altos estándares de educación, infraestructura y procesos administrativos. Solo en la sede de Surco, la universidad ofrece laboratorios equipados con computadoras de alta tecnología, un centro de información de cinco pisos que brinda, además de un gran catálogo de bibliografía especializada, prestamos de Ipads o tablets a sus estudiantes y docentes. Asimismo, la universidad cuenta con salas y auditorios para eventos y presentaciones. También, ofrece salones especializados para acoger grupos de estudiantes que necesiten trabajar sus proyectos académicos. Las áreas verdes son características de la sede, pues alrededor de ellas se ubican los pabellones y edificios. Las pensiones de la universidad se caracterizan por ser altas, con escalas que pueden superar los 4,000.00 soles por boleta.

Si bien la universidad cobra por sus servicios altas tasas y se ubica en una zona exclusiva de Lima, los estudiantes y sus familias no necesariamente cuentan con un nivel adquisitivo alto, en gran medida pertenecen a las clases sociales B y C. La mayoría de los estudiantes de la universidad son jóvenes, provenientes de colegios particulares y de clase

social A, y sobre todo B y C. Estos alumnos, en su mayoría, arrastran algunas deficiencias en cuanto a contenidos y competencias de la asignatura de Lenguaje, como redacción, comprensión lectora, análisis de fuentes, etc. Conscientes de ello, la universidad ofrece el Programa de Tutorías Académicas, el cual pretende nivelar, reforzar y guiar de manera eficiente a los futuros profesionales según sus necesidades en el curso.

### **Fundamentación pedagógica.**

El MEDD se fundamenta en el aprendizaje dialógico, en el cual, según Flecha (1998), la propuesta dialógica apuesta por entender el proceso de aprendizaje como una esfera globalizante, en la cual tiene lugar la acción conjunta y convenida de los agentes que interactúan con los estudiantes. A su vez, Ballesteros (2016), señala que el aprendizaje dialógico se presenta como la consecuencia del diálogo igualitario. Es decir, es el producto de una serie de interacciones dialógicas en las que los actores exponen sus argumentos y esos son valorados en función de su pretensión de validez y no de poder.

En ese sentido, la estrategia prioriza, bajo el paradigma sociocrítico en el que se inscribe, que los estudiantes construyan sus argumentos y los evalúen en función de su validez intrínseca fuera de la esfera de los prejuicios, discursos de la diferencia y de poder. Ello se suscita en un ambiente y bajo reglas que permitan el intercambio igualitario de ideas. Además, permite el desarrollo de la autonomía, la conexión con las realidades próximas y el compromiso social con la resolución de sus problemáticas.

### **Paradigma dialógico comunicativo**

El MEDD se inserta en el paradigma dialógico comunicativo, el cual tiene como centro de reflexión el diálogo a partir de la acción comunicativa como capacidad humana y humanizadora.

A comienzos de los años 70, surge una nueva propuesta ética: la teoría de la acción comunicativa. Sus principales promotores fueron Apel y Habermas, quienes presentaron esta teoría en réplica a las concepciones éticas de la época, tales como el irracionalismo ético, el decisionismo subjetivo y el individualismo metódico. Ante estas posturas, se erigen las éticas comunicativas, las cuales descubren el carácter intersubjetivo y dialógico de la conciencia moral. Fundan, entonces, una nueva teoría de la racionalidad, de carácter consensual de la verdad y la corrección (Martín 1994). Los autores consideran que las normas morales deben ser argumentadas y que esta argumentación posea un valor universal, puesto que, por lo general, los problemas son de carácter colectivo.

La teoría de la acción comunicativa tiene como uno de sus pilares el concepto de persona basado en el valor de la conciencia individual y como ser dotado de capacidad comunicativa. Este tendrá como principal derecho la defensa legítima de sus pretensiones racionales a través del diálogo. Según la ética dialógica, la razón aporta argumentos suficientes para la resolución de conflictos y para guiar la conducta humana. Esta razón no es únicamente de carácter individual, sino susceptible de ser construida de forma dialógica, en grupo.

### **La pedagogía crítica**

El MEDD se inscribe en la pedagogía crítica que propone a la educación como fuente de liberación. Según la propuesta de Freire (1973), el conocimiento y los significados se construyen de forma dependiente y vinculante. En ese sentido, existen significados que subyacen a las teorías y discursos tradicionales que se replican en la construcción del conocimiento. La educación lleva al alumno a identificarlos y a liberarse de ese condicionamiento o colonización del aprendizaje. Asimismo, el alumno puede reconocer los problemas sociales de su realidad próxima e identificar el nivel de aceptación de los

mismos con el fin de generar cambios en su sociedad. La pedagogía crítica incide en el desarrollo de la reflexión, la autonomía con el fin de que el alumno construya un pensamiento crítico propio.

Mejía y Zarama (2004) señalan que la Pedagogía Crítica es relevante para comprender y desarrollar el pensamiento crítico por dos razones. En primer lugar, esta “amplía el universo de análisis para evaluación de los argumentos, ideas o prácticas sociales” para la evaluación de los mismos. En segundo lugar, otro aporte de la pedagogía radical es el enfoque social y político. Bajo este enfoque, educar en el desarrollo del pensamiento crítico alcanza un sentido de “propósito social”, ya que se apuesta por la formación del ciudadano y no solo del profesional o técnico.

### **Pedagogía libertaria**

Paulo Freire rescata tres aspectos fundamentales de la teoría crítica para proponer su pedagogía libertaria: el nexo entre teoría y práctica, el enmascaramiento de la realidad a que se ve sometido el sujeto, hasta dejarlo «alienado» de la Historia y la «problematización» de la práctica como mecanismo para superar la alienación. En ese sentido, una pedagogía libertaria supondrá una propuesta educativa que apunte a la concientización de los estudiantes. En su *Pedagogía del oprimido*, el autor señala que la educación de los oprimidos, los marginados, los otros que permanecen fuera del sistema, debe ser liberadora. Ello consiste en concebir a la educación como mediadora de recuperación del sujeto de su “ser persona#.

De esta manera la «pedagogía del oprimido» se convertirá en una verdadera práctica de «educación liberadora». Freire señala que el punto de partida es colocar a la educación como mediadora de la recuperación de sujeto de la educación como «ser-persona». El estudiante no solo debe aprender conocimientos instrumentales o conceptos determinados,

sino que debe aprender a leer la realidad, a interpretarla. De esta manera, puede conocer la situación de alienación y subordinación en la que se encuentra, la cual es responsable de los principales problemas de las clases oprimidas. Este tipo de educación propone el diálogo como medio principal para la liberación pedagógica. Todo ello apunta a la transformación de la realidad inmediata a través de la movilización y organización de los sujetos. La práctica de este modelo busca que los estudiantes interpreten su realidad, analicen sus problemas, se relacionen entre sí y formulen planes de acción en conjunto.

Por lo expuesto, podemos señalar que la pedagogía de Freire tiene como principal pilar el desarrollo del pensamiento crítico para alcanzar objetivos liberadores mencionados. El diálogo juega un papel sumamente importante, este es un medio de liberación y de conexión y empatía por el otro, sus problemas y contexto.

### **Dialogicidad**

La propuesta del MEDD tiene como centro de acción didáctica a la dialogicidad. Según Viché (2014) esta se comprende como un método de lectura crítica de la realidad social. Esta se traduce en una práctica educativa que tiene como ejercicio la construcción de saberes a partir del encuentro de diversas subjetividades.

El objetivo de la dialogicidad es la liberación, porque se construye para entender las realidades, razonarlas, analizarlas y finalmente transformarlas (Gómez y López 2017). A su vez, esta transformación del mundo, implica una transformación interna y personal. Al comprender la realidad próxima y del otro, se entiende también los mecanismos de sujeción que operan en cada individuo, permitiendo su crítica y posterior emancipación.

### **Aprendizaje dialógico**

*Propuesta de Freire*

Si bien la base de las propuestas dialógicas contemporáneas tiene a Paulo Freire como principal referencia, en los escritos del autor lo que se esboza es el carácter dialógico de la educación, propuesto a partir de la naturaleza comunicativa del hombre. Según Freire (1973) el diálogo es fundamental en la concepción de la particularidad humana, “Los hombres son comunicación en sí”. En ese sentido, el hombre se construye como tal a partir del diálogo: es un ser dialógico.

La dialogicidad para Freire es parte de la condición humana; sin embargo él explica esta característica desde una visión social más que biológica. La práctica del diálogo es la expresión de la condición dialógica, en este se da lugar la reflexión y la acción. Por tanto, este es un instrumento para estratificar los conocimientos sobre los otros y sobre sí mismo. En ese sentido, está cargado de una postura crítica. Freire señala que el diálogo verdadero solo puede darse a partir del igualitarismo, es decir, en condiciones de nula jerarquía, en donde los razonamientos sean valorados por su solidez argumentativa y no por quien los emite.

#### *Propuesta de Flecha*

Según Ramón Flecha (1998) el aprendizaje dialógico es aquel que reúne los principales aspectos del aprendizaje significativo (Ausubel) y los supera. El autor interpreta las teorías de Paulo Freire vertidas en *Pedagogía del oprimido* (1973) para concluir que la propuesta dialógica apuesta por entender el proceso de aprendizaje como una esfera globalizante, en la cual tiene lugar la acción conjunta y convenida de los agentes que interactúan con los estudiantes. Flecha señala que el modelo dialógico es posterior al paradigma constructivista, el cual surge paralelamente con el desarrollo de las ciencias sociales anteriores a 1981 (Flecha 1998). Este, más bien, se encuentra dentro del paradigma de las teorías comunicativas de Habermas (1987) y otros estudiosos.

Según Ballesteros (2016), el aprendizaje dialógico se presenta como la consecuencia del diálogo igualitario. Es decir, es el producto de una serie de interacciones dialógicas en las que los actores exponen sus argumentos y esos son valorados en función de su pretensión de validez y no de poder. Este tipo de aprendizaje no es exclusivo de las instituciones educativas, pues se puede desarrollar en otros espacios. Es, además, una fuente de transformación social.

Según Ramón Flecha y los estudios realizados por CREA (1995-1998), quienes interpretan y actualizan el aprendizaje dialógico de Paulo Freire (1960) como una propuesta educativa integral para el siglo XX, para que sea posible un aprendizaje dialógico se requiere que se den siete principios.

El primero es el Diálogo igualitario, este se entiende como aquel se suscite entre diferentes personas que participan de un diálogo y cuyos aportes son valorados en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de poder o jerarquías sociales establecidas. El segundo es Inteligencia cultural: que incluye la inteligencia académica y la práctica, así como la inteligencia comunicativa que permite llegar a acuerdos a través del lenguaje en diferentes ámbitos sociales. El tercero es Transformación, la educación posibilita los cambios a nivel de sujeto y contexto. Esta propuesta entiende a la educación como instrumento de liberación, ya que supera las teorías reproductivistas que conciben al alumno como sujeto que ha de adaptarse a su contexto y no transformarlo.

En cuanto a la Dimensión instrumental, este aprendizaje no es prescindible para el dialógico, pues entiende la importancia de estos conocimientos para vivir en el contexto actual. Por ello, estos deben ser generados dentro y a través del diálogo. La Creación de sentido es un principio que parte desde las necesidades del “ser” de las personas. El aprendizaje que construyan se articulará en función de esas demandas para generar un

sentido propio. La Solidaridad es uno de los pilares de las prácticas educativas democráticas. La promoción de este principio se orienta al compartir de los proceso de aprendizaje en lugar de separar de forma competitiva al alumnado (Aubert, García Racionero 2009). Finalmente, el principio de Igualdad de diferencias se refiere a la valoración y aceptación de la diversidad de las personas. Ello sin desatender, claro, al principio de la igualdad.

### **Didáctica crítica**

El MEED emplea, como macro procedimental del diseño de su estrategia didáctica, la didáctica crítica. Esta, según Albert-Gómez (2017), es una concepción pedagógica de la Teoría Crítica de la escuela de Frankfurt aplicada al campo de la ciencia educativa bajo la consideración de los cuatro principios básicos del paradigma sociocrítico: 1. Conocer y comprender la realidad como praxis 2. Unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores 3. Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre 4. Implicar al docente a partir de la autorreflexión.

Por otro lado, para Rodríguez (1997), la didáctica crítica es la ciencia teórico-práctica que tiene como objetivo la acción formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, sigue procesos estratégicamente proporcionales de comunicación social desde un enfoque que priorice la racionalidad emancipadora del estudiante.

En cuanto a su procedimiento, Davini (1996) considera que el método de la didáctica crítica potencia el sentido hermenéutico, porque emplea la interpretación para lograr la comprensión y aprehensión de la realidad analizada. Ello permite el desarrollo de habilidades comunicativas y argumentativas, características que también comparte con paradigma dialógico comunicativo.

La didáctica crítica es, además, de carácter activo, pues permite motivar desde la valoración de las experiencias del estudiante respecto al contexto que pretende analizar. Según, Andrade y Muñoz (2012), la didáctica crítica propicia la activación de las competencias complejas, con el fin de transformar las bases conceptuales de los contenidos. Apuesta por la creación de sentido y evita la memorización. Asimismo, fomenta la interacción entre pares en ambientes idóneos para el trabajo colaborativo y cooperativo. Es, finalmente, una didáctica que persigue objetivos afines a la misión de la universidad actual, pues, al igual que la institución, la didáctica crítica apuesta por el desarrollo de la autonomía del estudiante y la formación de ciudadanos críticos que comprendan su realidad para poder, posteriormente y desde su experticia profesional, transformarla.

### **Enfoque sociocrítico**

El MEED es una propuesta pedagógica que se inserta en el enfoque sociocrítico. La perspectiva sociocrítica tiene como representantes a diversos pensadores e investigadores como: Henry Giroux, Michael W. Apple, Shirley Grundy, Madam Sarup, Cleo H. Cherryholmes, Stephen Kemmis, Rob Walker, John Elliot, Ivor F. Goodson, Ulf F. Lundgren, Tomas Englund, Thomas S. Popkewitz, Geoff Whitty, Michael Young, Paul Willis, Angela Mcrobbie, Paulo Freire, Philip Wexler, José Gimeno Sacristán, Ángel Pérez Gómez, entre otros, son fácilmente reconocidos como representantes de esta perspectiva de investigación y desarrollo curricular (Portela 2012).

El enfoque sociocrítico asume sus bases de la teoría crítica. Esta comprende la urgencia de la transformación de los problemas sociales a través del debate crítico, reflexivo y participativo. La pedagogía crítica y la didáctica crítica se insertan en esta

perspectiva e interiorizan sus fundamentos en su práctica curricular. El proceso de enseñanza-aprendizaje orienta su razón de ser a la transformación de la vida social.

Portela (2012) señala que el enfoque sociocrítico propone un currículo contextualizado, cuyos principios y acciones están orientados a la emancipación. Entiende al docente como un intelectual crítico y transformador, que fundamenta su praxis en la pedagogía crítica.

### **Metodología dialógica**

De acuerdo a los hallazgos que arrojó el trabajo de campo, los docentes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II no poseen las bases teóricas para desarrollar una metodología o estrategia didáctica exitosa para el desarrollo óptimo del pensamiento crítico. Ellos apelan a las guías de clase, las cuales solo detallan actividades dispersas. Si bien la mayoría tiene conocimiento de la importancia del diálogo para el desarrollo del pensamiento crítico, este saber solo es empírico. Sobre la naturaleza de la metodología en la universidad, Arandia, Alonso-Olea y Martínez-Domínguez (2010) sostienen que es necesario que esta dé un giro hacia el dialogismo.

La metodología dialógica se sostiene en los principios del aprendizaje dialógico sistematizados por Fecha (1997): diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación personal, de las relaciones con los otros y con su entorno, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias. La metodología crítica es necesaria porque supone desvirtuar el ejercicio del debate y el intercambio de ideas desde una estructura de poder que legitime las posturas por su lugar de enunciación. El trabajo en aula desde el diálogo interactivo, intersubjetivo, a través del

lenguaje, posiciona la horizontalidad como principio que legitima la pertinencia de todas las intervenciones y su validez a partir, únicamente, de la solidez argumentativa. Ello acondiciona el espacio de aprendizaje como un punto de encuentro de conocimientos múltiples y de construcción colectiva de saberes. Lo que, a su vez, permite la problematización abierta de la realidad, dejando de lado la tradicional concepción de la clase como espacio de transmisión y memorización de conocimientos.

### **Taller reflexivo**

La estrategia didáctica dialógica MEDD que se propone en esta investigación posee una estructura dinámica basada en la secuencia del taller reflexivo. Sobre este, Pérez (2014) señala: Es una estrategia fundamental de aprendizaje de la ciudadanía, por cuanto a través de él se facilita que los niños, niñas y adolescentes sean conscientes de sus actos y de las implicaciones de los mismos, y a través de ello puedan transformar sus comportamientos. (p. 271)

En ese sentido, el taller reflexivo permite trabajar la dimensión del ser, puesto que facilita la reflexión al situar el diálogo al centro de su estrategia. De manera que posibilita que los participantes realicen, mediante la discusión, una introspección de sus propios saberes y puedan generar transformaciones en sí mismos y, posteriormente, en su entorno.

El taller reflexivo se caracteriza por la diversidad de sus participantes, el espacio de enseñanza-aprendizaje trasciende las aulas, pues comprende a la comunidad como centro de su reflexión. Por otro lado, logra vincular la teoría y la práctica, lo que permite un aprendizaje significativo, pues rescata las experiencias y saberes previos para construir,

desde ahí, y a través del diálogo y la autoreflexión, los saberes. Sobre el rol de la reflexión en el taller, Gómez y López (2017) afirman:

Al respecto conviene decir que la estrategia permite tanto al tallerista como a los participantes, reflexionar en relación a las problemáticas comunes a partir del diálogo reflexivo. Lo cual conduce a movilizar en los seres humanos los dominios del pensar, sentir y actuar, abriendo caminos de transformación. (pp. 47)

### **Grupos interactivos**

Grupos interactivos es el nombre que recibe una actividad que es comprendida también como estrategia. Se trata de una estrategia dialógica cuyo principal fundamento es el reconocimiento de la importancia del interlocutor en el proceso de construcción de enseñanza- aprendizaje. Ello es consecuente con los principios del aprendizaje dialógico mencionados por Flecha (1997). Alarcón, Mora y Pérez (2017) señalan que esta estrategia, cuyo fin es generar el diálogo reflexivo, posee características particulares: grupos heterogéneo, diversidad de edades entre los estudiantes, dinámicas para garantizar la rotación de los miembros entre los grupos.

Uno de los aspectos más relevantes de esta estrategia es que, a partir de la interacción entre los participantes, se puede fortalecer el aprendizaje en varios niveles. Ello es debido a la rotación e interacción constante entre los miembros: en un primer turno o actividad, un estudiante puede estar aprendiendo, mientras que, en un segundo momento, puede estar enseñando. En ese sentido, los estudiantes se ven inmersos en la necesidad de trabajar colaborativamente. Además, se propicia, de esta manera, la solidaridad entre miembros (Alarcón, Mora y Pérez (2017).

### **Lectura dialógica**

La lectura dialógica es una estrategia orientada a generar la mejora entre las interacciones entre el alumnado con el profesorado, familiares y otros agentes de su entorno (Valls, Soler y Flecha 2008). Sobre sus fundamentos teóricos, existe una gran diversidad de autores que han abordado la naturaleza dialógica del lenguaje y del propio ser humano. Entre ellos se encuentran Bajtin (1981), Mead (1990) y Vygotsky (1986).

La perspectiva dialógica coloca como centro del aprendizaje la interacción social entre personas mediadas por el lenguaje. Según Valls, Soler y Flecha (2008), el diálogo constituye un factor fundamental para lograr el intercambio de ideas, el aprendizaje y la producción de conocimiento en conjunto. Ello, a su vez, genera la creación de nuevos significados que transforman, a través del lenguaje, sus concepciones del mundo y vidas.

La lectura dialógica es el proceso de lectura intersubjetivo que apunta a la comprensión del texto a partir de la profundización de su interpretación. Ello se obtiene a través de la reflexión crítica interactiva entre los participantes y otros agentes. Tal como afirma Valls, Soler y Flecha (2008), la lectura dialógica se distancia de la lectura tradicional en el desplazamiento del centro de su acto significativo. Mientras que la lectura tradicional se basa en la interacción subjetiva entre persona y texto a nivel individual, en una lectura dialógica la interacción es intersubjetiva, pues interviene el estudiante, el texto y aquellos agentes relacionados con el texto.

### **Fundamentación curricular.**

En el 2006, el Consejo Nacional de Educación presentó el Proyecto Educativo Nacional (PEN), el cual tuvo como estrategia trabajar por una “Educación Superior de calidad que

contribuya al desarrollo integral y una inserción competitiva de nuestro país en el mundo.” (Sinecae, 2012) Para ello, en primera instancia, es necesaria una educación superior que desarrolle habilidades de adaptación y competitividad en los estudiantes. Sin embargo, en segunda instancia, el PEN también considera aspectos humanistas dentro los objetivos de la educación superior.

Según el PEN, es preciso formar profesionales que desarrollen principios éticos, talentos y vocación personal, estos son altamente competentes frente a demandas del entorno económico y laboral nacional e internacional (Sinecae, 2012). Esta nominación de la educación superior y sus objetivos es mucho más sofisticada y amplia en relación a la que se plantea en la Constitución Política del Perú de 1993, ya que en el artículo 18 declara sobre la educación universitaria lo siguiente: “La educación universitaria tiene como fines la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica.”

En aras de una mayor especificidad respecto a su naturaleza y funciones, la Ley General de Educación N 28044 2003 señala en el artículo 29 que “La Educación Superior está destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país.” Finalmente, En el Plan Bicentenario (2011), el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (Ceplan) ha acogido el Proyecto Educativo Nacional, presentado en el 2006 y aprobado el 2007, y subraya seis objetivos a alcanzar para el 2021, de los cuales el quinto hace especial referencia a la educación superior: “La educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional” (Minedu, 2011).

En síntesis, podemos corroborar que el marco legal de la educación superior peruana ha sido constantemente modificado en función al perfeccionamiento de la visión de la misma. Además, ello ha sido necesario para adaptarse a las corrientes contemporáneas y al contexto educativo mundial. La proyección a la comunidad y el logro de competencias profesionales como objetivos conjuntos, no es otra propuesta que la que comprende la necesidad de integrar el conocimiento instrumental y la formación del ser a la praxis pedagógica. Para ambos, el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental. Asimismo, se hace una especial y reiterada referencia al aspecto ético como parte fundamental de la formación del ciudadano, en ese sentido, es prioritario el desarrollo de la competencia crítica para determinar juicios justos y decisiones supeditadas por un proceso reflexivo eficiente. Esas habilidades son generadas, en distintos niveles, por el pensamiento crítico.

Tabla 5.

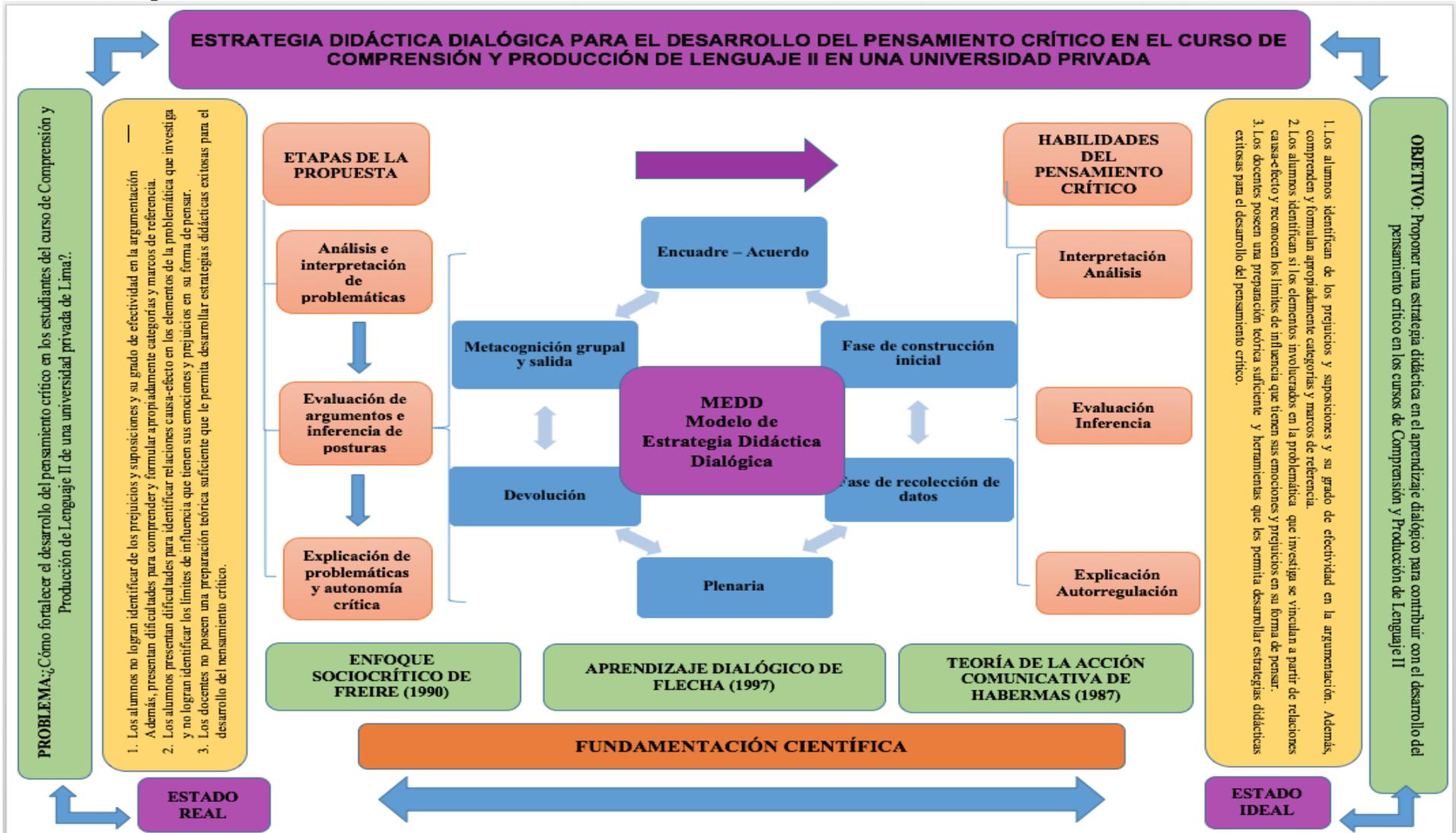
*Tabla de competencias y capacidades*

Competencia	Nivel de logro	Capacidad	Sesiones de aprendizaje	Contenido	Indicadores
Comunicación escrita	Nivel 2	Capacidad para construir mensajes con contenido relevante, argumentos sólidos y claramente conectados a diversos propósitos y audiencia	Sesión N° 01	Debate y lectura de textos académicos y testimoniales sobre el acoso sexual callejero	Identifica el contenido informativo, propósito afectivo, intenciones y puntos de vista, expresados en el lenguaje oral, visual y escrito. - Parfrasea experiencias, creencias, situaciones, contextos de tal manera que tomen significados comprensibles. - Identifica las relaciones causales obvias o implícitas entre diversas expresiones en el contexto de una argumentación, un razonamiento o una persuasión. - Determina si un conjunto de afirmaciones, descripciones o representaciones gráficas expresa o no razones que apoyan o contradicen una opinión o un punto de vista.
Comprensión lectora	Nivel 2	Capacidad para comprender, utilizar y analizar textos para	Sesión N° 02	Debate y lectura de textos académicos y testimonial	- Reconoce los factores pertinentes para determinar el grado de credibilidad que se debe otorgar a una fuente de información o a una opinión. - Determina si un argumento se apoya en suposiciones falsas o dudosas o en

		lograr diversos objetivos		es sobre la unión civil en el Perú	presupuestos y determinar qué tanto debilitan el argumento. - Identifica premisas que requieren soporte y formula una estrategia para identificar y recolectar información que pueda proporcionar dicho soporte. - Deduce de un conjunto de afirmaciones, descripciones, preguntas u otras formas de representación, con un nivel apropiado de fortaleza lógica, las relaciones y las consecuencias o presupuestos que apoyan o implican.
Pensamiento crítico	Nivel 1	Capacidad para explorar de manera exhaustiva problemas, ideas o eventos para formular conclusiones u opiniones sólidas y justificadas	Sesión N° 01, N° 02 y N° 03	Debate y lectura de textos académicos y testimoniales sobre la legalización del aborto en el Perú	- Define la problemática de su entorno escogida y los términos que permitan explicar las causas, consecuencias y posibles soluciones. - Produce descripciones, representaciones o declaraciones de los resultados del proceso de razonamiento de tal forma que estos puedan ser evaluados o monitoreados. - Justifica el tratamiento del problema seleccionado sus evidencias, conceptos, criterios y consideraciones del contexto que fueron utilizadas para interpretar, analizar, evaluar o realizar inferencias. - Realiza una evaluación meta cognoscitiva objetiva de las opiniones propias y de las razones para ellas.

Fuente: Elaboración propia (2019)

**Diseño gráfico funcional de la propuesta**  
**Diseño analógico que representa la aplicación de estrategia didáctica dialógica para el desarrollo del pensamiento crítico.**



## Desarrollo o implementación de la propuesta

La propuesta titulada Modelo de Estrategia Didáctica Dialógica para desarrollar Pensamiento Crítico (MEDD) consiste en desarrollar tres etapas: Análisis e interpretación de problemáticas, Evaluación de argumentos e inferencia de posturas y Explicación de problemáticas y autonomía crítica.

### Etapas de la propuesta.

Las propuestas de las etapas obedecen a la atención de los objetivos señalados en la propuesta: la primera es desarrollar las habilidades de análisis e interpretación; la segunda, desarrollar las de evaluación e inferencia; y la última, desarrollar la explicación y la autorregulación.

### Etapas de la propuesta

Tabla 6.

#### *Etapas de la propuesta*

<b>Etapas</b>	<b>Acciones de intervención</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Diagnóstico</b>
<b>Análisis e interpretación de problemáticas</b>	Taller N° 01 “Interpretando y analizando textos académicos”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica el contenido informativo, propósito afectivo, intenciones y puntos de vista, expresados en el lenguaje oral, visual y escrito.</li> <li>- Parafrasea experiencias, creencias, situaciones, contextos de tal manera que tomen significados comprensibles.</li> <li>- Identifica las relaciones causales obvias o implícitas entre diversas expresiones en el contexto de una argumentación, un razonamiento o una persuasión.</li> <li>- Determina si un conjunto de afirmaciones, descripciones o representaciones gráficas expresa o no razones que apoyan o contradicen una opinión o un punto de vista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deficiencia en el manejo de estrategias que permitan que el estudiante logre identificar distintos tipos de contenido y que parafrasee comprensiblemente situaciones y contextos diversos.</li> <li>- Deficiencia y desconocimiento en el manejo de estrategias que permitan que el estudiante identifique causas y las relacione de manera lógica y coherente.</li> <li>- Deficiencia en el manejo de estrategias que permitan que el estudiante identifique discursos y fuentes que apoyen o contradigan una opinión o postura.</li> </ul>

<b>Evaluación de argumentos e inferencia de posturas</b>	Taller N° 02 “Evaluando argumentos e infiriendo posturas”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce los factores pertinentes para determinar el grado de credibilidad que se debe otorgar a una fuente de información o a una opinión.</li> <li>- Determina si un argumento se apoya en suposiciones falsas o dudosas o en presupuestos y determinar qué tanto debilitan el argumento.</li> <li>- Identifica premisas que requieren soporte y formula una estrategia para identificar y recolectar información que pueda proporcionar dicho soporte.</li> <li>- Deduce de un conjunto de afirmaciones, descripciones, preguntas u otras formas de representación, con un nivel apropiado de fortaleza lógica, las relaciones y las consecuencias o presupuestos que apoyan o implican.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deficiencia en el manejo de estrategias que permitan que el estudiante logre reconocer si una fuente de información es válida.</li> <li>- Deficiencia en el manejo de estrategias que permitan que el estudiante logre determinar si un argumento se apoya en prejuicios o sustentos que debiliten su solidez.</li> <li>- Deficiencia en el manejo de estrategias que permitan que el estudiante logre identificar premisas débiles y que pueda recolectar información que las sostengan.</li> <li>- Deficiencia en el manejo de estrategias que permitan que el estudiante logre deducir preguntas o enunciados coherentes.</li> <li>- Los estudiantes presentan dificultades para evaluar con eficacia los argumentos y para inferir situaciones que se deriven de la problemática planteada.</li> </ul>
<b>Explicación de problemáticas y autonomía crítica</b>	Taller N° 03 “Reflexionamos sobre nuestros juicios”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Define la problemática de su entorno escogida y los términos que permitan explicar las causas, consecuencias y posibles soluciones.</li> <li>- Produce descripciones, representaciones o declaraciones de los resultados del proceso de razonamiento de tal forma que estos puedan ser evaluados o monitoreados.</li> <li>- Justifica el tratamiento del problema seleccionado sus evidencias, conceptos, criterios y consideraciones del contexto que fueron utilizadas para interpretar, analizar, evaluar o realizar inferencias.</li> </ul> <p>Realiza una evaluación meta cognoscitiva objetiva de las opiniones propias y de las razones para ellas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deficiencia en el manejo de estrategias que permitan que el estudiante logre definir, explicar las causas y proponer posibles soluciones con eficacia.</li> <li>- Los alumnos presentan algunas dificultades en la elaboración de textos expositivos.</li> <li>- Los alumnos presentan dificultades en la elaboración de textos argumentativos en los que justifiquen el tratamiento de la problemática seleccionada.</li> <li>- Los alumnos presentan dificultades en elaborar textos argumentativos en los que puedan inferir posibles soluciones con eficacia.</li> <li>- Los alumnos presentan dificultades para evaluar argumentos propios o ajenos.</li> <li>- Deficiencia y desconocimiento en el manejo de estrategias que permitan que el estudiante logre realizar una autoevaluación sobre las razones que motivaron sus argumentos y sobre su propio proceso de enseñanza – aprendizaje.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia 2019

### **Análisis e interpretación de problemáticas**

En esta etapa, el objetivo es desarrollar las habilidades de interpretación y análisis a partir del acercamiento y discusión en torno a una problemática en particular. En este caso, se propone el acoso sexual callejero como temática de debate.

Para desarrollar estas habilidades, se han fijado cuatro indicadores de desarrollo: Identifica el contenido informativo, propósito afectivo, intenciones y puntos de vista, expresados en el lenguaje oral, visual y escrito; parafrasea experiencias, creencias, situaciones, contextos de tal manera que tomen significados comprensibles; identifica las relaciones causales obvias o implícitas entre diversas expresiones en el contexto de una argumentación, un razonamiento o una persuasión; y determina si un conjunto de afirmaciones, descripciones o representaciones gráficas expresa o no razones que apoyan o contradicen una opinión o un punto de vista. Los indicadores son trabajados a través de la aplicación de técnicas didácticas como los *grupos interactivos* y la *lectura dialógica*. Además, se emplean diversos materiales didácticos como las fichas de comprensión, los videos editados y el artículo académico adaptado para la sesión.

### **Evaluación de argumentos e inferencia de posturas**

En la segunda etapa, el objetivo es desarrollar las habilidades de evaluación e inferencia a partir del acercamiento y discusión en torno a una problemática en particular. En este caso, se propone la unión civil como temática de debate.

Para desarrollar estas habilidades, se han fijado cuatro indicadores de desarrollo: Reconoce los factores pertinentes para determinar el grado de credibilidad que se debe otorgar a una fuente de información o a una opinión; determina si un argumento se apoya en suposiciones falsas o dudosas o en presupuestos y determinar qué tanto debilitan el

argumento; identifica premisas que requieren soporte y formula una estrategia para identificar y recolectar información que pueda proporcionar dicho soporte; y deduce de un conjunto de afirmaciones, descripciones, preguntas u otras formas de representación, con un nivel apropiado de fortaleza lógica, las relaciones y las consecuencias o presupuestos que apoyan o implican. Al igual que en la primera etapa, en esta los indicadores también son trabajados a través de la aplicación de técnicas didácticas como los *grupos interactivos* y la *lectura dialógica*. Además, se emplean diversos materiales didácticos como las fichas de comprensión, los videos editados y el artículo académico adaptado para la sesión.

### **Explicación de problemáticas y autonomía crítica.**

Finalmente, en la tercera etapa el objetivo es desarrollar las dos últimas habilidades del pensamiento crítico según Faccione (1990): la explicación y la autoregulación. Para ello, se propone, como marco del proceso de enseñanza aprendizaje, el debate en torno a una problemática que genere posturas polarizadas entre la opinión pública. En este caso, se ha planteado el tema de la legalización del aborto en el Perú.

Para el desarrollo de la explicación y la autoregulación en los estudiantes, se han establecido cuatro indicadores: Define la problemática de su entorno escogida y los términos que permitan explicar las causas, consecuencias y posibles soluciones; produce descripciones, representaciones o declaraciones de los resultados del proceso de razonamiento de tal forma que estos puedan ser evaluados o monitoreados; justifica el tratamiento del problema seleccionado sus evidencias, conceptos, criterios y consideraciones del contexto que fueron utilizadas para interpretar, analizar, evaluar o realizar inferencias.

Finalmente, el estudiante, también realiza una evaluación meta cognoscitiva objetiva de las opiniones propias y de las razones para ellas. Al igual que en las etapas

anteriores, en la última etapa, también se emplea las técnicas de *grupos interactivos* y la *lectura dialógica* para trabajar los indicadores. Por último, es necesario el empleo de diversos materiales didácticos, como las fichas de comprensión, los videos editados y el artículo académico adaptado para la sesión.

### **Rol del docente y del estudiante**

El Modelo de Estrategia Didáctica Dialógica (MEDD) tiene como marco pedagógico procedimental de referencia el modelo de la didáctica crítica, el cual, desde el paradigma sociocrítico, prioriza la acción formativa emancipadora desde la racionalidad. En ese sentido, fija el centro de su acción en el cuestionamiento de las realidades y contextos inmediatos de los estudiantes. El rol del docente en este contexto, y desde la pedagogía crítica, es el de ser un agente activo, dinámico y facilitador de las interacciones entre pares y sus realidades. Debe, además, según Andrade y Muñoz (2012), descubrir y dismantelar las relaciones que existen entre poder, conocimientos y dominación. El cuestionamiento debe provenir de todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de esclarecer rutas emancipadoras.

Ello implica el desplazamiento del docente del rol instructivo que la escuela tradicional le asigna. En ese sentido, es necesario reafirmar que el rol del estudiante en el MEDD es activo y participativo. De acuerdo a las bases teóricas de la propuesta, el aprendizaje dialógico (Flecha) y la teoría de la acción comunicativa (Habermas), los actores centrales del proceso de enseñanza- aprendizaje son los estudiantes y el diálogo e interacciones que se suscitan entre ellos y su entorno. Es el estudiante el que, colaborativamente, construye su aprendizaje a partir de las relaciones dialógicas que establece con sus pares y la dirección y esclarecimiento del debate que ejerce el docente.

El docente cumple el rol de facilitador de los aprendizajes, pues brinda las condiciones propicias para permitir que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje. En ese sentido, el docente debe diseñar la sesión y regular el desempeño, mas no controla enteramente el proceso, solo dispone de las herramientas que necesitarán los alumnos, acompaña sus procesos personales y colectivos y dirige la sesión bajo la ruta crítica de los temas en discusión. El docente no instruye, su función es facilitar, acompañar y dirigir.

### Talleres MEDD para el desarrollo de pensamiento crítico

Tabla 7.

#### Propuesta de talleres MEDD

Acciones de intervención	Habilidades	Indicadores	Temática	Actividades
<b>Taller N° 01 “Interpretando y analizando textos académicos”</b>	Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica el contenido informativo, propósito afectivo, intenciones y puntos de vista, expresados en el lenguaje oral, visual y escrito.</li> <li>- Parafrasea experiencias, creencias, situaciones, contextos de tal manera que tomen significados comprensibles.</li> </ul>	Acoso sexual callejero	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupos interactivos</li> <li>- Lectura dialógica: revisión y lectura de fuentes (de forma individual y en grupo) guiada por interrogantes. Artículos expositivos.</li> <li>- Exposición</li> </ul>
	Análisis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica las relaciones causales obvias o implícitas entre diversas expresiones en el contexto de una argumentación, un razonamiento o una persuasión.</li> <li>- Determina si un conjunto de afirmaciones, descripciones o representaciones gráficas expresa o no razones que apoyan o contradicen una opinión o un punto de vista.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupos interactivos</li> <li>- Lectura dialógica: revisión y lectura de fuentes (de forma individual y en grupo) guiada por interrogantes. Artículos argumentativos.</li> <li>- Exposición</li> </ul>
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce los factores pertinentes para determinar el grado de credibilidad que se debe otorgar a una fuente de información o a una opinión.</li> <li>- Determina si un argumento se apoya en suposiciones falsas o dudosas o en presupuestos y determinar qué tanto debilitan el argumento.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupos interactivos</li> <li>- Lectura dialógica: revisión y lectura de fuentes (de forma individual y en grupo) guiada por interrogantes. Artículos argumentativos.</li> <li>- Exposición</li> </ul>
<b>Taller N° 02 “Evaluando argumentos e</b>			Unión Civil	

<b>infiriendo posturas”</b>	Inferencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica premisas que requieren soporte y formula una estrategia para identificar y recolectar información que pueda proporcionar dicho soporte.</li> <li>- Deduce de un conjunto de afirmaciones, descripciones, preguntas u otras formas de representación, con un nivel apropiado de fortaleza lógica, las relaciones y las consecuencias o presupuestos que apoyan o implican.</li> </ul>	Legalización del aborto en el Perú	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupos interactivos</li> <li>- Lectura dialógica: revisión y lectura de fuentes (de forma individual y en grupo) guiada por interrogantes. Artículos argumentativos.</li> <li>- Exposición</li> </ul>
	Explicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Define la problemática de su entorno escogida y los términos que permitan explicar las causas, consecuencias y posibles soluciones.</li> <li>- Produce descripciones, representaciones o declaraciones de los resultados del proceso de razonamiento de tal forma que estos puedan ser evaluados o monitoreados.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupos interactivos</li> <li>- Lectura dialógica: revisión y lectura de fuentes (de forma individual y en grupo) guiada por interrogantes. Artículos argumentativos.</li> <li>- Exposición</li> </ul>
<b>Taller N° 03 “Reflexionamos sobre nuestros juicios”</b>	Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justifica el tratamiento del problema seleccionado sus evidencias, conceptos, criterios y consideraciones del contexto que fueron utilizadas para interpretar, analizar, evaluar o realizar inferencias.</li> <li>- Realiza una evaluación meta cognoscitiva objetiva de las opiniones propias y de las razones para ellas.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupos interactivos</li> <li>- Lectura dialógica: revisión y lectura de fuentes (de forma individual y en grupo) guiada por interrogantes. Artículos argumentativos.</li> <li>- Exposición</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia (2019)

**Estructura de la Estrategia Didáctica Dialógica para desarrollar Pensamiento Crítico (MEDD) (basada en el Taller reflexivo):**

**Encuadre – Acuerdo:** Se definen aquí las reglas y normas que regirán durante el desarrollo del taller, se plantean al grupo los objetivos y se concilian los tiempos de trabajo. Se conforman grupos interactivos.

**Fase de construcción inicial:** Etapa en la que se les plantea el tema, se indagan saberes previos y se motiva al grupo. Se proyecta un video en el que se muestran testimonios de los actores involucrados en la problemática que se abordará en el taller. Se propone a los estudiantes que construyan a nivel individual y grupal conocimientos útiles y aprehensivos a través de la asignación de labores que garanticen su participación reflexiva. Para ello se proponen preguntas claves para dirigir la indagación. Posteriormente, se emplea la técnica de la lectura dialógica de un artículo académico. Se recopilan los saberes en fichas de trabajo.

Esta construcción es una especie de preparación para la plenaria grupal.

**Fase de recolección de datos:** Etapa en la que se comparten con el grupo las construcciones o elaboraciones que se realizaron en la etapa anterior, a través de mecanismos ideados por los participantes o guiados por el facilitador. En esta fase es preciso que el tallerista tome nota de la producción producto de la recolección de información.

**Plenaria:** Fase de “reflexión grupal”. A través del diálogo, se promueve el intercambio de ideas y el debate productivo con el grupo en pleno, teniendo en cuenta y valorando los aportes brindados por los participantes. Para ello, con sus propias palabras, exponen las conclusiones a las que llegaron para responder las preguntas planteadas al

inicio de la lectura. Es la parte más significativa y voluminosa del taller, por tal razón suele durar de cuarenta y cinco a noventa minutos (45 - 90 minutos.)

**Devolución:** Realimentación, aquí el facilitador le brinda al grupo, retroalimentación, señalándole los elementos más significativos trabajados por el mismo grupo. El facilitador puede expresar de forma breve algún aporte sobre el tema.

**Metacognición grupal y salida:** Aquí, el facilitador propone a los participantes que comenten acerca de lo más significativo de la jornada y si reconocen qué saberes han logrado construir a lo largo de la sesión.

**El re encuadre:** Se hace en una etapa intermedia del desarrollo del taller y a necesidad, es la intervención por medio de la cual se le recuerda al grupo el acuerdo establecido porque éste lo está incumpliendo. Se re encuadra en cualquier momento del taller en que aparezca una violación significativa del acuerdo realizado al inicio del taller.

### **Plan de talleres MEDD para el desarrollo de pensamiento crítico**

#### **“Aprender a pensar para aprender a ser”**

#### **Datos generales:**

- |                            |                                   |
|----------------------------|-----------------------------------|
| I.1. Región                | : Lima                            |
| I.2. Provincia             | : Lima                            |
| I.3. Distrito              | : Surco                           |
| I.4. Institución Educativa | : Una universidad privada de Lima |
| I.5. Responsable           | : Shéridan Medina Cabrera         |

#### **Presentación**

El modelo prioriza la base dialógica a lo largo de todos sus procesos, los cuales se estratifican en tres etapas. En ese sentido, se organiza el presente plan en tres talleres. En el primero, el objetivo es

el desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis. Para ello, se reúne una serie de actividades con el fin de construir las bases de la lógica argumentativa que posteriormente se articulará por escrito. Es importante indicar que a esta etapa corresponde la investigación y recopilación de fuentes informativas.

En un segundo momento, se enfatiza en las habilidades de evaluación e inferencia. A esta etapa corresponde la verificación y discriminación de información pertinente y valedera para la construcción de los argumentos. Ello se trabaja a partir de estrategias que le permitan al estudiante reconocer los niveles de validez en los textos revisados y, posteriormente, articular argumentos y cotejar en ellos la solidez necesaria. Finalmente, en una tercera etapa, el estudiante debe producir un texto argumentativo íntegro: justifica la pertinencia del análisis de la problemática, la define, señala sus causas, consecuencias y sostiene tesis o soluciones a través de estrategias argumentativas que permitan lograr la solidez textual requerida. Además, debe desarrollar un proceso metacognitivo sobre el trabajo realizado; reflexionar sobre sus motivaciones personales, prejuicios, emociones y cómo estas han podido influenciar en el proceso, desde la selección de la problemática, hasta la propuesta de soluciones y los argumentos que las sostienen. En esta etapa se desarrollan las habilidades de explicación y autorregulación.

### **Justificación**

La creación de los talleres MEDD parte de la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes a partir de estrategias basadas en el diálogo. Ello se propone a partir de los problemas hallados durante el diagnóstico realizado en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II, curso en el que se redactan textos argumentativos y que desarrolla la competencia de pensamiento crítico en el nivel 2. Uno de los principales hallazgos fue que los docentes, al no poseer formación pedagógica, no cuentan con los conocimientos teóricos y técnicos para diseñar o aplicar estrategias didácticas que desarrollen eficientemente el pensamiento crítico.

En ese sentido, se considera necesario el desarrollo del pensamiento crítico en talleres que fraccionen por etapas sus seis habilidades. Estos tienen por objetivo el desarrollo de la

competencia a través de estrategias didácticas dialógicas. Teniendo en cuenta la importancia del rol del docente en el aula para el desarrollo de la competencia referida, y las habilidades y herramientas con las que este debe contar para su labor, se presenta el siguiente módulo de talleres y su respectiva estructuración.

### **Objetivo general.**

Desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II a través de estrategias didácticas que tengan como eje de acción el diálogo y la participación activa en aula.

### **Objetivos específicos**

Desarrollar las habilidades de interpretación y análisis a través de estrategias didácticas efectivas basadas en el diálogo.

Reflexionar colaborativamente sobre temáticas sociales que permitan el desarrollo de las habilidades de evaluación e inferencia.

Proponer la propuesta de la estrategia didáctica activas como alternativas para el logro de la autorregulación y la reflexión.

### **Estrategias de ejecución (taller 1)**

#### **“Interpretando y analizando textos académicos”**

#### **Objetivo:**

Desarrollar en los estudiantes las habilidades de interpretación y análisis de textos académicos para la mejora del pensamiento crítico en el curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada.

#### **Actividades:**

#### **Desarrollamos nuestras habilidades interpretativas y analíticas**

Se definen las reglas y normas que regirán durante el desarrollo de la sesión, se plantean los objetivos y se concilian los tiempos de trabajo.

Se conforman grupos interactivos y se les plantea el tema de “Acoso Sexual Callejero”

Se indagan saberes previos: ¿Qué entiendes por acoso sexual callejero?

Se proyecta un video en el que se muestran testimonios de algunas víctimas y las opiniones de diversos expertos en el tema del acoso sexual callejero y la violencia de género.

Se plantean las preguntas claves para dirigir la discusión: ¿Qué es el acoso sexual callejero? ¿Por qué es un tipo de violencia de género?” ¿Cuáles son las causas o factores que generan u originan el acoso sexual callejero? ¿Cuáles son las principales razones por las que el acoso sexual callejero sería un tipo de violencia de género?

Se propone la lectura dialógica de un artículo académico sobre acoso sexual callejero y, a través de una charla informal en entre los integrantes del grupo, se discute el artículo en función de las preguntas planteadas y las opiniones y testimonios de los videos proyectados.

A través del diálogo, los estudiantes reflexionan sobre las intenciones o posicionamientos de los personajes del video.

Posteriormente, con sus propias palabras, exponen las conclusiones a las que llegaron para responder las preguntas planteadas al inicio de la lectura.

### **Estrategias de ejecución (taller 2)**

#### **“Evaluando argumentos e infiriendo posturas”**

##### **Objetivo:**

Desarrollar en los estudiantes las habilidades de evaluación e inferencia de textos académicos argumentativos para la mejora del pensamiento crítico en el curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada.

##### **Actividades:**

##### **Desarrollamos nuestras habilidades evaluativas e inferenciales**

Se conforman grupos interactivos y se les plantea el tema de la “Unión Civil en el Perú”

Se indagan saberes previos: ¿Qué entiendes por “unión civil”

Se proyecta un video en el que se muestran testimonios de algunos miembros de la comunidad LGBTIQ+ y de personas en contra de la unión civil.

Se plantean las preguntas claves para dirigir la discusión: ¿Qué es unión civil? ¿Por qué se dice que es un derecho que debe ser otorgado? ¿Por qué se dice que no es un derecho, sino un privilegio que debe ser negado? ¿Qué argumentos serán válidos o inválidos? ¿Por qué? ¿Qué argumentos o premisas requieren algún tipo de soporte o información que pueda proporcionar dicho soporte? ¿Por qué?

Se presenta un PPT con los principales criterios para identificar la validez o invalidez de un argumento.

Se propone la lectura dialógica de un artículo académico sobre el Proyecto de Ley de Unión Civil entre personas del mismo sexo y las posiciones a favor y en contra en torno a este. A través de una charla informal entre los integrantes del grupo, se discute el artículo en función de las preguntas planteadas y las opiniones y testimonios de los videos proyectados con el objetivo de discernir la validez y solidez de los argumentos expuestos en el texto.

A través del diálogo, los estudiantes reflexionan sobre las intenciones o posicionamientos de los personajes del video y deducen las intenciones e implicancias existentes tras estos discursos.

Posteriormente, con sus propias palabras, exponen las conclusiones a las que llegaron para responder las preguntas planteadas al inicio de la lectura.

### **Estrategias de ejecución (taller 3)**

#### **“Reflexionamos sobre nuestros juicios”**

##### **Objetivo:**

Desarrollar en los estudiantes las habilidades de explicación y autorregulación para la mejora del pensamiento crítico en el curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada.

##### **Actividades:**

### **Desarrollamos nuestras habilidades explicativas y de autorregulación**

Se conforman grupos interactivos y se les plantea el tema de la “Legalización del aborto en el Perú”

Se indagan saberes previos: ¿Qué entiendes por “aborto” y “legalización del aborto”?

Se proyecta un video en el que se muestran testimonios de algunas mujeres que abortaron clandestinamente, los comentarios de miembros de diversas asociaciones en contra de la legalización y diversas campañas a favor y en contra de la legalización de aborto en Perú y Latinoamérica.

Se plantean las preguntas claves para dirigir la discusión: ¿En qué consiste la legalización del aborto? ¿Por qué se dice que su ilegalidad atenta contra los derechos humanos y reproductivos de las mujeres? ¿Cuál es tu postura al respecto? ¿Cuáles son las causas de la clandestinidad aborto y sus consecuencias? ¿Será posible plantear posibles soluciones? ¿Cuál es mi postura respecto a la legalización del aborto en el Perú? ¿Cuáles son los argumentos que sostienen mi postura? ¿Cuáles son las evidencias, conceptos, criterios que permiten sostener mi postura?

Se propone la lectura dialógica de un artículo académico sobre Legalización del aborto en el Perú y las posiciones a favor y en contra en torno a este. A través de una charla informal entre los integrantes del grupo, se discute el artículo en función de las preguntas planteadas y las opiniones y testimonios de los videos proyectados.

A través del diálogo, los estudiantes reflexionan sobre las motivaciones de las organizaciones y de los personajes del video y sobre sus propias motivaciones. Además, reflexionan sobre la importancia de discutir estos temas.

Posteriormente, con sus propias palabras, exponen las conclusiones a las que llegaron para responder las preguntas planteadas al inicio de la lectura. Es decir, señalan la definición de la problemática, las causas de la clandestinidad del aborto, sus consecuencias, su postura personal frente a la legalización del aborto, los argumentos que sostienen su postura, las evidencias, conceptos, criterios que permiten sostenerla y las posibles soluciones que plantea ante la problemática.

Finalmente, responden las siguientes preguntas: ¿Mi postura o forma de pensar pudo estar influenciada por prejuicios o emociones? ¿En qué medida?

## Organización y aplicación de las actividades y estrategias activas

### Organización de las actividades

Estrategias didácticas activas para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima.

#### Estrategia dialógica para la interpretación y el análisis

Propósito de la estrategia	Que el estudiante desarrolle sus habilidades interpretativas y analíticas de pensamiento crítico, al participar de manera activa durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la clase. Se interpretan y analizan textos académicos a través de estrategias dialógicas como la conformación de grupos interactivos y la lectura dialógica.
Tiempo	La duración de la sesiones de un tiempo de 90 minutos -Lectura “La Violencia invisible” seleccionada por la Docente
Materiales	-Material impreso de la ficha 1 y 2, papelógrafos, plumones, papel arcoíris, limpiatipos

#### Desarrollo de la actividad:

##### Desarrollamos nuestras habilidades interpretativas y analíticas

- Se definen las reglas y normas que regirán durante el desarrollo de la sesión, se plantean los objetivos y se concilian los tiempos de trabajo.
- Formación de grupos interactivos de seis estudiantes a través de una dinámica que permita la mayor diversidad posible en cada grupo.
- Se plantea el tema que se abordará en sesión: el Acoso Sexual Callejero
- Se indagan saberes previos: ¿Qué entiendes por acoso sexual callejero?
- Lluvia de opiniones por parte de los estudiantes.
- Se proyecta un vídeo en el que se muestran testimonios de algunas víctimas y las opiniones de diversos expertos en el tema del acoso sexual callejero y la violencia de género.
- Se plantean las preguntas claves para dirigir la discusión: ¿Qué es el acoso sexual callejero? ¿Por qué es un tipo de violencia de género? ¿Cuáles son las causas o factores que generan u originan el acoso sexual callejero? ¿Cuáles son las principales razones por las que el acoso sexual callejero sería un tipo de violencia de género?
- El docente facilita a los estudiantes el material impreso de la ficha “1” y “2”.
- El docente facilita la lectura “La Violencia invisible”
- Se propone la lectura dialógica de un artículo académico sobre acoso sexual callejero y, a través de una charla informal en entre los integrantes del grupo, se discute el artículo en función de las preguntas planteadas y las opiniones y testimonios de los videos proyectados.
- La ficha 1 es llenada de manera individual. Aquí se trabaja la interpretación a través del parafraseo.
- Comentar lo escrito en la ficha 1 y 2 en grupos, estas opiniones facilitaran pautas a la revisión y la evaluación del texto.
- A través del diálogo, los estudiantes reflexionan sobre las intenciones o posicionamientos de los personajes del video.
- El docente facilita papelógrafos, papel arcoíris y plumones para la elaboración del organizador gráfico

- Posteriormente, con sus propias palabras, exponen las conclusiones a las que llegaron para responder las preguntas planteadas al inicio de la lectura.

#### **Comentario**

Estas actividades son participativas. Se propicia en el estudiante la utilización de estrategias de interpretación a través del parafraseo y el empleo de la ficha 1. Esta sirve como instrumento de trabajo. En vista de que el estudiante lee, comprende y escribe, podemos contrastar la correspondencia entre estas tres competencias. La ficha 2 sirve como instrumento de trabajo para que el estudiante fije los elementos por medio del parafraseo de los mismos. La socialización de estos primeros productos, permitirá la mejora de los mismos. Finalmente, estos servirán de insumos para la elaboración del producto final: el organizador gráfico.

#### *Ficha 1*

<u>Acoso sexual callejero</u>	<u>Violencia de género</u>	<u>¿Por qué el acoso sexual callejero es un tipo de violencia de género?</u>

#### *Ficha 2*

<u>Causas del Acoso sexual callejero</u>	<u>Causas de la Violencia de género</u>	<u>Consecuencias</u>	<u>¿Soluciones?</u>

Fuente: Elaboración propia 2019

### **Estrategia dialógica para la evaluación y la inferencia**

Propósito de la estrategia	Que el estudiante desarrolle sus habilidades evaluativas e inferenciales de pensamiento crítico, al participar de manera activa durante el <u>proceso de enseñanza aprendizaje</u> de la clase. A través de estrategias dialógicas como la conformación de grupos interactivos y la lectura dialógica, se evalúan e infieren argumentos y motivaciones <u>a partir de la lectura de textos académicos y no académicos.</u>
Tiempo	La duración de la sesión es de un tiempo de 90 minutos -Lectura “Proyecto de Ley de Unión Civil entre personas
Materiales	del mismo sexo. Posiciones a favor y en contra” seleccionada por la Docente -Material impreso de la ficha 1 y 2, papelógrafos, plumones, papel arcoíris, limpiatipos

#### **Desarrollo de la actividad:**

##### **Desarrollamos nuestras habilidades evaluativas e inferenciales**

- Formación de grupos interactivos de seis estudiantes a través de una dinámica que permita la mayor diversidad posible en cada grupo.
- Se plantea el tema que se abordará en sesión: “Unión Civil en el Perú”
- Se indagan saberes previos: ¿Qué entiendes por “unión civil”
- Lluvia de opiniones por parte de los estudiantes.
- Se proyecta un video en el que se muestran testimonios de algunos miembros de la comunidad LGBTIQ+ y de personas en contra de la unión civil.
- Se plantean las preguntas claves para dirigir la discusión: ¿Qué es unión civil? ¿Por qué se dice que es un derecho que debe ser otorgado? ¿Por qué se dice que no es un derecho, sino un privilegio que debe ser negado? ¿Qué argumentos serán válidos

o inválidos? ¿Por qué? ¿Qué argumentos o premisas requieren algún tipo de soporte o información que pueda proporcionar dicho soporte? ¿Por qué?

- Se presenta un PPT con los principales criterios para identificar la validez o invalidez de un argumento.
- El docente facilita a los estudiantes el material impreso de la ficha “3” y “4”.
- El docente facilita la lectura “Proyecto de Ley de Unión Civil entre personas del mismo sexo. Posiciones a favor y en contra”
- Se propone la lectura dialógica de un artículo académico sobre el Proyecto de Ley de Unión Civil entre personas del mismo sexo y las posiciones a favor y en contra en torno a este. A través de una charla informal entre los integrantes del grupo, se discute el artículo en función de las preguntas planteadas y las opiniones y testimonios de los videos proyectados con el objetivo de discernir la validez y solidez de los argumentos expuestos en el texto.
- La ficha 3 y 4 son llenadas de manera individual. Aquí se trabaja la evaluación de los argumentos a través del análisis de su validez y la inferencia, a través de la evaluación de los argumentos.
- Comentar lo escrito en la ficha 3 y 4 en grupos, estas opiniones facilitarán pautas a la revisión y la evaluación del texto.
- A través del diálogo, los estudiantes reflexionan sobre las intenciones o posicionamientos de los personajes del video y deducen las intenciones e implicancias existentes tras estos discursos.
- El docente facilita papelógrafos, papel arcoíris y plumones para la elaboración del organizador gráfico.
- Elaboran un organizador gráfico con las conclusiones a las que llegaron al responder las preguntas planteadas al inicio de la lectura.
- Posteriormente, con sus propias palabras, exponen las conclusiones a las que llegaron para responder las preguntas planteadas al inicio de la lectura.

#### **Comentario**

Estas actividades son participativas. Se propicia en el estudiante el desarrollo de la evaluación al reconocer los grados de credibilidad y validez de los argumentos. Para ello, se emplea la ficha 3. Esta sirve como instrumento de trabajo. En vista de que el estudiante lee, comprende y escribe, podemos contrastar la correspondencia entre estas tres competencias. Asimismo, se desarrolla la inferencia a través de la identificación de los argumentos que requieren soporte. El estudiante infiere aquellos elementos que puedan otorgar dicho soporte y los recolecta elementos causales y las consecuencias de la problemática. Para ello, la ficha 4 sirve como instrumento de trabajo para que el estudiante fije los elementos por medio del parafraseo de los mismos. Además, la ficha le permite sustentar y explicar el porqué de su elección. La socialización de estos primeros productos, permitirá la mejora de los mismos. Finalmente, estos servirán de insumos para la elaboración del producto final: el organizador gráfico.

Fuente: Elaboración propia 2019

#### *Ficha 3*

<u>Unión Civil</u>	<u>Argumentos a favor</u>	<u>Argumentos en contra</u>

#### *Ficha 4*

<u>Argumentos que requieren soporte</u>	<u>¿Qué tipo de soportes?</u>	<u>¿Por qué?</u>

Fuente: Elaboración propia 2019

## **Estrategia dialógica para la explicación y autorregulación**

Propósito de la estrategia	Que el estudiante desarrolle las habilidades de explicación y autorregulación propias del pensamiento crítico, al participar de manera activa durante el <u>proceso de enseñanza aprendizaje</u> de la clase. El alumno define problemáticas, produce descripciones y representaciones para ser evaluados. Además, justifica el tratamiento de la problemática seleccionada, las evidencias y criterios empleados para su interpretación, evaluación y análisis. Finalmente, el discente realiza una evaluación meta cognoscitiva de las opiniones que sostiene en sus argumentos. Todo ello, a través de estrategias dialógicas como la conformación de grupos interactivos y la lectura dialógica.
Tiempo	La duración de la sesión es de un tiempo de 90 minutos
Materiales	-Lectura “Legalización del aborto en el Perú: posiciones a favor y en contra” seleccionada por la Docente -Material impreso de la ficha 5 y 6, papelógrafos, plumones, papel arcoíris, limpiatipos

### **Desarrollo de la actividad:**

#### **Desarrollamos nuestras habilidades explicativas y de autorregulación**

- Formación de grupos interactivos de seis estudiantes a través de una dinámica que permita la mayor diversidad posible en cada grupo.
- Se plantea el tema que se abordará en sesión: “Legalización del aborto en el Perú”
- Se indagan saberes previos: ¿Qué entiendes por “aborto” y “legalización del aborto”?
- Lluvia de opiniones por parte de los estudiantes.
- Se proyecta un video en el que se muestran testimonios de algunas mujeres que abortaron clandestinamente, los comentarios de miembros de diversas asociaciones en contra de la legalización y diversas campañas a favor y en contra de la legalización de aborto en Perú y Latinoamérica.
- Se plantean las preguntas claves para dirigir la discusión: ¿En qué consiste la legalización del aborto? ¿Por qué se dice que su ilegalidad atenta contra los derechos humanos y reproductivos de las mujeres? ¿Cuál es tu postura al respecto? ¿Cuáles son las causas de la clandestinidad aborto y sus consecuencias? ¿Será posible plantear posibles soluciones? ¿Cuál es mi postura respecto a la legalización del aborto en el Perú? ¿Cuáles son los argumentos que sostienen mi postura? ¿Cuáles son las evidencias, conceptos, criterios que permiten sostener mi postura?
- El docente facilita a los estudiantes el material impreso de la ficha “5” y “6”.
- El docente facilita la lectura “Legalización del aborto en el Perú: posiciones a favor y en contra”
- Se propone la lectura dialógica de un artículo académico sobre Legalización del aborto en el Perú y las posiciones a favor y en contra en torno a este. A través de una charla informal entre los integrantes del grupo, se discute el artículo en función de las preguntas planteadas y las opiniones y testimonios de los videos proyectados.
- La ficha 5 y 6 es llenada de manera individual. Aquí se trabaja la explicación a través del parafraseo y el análisis de los textos.
- Comentar lo escrito en la ficha 5 y 6 en grupos, estas opiniones facilitarán pautas a la revisión y la evaluación del texto.
- A través del diálogo, los estudiantes reflexionan sobre las intenciones y posicionamientos de los personajes del video y sus propios posicionamientos. ¿Ello se evidencian en las descripciones de la problemática, las causas, consecuencias y soluciones que han planteado en la ficha 5?
- El docente facilita papelógrafos, papel arcoíris y plumones para la elaboración del organizador gráfico.
- Posteriormente, con sus propias palabras, exponen las conclusiones a las que llegaron para responder las preguntas planteadas al inicio de la lectura. Es decir, señalan la definición de la problemática, las causas de la clandestinidad del

aborto, sus consecuencias, su postura personal frente a la legalización del aborto, los argumentos que sostienen su postura, las evidencias, conceptos, criterios que permiten sostenerla y las posibles soluciones que plantea ante la problemática.

- Finalmente, responden las siguientes preguntas: ¿Mi postura o forma de pensar pudo estar influenciada por prejuicios o emociones? ¿En qué medida?

#### **Comentario**

Estas actividades son participativas. Se propicia en el estudiante la utilización de estrategias de interpretación, análisis, evaluación e inferencia que fueron desarrolladas en los talleres 1 y 2. La habilidad de explicación es evaluada por medio de la ficha 5, la cual sirve como instrumento de trabajo para este propósito. En vista de que el estudiante lee, comprende y escribe, podemos contrastar la correspondencia entre estas tres competencias. Asimismo, la estrategia apunta al desarrollo de la explicación y la justificación de la postura del estudiante. Además, se realizan ejercicios de metacognición sobre los procesos que llevaron al estudiante al planteamiento de su tesis y los argumentos seleccionados. Para ello, la ficha 6 sirve como instrumento de trabajo para que el estudiante fije los elementos por medio de la escritura de los mismos. La socialización de estos primeros productos, permitirá la mejora de los mismos. Finalmente, estos servirán de insumos para la elaboración del producto final: el organizador gráfico.

Fuente: Elaboración propia 2019

#### *Ficha 5*

<u>Definición del aborto clandestino</u>	<u>Causas de la clandestinidad del aborto</u>	<u>Consecuencias de la clandestinidad del aborto</u>	<u>Posibles soluciones</u>

#### *Ficha 6*

<u>Postura o Tesis</u>	<u>Argumentos</u>	<u>Evidencias</u>

Fuente: Elaboración propia 2019

### **Las sesiones de aprendizaje**

Según el MED (2010) en la Orientación para el Trabajo pedagógico del Área de comunicación señala, la sesión de aprendizaje comprende un conjunto de interacciones intencionales y organizadas entre el docente, los estudiantes y el objeto de aprendizaje.

Las sesiones de aprendizaje primero se planifican y se ejecuta de acuerdo con el estilo de cada docente. No existen esquemas o rutas preestablecidas.

#### **Comprensión y Producción de Lenguaje II Ciclo 2019-2**

### **Sesión de aprendizaje n°01**

#### **“Interpretando y analizando textos académicos a través del diálogo”**

---

**Logro de la sesión** - Al término de la sesión, los estudiantes interpretan y analizan textos académicos

---

**COMPETENCIA:** Pensamiento crítico

<b>CAPACIDADES</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>INDICADORES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica el contenido informativo, propósito e intenciones de los textos y las relaciones causales entre diversas expresiones en el contexto de una argumentación</li> <li>- Parafrasea comprensiblemente experiencias, creencias, situaciones y contextos.</li> <li>- Determina si un texto escrito o audiovisual expresa o no razones que apoyan o contradicen una opinión o un punto de vista.</li> </ul>	<p>Lectura  “La violencia invisible: acoso sexual callejero en Lima Metropolitana y Callao” de Elizabeth Vallejo (2013)</p>	<p>Elabora organizadores gráficos (tablas, cuadro sinóptico, mapas conceptuales, mapas semánticos) en equipo con las conclusiones a las que llegaron luego de interpretar y analizar los contenidos propuestos.  Expone con sus propias palabras sus organizadores gráficos .</p>

**Fase y tiempo****135 minutos**

(3 horas académicas de 45 minutos)

**Actividades****Materiales**

<b>Encuadre – Acuerdo (10 minutos)</b>	<p>Saludo inicial. Se anuncia el logro de la sesión de clase: Al término de la sesión, los estudiantes interpretan y analizan textos académicos. Se definen las reglas y normas que regirán durante el desarrollo del taller, se plantean los objetivos y se concilian los tiempos de trabajo. Se conforman grupos interactivos a través de una dinámica que permita la mayor diversidad posible en cada grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se plantea el tema que se abordará en sesión: el Acoso Sexual Callejero</li> <li>-Se indagan saberes previos: ¿Qué entiendes por acoso sexual callejero?</li> <li>-Lluvia de opiniones por parte de los estudiantes.</li> <li>- Se proyecta un video en el que se muestran testimonios de algunas víctimas y las opiniones de diversos expertos en el tema del acoso sexual callejero y la violencia de género.</li> <li>- Se plantean las preguntas claves para dirigir la discusión: ¿Qué es el acoso sexual callejero? ¿Por qué es un tipo de violencia de género?” ¿Qué es el acoso sexual callejero? ¿Por qué es un tipo de violencia de género?” ¿Cuáles son las causas o factores que generan u originan el acoso sexual callejero? ¿Cuáles son las principales razones por las que el acoso sexual callejero sería un tipo de violencia de género?</li> </ul>	Diapositiva
<b>Fase de construcción inicial (25 minutos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El docente facilita a los estudiantes el material impreso de la ficha “1” y “2”.</li> <li>-El docente facilita la lectura “La Violencia invisible” <a href="https://bit.ly/2KcQ4vK">https://bit.ly/2KcQ4vK</a></li> <li>- Se propone la lectura dialógica de un artículo académico (sección “conceptos”) sobre acoso sexual callejero y, a través de una charla informal en entre los integrantes del grupo, se discute el artículo en función de las preguntas planteadas y las opiniones y testimonios de los videos proyectados.</li> <li>-La ficha 1 y 2 es llenada de manera individual. Aquí se trabaja la interpretación a través del parafraseo y el análisis a través de la lógica causal.</li> <li>-Comentar lo escrito en la ficha 1 en grupos, estas opiniones facilitarían pautas a la revisión y la evaluación del texto.</li> </ul>	<p>Video  Diapositivas  Artículo  Fichas 1 y 2</p>
<b>Fase de recolección de datos: (30 minutos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A través del diálogo, los estudiantes reflexionan sobre las intenciones o posicionamientos de los personajes del video.</li> <li>- El docente facilita papelógrafos, papel arcoíris y plumones para la elaboración del organizador gráfico</li> <li>- Posteriormente, en grupo, elaboran un organizador gráfico con las conclusiones a las que llegaron al responder las preguntas planteadas al inicio de la lectura. Asimismo, con sus propias palabras, exponen dichas conclusiones.</li> </ul>	<p>Fichas 1 y 2  Papelógrafos  Papel arcoíris  Plumones</p>
<b>Plenaria (50 minutos)</b>	<p>Con sus propias palabras, exponen dichas conclusiones.  El o la docente modera el debate: controla tiempos, otorga la palabra a cada miembro expositor. Abre los comentarios al resto de los participantes.</p>	

<b>Devolución (10 minutos)</b>	El o la facilitadora brinda al grupo la retroalimentación, señalándole los elementos más significativos trabajados en la sesión. Expresa de forma breve algún aporte sobre el tema.	
<b>Metacognición grupal y salida (10 minutos)</b>	El o la facilitadora propone a los participantes que comenten acerca lo más significativo lo aprendido a lo largo de la jornada y apunta las palabras clave en la pizarra. Para ello, se puede emplear una pelota rotativa, de manera que quien reciba la pelota conteste la pregunta y se la pase a otro compañero. Finalmente, el o la facilitadora cierra señalando la funcionalidad de lo trabajado en el taller para su vida universitaria y profesional.	Pelota Plumones Pizarra

Fuente: Elaboración propia 2019

## **Validación de la propuesta**

### **Validación de la estrategia por juicio de especialistas**

Para validar la propuesta de intervención que pretende modificar el estado actual del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del segundo ciclo del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima, se empleó la técnica de consulta a juicio de expertos con 10 indicadores la validación interna y externa. Los expertos fueron seleccionados por la idoneidad de su trabajo en la investigación educacional de tipo aplicada y una de ellos por su trabajo en el área de lenguaje y comunicación y el conocimiento del contexto que poseen.

#### **Características de los especialistas.**

Esta es una etapa particularmente importante y de alto cuidado, pues la selección de un validador implica la consideración de ciertas características en su perfil: ética profesional, maestría o doctorado, imparcialidad en los juicios, experiencia en el nivel o grado, manejo de teorías y enfoques. Asimismo, debe cumplir con los criterios de disponibilidad, interés por participar en este proceso, creatividad y competencia en proceso de validación, entre otros.

Los especialistas seleccionados para avalar la propuesta fueron tres docentes con el grado académico y científico requerido. Ellos cuentan con más de quince años de

experiencia profesional y la autoridad académica requerida para valorar la propuesta de la tesis.

En la tabla se muestra los datos de los especialistas:

Tabla 8.

*Tabla de Especialistas de la Validación.*

Apellidos y nombres	Grado académico	Especialidad/ Profesión	Ocupación	Año de experiencia
Velázquez Tejeda, Miriam	Doctora	Docente de Comunicación y Lenguaje	Docente de educación superior	20 años
Muñoz Salazar, José	Doctor	Docente	Docente de educación superior	20 años
Flores Valdiviezo, Hernan	Magister	Sociólogo	Docente investigador	25 años

Fuente: Elaboración propia (2019)

La Doctora Miriam Velazquez Tejeda es licenciada en Educación con mención en Comunicación y Lenguaje. Cuenta con el grado de Magistra en Educación con mención en Psicología Educativa y el grado de Doctora en Educación. Además, posee una experiencia laboral en el campo educacional de más de veinte años. Entre sus múltiples logros profesionales, se destaca el haber sido Vicerrectora y Decana de la Facultad de Educación de Cuba. Cuenta con una amplia experiencia en la Educación Universitaria y es investigadora en Aprendizaje, Comunicación, Comprensión de lectura y Didáctica Universitaria. Ha escrito dos libros y varios artículos, producto de su labor como investigadora.

Por otro lado, el doctor José Muñoz Salazar es Licenciado en Ingeniería Electrónica, su primer profesión. Cuenta con el grado de Magíster en Gestión de Innovaciones Educativas y el grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Posee, además, una segunda especialidad en Estadística Aplicada a la Investigación. Respecto a su experiencia en el campo de la docencia, es docente de Postgrado en las maestría de Educación y Gestión

Pública; Formulación de proyectos de Investigación, Seminario de tesis, Construcción de instrumentos de investigación y Estadística Aplicada a la Investigación Científica.

Asimismo, se desempeña eventualmente como Asesor y Jurado de Tesis de Investigaciones en Administración, Educación y Gestión Pública.

Finalmente, el profesor Hernan Flores Valdiviezo es un sociólogo dedicado a la docencia y a la investigación en el ámbito de las ciencias de la educación con más de 25 años de experiencia. Se ha desempeñado en diferentes universidades del Perú bajo diversos roles: docente universitario, investigador, asesor de tesis, jurado de tesis, entre otros.

### **Valoración interna.**

Para la ficha de validación interna (contenido), referente al informe de opinión del especialista, se han considerado 10 criterios de evaluación. De manera que esta refleje una visión global la apreciación del especialista. En ese sentido, se han considerado los siguientes aspectos: factibilidad de aplicación del resultado que se presenta, claridad de la propuesta para ser aplicado por otros; posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes; correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales; congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado, novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta. Asimismo, la modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado; preciso y efectivo; la propuesta está contextualizada a la realidad en estudio; presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar y contiene un plan de acción de lo general a lo particular con una escala de calificación de deficiente (puntaje 1), bajo (puntaje 2), regular (puntaje 3), buena (puntaje 4) y muy buena (puntaje 5). Además contiene aspectos que el especialista debe registrar, con el objetivo de señalar los aspectos positivos relevantes o negativos, así como las sugerencias que se necesitan ser superadas.

Tabla 9.

*Tabla Validez interna por juicio de expertos*

Indicadores	Juez 1		Juez 2		Juez 3	
	n	%	n	%	n	%
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.	4	8	5	10	5	10
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros	4	8	5	10	5	10
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes	4	8	5	10	4	8
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales	5	10	5	10	5	10
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.	5	10	5	10	4	8
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.	5	10	4	8	4	8
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo	5	10	5	10	5	10
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.	4	8	5	10	5	10
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.	4	8	5	10	5	10
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.	5	10	5	10	5	10
<b>Total</b>	50	90	50	98	50	94
<b>Promedio Porcentual</b>			<b>88.67</b>			

Fuente: Adaptado del modelo USIL (2019)

Los resultados de la valoración interna demuestran que, el Juez 1 dio una valoración de 90%, el Juez 2 una valoración de 98% y el Juez 3 de 94%, finalmente la valoración total interna resultó de 88.67%, lo cual indica que la propuesta tiene una valoración interna de muy buena.

### **Valoración externa.**

Respecto a la segunda ficha de validación externa (forma), informe de opinión del especialista, se han considerado diez criterios e indicadores: claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiente, intencionalidad, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia, también con una escala de calificación de deficiente (puntaje 1), bajo (puntaje 2), regular (puntaje 3), buena (puntaje 4) y muy buena (puntaje 5). Asimismo, contiene aspectos que el especialista debe registrar, con la idea de señalar los aspectos positivos relevantes o negativos, así como las sugerencias que se necesitan ser superadas.

Tabla 10.

*Tabla de Validez interna por juicio de expertos*

Indicadores	Juez 1		Juez 2		Juez 3	
	n	%	n	%	n	%
Claridad	4	8	5	10	5	10
Objetividad	5	10	5	10	5	10
Actualidad	5	10	4	8	5	10
Organización	5	10	5	10	4	8
Suficiencia	4	8	5	10	5	10
Intencionalidad	5	10	5	10	5	10
Consistencia	4	8	5	10	4	8
Coherencia	5	10	5	10	5	10
Metodología	4	8	5	10	5	10
Pertinencia	4	8	5	10	5	10
<b>Total</b>	50	90	50	98	50	96
			94.6			
<b>Promedio porcentual</b>			7			

Fuente: Adaptado del modelo USIL (2019)

Los resultados de la valoración externa demuestran que, el Juez 1 dio una valoración de 90%, el Juez 2 una valoración de 98% y el Juez 3 de 96%, finalmente la valoración total externa resultó de 94.67%, lo cual indica que la propuesta tiene una valoración externa de muy buena.

Estos se sintetizan en un apartado denominado resultados, en el cual se señala el puntaje de valoración interna y externa. Para la valoración las mismas, se consideró frecuencia de rangos y porcentaje de rangos, lo cual permite decidir en qué rango se ubica la validez de la propuesta. Ello se presenta en la tabla 4.

Tabla 11.

*Tabla de Escala de de Valoración*

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Baja	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Buena	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy buena	[42 - 50]	[84% - 100%]

*Fuente:* Adaptado del modelo USIL (2019)

### **Resultado de la valoración de los especialistas y conclusiones**

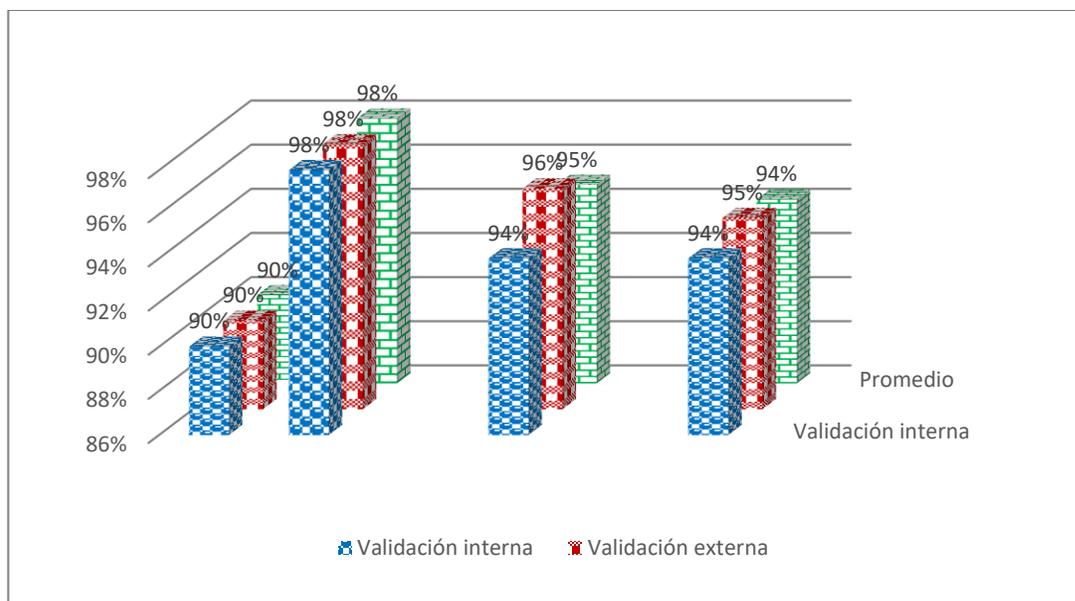
En esta etapa, se realiza la sistematización de la información proporcionada por los expertos, para lo cual se presenta la valoración con relación a la validación interna y externa de la propuesta pedagógica realizada por los expertos.

Tabla 12.

*Tabla de Valoración interna y externa por criterio de jueces*

	Especialista 1	Especialista 2	Especialist a 3	Promedio
Validación interna	90%	98%	94%	94%
Validación externa	90%	98%	96%	95%
Promedio	90%	98%	95%	94%
	Promedio final			94%

*Fuente:* Adaptado del modelo USIL (2019)



*Figura 2.* Valoración interna y externa por criterio de jueces

Los resultados de la validación de los expertos evidencian, según la escala de apreciación, y valoran la propuesta pedagógica como muy buena, puesto que alcanza un promedio de 94% de validez, porque responde a los objetivos planteados y a la realidad. Asimismo, las recomendaciones realizadas, están orientadas a profundizar y desarrollar la creatividad de las dinámicas para mejorar las capacidades de diálogo en los grupos de debate. Además, la importancia que le da uno de los evaluadores a enfatizar en el carácter sociocrítico de la didáctica elaborada. Estas recomendaciones se han considerado para hacer las mejoras en la propuesta de las sesiones de aprendizaje.

## **Conclusiones**

Al finalizar el proceso de investigación a través de la sistematización de los referentes científicos, el análisis de los datos obtenidos a partir del diagnóstico de campo, la modelación de la estrategia didáctica propuesta para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del segundo ciclo de una universidad privada de Lima, el cumplimiento de las tareas científicas y el objetivo general, se formulan las siguientes conclusiones.

### **Primera**

Se modeló la estrategia didáctica como el objetivo general de la investigación enfocada en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima. En ella, los estudiantes son el centro del proceso enseñanza – aprendizaje, pues los métodos dialógicos, participativos y holísticos permiten generar autonomía en el saber ser, hacer, conocer y convivir.

### **Segunda**

Se cumplió con la sistematización teórica de las categorías apriorísticas como el pensamiento crítico y la estrategia didáctica desde la perspectiva de Faccione (1990), Bierman y Assali (1996), Mendoza (2015), Furedy y Furedy (1985), Gomez, 2015, Carrasco, 2016, y Gomero, 2009 y Armas, Lorences y Perdomo (2010). A partir de la revisión de estos autores, se ha podido comprender los diversos enfoques teóricos y didácticos que contribuyen a lograr un aprendizaje efectivo y al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II.

### **Tercera**

La tercera conclusión corresponde al diagnóstico de campo. Este objetivo se cumplió con la aplicación de distintas técnicas e instrumentos de recolección de datos a través de las

unidades de análisis correspondientes. La valoración de estas permitió obtener un resultado objetivo sobre el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes que conformaron la muestra para la investigación. Luego, al ser contrastadas con las categorías apriorísticas, se pudo identificar las categorías emergentes de forma general. Además, se logró identificar las que influyeron en el problema investigado desde el proceso de enseñanza – aprendizaje. Asimismo, permitió direccionar la modelación con el fin de contribuir a resolver los problemas diagnosticados y a transformar ese estado real de la realidad pedagógica.

#### **Cuarta**

En cuanto a la modelación de la propuesta, para elaborarla se consideraron diversos criterios teóricos, prácticos y metodológicos sistematizados a lo largo del proceso investigativos. Además, se aplicaron los criterios de expertos para su validación. A partir del cumplimiento de las tareas científicas, se logra la elaboración de la propuesta modelada, la cual es el resultado y producto final de estas. Asimismo, la propuesta es acorde a los enfoques y secuencias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico desde el proceso de enseñanza – aprendizaje.

#### **Quinta**

Los especialistas evaluaron positivamente la propuesta didáctica modelada como producto de la investigación. Inciden en que la propuesta presenta argumentos teóricos y prácticos que permiten su aplicación práctica en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Ello considerando que el estudiante es quien debe asumir el rol protagónico durante el proceso y el docente el rol de facilitador de los aprendizajes, de manera que se fomente el desarrollo del pensamiento crítico a través del diálogo participativo en torno a situaciones conflictivas que permitan al estudiante involucrarse y transformar su comunidad.

## **Recomendaciones**

### **Primera**

Someter a análisis conjunto la estrategia didáctica presentada como producto de la investigación con los directivos de la facultad con el objetivo de considerar su posible implementación en la práctica pedagógica, no solo en el área curricular de Lenguaje, sino en otras en las que el pensamiento crítico se encuentre como competencia de desarrollo y en las que se desee propiciar dinámicas reflexivas.

### **Segunda**

Difundir la necesidad de implementar talleres metodológicos orientados a los docentes con el objetivo de capacitarlos en didáctica para la educación superior. Asimismo, capacitarlos en torno a los sustentos teóricos y didácticos del aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico. Ello con el objetivo de contribuir a potenciar sus competencias psicopedagógicas, de manera que impacte positivamente en su performance como orientador del proceso de enseñanza – aprendizaje en aula.

### **Tercera**

Someter a validación el impacto en la práctica de la estrategia didáctica modelada tras su aplicación, con la finalidad de comprobar su efectividad en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en la enseñanza – aprendizaje del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II.

### **Cuarta**

Exponer los resultados de la investigación a través de los distintos canales, plataformas comunicativas de la institución y eventos académicos con el fin de informar sobre sus resultados y proponer alternativas de solución, así como de recoger aportes que permitan perfeccionar la aplicabilidad de la propuesta en otras áreas curriculares cuyas prácticas

pedagógicas necesiten reforzarse, particularmente en función del desarrollo del pensamiento crítico.

## Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., & Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, Uruguay. CLACSO.
- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3), 81-92.
- Addine, F. (2013). La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica. *La Habana: Editorial Pueblo y educación*, 14, xx-xx.
- Álvarez, C. (1999). Didáctica: La escuela en la vida. *La Habana: Editorial pueblo y educación*, 09.
- Americana, A. F. (1990). *Pensamiento Crítico: Una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa*. "El Informe Delphi", Comité Preuniversitario de Filosofía.. Recuperado de <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/129/740/1>
- Andrade, H., & Muñoz, S. (2012). Combined effect of temperature and salinity on the thermotolerance and osmotic pressure of juvenile white shrimp *Litopenaeus vannamei* (Boone). *Journal of Thermal Biology*, 37(6), 413-418.
- Arandía, M., Alonso-Olea, J., & Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias Dialogical methodology in university classroom. *Revista de educación*, 352, 309-329.
- Armas, N., Lorences, J., & Perdomo, J. M. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. *Evento Internacional Pedagogía*, 40.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*. 21(2), 129-139.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas.
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación científica. *Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

- Bernal, A., & Cárdenas, A. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222.
- Bierman, A. K., & Assali, R. N. (1996). *The critical thinking handbook*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. Ciudad, México: Fondo de Cultura económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Centro Nacional de Planificación Estratégica. (2011). *Plan Bicentenario. El Perú hacia el 2021*. Recuperado de: [https://www.ceplan.gob.pe/documentos/\\_plan-bicentenario-el-peru-hacia-el-2021/?highlight=El%20Per%C3%BA%20hacia%20el%202021](https://www.ceplan.gob.pe/documentos/_plan-bicentenario-el-peru-hacia-el-2021/?highlight=El%20Per%C3%BA%20hacia%20el%202021)
- Cerezal, J. & Fiallo, J. (2002). Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas. *Pueblo y Educación*, La Habana
- Choque Alanoca, E. J. (2018). *Estrategia didáctica PCC para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del instituto de educación superior pedagógico público "Mercedes Cabello de Carbonera" de la región Moquegua* (Tesis de Maestría Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque, Perú). Recuperada de <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/3055/BC-TES-TMP-1878.pdf?sequence=1>
- Comisión Europea. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Correa, F., Terbullino, V. & Valderrama, I. (2013). *Desarrollo de la competencia de pensamiento crítico en el curso Taller de Creatividad de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas de Lima, Perú* (Tesis de maestría, Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile, Chile).
- Cullen, C. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II. *Novedades Educativas*, (62), xx-xxx.

- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. En A. Camilloni, M. Davini, G. Eldestein, E. Litwin, Souto, M., & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura, Santillana.
- Dewey, J. (1943). *El niño y el currículo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Elboj, C., Espanya, M., Flecha, R., Imbernon, F., Puigdemívol, I., & Valls, R. (1998). Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas). *Contextos educativos, 1*, 53-75.
- Ennis, R. (1987). En Nieto, A., & Saiz, C. (2008). Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. *Motivación y emoción: Contribuciones actuales, 2*, 255-263. Recuperado de <http://www.pensamientocritico.com/pensacono/disposicionesyct.pdf>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Recuperado de <http://www.eduteka.org/Pensamiento Critico Facione.php>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, España: Paidós.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Furedy, C., & Furedy, J. J. (1985). Critical Thinking: Toward Research and Dialogue. *New directions for teaching and learning*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ325412>
- Geert, T., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and instruction, 14*(4), 359-379.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Gómez, W., & López, W. (2017). Estrategias dialógicas e inclusivas para favorecer la participación de las familias en la convivencia democrática de las instituciones educativas Luis Hernández Vargas y Manuela Beltrán de Yopal. (Tesis de maestría Universidad de La Salle Ciencia Unisalle, Yopal). Recuperado de:

[https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=maest\\_docencia\\_yopal](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=maest_docencia_yopal)

- Guerrero, A. B., & Gutiérrez, A. R. C. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222.
- Guevara Dávila, F. D. (2016). *Pensamiento crítico y su relación con el desempeño docente en el décimo ciclo de pregrado, de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú). Recuperada de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6399/Guevara\\_df.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6399/Guevara_df.pdf)
- Habermas, J. (1987). *La acción comunicativa*. Madrid, España: Editorial Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- Kliksberg, B. (2011). *América Latina frente a la crisis*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana
- Latorre Ariño, M., & Seco del Pozo, C. J. (2013). *Estrategias y técnicas metodológicas*. Lima, Perú: Universidad Marcelino Champagnat.
- Lincoln, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. London, United Kindong: Sage Publications.
- Lipman, M. (1997). Thinking in community. *Inquiry: Critical thinking across the disciplines*, 16(4), 6-21.
- McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational researcher*, 19(4), 10-12.
- Manrique Orbegozo, L. E. (2018). *Estrategias Didácticas para Desarrollar el Pensamiento Crítico de los Estudiantes de Computación e Informática del I Ciclo del IST” CSR” del Distrito de Nuevo Chimbote, Santa–Ancash-2009* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Chimbote, Perú). Recuperada de <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/1885/BC-TES-TMP-719.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Marciales, G. (2003). *Pensamiento Crítico: Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos disponible* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España). Recuperada de <https://eprints.ucm.es/4759/1/T26704.pdf>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](http://dx.doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational psychology review*, 12(2), 163-183.
- Mayz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44), 55-66.
- Mead, G. H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. Madrid, España: Paidós.
- Mejía, A., & Zarama, R. (2004). La promoción de pensamiento crítico en ingeniería. *Revista de ingeniería*, (20), 90-104.
- Mendoza, P. (2015). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga, Málaga, España). Recuperada de [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15997/TD\\_ALEJO\\_LOZANO\\_Laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15997/TD_ALEJO_LOZANO_Laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19, 44-55.
- Mosteiro, M. & Porto, A. (2017) La investigación en educación. *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias Informal Logic*, (2 & 3), 157-164.
- Okuda, M. & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124
- Oliveras, B., & Sanmartí, N. (2009). Lectura crítica, una herramienta para mejorar el aprendizaje de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 926-930.
- Padrón, J. (2006). Bases del concepto de investigación aplicada. *Scielo*. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=2077287420170003&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=2077287420170003&lng=es&nrm=iso)

- Palmero, F., Martínez-Sánchez, F., & Fernández-Abascal, E. (2002). El proceso motivacional. *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 35-55). Madrid, España: McGraw Hill/Interamericana de España.
- Paul, R. (2003). *Guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org>.
- Paul, R. & Elder, L. (2005). *Una Guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Recuperado de [http://www.eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/EstandaresPensamientoCritico\\_pdf](http://www.eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/EstandaresPensamientoCritico_pdf)
- Peña, L. B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Ministerio de Educación Nacional (MEN). Recuperado de: <https://goo.gl/KYhjIP>.
- Peñalosa, A. D. R. (2004). Las plataformas en la educación en línea. *Comunidad E-formadores*, 4(4).
- Pérez, P., Enrique, Osvaldo., Carbó, E., & González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263-283.
- Phillips, L. M., & Norris, S. P. (1999). Interpreting popular reports of science: what happens when the reader's world meets the world on paper? *International journal of science education*, 21(3), 317-327.
- Piaget, J. (1955). *The child's construction of reality: Conservation and atomism (Vol. 2)*. Psychology Press. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/ba16/fac32fec367cc0f4c9f1e04e80943f2c89a.pdf>
- Portela, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque sociocrítico. *Hallazgos*, 9(18), 79-96.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(2), 11-42.
- Requena, S. H. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 26-35.
- Roca, J. (2013). *El desarrollo del Pensamiento Crítico a través de diferentes metodologías docentes en el Grado en Enfermería* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, España). Recuperada de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/129382#page=1>

- Rodriguez, N. (2017). *Aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento académico en Formación Ciudadana y Cívica, 2016* (Tesis doctoral, Universidad César Vallejo, Lima, Perú).
- Rojas Ramos, E. N. (2019). *Programa didáctico para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura del segundo ciclo de la Escuela Profesional de Educación FACHSE-UNPRG; región Lambayeque 2012*. (Tesis de Maestría. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque). Recuperado de: <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/3994/BC-TES-TMP-2800.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rojo, M. R. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 119. Catamarca, Argentina.
- SINECAE (2012). *Educación superior en el Perú: Retos para el aseguramiento de la calidad*. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/0198694D6FE2A18D05257AF5005E5B08/\\$FILE/107070418-Educacion-superior-en-el-Peru-Retos-para-el-aseguramiento-de-la-calidad.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/0198694D6FE2A18D05257AF5005E5B08/$FILE/107070418-Educacion-superior-en-el-Peru-Retos-para-el-aseguramiento-de-la-calidad.pdf)
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Fundamentos de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría enraizada* (Trads. M. E. González, A.M. Tello & V. González). Mendoza, Argentina: Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo.
- Tuning, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica cuantitativa, cualitativa y mixta*. (2a ed.). Lima, Perú: San Marcos.
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), p. 71-87.

- 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. (Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazarán). Recuperado de: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/el-desarrollo-del-pensamiento-critico-en-los-alumnos-del-noveno-grado-del-ano-escolar-2008-2009-de-la-escuela-americana-de-tegucigalpa-una-mirada-al-desarrollo-curricular-de-la-asignatura-de-estudios-sociales%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/el-desarrollo-del-pensamiento-critico-en-los-alumnos-del-noveno-grado-del-ano-escolar-2008-2009-de-la-escuela-americana-de-tegucigalpa-una-mirada-al-desarrollo-curricular-de-la-asignatura-de-estudios-sociales%20(1).pdf)
- Vargas, R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165.
- Velásquez, F. (2015). *El pensamiento crítico y el aprendizaje significativo en el área de comunicación* (Tesis doctoral, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú). Recuperada de: <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/160>
- Viché, M. (2014). La dialogicidad. Metodología de una animación sociocultural liberadora. Recuperado de [http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veinte/index\\_htm\\_files/dialogicidad.pdf](http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veinte/index_htm_files/dialogicidad.pdf).
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.
- Zambrano, R. (2001). *Manual sobre pruebas de Rendimiento Escolar*. Recuperado de <http://www.webdelprofesor.ula.ve/humanidades/ramonzam/guias/dominioscognoscitivovo.pdf>

## Anexos

### Anexo 1. Matriz metodológica y la matriz de categorización

Problema general	Problemas específicos	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Sub-categorías	Paradigma, enfoque, tipo y diseño	Población, muestra, muestreo y Unidad de análisis	Métodos	Técnicas	Instrumentos
¿Cómo fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II del segundo ciclo de una universidad privada de Lima?	¿Cuál es la situación actual del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II d del segundo ciclo de una universidad privada de Lima?	Proponer una estrategia didáctica para contribuir con el desarrollo del pensamiento crítico en el curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II.	Diagnosticar la situación actual del desarrollo del pensamiento crítico en los cursos de Comprensión y Producción de Lenguaje II.	Pensamiento crítico	Interpretación Análisis Evaluación Inferencia Explicación Auto-rregulación	Paradigma sociocrítico e interpretativo Enfoque cualitativo Diseño no experimental, de corte transversal descriptivo	3 Profesores y 25 estudiantes	Emprícos	Encuesta Entrevista Análisis documental	Cuestionario, prueba pedagógica Guía de entrevista Ficha de análisis documental
	¿Cuál es la perspectiva teórica que sustenta la propuesta metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de los cursos de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima?		Sistematizar la perspectiva teórica que fundamenta la propuesta metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de los cursos de Comprensión y Producción de Lenguaje II							
	¿Qué criterios teóricos y didácticos se debe tomar en cuenta en la modelación de la propuesta metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico		Determinar los criterios teóricos y didácticos a tomar en cuenta en la modelación de la propuesta metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de los cursos de Comprensión y	Pensamiento crítico	Interpretación Análisis Evaluación Inferencia Explicación Auto-rregulación			Estrategia Didáctica		

	<p>en estudiantes de los cursos de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima?</p>		<p>Producción de Lenguaje II</p>		<p>general y planeación de la estrategia Instrumentación y evaluación</p>					
	<p>¿Cómo validar la propuesta metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de los cursos de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima?</p>		<p>Validar la propuesta metodológica a través del juicio de expertos para su factibilidad e implementación de su uso para el desarrollo del pensamiento crítico en los cursos de Comprensión y Producción de Lenguaje II</p>					<p>Delphi</p>		

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO PRINCIPAL	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	Ítems de la guía de entrevista	Ítems del cuestionario	Ítems de la prueba pedagógica
¿Cómo fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II de una universidad privada de Lima?	Diseñar una estrategia didáctica para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II en una Universidad Privada de Lima.	<b>Pensamiento crítico</b>  “Entendemos que el pensamiento crítico (PC) es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio.” Consenso de expertos Peter A. Facione 1990 Investigador Principal	Interpretación Comprender y expresar el significado y la importancia o alcance de una gran variedad de experiencias, situaciones, eventos, datos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios.	Identifica el contenido informativo, propósito afectivo, intenciones y puntos de vista, expresados en el lenguaje oral, visual y escrito.	1, 2, 3,	1	1
				Comprende y formula en forma apropiada categorías, distinciones y marcos de referencia.	1, 2, 3	2	
				Parafrasea experiencias, creencias, situaciones, contextos de tal manera que tomen significados comprensibles.	1, 2, 3, 4	3	
			Análisis Identificar las relaciones causa-efecto obvias o implícitas en afirmaciones, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen como fin expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones.	Identifica las relaciones causales obvias o implícitas entre diversas expresiones en el contexto de una argumentación, un razonamiento o una persuasión.	1, 2, 3, 5	4	2
				Compara y contrasta ideas, conceptos o afirmaciones.	1, 2, 3,	5	
				Determina si un conjunto de afirmaciones, descripciones o representaciones gráficas expresa o no razones que apoyan o contradicen una opinión o un punto de vista.	1, 2, 3,	6	
			Evaluación Determinar la credibilidad de las historias u otras representaciones que explican o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona. Determinar la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia entre afirmaciones, descripciones, cuestionamientos u otras formas de representación.	Reconoce los factores pertinentes para determinar el grado de credibilidad que se debe otorgar a una fuente de información o a una opinión.	1, 2, 3	7	
				Determina la pertinencia contextual de cuestionamientos, información, principios, reglas o instrucciones de procedimientos.	1, 2, 3,	8	
				Determina si un argumento se apoya en suposiciones falsas o dudosas o en presupuestos y determinar qué tanto debilitan el argumento.	1, 2, 3, 6	9	3
			Inferencia Identificar y ratificar elementos requeridos para deducir conclusiones razonables; elaborar conjeturas e hipótesis; considerar información pertinente y deducir consecuencias a partir de datos, afirmaciones, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, cuestionamientos u otras formas de representación.	Identifica premisas que requieren soporte y formula una estrategia para identificar y recolectar información que pueda proporcionar dicho soporte.	1, 2, 3, 6	10	
				Formula varias hipótesis para solucionar un problema, postular un conjunto de suposiciones con respecto a un problema o un punto de controversia.	1, 2, 3,	11	
				Deduce de un conjunto de afirmaciones, descripciones, preguntas u otras formas de representación, con un nivel apropiado de fortaleza lógica, las relaciones y las consecuencias o presupuestos que apoyan o implican.	1, 2, 3,	12	4
			Explicación Ordenar y comunicar a otros los resultados de nuestro razonamiento; justificar el razonamiento y sus conclusiones en términos de evidencias, conceptos, metodologías, criterios y	Define la problemática de su entorno escogida y los términos que permitan explicar las causas, consecuencias y posibles soluciones.	1, 2, 3, 7	13	5
				Produce descripciones, representaciones o declaraciones de los resultados del proceso de razonamiento de tal forma que estos puedan ser evaluados o monitoreados.	1, 2, 3,	14	

		consideraciones del contexto y presentar el razonamiento en una forma clara, convincente y persuasiva.	Justifica el tratamiento del problema seleccionado sus evidencias, conceptos, criterios y consideraciones del contexto que fueron utilizadas para interpretar, analizar, evaluar o realizar inferencias.	1, 2, 3,	15		
		Autoregulación Monitorear en forma consciente nuestras actividades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos aplicando, principalmente, las habilidades de análisis y de evaluación a nuestros juicios con el propósito consciente de cuestionar, validar, o corregir bien sea nuestros razonamientos o nuestros resultados.	Realiza una evaluación meta cognoscitiva objetiva de las opiniones propias y de las razones para ellas.	1, 2, 3,	16		
			Juzga hasta qué punto su forma de pensar está influenciada por deficientes conocimientos o por estereotipos, prejuicios o emociones, o por cualquier otro factor o factores que limiten su objetividad o racionalidad.	1, 2, 3, 8	17	6	
			Reflexiona sobre sus valores, motivaciones, actitudes e intereses para determinar si se ha sido ecuánime y objetivo, al analizar, interpretar, evaluar, realizar inferencias y llegar a conclusiones.	1, 2, 3, 8	18	6	
	<b>Estrategia didáctica</b> son procedimientos utilizados por el docente para el logro de aprendizaje. Debe reflejar un proceso de organización y planificación coherente unificado e integrado, direccional, transformador y el manejo sistémico de los métodos, técnicas, medios y recursos necesarios, así como la instrumentación y la evaluación. (Armas, Lorences y Perdomo, 2010)	<b>Planificación didáctica</b> La planificación didáctica consiste en un ejercicio de formulación y establecimiento de objetivos de carácter prioritario, cuya característica principal es el establecimiento de los cursos de acción para alcanzar dichos objetivos. Además que es una herramienta de diagnóstico, análisis, reflexión y toma de decisiones, en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje.	Sustenta los conceptos, principios y enfoques teóricos en los que se basa la estrategia didáctica.	9	19		
			Planifica las acciones a realizar en el proceso de enseñanza aprendizaje.		20		
			Identifica las fortalezas y los problemas del objeto.	10	21		
			<b>Métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje</b> Es el conjunto lógico de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje. Además, se refiere al planeamiento general de la acción de acuerdo con un criterio determinado y teniendo en vista determinadas metas.	Propone las acciones, recursos, medios, métodos y procedimientos para cada etapa de la estrategia.	11	22	
			Determina las etapas de la estrategia propuesta.	11	23		
			Plantea objetivos generales orientados a lograr la transformación del objeto desde su estado real hasta el estado deseado	12	24		
			<b>Instrumentación y evaluación</b> Explicar cómo se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, responsables, participantes. Definición de los logros obstáculos que se han ido venciendo, valoración de la aproximación lograda al estado deseado.	Explica cómo se aplicará la estrategia propuesta.	12	25	
			Define los logros y obstáculos que se han alcanzado con la estrategia.		26		
			Valora la aproximación lograda al estado deseado.		27		

## Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos

### ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A LOS DOCENTES

#### DATOS INFORMATIVOS:

Entrevistador: \_\_\_\_\_

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

Duración: \_\_\_\_\_

**OBJETIVO:** Conocer la preparación teórica y didáctica que poseen los docentes sobre los fundamentos del Pensamiento crítico en los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de textos II de una universidad privada de Lima.

1. Según su experiencia docente, ¿cómo aporta el área de comprensión y producción de lenguaje en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante?

\_\_\_\_\_

2. Desde la óptica de su área que enseña, ¿cómo entiende o conceptualiza usted el desarrollo del pensamiento crítico?

\_\_\_\_\_

3. ¿Usted cree que es importante el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes? ¿por qué?

\_\_\_\_\_

4. ¿Qué estrategias aplica usted, en el proceso de enseñanza aprendizaje para que el estudiante aprenda a realizar paráfrasis de conceptos, situaciones y contextos de manera comprensible?

\_\_\_\_\_

5. ¿Qué técnicas aplica usted, en el proceso de enseñanza aprendizaje para que el estudiante aprenda a reconocer y explicar los diversos factores que causan o influyen en la problemática que analiza?

\_\_\_\_\_

6. ¿Qué estrategias aplica usted, en el proceso de enseñanza aprendizaje para que el estudiante aprenda a identificar si los argumentos basados en prejuicios o en suposiciones son válidos y efectivos o por el contrario, sin fundamento para sostener una postura?

\_\_\_\_\_

7. ¿Qué técnicas aplica usted, en el proceso de enseñanza aprendizaje para que el estudiante aprenda a explicar su problemática a través de la definición de este, el desarrollo de sus causas, consecuencias y posibles soluciones?

---

8. ¿Qué métodos aplica usted, en el proceso de enseñanza aprendizaje para que el estudiante aprenda a identificar hasta qué punto tu forma de pensar puede estar influenciada por prejuicios y emociones?

---

9. ¿Cuáles son los conceptos, principios y enfoques teóricos que fundamentan su estrategia en aula?

---

10. ¿Qué estrategias o actividades emplea para que el estudiante pueda reconocer las fortalezas y debilidades con las que cuenta para alcanzar el logro de aprendizaje propuesto?

---

11. ¿Al inicio de la sesión, señala usted el logro de aprendizaje? ¿Qué actividades realiza usted para que sus estudiantes puedan conocer cómo se aplicará la estrategia para alcanzar los logros de aprendizaje?

---

12. ¿Propone los recursos, métodos y procedimientos que deberán emplear y seguir los estudiantes en cada etapa del proceso enseñanza-aprendizaje con el fin de alcanzar el logro de aprendizaje? ¿Cuáles?

---

## CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES

### DATOS GENERALES:

**Carrera:** \_\_\_\_\_ **Ciclo:** \_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** Femenino ( ) Masculino ( ) **Fecha:** \_\_\_\_\_

**OBJETIVO:** Constatar el nivel de satisfacción que experimentan los estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II con la manera en que el docente de la asignatura dirige el proceso de enseñanza – aprendizaje para contribuir al desarrollo de la competencia en pensamiento crítico en una universidad privada de Lima.

Instrucciones:

Estimado estudiante, como parte de una investigación necesitamos que colabores con tu opinión respecto a los contenidos de la asignatura y de la forma como el docente dirige la sesión de clase. Para ello te pedimos que leas atentamente el siguiente cuestionario para responder con completa sinceridad las siguientes preguntas.

N	Ítems						re
		nc	nu	e	ce	mn	

1	¿Consideras que el docente del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II realiza actividades innovadoras que te permiten identificar con facilidad el contenido informativo, propósito afectivo, intenciones y puntos de vista, expresados en el lenguaje oral, visual y escrito?					
2	¿Durante las sesiones de aprendizaje del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II, usted comprende y formula en forma apropiada categorías, distinciones y marcos de referencia?					
3	¿El docente del curso te enseña técnicas adecuadas para realizar paráfrasis de conceptos, situaciones y contextos de manera comprensible?					
4	¿El docente del curso te enseña estrategias adecuadas para que puedas reconocer y explicar los diversos factores que causan la problemática o influyen en ella?					
5	¿El docente del curso te enseña métodos adecuados para reconocer los conceptos relacionados a la problemática de estudio, sus similitudes y diferencias?					
6	¿El docente del curso te enseña técnicas adecuadas para reconocer fuentes que apoyan o contradicen alguna postura en particular?					
7	¿El docente del curso te enseña estrategias adecuadas para reconocer si una fuente es confiable o no?					
8	¿El docente del curso te enseña métodos adecuados para descartar las fuentes que no serán lo suficientemente útiles para tu investigación?					
9	Durante las sesiones de aprendizaje del área de Comprensión y Producción de Lenguaje II, ¿usted logra identificar si los argumentos basados en prejuicios o en suposiciones son válidos y efectivos para sostener una postura?					
10	¿El docente del curso te enseña técnicas adecuadas para reconocer los argumentos enunciados sin fundamento?					
11	¿Durante las sesiones de aprendizaje del área de Comprensión y Producción de Lenguaje II, usted formula varias hipótesis para solucionar un problema o responder a una controversia antes de decidirse por una en particular?					
12	¿Durante las sesiones de aprendizaje del área de Comprensión y Producción de Lenguaje II, logras identificar si algunos elementos, situaciones, factores, etc. involucrados en la problemática que investigas se vinculan a partir de relaciones causa-efecto?					
13	¿El docente del área de Comprensión y Producción de Lenguaje II realiza actividades innovadoras que te permiten identificar con facilidad los conceptos que son fundamentales para comprender la problemática de tu investigación, sus causas y consecuencias?					
14	¿El docente del curso te enseña técnicas adecuadas para que puedas describir con facilidad de qué trata la problemática que investigas y los resultados de esta?					
15	¿El docente del curso te enseña estrategias adecuadas para justificar las razones por las que escogiste analizar esta problemática, las evidencias y fuentes que seleccionaste?					
16	¿El docente del curso genera las condiciones necesarias para que realices una autoevaluación sobre cómo tus opiniones personales y					

	las razones que las motivaron han aportado al desarrollo de tus argumentos?					
17	¿Durante las sesiones del curso, logras identificar hasta qué punto tu forma de pensar puede estar influenciada por prejuicios y emociones?					
18	¿Crees que has sido ecuánime en el análisis de la problemática que investigas?					
19	¿Durante la sesión, percibe si el docente conoce y maneja conceptos y teorías que fundamenten su estrategia en aula?					
20	¿Al inicio de la sesión, el docente señala los problemas que se deberán resolver en clase?					
21	¿El docente realiza actividades que le permitan reconocer las fortalezas y debilidades del estudiante?					
22	¿Al inicio de la clase, el docente plantea los logros de aprendizaje de la sesión?					
23	¿El docente señala cuáles serán los pasos para conseguir el logro de aprendizaje?					
24	¿El docente propone cuáles podrían ser los recursos, métodos y procedimientos para cada etapa del proceso con el fin de alcanzar el logro de aprendizaje?					
25	¿El docente explica claramente en qué consisten las actividades que se van a utilizar para lograr los objetivos de aprendizaje?					
26	¿El docente del curso, indica los logros y obstáculos que se han alcanzado con esta estrategia en otros grupos?					
27	¿El docente del curso señala cuáles son sus expectativas respecto a los resultados de la estrategia que aplicará?					

## PRUEBA PEDAGÓGICA PARA ESTUDIANTES

### DATOS GENERALES:

**Carrera:** \_\_\_\_\_ **Ciclo:** \_\_\_\_\_  
**Edad:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** Femenino ( ) Masculino ( ) **Fecha:** \_\_\_\_\_

**OBJETIVO:** Comprobar el nivel de conocimientos teóricos sobre el pensamiento crítico de los estudiantes del curso de Comprensión y producción de lenguaje II de una universidad privada de Lima.

**INSTRUCCIONES:** Estimado estudiante, como parte de una investigación que estamos realizando para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje en el curso Comprensión y Producción de Lenguaje II, requerimos de tu colaboración. A continuación, te presentamos algunas preguntas relacionadas con los conocimientos adquiridos en la asignatura. Léelas atentamente y responde como corresponda.

1. Señale qué tipo de contenido se presenta en los siguientes textos: nota periodística, carta personal, artículo de opinión.
  - a. Informativo – afectivo - punto de vista
  - b. Afectivo – argumentativo - informativo
  - c. punto de vista – informativo - afectivo

2. ¿Qué tipo de relación se presenta entre los enunciados A y B?
- A) El crecimiento urbano, motivado por los movimientos de personas y mercancías al interior de las ciudades, originó B) el desplazamiento del peatón por el automóvil.
- Sinonimia
  - Causa – efecto
  - Efecto – causa
3. Señala el enunciado que sería pertinente emplear para argumentar a favor de la separación entre el Estado y la Iglesia Católica (Estado laico).
- Según la Constitución Política de 1993, el artículo 2 inciso 3 establece la libertad de conciencia y de religión, de manera individual o asociada.
  - El cardenal aseveró que no se pueden desconocer los acuerdos históricos que el Estado peruano tiene con la Iglesia Católica
  - Según una encuesta realizada por una blogger local, el 80% de las personas están a favor de que se enseñe el catecismo católico en todos los colegios del Perú.
4. Señala el enunciado que no guarda relación con los demás:
- De acuerdo con la Policía de Tránsito, en Lima, hay unos 45 puntos críticos donde el tráfico se vuelve caótico.
  - El parque automotor del país viene sufriendo un incremento inesperado año tras año.
  - Es indispensable la implementación de una red de buses de gran capacidad unido al sistema de Metro para Lima y Callao.
5. ¿Si tuvieses que explicar en un texto informativo la problemática de la delincuencia en Lima, qué subtemas escogerías para lograr informar de forma suficiente sobre el problema?
- Definición del problema – causas del problema – consecuencias - soluciones
  - Causas del problema – consecuencias – soluciones – definición del problema
  - Definición – consecuencias – estadísticas – soluciones
6. ¿En el siguiente enunciado, se observa la influencia de opiniones y valoraciones personales?
- El SIDA es una enfermedad propia de homosexuales y gente pobre.
- Sí
  - No
  - Ni a ni b

### **Anexo 3. Validación de instrumentos de recolección de la información**

Experto 1: José Muñoz

## CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA A ESTUDIANTES

N°	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No		
1	Señale qué tipo de contenido se presentan en los siguientes textos: artículo académico, carta personal, artículo de opinión.	✓							
2	¿Qué tipo de relación se presenta entre los enunciados A y B? El crecimiento urbano, motivado por los movimientos de personas y mercancías al interior de las ciudades, originó B) el desplazamiento del peatón por el automóvil.	✓							
3	Señala el enunciado que sería pertinente emplear para argumentar a favor de la separación entre el Estado y la Iglesia Católica (Estado laico).	✓							
4	Señala el enunciado que no guarda relación con los demás:	✓							
5	¿Si tuvieses que explicar en un texto informativo la problemática de la delincuencia en Lima, qué subtemas escogerías para lograr informar de forma suficiente sobre el problema?	✓							
6	¿En el siguiente enunciado, se observa la influencia de opiniones y valoraciones personales? El SIDA es una enfermedad propia de homosexuales y gente pobre.	✓							

## OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): *Hay suficiencia*

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X]      Aplicable después de corregir [ ]      No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	<i>José Manuel Muñoz Lozano</i>	DNI N°	<i>09536793</i>
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad		Firma	<i>[Firma]</i>
Grado Académico	<i>Docente en Ciencias de la Educación</i>		
Metodólogo/ temático		Lugar y fecha	

## CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO TOMADO A ESTUDIANTES

N°	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No		
1	¿Consideras que el docente del curso de Comprensión y producción de lenguaje II realiza actividades innovadoras que te permiten identificar con facilidad el contenido informativo, propósito afectivo, intenciones y puntos de vista, expresados en el lenguaje oral, visual y escrito?	✓							
2	¿Durante las sesiones de aprendizaje del curso de Comprensión y producción de lenguaje II, usted comprende y formula en forma apropiada categorías, distinciones y marcos de referencia?	✓							
3	¿El docente del curso te enseña técnicas adecuadas para realizar paráfrasis de conceptos, situaciones y contextos de manera comprensible?	✓							
4	¿El docente del curso te enseña estrategias adecuadas para que puedas reconocer y explicar los diversos factores que causan la problemática o influyen en ella?	✓							
5	¿El docente del curso te enseña métodos adecuados para reconocer los conceptos relacionados a la problemática de estudio, sus similitudes y diferencias?	✓							
6	¿El docente del curso te enseña técnicas adecuadas para reconocer fuentes que apoyan o contradicen alguna postura en particular?	✓							
7	¿El docente del curso te enseña estrategias adecuadas para reconocer si una fuente es confiable o no?	✓							
8	¿El docente del curso te enseña métodos adecuados para descartar las fuentes que no serán lo suficientemente útiles para tu investigación?	✓							
9	¿Durante las sesiones de aprendizaje del curso de Comprensión y producción de lenguaje II, usted logra identificar si los argumentos basados en prejuicios o en suposiciones son válidos y efectivos para sostener una postura?	✓							
10	¿El docente del curso te enseña técnicas adecuadas para reconocer los argumentos enunciados sin fundamento?	✓							
11	¿Durante las sesiones de aprendizaje del área de comprensión y producción de lenguaje, usted formula varias hipótesis para solucionar un problema o responder a una controversia antes de decidirse por una en particular?	✓							
12	¿Durante las sesiones de aprendizaje del área de Comprensión y Producción	✓							

	de lenguaje II, logras identificar si algunos elementos, situaciones, factores, etc. involucrados en la problemática que investigas se vinculan a partir de relaciones causa-efecto?								
13	¿El docente del curso de Comprensión y producción de lenguaje II realiza actividades innovadoras que te permiten identificar con facilidad los conceptos que son fundamentales para comprender la problemática de tu investigación, sus causas y consecuencias?	✓							
14	¿El docente del curso te enseña técnicas adecuadas para que puedas describir con facilidad De qué trata la problemática que investigas y los resultados de esta?	✓							
15	¿El docente del curso te enseña estrategias adecuadas para justificar las razones por las que escogiste analizar esta problemática, las evidencias y fuentes que seleccionaste?	✓							
16	¿El docente del curso genera las condiciones necesarias para que realices una autoevaluación sobre cómo tus opiniones personales y las razones que las motivaron han aportado al desarrollo de tus argumentos?	✓							
17	¿Durante las sesiones del curso, logras identificar hasta qué punto tu forma de pensar puede estar influenciada por prejuicios y emociones?	✓							
18	¿Crees que has sido ecuánime en el análisis de la problemática que investigas?	✓							
19	¿Durante la sesión, percibe si el docente conoce y maneja conceptos y teorías que fundamenten su estrategia en aula?	✓							
20	¿Al inicio de la sesión, el docente señala los problemas que se deberán resolver en clase?	✓							
21	¿El docente realiza actividades que le permitan reconocer las fortalezas y debilidades del estudiante?	✓							
22	¿Al inicio de la clase, el docente plantea los logros de aprendizaje de la sesión?	✓							
23	¿El docente señala cuáles serán los pasos para conseguir el logro de aprendizaje?	✓							
24	¿El docente propone cuáles podrían ser los recursos, métodos y procedimientos para cada etapa del proceso con el fin de alcanzar el logro de aprendizaje?	✓							
25	¿El docente explica claramente en qué consisten las actividades que se van a utilizar para lograr los objetivos de aprendizaje?								

**OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO:**

Observaciones (precisar si hay suficiencia): .....

 Opinión de aplicabilidad: **Aplicable**  **Aplicable después de corregir**  **No aplicable** 

Nombres y Apellidos	José Manuel Muñoz Salazar	DNI N°	09536793
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad		Firma	
Grado Académico	DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		
Metodólogo/ temático		Lugar y fecha	

**OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:**

Observaciones (precisar si hay suficiencia): .....

 Opinión de aplicabilidad: **Aplicable**  **Aplicable después de corregir**  **No aplicable** 

Nombres y Apellidos	José Manuel Muñoz Salazar	DNI N°	09536793
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad		Firma	
Grado Académico	DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		
Metodólogo/ temático		Lugar y fecha	

Experto 2: Vladimir Terbullino

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO TOMADO A ESTUDIANTES

N°	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	¿Consideras que el docente del curso de Comprensión y producción de lenguaje II realiza actividades innovadoras que te permiten identificar con facilidad el contenido informativo, propósito afectivo, intenciones y puntos de vista, expresados en el lenguaje oral, visual y escrito?	X		X		X		Muy complejo la pregunta. Muchas variables.	Procurar abarcar el contenido de la formulación para que sea más comprensible.
2	¿Durante las sesiones de aprendizaje del curso de Comprensión y producción de lenguaje II, usted comprende y formula en forma apropiada categorías, distinciones y marcos de referencia?								
3	¿El docente del curso te enseña técnicas adecuadas para realizar paráfrasis de conceptos, situaciones y contextos de manera comprensible?	X		X		X			
4	¿El docente del curso te enseña estrategias adecuadas para que puedas reconocer y explicar los diversos factores que causan la problemática o influyen en ella?	X		X		X			
5	¿El docente del curso te enseña métodos adecuados para reconocer los conceptos relacionados a la problemática de estudio, sus similitudes y diferencias?	X		X		X			
6	¿El docente del curso te enseña técnicas adecuadas para reconocer fuentes que apoyan o contradicen alguna postura en particular?	X		X		X			
7	¿El docente del curso te enseña estrategias adecuadas para reconocer si una fuente es confiable o no?	X		X		X			
8	¿El docente del curso te enseña métodos adecuados para descartar las fuentes que no serán lo suficientemente útiles para tu investigación?	X		X		X			
9	¿Durante las sesiones de aprendizaje del curso de Comprensión y producción de lenguaje II, usted logra identificar si los argumentos basados en prejuicios o en suposiciones son válidos y efectivos para sostener una postura?	X		X		X		"prejuicio" o "suposiciones" puede ser "preconcepción".	Sugiero cambiar: "... los argumentos son válidos y efectivos..."
10	¿El docente del curso te enseña técnicas adecuadas para reconocer los argumentos enunciados sin fundamento?	X		X		X			
11	¿Durante las sesiones de aprendizaje del área de comprensión y producción de lenguaje, usted formula varias hipótesis para solucionar un problema o responder a una controversia antes de decidirse por una en particular?	X		X		X			
12	¿Durante las sesiones de aprendizaje del área de Comprensión y Producción								

	de lenguaje II, logras identificar si algunos elementos, situaciones, factores, etc. involucrados en la problemática que investigas se vinculan a partir de relaciones causa-efecto?	X		X		X		Muy complejo, muchos conceptos	Simplificar con el cambio en selección como "efecto".
13	¿El docente del curso de Comprensión y producción de lenguaje II realiza actividades innovadoras que te permiten identificar con facilidad los conceptos que son fundamentales para comprender la problemática de tu investigación, sus causas y consecuencias?	X		X		X			
14	¿El docente del curso te enseña técnicas adecuadas para que puedas describir con facilidad De qué trata la problemática que investigas y los resultados de esta?	X		X		X			
15	¿El docente del curso te enseña estrategias adecuadas para justificar las razones por las que escogiste analizar esta problemática, las evidencias y fuentes que seleccionaste?	X		X		X			
16	¿El docente del curso genera las condiciones necesarias para que realices una autoevaluación sobre cómo tus opiniones personales y las razones que las motivaron han aportado al desarrollo de tus argumentos?	X		X		X			
17	¿Durante las sesiones del curso, logras identificar hasta qué punto tu forma de pensar puede estar influenciada por prejuicios y emociones?	X		X		X			
18	¿Crees que has sido ecuaníme en el análisis de la problemática que investigas?	X		X		X		Se usó como "ecuaníme".	Decidir que se quiere decir "equilibrado".
19	¿Durante la sesión, percibe si el docente conoce y maneja conceptos y teorías que fundamentan su estrategia en aula?	X		X		X			
20	¿Al inicio de la sesión, el docente señala los problemas que se deberán resolver en clase?	X		X		X			
21	¿El docente realiza actividades que le permitan reconocer las fortalezas y debilidades del estudiante?	X		X		X			
22	¿Al inicio de la clase, el docente plantea los logros de aprendizaje de la sesión?	X		X		X			
23	¿El docente señala cuáles serán los pasos para conseguir el logro de aprendizaje?	X		X		X			
24	¿El docente propone cuáles podrían ser los recursos, métodos y procedimientos para cada etapa del proceso con el fin de alcanzar el logro de aprendizaje?	X		X		X			
25	¿El docente explica claramente en qué consisten las actividades que se van a utilizar para lograr los objetivos de aprendizaje?	X		X		X		Se puede confundir con 24, 23.	Es un tanto repetitivo con 24, 23, pero un estudiante.

26	¿El docente del curso, indica los logros y obstáculos que se han alcanzado con esta estrategia en otros grupos?			X		X		X	No me pone completamente par el estudio.
27	¿El docente del curso señala cuáles son sus expectativas respecto a los resultados de la estrategia que aplicará?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): .....

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable [ ]   Aplicable después de corregir [X]   No aplicable [ ]

Nombres y Apellidos	Vladimir Terbullino Tamushiro	DNI N°	07524565
Dirección domiciliaria	Urb. Los Precursos edif. 9, dpto. 102 Surco	Teléfono / Celular	999998821
Título profesional / Especialidad	Mg. Educación Superior	Firma	
Grado Académico	Mg. g. star	Lugar y fecha	Chorrillos, 29/11/2018
Metodólogo/ temático	Temático		

**OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:**

Observaciones (precisar si hay suficiencia): .....

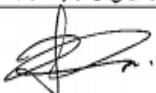
Opinión de aplicabilidad: **Aplicable**  **Aplicable después de corregir** [ ] **No aplicable** [ ]

Nombres y Apellidos	Vladimir Terbullino Tamashiro	DNI N°	07524565
Dirección domiciliaria	Urb. Los Precursores, edif. 9, dpto 102, Surco	Teléfono / Celular	999998821
Título profesional / Especialidad	Mg. Educación Superior	Firma	
Grado Académico	Magister	Lugar y fecha	Villa, Chorrillos, 21/11/2018
Metodólogo/ temático	Temático		

**OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA:**

Observaciones (precisar si hay suficiencia): .....

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [ ] **Aplicable después de corregir**  **No aplicable** [ ]

Nombres y Apellidos	Vladimir Terbullino Tamashiro	DNI N°	07524565
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	999998821
Título profesional / Especialidad	Mg. Educación Superior	Firma	
Grado Académico	Magister	Lugar y fecha	Chorrillos, 29/11/2018
Metodólogo/ temático	Temático		

Experto 2: Hernán Flores

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ENTREVISTA A DOCENTES**

N°	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No		
1	Según su experiencia docente ¿Cómo aporta el curso de Comprensión y Producción de lenguaje II en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante?	✓		✓		✓			
2	¿Desde la óptica de su área que enseña ¿cómo entiende o conceptualiza usted el desarrollo del pensamiento crítico?	✓		✓		✓			
3	¿Usted cree que es importante el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes? ¿Por qué?	✓		✓		✓			
4	¿Qué estrategias aplica usted, en el proceso de enseñanza aprendizaje para que el estudiante aprenda a realizar paráfrasis de conceptos, situaciones y contextos de manera comprensible?	✓		✓		✓			
5	¿Qué técnicas aplica usted, en el proceso de enseñanza aprendizaje para que el estudiante aprenda a reconocer y explicar los diversos factores que causan o influyen en la problemática que analiza?	✓		✓		✓			
6	¿Qué estrategias aplica usted, en el proceso de enseñanza aprendizaje para que el estudiante aprenda a identificar si los argumentos basados en prejuicios o en suposiciones son válidos y efectivos o por el contrario, sin fundamento para sostener una postura?	✓		✓		✓			
7	¿Qué técnicas aplica usted, en el proceso de enseñanza aprendizaje para que el estudiante aprenda a explicar su problemática a través de la definición de este, el desarrollo de sus causas, consecuencias y posibles soluciones?	✓		✓		✓			
8	¿Qué métodos aplica usted, en el proceso de enseñanza aprendizaje para que el estudiante aprenda a identificar hasta qué punto tu forma de pensar puede estar influenciada por prejuicios y emociones?	✓		✓		✓			
9	¿Cuáles son los conceptos, principios y enfoques teóricos que fundamentan su estrategia en aula?	✓		✓		✓			
10	¿Qué estrategias o actividades emplea para que el estudiante pueda reconocer las fortalezas y debilidades con las que cuenta para alcanzar el logro de aprendizaje propuesto?	✓		✓		✓			
11	¿Al inicio de la sesión, señala usted el logro de aprendizaje? ¿Qué actividades realiza usted para que sus estudiantes puedan conocer cómo se	✓		✓		✓			

Activ

**OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:**Observaciones (precisar si hay suficiencia): *Tiene suficiencia*Opinión de aplicabilidad: **Aplicable**  **Aplicable después de corregir** [ ] **No aplicable** [ ]

Nombres y Apellidos	Hernán Flores Valdiviezo	DNI N°	06035101
Dirección domiciliaria	Jr Los Capullos N° 159 Salamanca	Teléfono / Celular	999461104
Título profesional / Especialidad	Sociólogo	Firma	
Grado Académico	Magister	Lugar y fecha	La Molina, 11 de noviembre 2018
Metodólogo/ temático	metodólogo		

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem.

## CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO TOMADO A ESTUDIANTES

N°	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	¿Consideras que el docente del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II realiza actividades innovadoras que te permiten identificar con facilidad el contenido informativo, propósito afectivo, intenciones y puntos de vista, expresados en el lenguaje oral, visual y escrito?	✓		✓		✓			
2	¿Durante las sesiones de aprendizaje del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II, usted comprende y formula en forma apropiada categorías, distinciones y marcos de referencia?	✓		✓		✓			
3	¿El docente del curso te enseña técnicas adecuadas para realizar paráfrasis de conceptos, situaciones y contextos de manera comprensible?	✓		✓		✓			
4	¿El docente del curso te enseña estrategias adecuadas para que puedas reconocer y explicar los diversos factores que causan la problemática o influyen en ella?	✓		✓		✓			
5	¿El docente del curso te enseña métodos adecuados para reconocer los conceptos relacionados a la problemática de estudio, sus similitudes y diferencias?	✓		✓		✓			
6	¿El docente del curso te enseña técnicas adecuadas para reconocer fuentes que apoyan o contradicen alguna postura en particular?	✓		✓		✓			
7	¿El docente del curso te enseña estrategias adecuadas para reconocer si una fuente es confiable o no?	✓		✓		✓			
8	¿El docente del curso te enseña métodos adecuados para descartar las fuentes que no serán lo suficientemente útiles para tu investigación?	✓		✓		✓			
9	¿Durante las sesiones de aprendizaje del curso de Comprensión y Producción de lenguaje II, usted logra identificar si los argumentos basados en prejuicios o en suposiciones son válidos y efectivos para sostener una postura?	✓		✓		✓			
10	¿El docente del curso te enseña técnicas adecuadas para reconocer los argumentos enunciados sin fundamento?	✓		✓		✓			
11	¿Durante las sesiones de aprendizaje del área de Comprensión y Producción de Lenguaje, usted formula varias hipótesis para solucionar un problema o responder a una controversia antes de decidirse por una en particular?	✓		✓		✓			
12	¿Durante las sesiones de aprendizaje del área de Comprensión y Producción	✓		✓		✓			

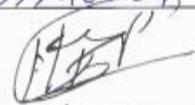
Activ  
ve a C

	de Lenguaje II, logras identificar si algunos elementos, situaciones, factores, etc. involucrados en la problemática que investigas se vinculan a partir de relaciones causa-efecto?	✓		✓		✓			
13	¿El docente del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje II realiza actividades innovadoras que te permiten identificar con facilidad los conceptos que son fundamentales para comprender la problemática de tu investigación, sus causas y consecuencias?	✓		✓		✓			
14	¿El docente del curso te enseña técnicas adecuadas para que puedas describir con facilidad De qué trata la problemática que investigas y los resultados de esta?	✓		✓		✓			
15	¿El docente del curso te enseña estrategias adecuadas para justificar las razones por las que escogiste analizar esta problemática, las evidencias y fuentes que seleccionaste?	✓		✓		✓			
16	¿El docente del curso genera las condiciones necesarias para que realices una autoevaluación sobre cómo tus opiniones personales y las razones que las motivaron han aportado al desarrollo de tus argumentos?	✓		✓		✓			
17	¿Durante las sesiones del curso, logras identificar hasta qué punto tu forma de pensar puede estar influenciada por prejuicios y emociones?	✓		✓		✓			
18	¿Crees que has sido ecuánime en el análisis de la problemática que investigas?	✓		✓		✓			
19	¿Durante la sesión, percibe si el docente conoce y maneja conceptos y teorías que fundamenten su estrategia en aula?	✓		✓		✓			
20	¿Al inicio de la sesión, el docente señala los problemas que se deberán resolver en clase?	✓		✓		✓			
21	¿El docente realiza actividades que le permitan reconocer las fortalezas y debilidades del estudiante?	✓		✓		✓			
22	¿Al inicio de la clase, el docente plantea los logros de aprendizaje de la sesión?	✓		✓		✓			
23	¿El docente señala cuáles serán los pasos para conseguir el logro de aprendizaje?	✓		✓		✓			
24	¿El docente propone cuáles podrían ser los recursos, métodos y procedimientos para cada etapa del proceso con el fin de alcanzar el logro de aprendizaje?	✓		✓		✓			
25	¿El docente explica claramente en qué consisten las actividades que se van a utilizar para lograr los objetivos de aprendizaje?	✓		✓		✓			

Activ  
ve a C

## OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): ... *tiene suficiencia* .....Opinión de aplicabilidad:  Aplicable  Aplicable después de corregir  No aplicable 

Nombres y Apellidos	Hernan Flores Valdiviezo	DNI N°	66055101
Dirección domiciliaria	Jr Los capulles N° 159 Salamanca	Teléfono / Celular	999461104
Título profesional / Especialidad	Sociólogo	Firma	
Grado Académico	Magister	Lugar y fecha	La Molina, 11 de noviembre de 2018
Metodólogo/ temático	Mixado		

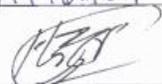
**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA A ESTUDIANTES**

N°	Formulación del ítem	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Construcción gramatical <sup>3</sup>		Observaciones	Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No		
1	Señale qué tipo de contenido se presenta en los siguientes textos: nota periodística, carta personal, artículo de opinión.	✓		✓		✓			
2	¿Qué tipo de relación se presenta entre los enunciados A y B? A) El crecimiento urbano, motivado por los movimientos de personas y mercancías al interior de las ciudades, originó B) el desplazamiento del peatón por el automóvil.	✓		✓		✓			
3	Señala el enunciado que sería pertinente emplear para argumentar a favor de la separación entre el Estado y la Iglesia Católica (Estado laico).	✓		✓		✓			
4	Señala el enunciado que no guarda relación con los demás:	✓		✓		✓			
5	¿Si tuvieses que explicar en un texto informativo la problemática de la delincuencia en Lima, qué subtemas escogerías para lograr informar de forma suficiente sobre el problema?	✓		✓		✓			
6	¿En el siguiente enunciado, se observa la influencia de opiniones y valoraciones personales? El SIDA es una enfermedad propia de homosexuales y gente pobre.	✓		✓		✓			

**OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA:**

Observaciones (precisar si hay suficiencia): .....

Opinión de aplicabilidad:    Aplicable [  ]    Aplicable después de corregir [  ]    No aplicable [  ]

Nombres y Apellidos	Herman Flores Valdiviezo	DNI N°	06055101
Dirección domiciliaria	Jr Los Copulios N° 154 Salamanca	Teléfono / Celular	999461104
Título profesional / Especialidad	Sociólogo	Firma	
Grado Académico	Magister	Lugar y fecha	Lima, 11 de noviembre de 2018
Metodólogo/ temático	metodológico		

**Anexo 4. Validación de la propuesta**

Experto 1: José Muñoz

**Validación interna**

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.				✓		✓		
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros				✓		✓		
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes			✓			✓		
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales				✓		✓		
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.				✓		✓		
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				✓		✓		
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo				✓		✓		
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.			✓			✓		
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.			✓			✓		
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.				✓		✓		

**Ficha de validación externa (forma)**

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado					✓			
Objetividad	Está expresado en conductas observables					✓			
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica					✓			
Organización	Existe una organización lógica				✓				
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad					✓			
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías				✓				
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación			✓					
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta					✓			
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación					✓			
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación					✓			

## Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente ( ) b) Baja ( ) c) Regular ( ) d) Buena ( ) e) Muy Buena (X)

Nombres y Apellidos	JOSE Manuel Muñoz Salazar	DNI N°	09536793
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad			
Grado Académico	DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN		
Ocupación y año de experiencia			
Metodólogo/temático			

Lugar y fecha:  Firma  
06 DE MAYO 2019

Experto 2: Miriam Velazquez

## Ficha de validación externa (forma)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado					✓	✓		
Objetividad	Está expresado en conductas observables					✓	✓		
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica				✓		✓		
Organización	Existe una organización lógica					✓	✓		
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad					✓	✓		
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías					✓	✓		
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación					✓	✓		
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta					✓	✓		
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación					✓	✓		
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación					✓			

## Ficha de validación externa (forma)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado					X	X		
Objetividad	Está expresado en conductas observables					X	X		
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica					X	X		
Organización	Existe una organización lógica					X	X		
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad					X	X		
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías					X	X		
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación					X	X		
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta					X	X		
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación					X	X		
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación					X	X		

**Opinión de aplicabilidad:**

a) Deficiente ( ) b) Baja ( ) c) Regular ( ) d) Buena ( ) e) Muy Buena (X)

Nombres y Apellidos	Miguel E. Velázquez Igua	DNI N°	000858024
Dirección domiciliaria	Los Girasoles 190	Teléfono / Celular	991766522
Título profesional / Especialidad	Licenciada en Educación		
Grado Académico	Mag. en Psicopedagogía y Plan Educat		
Ocupación y año de experiencia	Docente Investigadora 2016		
Metodólogo/temático			

  
Firma  
Lugar y fecha: 4-5-2019

Hernan Flores

**Validación interna**

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					X			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros					X			
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes				X				
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales					X			
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.				X				
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				X				
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo					X			
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.					X			
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					X			
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.					X			

**Opinión de aplicabilidad:**

a) Deficiente ( ) b) Baja ( ) c) Regular ( ) d) Buena ( ) e) Muy Buena (X)

Nombres y Apellidos	Hernan Flores Valdivia	DNI N°	06055101
Dirección domiciliaria	En los Capullos 254 Salamanca	Teléfono / Celular	999461104
Título profesional / Especialidad	Sociólogo		
Grado Académico	Magister		
Ocupación y año de experiencia	Docente / 35 años		
Metodólogo/temático	Metodología		

  
Firma  
Lugar y fecha: La Habana, Mayo 2019