

Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico

A Strategy for Developing Student's Critical Thinking Skill

Wilfredo Edgardo Moreno-Pinado ^{1*}
Míriam E. Velázquez Tejada ²

¹ Institución Educativa San Mateo de Huanchor ² Universidad San Ignacio de Loyola

La presente investigación tiene como propósito contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Quinto Año de Secundaria. Responde a un llamado del Ministerio de Educación dirigido a realizar propuestas didácticas para mejorar la práctica docente desde el Programa de Maestría cursado en la Universidad San Ignacio de Loyola- 2015. Metodológicamente es una investigación educativa que desde una perspectiva dialéctica integra los métodos cuantitativos y cualitativos para el estudio del fenómeno educativo. Como parte del diagnóstico de campo se aplicaron distintos métodos, técnicas e instrumentos que permitieron constatar la objetividad del problema científico. La aplicación de los métodos del nivel teórico y práctico permitieron triangular la información, identificar las causas, las consecuencias y diseñar una estrategia didáctica fundamentada en los referentes científicos sistematizados en el marco teórico y que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la motivación, la colaboración, la autorregulación y la reflexión generándose un cambio en las formas de pensar, sentir y hacer de los estudiantes.

Descriptor: Pensamiento, Análisis documental, Aprendizaje activo, Método de enseñanza, Estudiante de secundaria.

This research is aimed at contributing the development of fifth grade-high school student's critical thinking. It is requested by the Ministry of Education in order to carry out teaching proposals to contribute to the teacher's practice in the Master Program imparted at the Universidad San Ignacio de Loyola-2015. In terms of methodology, it is an education research that from a dialectic perspective, it integrates quantitative and qualitative methods for the study of the education phenomenon. As part of the field diagnosis, different methods, techniques and instruments that allowed verifying the objectivity of the scientific issue were applied. Applying theoretical and practical methods allowed triangulating the information, identifying the causes, consequences and designing a teaching strategy based on scientific references of critical thinking, and the developing learning and developing teaching that due to their nature strengthen motivation, collaboration, self-regulation and reflection in the teaching-learning process when changing the ways of thinking, feeling and doing of students.

Keywords: Thinking, Documentary analysis, Activity learning, Teaching methods, Secondary school students.

*Contacto: wilfredomorenopinado@gmail.com

Introducción

Los cambios sociales y culturales de la actualidad requieren de ciudadanos formados con una mentalidad crítica, abierta y flexible ante los cambios. Enfrentar esos retos requiere de sistemas educativos que destaquen por la aplicación de métodos de enseñanza que conduzca a potenciar las habilidades del pensamiento crítico y la formación integral de los estudiantes.

La categoría pensamiento crítico ha sido investigado por autores como: Ennis (2011) y Vargas (2013), quienes expresan que el pensamiento crítico es una capacidad adquirida que permite el razonamiento reflexivo centrándose en el decidir y el qué hacer. Enfatizan en que el pensamiento crítico es propositivo, es un juicio autorregulado resultado de la interpretación, el análisis y del uso de las estrategias que faciliten la estimulación del pensar en la construcción del conocimiento.

Ante tal demanda, refiere Tobón (2013) que la escuela debe garantizar la implementación de estrategias metacognitivas como herramientas psicológicas necesarias para que los estudiantes puedan observar, valorar, reflexionar, dialogar, criticar la realidad, asumir posiciones que ayuden a transformarse y ayudar a transformar sus contextos como evidencia del nivel de pensamiento crítico que han alcanzado los educandos como consecuencia de una concepción problematizadora y de un nivel de eficiencia alto.

Este tipo de pensamiento requiere para su desarrollo del uso de métodos de enseñanza que desencadene una serie de procesos cognitivos, afectivos, volitivos y emocionales generadores de capacidades y habilidades orientadas al saber analizar e interpretar la información, establecer bases sólidas para realizar inferencias, dar explicaciones, tomar decisiones y solucionar los problemas Martínez, Castellanos y Ziberstein (2004).

La formación del pensamiento crítico refiere Tovar (2008) precisa de las habilidades de análisis, interpretación, evaluación, inferencia y la autorregulación en el sujeto al ejecutar la actividad con una mentalidad abierta, flexible, asuma posiciones y está orientado en el qué hacer, por qué, cuándo, en qué creer o no, qué valor tiene para sí, para la sociedad y autoevalúa el proceso y los resultados de su aprendizaje, evidencia una actitud autorregulada.

En línea con ello, De Corte (2015) enfatiza en que los estudiantes autorregulados saben manejar el tiempo de dedicación al estudio, se fijan metas inmediatas altas, que son monitoreadas por ellos con más precisión, se imponen estándares más altos de satisfacción y son más autoeficaces y persistentes a pesar de los obstáculos que pueden enfrentar, lo cual es muestra de que han desarrollado un pensamiento crítico.

En las rutas del aprendizaje del VII ciclo del área curricular de Historia, Geografía y Economía que son orientaciones pedagógicas y didácticas de la Educación Básica Regular del Ministerio de Educación (MINEDU) (2015), se indica que: “El pensamiento crítico conlleva un conjunto de habilidades y predisposiciones que les permite a los estudiantes pensar con mayor coherencia, nivel de criticidad, profundidad y creatividad” (p. 10).

Sin embargo, la práctica pedagógica revela según los estudios realizados por Barranzuela (2012), Milla (2012), Vargas (2013) y otros, insuficiencias en el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos, lo que se corrobora con el diagnóstico de

entrada aplicado a una muestra de estudiantes de Quinto Grado de Secundaria, que arrojó falta de actitudes responsables ante determinado hecho, no analizan los problemas ni asumen posiciones reflexivas al realizar la tarea de aprendizaje; situación que los conduce a un pensamiento reproductivo que demanda un mínimo esfuerzo mental para actuar y en general un bajo nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico.

Al analizar ese comportamiento se aprecia una contradicción externa entre los objetivos dirigidos al nivel de pensamiento crítico que deben lograr los estudiantes, precisados en los documentos normativos del MINEDU para la Educación Secundaria (2015) y las insuficiencias que manifiestan en la práctica escolar. Este problema orienta el estudio de la presente investigación, cuyo propósito es diseñar una estrategia didáctica para contribuir a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de Quinto Grado de la Institución Educativa de Educación Secundaria “San Mateo de Huanchor” de Lima-Perú.

1. Marco teórico

1.1. *El pensamiento crítico, un acercamiento a su estudio*

Las capacidades del pensamiento humano son diversas y complejas, así como sus componentes básicos. Los análisis de los procesos sensoriales como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, las redes neuronales y la evolución de la estructura de las capacidades al igual que la creatividad, la imaginación, entre otras, son procesos internos que se orientan y estimulan por los acontecimientos externos que vivencia el sujeto.

Lindsay y Norman (1983) plantean que en ocasiones se le puede

pedir a una persona que describa los pensamientos e imágenes de lo que pasa por su mente, pero ya sea esa persona, otra o uno mismo se comprobará que las descripciones son fragmentarias e incompletas. Lo que es peor, pueden ser inexactas, pues la observación del propio pensamiento de uno está sujeta a las mismas dificultades y errores perceptivos que la observación de un conjunto externo de acontecimientos. El acto de observar los pensamientos internos de uno puede cambiar el curso de esos mismos pensamientos. (p. 666)

El desarrollo del pensamiento ha sido estudiado por especialistas de diversas tendencias como Paul y Elder (2005) o Facione (2007), aunque la mayoría de los investigadores lo han enfocado teniendo en cuenta cómo las personas resuelven los problemas tanto en el ámbito escolar como en la vida cotidiana. Prácticamente, cualquier actividad cognitiva puede ser interpretada en términos de solución de problemas.

Existe un problema cuando una persona se encuentra ante una situación no satisfactoria y quiere pasar a otra más adecuada que la anterior, pero “necesita librar la contradicción” como expresan Puente, Moya y Mayor (2007, p. 76). Por ello las personas asumen posiciones distintas para solucionar ciertos acontecimientos que se presentan en su vida cotidiana. Al enfrentarlo, el cerebro tiene que procesar cognitivamente la información nueva, activar la información que posee como experiencia significativa y a partir de ese proceso de asimilación transformar la situación no deseada en deseada.

Puente, Moya y Mayor (2007) plantean que

resolver problemas es: a) una actividad cognitiva dentro del sistema mental; b) un proceso de manipulación de conocimientos almacenados en la memoria; c) una meta

que se quiere alcanzar y hacia la que se orientan los esfuerzos, y d) una actividad que difiere de persona a persona. (p. 76)

El psicólogo Duncker, citado por Puente, Moya y Mayor (2007), afirma: “un problema emerge cuando un organismo vivo tiene un objetivo, pero no sabe cómo conseguirlo” (pp. 76-77). Este planteamiento si se relaciona con las teorías contemporáneas de la cognición se puede dividir en tres etapas: un estado inicial, un estado final y un conjunto de procesos intermedios llamados operadores que acortan las distancias entre el estado inicial y final.

Desde esta óptica la capacidad cognitiva que está relacionado directamente con otros procesos superiores. Lev Vygotsky (1978) es uno de los teóricos que asume la psicología como estudio de la conciencia, y pone énfasis en el ser y su interacción social, destacando la importancia del entorno social en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores: el lenguaje, el pensamiento y el razonamiento desde una postura socio-histórica

La categoría conciencia le permite al sujeto pensar sobre el propio pensamiento, es entender lo que el sujeto tiene y lo que posee. Vigotsky critica a los enfoques atomistas como Wundt o Ebbinghaus, porque pretendían descomponer en elementos mínimos los procesos superiores de pensamiento con el objeto de estudiarlo de manera más controlada, pero él le concede un mayor valor teórico a la interacción social. Para Vygotsky, citado por Carretero (1998), en su tesis sobre las funciones del lenguaje y del pensamiento, es “enfático al expresar que estos se interrelacionan durante el desarrollo evolutivo humano de forma dialéctica en las relaciones que se dan entre lo fisiológico o mecánico y lo mental” (p. 187).

1.2. Subcategorías del pensamiento crítico

Ennis (2011) considera que el pensamiento crítico es un proceso cognitivo complejo, donde predomina la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento, está orientado hacia la acción y hace su aparición cuando se enfrenta a la resolución de un problema.

Establece dos tipos de actividades principales de pensamiento crítico: las disposiciones y las capacidades. Las disposiciones se refieren al aporte que da cada uno a través del pensamiento, como es la apertura mental que involucra los sentimientos, el conocimiento ajeno y la que se refiere a la capacidad cognitiva para pensar de manera crítica como es el analizar y juzgar.

El autor de referencia enuncia la existencia de quince capacidades que puede evidenciar una persona cuando ha desarrollado el pensamiento crítico: centrarse en la pregunta; analizar los argumentos; formular las preguntas de clarificación y responderlas; juzgar la credibilidad de una fuente; observar y juzgar los informes derivados de la observación; deducir y juzgar las inducciones; inducir y juzgar las inducciones; emitir juicios de valor; definir los términos y juzgar las definiciones; identificar los supuestos; decidir una acción a seguir e interactuar con los demás; integración de disposiciones; proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación; ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros y emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación oral o escrita.

Estas capacidades guardan una estrecha relación con las tres dimensiones básicas del pensamiento crítico, Ennis (2011):

- la dimensión lógica que se corresponde con el acto de juzgar, relacionar de los significados entre las palabras y los enunciados.
- la dimensión criterial que utiliza opiniones para juzgar enunciados.
- la dimensión pragmática que comprende el propósito latente entre el juicio y la decisión de sí con la intención de construir y transformar su entorno.

Incluir estos referentes teóricos en el proceso de enseñanza orienta mejor la labor didáctica del docente, en función de estimular el desarrollo de una forma de pensar más analítica y reflexiva que incidirá en la formación de actitudes positivas de los estudiantes al realizar las actividades y no solo en la vida escolar, sino en la familiar y la social.

1.2.1. Análisis de la información y las alternativas de solución

El docente tiene por función profesional orientar y guiar a los estudiantes para el acceso a la información que se ofrece en cualquier formato a su disposición; debe saber conducirlos al poner en práctica estrategias y procedimientos que les permitan asimilarla, discriminar lo útil de lo que no lo es, y asumir posiciones críticas cuando realizar una comprensión completa y genera un nuevo conocimiento que aplica de forma consciente en la práctica escolar.

La capacidad para pensar de manera crítica, decidir una acción a seguir e interactuar con los demás afirma Orlich (2002), es un propósito a alcanzar en la enseñanza que parten de dos premisas esenciales a considerar por los docentes: uno que los problemas que sean objeto de estudio deben ser importantes para la cultura, para la sociedad en general y el otro es que deben ser importantes, relevantes y de interés para los estudiantes.

El proceso de asimilación y saber cómo dar solución a los problemas requiere de entrenamiento donde el sujeto resuelva problemas primero de su entorno y luego más complejos. Debe ser un proceder de análisis y de reflexión permanente donde el educando ponga en actividad los saberes que ya tiene logrados, integrarlo y arribar a lo desconocido por él. Asimismo Orlich (2002) afirma que es un proceso de comprensión en el cual se ponen en práctica diversas capacidades y habilidades que se interrelacionan recíprocamente como es la observación, inferencia, generalización, la predicción y la autorregulación.

En la medida que los estudiantes analizan la información desde estas perspectivas se van apropiando de las acciones que los llevan a la resolución de problemas como una práctica cotidiana. Al respecto Milla (2012) cita a Nosich (2003) al asegurar que al razonar de forma adecuada se encuentran las alternativas de cambios que estimulan el desarrollo de capacidades para decidir qué es lo más adecuado y por qué. A tono con ello indica Paul y Elder (2005) que la lógica de la solución de problemas está íntimamente ligada a la toma de decisiones, y que las capacidades para saber decidir tienen pueden tener un impacto en los problemas para minimizarlos o para agravarlos.

1.2.2. Asumiendo posiciones

Cuando la persona asume posiciones ante una situación determinada es una muestra evidente de cuánto ha desarrollado el pensamiento crítico señala Facione (2007). En línea con ello, Ennis (2011) considera que, cuando se integra a la capacidad cognitiva la disposición y las actitudes para realizar y defender una acción, un punto de vista o un hecho es una prueba de que el sujeto ha asumido una posición. El pensador crítico

primero analiza, infiere, evalúa, asume posiciones indicando que sabe lo que dice y lo que hace ante la búsqueda de soluciones a los problemas planteados.

Desde esta mirada se comprende que el pensamiento crítico es un proceso intelectual que se activa cuando el sujeto asimila la información, la procesa, la interpreta, la infiere y produce un conocimiento que aplica a la práctica demostrando una actitud positiva. Ello permite de forma gradual alcanzar un aprendizaje desarrollador en el educando al experimentar que lo aprendido tiene sentido para él, se siente interesado y motivado porque reconoce sus fortalezas, sus dificultades, se pone metas y autorregula su actuación en la actividad, lo cual influye en su formación integral siendo capaz de auto-transformarse y ayudar a la transformación de la realidad en un contexto socio-histórico concreto (Castellanos, 2007).

Lograr el desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede mejorarse al aplicar de la didáctica desarrolladora, Castellanos (2007) porque aborda el contenido desde posiciones dialécticas y problematizadoras, privilegia la actividad reflexiva y consciente del educando. El aprendizaje se dirige desde los niveles de desarrollo actual al potencial, integrando la esfera cognitiva, afectiva, volitiva, axiológica, motivacional y emocional de la personalidad. Este proceder didáctico provoca el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia cognoscitiva, al autoconocimiento y autocontrol favoreciendo la motivación y las emociones positivas del educando que influye en sus formas de pensar, sentir y hacer desencadenando un aprendizaje desarrollador porque contribuye al desarrollo integral de la personalidad.

El proceso dialéctico parte de la experiencia acumulada, las vivencias y los problemas del contexto, lo cual se interrelaciona con la nueva información del contenido a enseñar de tal manera que, el ser cognoscente desarrolla las habilidades a través de la objetividad, la socialización, la convivencia, el hacer, el conocer y el saber para adaptarse, construir su realidad y contribuir a transformar el medio Vygotsky (1978).

Un aspecto a considerar es que lograr un pensamiento flexible, requiere poner en práctica una educación abierta, democrática y liberadora como refiere Freire (1997), que orienta el abordaje del contenido desde posiciones valorativas del contexto y asumir la toma de posiciones en los análisis que se realicen de cualquier hecho o fenómeno estudiado. Esta concepción plantea la necesidad de que los docentes apliquen métodos de enseñanza que faciliten la problematización, la interacción, la colaboración, la socialización, el diálogo para intercambiar ideas, asumir postura, puntos de vista, opiniones y actitudes en la construcción del conocimiento con responsabilidad social.

1.3. Concepción psicológica de la Escuela Histórico Cultural y su influencia en el desarrollo del pensamiento

La perspectiva de Vygotsky, citado por Santrock (2006), explica que los conocimientos teóricos y el desarrollo de las habilidades del lenguaje son herramientas psicológicas esenciales que inciden y transforman la actividad mental del sujeto por la interrelación con otros en un contexto sociocultural determinado. Vygotsky (1978) determinó que las funciones psicológicas superiores tiene un origen social: primero se dan en un plano social interpsicológico y luego en un plano individual intrapsicológico. Para la educación este referente tiene un valor heurístico singular, pues permite comprender que el estudiante tiene que observar la modelación de la cultura para poderla internalizar, procesar, comprender y asumir posiciones.

Este referente teórico da crédito del valor pedagógico de los espacios de interacción entre los sujetos al realizar una actividad, pues le permite al docente operar en el potencial del estudiante en un plano de acciones externas, sociales y de modelación que se convierten en condiciones mediadoras que favorecen el paso a las acciones internas individuales, o sea, que lo interpsicológico pasa a un nivel intrapsicológico de desarrollo individual (Rico, 2005).

En el proceso de apropiación de los conocimientos es el entorno social el que favorece u obstaculiza el éxito del aprendizaje afirman los estudios actuales. Ello requiere de espacios de comunicación asertiva, de afectividad, de armonía y en general de estados emocionales positivos que son fuerzas internas que condicionan al estudiante y lo motivan a la realización de la actividad. Al respecto la neuroeducación afirma que las emociones son consideradas como el ingrediente secreto para quien aprende y que el binomio emoción-cognición es indisoluble, intrínseco al diseño anatómico y funcional del cerebro (Morales, 2014).

Para conducir el aprendizaje desde estas exigencias, el docente debe elevar la eficiencia en su profesionalismo Chacón (1999), entendido como el dominio de la ciencia que enseña: conocimientos, habilidades, hábitos y valores morales y el dominio de los métodos para dirigir el proceso de enseñanza, en aras de atender los estilos, ritmos de aprendizaje, la formación de valores, el nivel de reflexión de los educandos y por los resultados que obtiene en su labor educativa. El educador crítico siempre da su ejemplo, no solo en la teoría que enseña, sino en sus modos de actuación, mostrándose como una personalidad resistente que lucha por la justicia, la paz, los valores humanos y la libertad.

2. El aprendizaje desarrollador

El aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el estudiante la apropiación activa y creadora de la cultura propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad (Castellanos, 2007)

Es un tipo de aprendizaje que promueve el desarrollo cognitivo, volitivo, motivacional, afectivo, axiológico y las emociones del educando en espacios de interacción social. Contempla las dimensiones: activación regulación, la significatividad y la motivación por aprender que se basa en los presupuestos teóricos acerca del desarrollo aportado por Vygotsky, el papel activo del sujeto en la actividad, el valor del grupo de iguales, la comunicación y la metacognición lo cual influye en la formación de integral de personalidad del educando.

2.1. Las dimensiones del aprendizaje desarrollador que se asumen en la modelación de la estrategia didáctica

La activación-regulación es una dimensión del aprendizaje desarrollador que dice que cuando el estudiante tiene predisposición por aprender de manera activa, consciente y este se refleja en la calidad de las actividades que realiza. Castellanos (2007) indica que se denomina activación-regulación, con el objetivo de designar la naturaleza activa, consciente, intencional, de los procesos y los mecanismos intelectuales en los que se sustenta y de los resultados que produce.

Las subdimensiones de la activación-regulación es la actividad intelectual productivo-creadora (componente cognitivo) que implica los procesos superiores como: la imaginación, la memoria, la percepción, lenguaje y el pensamiento, siempre atendiendo a las funciones y las operaciones que hacen posible los procesos superiores cognitivos para desarrollar los aprendizajes en los estudiantes.

Al analizar estos referentes salta a la vista la necesidad de que el docente diagnostique el nivel de conocimientos, hábitos, habilidades de los estudiantes para dirigir el aprendizaje atendiendo a las fortalezas y las necesidades cognitivas, afectivas, volitivas o emocionales según la diversidad. Es preciso aplicar métodos y estrategias dialógicas, atractivas y retadoras para el estudiante para fortalecer su desarrollo integral (Tobón, 2013).

Actividad intelectual-productivo-creadora esta dimensión distingue el proceso y las operaciones mentales de análisis, interpretación, inferencias, comprensión, reflexión, valoración, crítica y la toma de decisiones del sujeto de forma razonada y significativa en la producción del conocimiento (Castellanos, 2007).

La subdimensión de la activación-regulación hace referencia a la metacognición, proceso que permiten al estudiante estar activo y autorregular cómo pensar y qué acciones debe acometer demostrando que es consciente y sabe que es capaz de solucionar los problemas y proponer alternativas creativas para enfrentar la realidad.

La dimensión significatividad integra los aspectos cognitivos, afectivos, emocionales y volitivos que se activan para contribuir a la formación de una personalidad íntegra en el estudiante. Significa lograr un aprendizaje activo y reflexivo, que tiene sentido y significado para el estudiante. Lograrlo reclama de estrategias de aprendizaje que exijan una posición cuestionadora, valorativa, comprensión, interpretación, socializar con los compañeros, llegar a conclusiones y emplear otros recursos novedosos como: el video, la música, la plástica y las dramatizaciones para provocar la extrañeza en el aula y la aprehensión del aprendizaje como refiere (Morales, 2014).

La subdimensión de la significatividad permite el establecimiento de relaciones entre lo conocido y lo nuevo por aprender, equivale a comprender el sentido y lo útil que lo que aprende. Implica la intervención personal del estudiante al pensar, analizar, valorar, reflexionar, criticar y tomar posiciones al resolver la tarea de aprendizaje.

Cuando el estudiante ha alcanzado un nivel de conocimientos y de habilidades acerca de cómo pensar y se enfrenta a una información desconocida tiene los recursos para asimilarla, procesarla y convertirla en conocimientos útiles mediante una integración de significatividad conceptual, que se da por la relación entre la experiencia cotidiana, lo vivencial, el acceso a la teoría y de ahí a la práctica se le denomina significatividad experiencial, y al dar una configuración motivacional le da una significatividad afectiva donde median sus sentimientos personales (Castellanos, 2007).

La subdimensión de la significatividad se orienta a la formación de sentimientos, actitudes y los valores y forma parte del pensar y el actuar al reconocer qué aprende, qué importancia para el estudiante, para la vida práctica y para la sociedad. Al respecto, Pérez (2005) opina que la reconstrucción de los conocimientos, las actitudes y los modos de actuación no se consiguen solamente con el intercambio de ideas, sino que necesita de la interrelación social con el medio circundante porque genera nuevos modos de pensar y hacer.

La dimensión motivación por aprender, es una cualidad del sujeto que puede variar porque es un ser social en constante cambio y su accionar responde a las influencias educativas externas que al ser internalizadas, movilizan la actitud del estudiante en la actividad. Cuando el docente emplea una comunicación asertiva y orienta bien al estudiante despierta su interés, la concentración, se vuelve perseverante, y siente satisfacción y placer por la tarea de estudio. Santrock (2006), asegura que cuando el docente emplea una adecuada comunicación, orienta y guía a los estudiantes comprenden mejor las acciones a ejecutar, se disponen a actuar con dinamismo y mantienen la interacción durante el proceso de aprendizaje.

La subdimensión de la autovaloración y expectativas positivas respecto al contenido a aprender; cuando se crean expectativas de logros en la realización de la actividad orienta al educando a un mayor esfuerzo mental, a trazarse metas por alcanzar su objetivo que lo motiva, lo conduce al éxito y lo convoca a autocontrolarse y autovalorar sus esfuerzos personales y los del grupo.

Las investigaciones de Castellanos (2007) y Gonzales (2008), entre otros, revelan que cuando los estudiantes están motivados elevan su autoestima, su capacidad de concentración, se muestran optimistas, emprendedores y disfrutan del estudio. Lograrlo significa tener las herramientas para superar los obstáculos, para orientarse y para realizar actividades cada vez más complejas de forma autónoma. En esta subdimensión se interrelaciona la motivación intrínseca y la extrínseca porque el estudiante sabe lo que tiene y conoce (componentes afectivos y académicos) y lo demuestra en las actividades (componente socio afectivo) como expresión del desarrollo del sistema autovalorativo que provocan las expectativas y la disposición a esforzarse y a ser activo en su aprendizaje como revela Grueiro (1999) y otros.

2.2. Enfoque pedagógico crítico y su influencia en el desarrollo del pensamiento

La educación es un proceso social que incide en la formación integral y se orienta a que el estudiante actúe de manera consciente y para lograrlo debe enfrentar diversas actividades formativas que estimulen la convivencia responsable, sana y democrática en un marco de valores morales. Ello permite apropiarse de las formas pensar y esta a su vez reflejar el mundo objetivo como resultado de las contradicciones internas que actúan dentro de él al ser parte de su propio contexto histórico (Pérez, 2005).

En el quehacer pedagógico el docente debe identificar las fortalezas y las necesidades de los estudiantes. No se debe desestimar que ellos piensan, critican, valoran y están ávidos por confrontar sus ideas, por preguntar sobre asuntos inesperados, pero hay que abrir los espacios para el diálogo en las aulas. Es allí donde se tienen que canalizar esas inquietudes y guiarlos oportunamente para que no caigan en falacias y para que sean respetuosos de las ideas discrepantes, único modo de una sana convivencia (Peñalosa, 2003).

El especialista Mendo (2009) enfatiza que Peñalosa aportó concepciones valiosas acerca de la formación de valores y su enseñanza de total vigencia para la educación actual. Proponía una metodología para desarrollar el pensamiento que enfatizaba en la comprensión y la contextualización del contenido para lograr un aprendizaje consciente. El proceso de comprensión debe ser bien tratado por los docente en el aula porque cuando el estudiante hace un análisis de un hecho o de un texto, realiza inferencias que es una habilidad del pensamiento crítico (López Chavarrías, Sanjosé López y Solaz-

Portolés, 2014). Los maestros necesariamente tienen que tomar y asumir esas opciones para lograr un aprendizaje más objetivo.

La pedagogía crítica asegura que tanto el docente como los estudiantes deben asumir un compromiso objetivo del cambio que se requiere en la enseñanza para que incida más en la formación de la personalidad y así contribuir a la transformación de la sociedad. Al respecto Freire, citado por Meza (2009) expresó: “el proceso educativo tiene que fundamentarse en la participación, la autorreflexión y el pensamiento crítico de quienes son sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 3), obviamente los estudiantes y el docente.

En congruencia con ello Morales (2014) expresa que la pedagogía crítica de Freire no es una corriente acabada, está en proceso de construcción y requiere de los aportes de su aplicación práctica, que se fundamenten su teoría del plano social y fortalecer la tendencia pedagógica crítica que hace pensar, valorar, reflexionar y asumir una actitud.

La concepción de la educación liberadora de Freire, supera la transmisión de conocimientos acabados, sino que se orienta al diálogo, a la problematización, a la indagación del conocimiento en una relación horizontal entre el docente-estudiante-sociedad para que el aprendizaje sea una experiencia significativa para los estudiantes y tomen conciencia de la realidad.

Cuánto valor teórico-práctico tienen estos postulados para favorecer el pensamiento crítico de los estudiante al concebirse el aprendizaje como un proceso social e individual, complejo y dialéctico que requiere de la aplicación de estrategias por los estudiantes que los conduzca al auto-conocimiento de cómo aprenden, qué utilidad tiene lo que aprendo, qué estilos de aprendizaje tengo, reflexionen en el nivel de pensamiento crítico que han desarrollado y se proyecten metas para seguir creciendo (Cañizares y Guillen, 2013).

3. Metodología

La metodología empleada en la investigación es interpretativa y se sustenta en el enfoque cualitativo educacional. Presenta un carácter dialéctico donde se integran los métodos cualitativos y cuantitativos en el análisis del objeto y el campo. Al respecto Lanuez, Martínez y Pérez (2008) sostienen que el carácter dialéctico de este tipo de investigación se basa en las funciones metodológicas de los niveles del conocimiento en la relación entre el ser y el pensar, en la objetividad de la verdad y el papel de la práctica como criterio valorativo del conocimiento. El autor partió de su experiencia acumulada en el aula, la cual transformó al reflexionar acerca de los enfoques teóricos y didácticos tratados permitiéndole integrar la información procesada y aportar como producto a la práctica pedagógica una estrategia didáctica que se orienta a contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

3.1. Diagnóstico de campo

Como muestra de estudio se tomó la Institución Educativa de Secundaria “San Mateo de Huanchor” de Lima. Fue seleccionada de manera intencional y criterial por reunir las condiciones objetivas para el objetivo propuesto. La misma la conformaron diez docentes del área de Historia-Geografía y cuarenta y dos estudiantes pertenecientes a las secciones “A” y “B” de Quinto Grado. Para iniciar el estudio se coordinó con sus

directivos, docentes y estudiantes los cuales dieron su autorización y estuvieron agradecidos por seleccionar la institución para realizar el diagnóstico.

Durante el proceso investigativo se emplearon diferentes métodos, técnicas e instrumento como: el método histórico-lógico con la intención de identificar los antecedentes del objeto de estudio, su evolución y los enfoques teórico; el análisis-síntesis se usó en el procesamiento de la información, tanto cuantitativa como cualitativa; el inductivo-deductivo fue tratado al analizar y establecer inferencias acerca del problema y el método de modelación al hacer posible las abstracciones necesarias para elaborar la estrategia didáctica orientada al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Como técnicas se empleó una prueba pedagógica con el objetivo de conocer el nivel de desarrollo del pensamiento crítico adquirido por los estudiantes; entrevista semiestructurada a diez docentes del área curricular de Historia-Geografía para conocer el nivel de conocimientos teóricos y los enfoque didácticos que poseen acerca de la categoría investigada y su tratamiento en el aula; observación de clase a diez docentes con la intención de constatar si la capacitación profesional que tienen, les permite potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes desde el proceso de enseñanza- aprendizaje; el análisis documental se usó para comprobar las habilidades del pensamiento crítico que reflejan los estudiantes en los cuadernos de trabajo, y la técnica de criterio de experto para validar la pertinencia científica y metodológica de la estrategia didáctica diseñada como resultado de la investigación.

Los instrumentos empleados fueron: el cuestionario de la prueba pedagógica, recogió ejercicios que presentaron distintos niveles de complejidad donde debían aplicar los conocimientos y habilidades del pensamiento crítico; el cuestionario de la entrevista semiestructurada a los docentes con indicadores que permitieron apreciar una información valiosa acerca de su capacitación; la guía de observación a clase contó con tres dimensiones e indicadores orientados al desempeño del docente en la clase con el uso filmaciones; un listado de cotejo para recoger la información obtenida en la revisión de los cuadernos de trabajo de los estudiantes y las fichas para la evaluación de la propuesta por el grupo de expertos.

Tabla 1. Generación de las subcategorías emergentes en el proceso de triangulación del análisis cualitativo

UNIDADES DE ANÁLISIS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Estudiantes	Prueba pedagógica.	Cuestionario.
Docentes	Observación a clases.	Guía de Observación.
	Entrevista a Docentes.	Guía de entrevista.
Documentos	Análisis de cuadernos de trabajo del área Historia Geografía.	Lista de cotejo.

Fuente: Recuperado de Moreno-Pinado (2015).

3.2. Momentos del proceso de aplicación de los instrumentos

El especialista Cisterna (2005) plantea que en este tipo de investigación, el autor interpreta los resultados alcanzados acerca de las categorías y subcategorías planteadas en el marco teórico y que estas pueden ser apriorísticas, es decir, estructuradas antes del

recojo de datos y las emergentes que aparecen durante el proceso de aplicación, análisis e interpretación de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos.

Momentos del proceso investigativo:

- Primer momento. Reducción de datos y generación de categorías: Se elaboraron y validaron los instrumentos por los expertos para su aplicación, se acopiaron los datos, se procesó la información a través del uso de los métodos cualitativos y cuantitativos, cuyo resultado se analizó por medio de las tablas de reducción de datos y con las de frecuencia. La reducción de datos permitió evidenciar las categorías emergentes, las causas, las consecuencias y determinar las tendencias del proceso de aprendizaje.
- Segundo momento. Comparación y clasificación de categorías: Se inició con el proceso de triangulación, cuyo objetivo fue generar las primeras conclusiones a partir de la categoría principal “pensamiento crítico” mediante la comparación y relación de los datos por semejanza o contraste. Durante el proceso de reflexión se integró toda la información recogida a través de la prueba pedagógica, la entrevista, la observación a clases, el criterio de expertos y la revisión de cuadernos de los estudiantes.
- Tercer momento. Interpretación y discusión de los resultados: En esta parte se analizaron las similitudes, las contradicciones, las causas y las consecuencias encontradas acerca de la categoría “pensamiento crítico” desde posiciones dialécticas y holística de manera que permitieron llegar a las conclusiones parciales de la investigación:

3.3. Resultados de la triangulación

Acerca del método de triangulación, Bisquerra (2004) expresa que es un proceso heurístico y global que permite reflexionar en la información obtenida, contrastarla para comprender cómo incide en el problema objeto de estudio.

Las concepciones teóricas sistematizadas a partir de los métodos aplicados permiten aseverar que el pensamiento es un proceso intelectual en el que se ponen en marcha las capacidades y las habilidades como resultado de la actividad, del análisis, la reflexión y la toma de decisiones por el sujeto cuando se aplican estrategias que propician asumir actitudes autorreguladas, Paul y Elder (2005), Facione (2007) y Tobón (2013).

Los instrumentos aplicados evidencian que los docentes presentan deficiencias de orden teórico y didáctico acerca del pensamiento como proceso intelectual, las capacidades y las habilidades del pensamiento crítico y no argumentan los métodos y estrategias problematizadoras y metacognitivas que contribuyen a su desarrollo en los estudiantes.

El problema mayor se presenta porque la clase todavía no es un espacio adecuado para problematizar, valorar, criticar, reflexionar, comprender y demostrarle al estudiante cómo proceder en el análisis del contenido con rigor, libertad y flexibilidad dejando ver que las capacidades y habilidades planteadas en los documentos normativos del Diseño Curricular Nacional (2008) no se cumplen en la práctica escolar como se refleja en el bajo nivel de desarrollo integral de los educandos.

Los estudiantes presentan deficiencias en el nivel de conocimientos y las habilidades del pensamiento que no les permite analizar, interpretar, comprender los hechos y asumir

posiciones ante las actividades que realizan, mostrándose poco comunicativos, ausencia de trabajo en equipos y en general presentan un aprendizaje reproductivo que limita el desarrollo del pensamiento crítico.

4. Propuesta de la estrategia didáctica para contribuir al pensamiento crítico en los estudiantes

El proceso seguido durante la investigación permitió diseñar la estrategia didáctica para contribuir a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de Quinto Grado de la Institución Educativa de Secundaria Básica de San Mateo de Huanchor. Esta se encuentra ubicada en el Jr. Lima N° 800, distrito de San Mateo a 3200 m.s.n.m., km. 94. El distrito de SMH es una zona rural, conformada por 5 comunidades campesinas: San Mateo, San Antonio, San José de Parac, San Miguel de Viso y Yuracmayo, todas pertenecientes a la Región de Lima- Provincia.

La estrategia propuesta parte de una conceptualización actual del aprendizaje como un proceso dialéctico de apropiación del contenido y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia socio-histórica, produciéndose cambios relativamente duraderos y generalizables que permiten al individuo adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad, como resultado de su actividad y de la interacción con otros individuos Pozo (1996), Castellanos (2007) y otros.

El aprendizaje desarrollador es definido por Castellanos (2007) como un tipo de aprendizaje que garantiza la apropiación activa de la cultura, propiciando el desarrollo del autoperfeccionamiento constante en el estudiante, su autonomía y autodeterminación en íntima conexión con los procesos de socialización, compromiso y responsabilidad. Este tipo de aprendizaje contempla las dimensiones: activación-regulación, la significatividad y la motivación por aprender de manera que contribuye al desarrollo integral de la personalidad.

El aprendizaje se presenta en una concepción multidimensional por su contenido, proceso y condiciones del ser humano como personalidad individual, que es capaz de interactuar constructivamente con su medio, transformándose a sí mismo, su contexto y aportando a su cultura, a través de un proceso que va de lo más simple a lo complejo, mediante la observación, interiorización y producción de ideas Vygotsky (1978), Zilberteín (2004), Castellano (2007).

Para concebir la estrategia se analizaron las indicaciones curriculares de la Educación Básica Regular (2008) donde se precisa que: “la enseñanza debe promover el pensamiento crítico, la creatividad, la libertad, la participación activa, el humor y el disfrute evitando así la instrucción memorizada” (p. 31).

enseñanza- aprendizaje a partir de las exigencias y el rigor que emanan de la estrategia didáctica diseñada.

La propuesta se basa en la Didáctica desarrolladora Castellanos (2007) que se caracteriza por aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje métodos, procedimientos y estrategias metacognitivas y afectiva- motivacional que estimulan las capacidades y las habilidades del pensamiento del sujeto en todas sus direcciones. En su puesta en práctica destaca el docente como un profesional competente, mediador, que guía, orienta, estimula y dirige el aprendizaje teniendo en cuenta los niveles de desarrollo alcanzados por estudiante para promoverlos a niveles superiores de progreso, donde el educando es un protagonista activo, participativo, autorregulado que transforma permanentemente sus formas de pensar, sentir y hacer en un contexto determinado.

Se enfatiza en que este tipo de enseñanza promueve un aprendizaje desarrollador Castellanos (2007) porque no solo se orienta a los procesos cognitivos, sino que potencia la esfera volitiva, afectiva, volitiva y emocional del sujeto promoviendo el desarrollo de las capacidades y habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales propiciando la autorregulación y el autoperfeccionamiento en íntima conexión con los procesos de socialización, compromiso y responsabilidad, lo cual incide en el desarrollo integral de la personalidad.

Los contenidos temáticos deben estar estructurados y relacionados entre sí con la finalidad de que conduzcan al análisis y al cuestionamiento entre los conocimientos adquiridos y los nuevos por conocer de manera que estimule el nivel de desarrollo actual y el potencial de los estudiantes. Los medios y materiales deben ser coherentes con los objetivos de la clase y se deben propiciar la objetividad de la enseñanza.

Se sugiere la aplicación de métodos problémicos para provocar el diálogo, el cuestionamiento, la reflexión, la valoración, la crítica y asumir posiciones ante las discusiones en los estudiantes y puedan aprender de manera consciente en cada actividad donde ponga a prueba todo su potencial cognitivo afectivo, motivacional y emocional y puedan aplicar alternativas de solución a los problemas analizados de su contexto o realidad.

Especial tratamiento merece la evaluación del aprendizaje que tiene como premisa la evaluación formadora, Bordas (2001), entendida como un acto de convicción y autorregulación del estudiante al llevar a cabo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sin dejar que reconozca la evaluación del docente. Se sugiere llevar a la práctica este tipo de evaluación mediante el uso de indicadores e instrumentos que les permita constatar cómo van cumpliendo los objetivos y el desarrollo de habilidades que logran y proponerse nuevas metas.

Desde esta óptica se considera la clase como resultado de la interdisciplinariedad que tiene el encargo de instruir, educar y desarrollar integralmente a los estudiantes. Cumplir con ese propósito requiere de la aplicación del diagnóstico pedagógico integral de cada educando y del grupo para conocer qué saben, qué habilidades han logrado, cómo son sus relaciones interpersonales, que les gusta, cuáles son sus fortalezas para poder organizar el contenido, las actividades, la atención individual y ofrecerle un tratamiento metodológico y didáctico que responda a la diversidad del grupo de estudiantes.

Las clases deben ser significativas y despertar la motivación, el gusto y placer por aprender en los educandos. Las actividades de aprendizaje deben provocar el razonamiento lógico, la valoración de lo que se estudia, la reflexión de lo que se conoce del tema de forma que en el análisis confluyan el componente cognitivo, afectivo-emocional, se valore el trabajo del equipo y se tracen expectativas y sentido de pertenecía.

Para ser implementada la estrategia en la institución educativa se tendrá en cuenta los siguientes procesos:

Tabla 2. Ejecución de los procesos para implementar la estrategia didáctica

PROCESOS	OBJETIVO	RESULTADO	ESTRATEGIAS
Sensibilización	Sensibilizar a los docentes sobre el nivel del pensamiento crítico de los estudiantes.	Los docentes conocen el nivel del pensamiento crítico de los estudiantes.	Reuniones de sensibilización.
Organización	Incorporar en los documentos de gestión estrategias que permitan desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes.	Los docentes incorporan las estrategias didácticas en los documentos de gestión para desarrollar el pensamiento crítico	Reuniones de trabajo.
Ejecución	Identificar la problemática de su comunidad.	Los estudiantes conocen la realidad de la comunidad a analizar, proponer alternativas de solución y asumir posición frente a los problemas.	Trabajo de campo
	Mejorar las habilidades investigativas a partir de su realidad.	Los estudiantes generan una conciencia crítica y proponen alternativas de solución a los problemas cotidianos de su realidad.	Sesiones de aprendizaje
Evaluación	Fortalecer las estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento crítico.	Los docentes manejan diferentes estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento crítico.	Talleres pedagógicos
	Promover la participación de los estudiantes en las diferentes actividades formativas.	Los estudiantes asumen una posición para transformar su realidad, defienden sus ideas, su identidad social y cultural, Asumen una actitud como ciudadano responsable y consciente de su contexto.	Actividades formativas Sesiones de clase (Foros, debates, simposios, mesas redondas, etc.)
	Conocer el impacto de la aplicación de la estrategia didáctica en el pensamiento crítico.	Los docentes evalúan las estrategias aplicadas en el aula.	Mesas de trabajo

Fuente: Recuperado de Moreno-Pinado (2015).

4.2. Valoración de la estrategia diseñada por los especialistas

Para evaluar la propuesta diseñada se empleó el método de criterio de valoración de especialistas, destinado a validar los aspectos internos y externos de la propuesta diseñada. Este método tiene diferentes requerimientos para su aplicación, por ello se

diseñaron dos fichas de valoración y se eligieron los especialistas en el tema que debían cumplir determinados requisitos como: tener el grado de Maestro, Doctor en Ciencias de la Educación, especialistas del área de Historia-Geografía y docente de aula.

Desde el punto de vista interno los aspectos valorables por los especialistas debían responder a diez criterios de la ficha de validación. La evaluación que le asignaron a cada una de ellas fue: deficiente (puntaje 1), bajo (puntaje 2), regular (puntaje 3), buena (puntaje 4) y muy buena (puntaje 5), atendiendo a los indicadores: la modelación se fundamenta científicamente y destaca los propósitos educativos, curriculares y pedagógicos; está contextualizada a la realidad del problema, contiene orientaciones detalladas para que el docente las aplique en las clases; la propuesta posee novedad y rigor científico; la propuesta guarda relación con el diagnóstico y responde a la problemática; puede aplicarse en otros contextos y el producto final es congruencia con el objetivo fijado.

De manera general en cada ficha de validación se obtuvo un puntaje mayor de cincuenta puntos que sumados hacen un total de cien puntos y que en la tabla de valoración se representa de la siguiente manera:

Tabla 3. Tabla de valoración

ESCALA	0-25	26-59	60-70	71-90	91-100
VALORACIÓN	Deficiente	Baja	Regular	Buena	Muy buena

Fuente: Staff de investigadores de la Universidad San Ignacio de Loyola.

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

Tabla 4. Promedio de la valoración

SUMATORIA DE VALORACIÓN TOTAL	PROMEDIO DE VALORACIÓN	VALORACIÓN
289	96.33	Muy bueno

Fuente: Staff de investigadores de la Universidad San Ignacio de Loyola.

La evaluación otorgada por los especialistas es positiva, se asevera que es posible la aplicación de la estrategia didáctica propuesta en el grado y nivel para el que se diseñó. Dejan explícito que por el rigor de su basamento teórico, didáctico y su carácter flexible puede generalizarse a otras áreas curriculares de Secundaria, siempre que se priorice tener como punto de partida las características psicopedagógicas del grupo de estudiantes, sociales y culturales del nivel o área y se asegure la capacitación profesional de los docentes encargados de ponerla en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Discusión

La investigación llevada a cabo demostró que los criterios de Paul y Elder (2005), Facione (2007), Ennis (2011), Tobón (2013) y otros especialistas afirman que el pensamiento crítico es un proceso razonado y reflexivo interesado en resolver qué hacer o creer; es decir, por un lado constituye un proceso cognitivo complejo del pensar que reconoce la hegemonía de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento, pero necesita de ellas para la formación de un conocimiento integrador y consciente en el sujeto.

El pensamiento crítico es un conjunto de habilidades cognitivas esenciales para la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y la autorregulación (Facione, 2007). En concordancia, la estrategia didáctica diseñada exige del razonamiento lógico y de la dimensión afectivo-motivacional del estudiante en las tareas de aprendizaje que lo impulsa a la adquisición de los conocimientos y al desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico.

Los referentes teóricos analizados permiten afirmar que se debe promover el aprendizaje desarrollador en las instituciones educativas como una alternativa para potenciar el pensamiento crítico al integrar la dimensión activación-autorregulación, la significatividad y la motivación por aprender en los estudiantes. Su carácter dialéctico permite que las actividades educativas interactúen de un plano inter-psicológico a lo intra-psíquico transformándose las formas de pensar, sentir y hacer de los estudiantes en un contexto determinado (Castellanos, 2007; Vygotsky, 1978).

La Didáctica desarrolladora Castellanos (2007) promueve un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la aplicación de métodos, procedimientos, estrategias metacognitivas y afectiva- motivacional que estimulan las capacidades y las habilidades del pensamiento crítico a partir de un proceder metodológico que parte del nivel de conocimiento real de los educandos y a través de la mediación provoca un tránsito gradual de la dependencia a la independencia cognoscitiva, procedimental y actitudinal que contribuye al desarrollo integralmente de la personalidad.

A partir del análisis del estado actual del objeto estudiado, surge la necesidad de que la escuela aplique la ciencia de la educación en aras de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico a través de estrategias didácticas innovadoras, acorde a las metas y expectativas de los estudiantes. Se necesita de métodos que tengan como punto de partida el nivel actual de los conocimientos y las habilidades desarrolladas y a partir de la problematización se dé tratamiento al contenido del aprendizaje de forma que el educando se entrene en la realización de tareas donde se cumpla el principio de avanzar de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo en interacción grupal, para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

La validación por los especialistas de la estrategia didáctica propuesta, orientada a contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes es positiva y destacan el rigor científico, teórico y didáctico que la avalan para su generalización a otras áreas curriculares de Secundaria Básica.

6. Conclusiones

Para enfrentar los desafíos y los retos del siglo XXI se necesita que la escuela potencie en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico de manera que puedan estar en condiciones para enfrentarse a los diversos problemas de su contexto de actuación y puedan contribuir a la transformación de la realidad.

El análisis cualitativo y cuantitativo del diagnóstico de campo evidenció que los estudiantes al realizar las actividades de aprendizaje no analizan la información, no saben proponer alternativas de solución y reflejan un pensamiento reproductivo alejado del ejercicio de la crítica.

Los docentes presentan deficiencias en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que dificulta el protagonismo de los estudiantes en la apropiación del conocimiento, no estimula el desarrollo del pensamiento crítico y su formación integral para la vida.

Se sugiere valorar la estrategia didáctica propuesta con el objetivo de analizar su posible aplicación en la práctica pedagógica en otras áreas curriculares grado, nivel y escuelas del distrito como muestra de una innovación que orientar al docente en su desempeño profesional al dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Promover la realización de talleres orientados a los docentes con la finalidad de capacitarlos en los referentes teóricos y didácticos acerca del pensamiento crítico Paul y Elder (2005), Facione (2007), Castellanos (2007), Ennis (2011), Tobón (2013) que sirvieron de base científica a la propuesta diseñada para su posible generalización en la institución.

Validar el impacto de la puesta en práctica de la estrategia didáctica con el propósito de comprobar su efectividad y la transformación generada en los niveles de calidad que alcanzan los estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico y su formación integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la perspectiva de continuar la investigación.

Referencias

- Barranzuela, J. (2012). *Comprensión Lectora y pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa militar - La Perla - Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bordas I. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Cañizares, Y. y Guillén, A. (2013) Auto-conocimiento de los estilos de aprendizaje, aspecto esencial en la actividad de estudio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3),123-137.
- Carretero, M. (1998). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
- Castellanos, D. (2007). *Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chacón, N. (1999). *Formación de valores morales*. La Habana: Editorial Academia
- De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática). *Revista Páginas de Educación*, 8(2), 69-87.
- Ennis, R. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. Recuperado de <http://faculty.education.illinois.edu/>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Recuperado de <http://www.eduteka.org/pensamientoCríticoFacione.php>.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- Gonzales, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

- Lanuez, M., Martínez, M. y Pérez, V. (2008). *La investigación educativa en el aula*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lindsay, P. H. y Norman, D. A. (1983). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Tecnos.
- López Chavarrías, M. J., Sanjosé López, V. y Solaz-Portolés, J. J. (2014). Estructura de conocimiento conceptual, memoria de trabajo y comprensión de textos de ciencias: un estudio con alumnos de secundaria *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 57-72.
- Martínez, M., Castellanos, D. y Ziberstein, J. (2004). *Didáctica para un aprendizaje desarrollador y creativo*. Lima: Editora Magisterial.
- Mendo, J. (2009). *Desde nuestras raíces*. Lima: San Marcos.
- Meza, L. (2009). Elementos del pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior. *Revista digital Matemática, Educación e Internet*, 10(1), 45-67.
- Milla, M. (2012). *Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco curricular*. Lima: MINEDU.
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidad Investigativas en Educación*, 14(2), 4-23. doi:10.15517/aie.v14i2.14833
- Moreno-Pinado, W. E. (2015). *Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria*. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/>
- Orlich, H. (2002). *Técnicas de enseñanza*. Madrid: Limusa.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *La miniguía para el pensamiento crítico conceptos y herramienta*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/resources/>
- Pérez, A. (2005). *Corrientes filosóficas contemporáneas*. Lima: San Marcos.
- Peñaloza, W. (2003). *Los propósitos de la educación*. Lima: San Marcos.
- Puente, A., Moya, J. y Mayor, L. (2007). *Cognición y aprendizaje*. Madrid: Pirámide
- Rico, P. (2005). *La zona de desarrollo próximo (ZDP)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. México: MacGraw-Hill.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. Bogotá: Eco Ediciones.
- Vargas, C. (2013). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural Mochica en educación primaria en una Institución Educativa de San José de Moro-La Libertad* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Breve CV de los autores

Wilfredo Edgardo Moreno-Pinado

Licenciado en Educación. Mención Psicología, Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle", Lima-Perú. Es Magister en Investigación e innovación curricular por la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima - Perú. Actualmente imparte docencia en la Institución Educativa San Mateo de Huanchor, Distrito de San Mateo, Provincia de Huarochirí, Lima-Perú. ORCID ID: 0000-0001-7466-8378. Email: wilfredomorenopinado@gmail.com

Miriam E. Velázquez Tejeda

Es Doctora en Educación por la Universidad Pontificia Católica de la Florida, Estados Unidos. Es Magister en Psicología Educativa por la Universidad de Ciencias Pedagógica Enrique José Varona de la Habana, Cuba. Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba. Actualmente es docente investigadora Centro de Investigación, Universidad San Ignacio de Loyola USIL, Lima-Perú. ORCID ID: 0000-0002-6245-6690. Email: miriamv2002@yahoo.es