



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Programa para fomentar habilidades del pensamiento crítico en los alumnos del noveno año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez

Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autores:

Daniela Cristina Orellana Argudo

CI: 0105724363

Cristhian Jhon Pulla Quilambaqui

CI: 0706792819

Tutora:

Marielsa Emilia del Socorro López de Herrera

CI: 0151555752

Azogues - Ecuador

Septiembre, 2021



Resumen:

El desarrollo del pensamiento crítico como una de las habilidades del siglo XXI resulta atractivo ante sistemas educativos que apuestan por una transformación de sus sociedades. Más allá de ser una habilidad cognitiva aislada resulta un eje transversal para la formación integral de los estudiantes, dado a que su potencialidad se refleja cuando interactúa con los aprendizajes adquiridos en clase. El objetivo de la investigación fue aplicar un programa de intervención que fomente las habilidades del pensamiento crítico en los alumnos del noveno año de educación básica de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez. La metodología de la investigación se sustentó en el paradigma socio-crítico, bajo un enfoque cualitativo, a través del método de investigación acción (IA). Para la fase de recolección de información se utilizaron diversas técnicas e instrumentos como, la entrevista semiestructurada, observación participante, pre-test y post-test, que se contrastaron a través de una triangulación de datos. Luego de la intervención la mayoría de estudiantes se ubicaron entre un nivel medio y alto de pensamiento crítico, con un mínimo número de estudiantes en un nivel bajo. Esto indica que, la lectura asociada a temas de la realidad cotidiana y las diferentes estrategias enfocadas en desarrollar habilidades de análisis, inferencia, argumentación y planteamiento de alternativas de solución, sí pueden ser trabajadas en conjunto con las destrezas de Lengua y Literatura, a la vez que forman estudiantes que demuestran un pensamiento crítico en el análisis y resolución de problemas de sus diferentes contextos.

Palabras claves: Pensamiento crítico, habilidades cognitivas, programa de intervención



Abstract:

The development of critical thinking as one of the skills of the 21st century is attractive to educational systems that are committed to the transformation of their societies. Beyond being an isolated cognitive skill, it is a transversal axis for the integral formation of students, since its potential is reflected when it interacts with the learning acquired in class. The objective of the research is to apply an intervention program that fosters critical thinking skills in ninth grade students of the Ricardo Muñoz Chávez Educational Unit. The research methodology was based on the socio-critical paradigm, under a qualitative approach, through the action- research method. For the data collection phase, various techniques and instruments were used, such as the semi-structured interview, participant observation, pre-test and post-test, which were contrasted through data triangulation. After the intervention, the majority of students were located between a medium and high level of critical thinking, with a minimum number of students at a low level. It indicates that reading associated with topics of everyday reality and the different strategies focused on developing skills of analysis, inference, argumentation and proposing alternative solutions, can be worked on in conjunction with the skills of Language and Literature, while forming students who demonstrate critical thinking in the analysis and resolution of problems in their different contexts.

Keywords: critical thinking, cognitive skills, intervention program



Tabla de contenidos

CAPÍTULO 1.....	7
1.1. Introducción	7
1.2. Problemática	8
1.3. Justificación.....	9
1.4. Objetivo general.....	11
1.5. Objetivos específicos	12
CAPÍTULO 2.....	12
Marco Teórico	12
2.1. Antecedentes	12
2.1.1. Antecedentes Nacionales.....	12
2.1.2. Antecedentes Internacionales	14
2.2. Fundamentos teóricos acerca del pensamiento crítico	17
2.3. Habilidades del pensamiento crítico.....	19
2.4. El pensamiento crítico y su relación con la educación	25
2.5. Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico	27
CAPÍTULO 3.....	33
Marco metodológico	33
3.1. Paradigma y enfoque.....	33
3.2. Diseño de la investigación.....	34
3.3. Fases de la Investigación.....	36
3.4. Sujetos de investigación	38
3.5. Técnicas e Instrumentos	38
CAPÍTULO 4.....	42



Diseño y aplicación del programa de intervención	42
4.1 Diseño del programa de intervención.....	42
4.2. Descripción del programa de intervención	44
4.3. Temas, objetivos y resultados de cada encuentro.....	49
CAPÍTULO 5.....	52
5.1. Resultados y discusión.....	52
5.1.1. Resultados del Pre-test por dimensiones	52
5.1.2. Resultado global del Pre-test	54
5.1.3 Resultados del post-test por dimensiones	55
5.1.4. Resultado global del post-test.....	56
5.1.5. Principales criterios de las bitácoras de observación	57
5.2. Análisis de datos	60
5.2.1. Comparativa de promedios por dimensiones entre el pre y post – test.....	61
5.2.2. Comparativa del resultado global entre el pre y post test.....	62
5.2.3. Análisis cualitativo de la entrevista aplicada a la tutora profesional del Noveno año.	63
5.2.4. Triangulación de datos.....	66
5.3. Resultados Generales	70
CAPÍTULO 6.....	73
6.1. Conclusiones	73
6.2. Recomendaciones	75
Bibliografía	77
Anexos.....	84



Lista de tablas

TABLA 1.....	22
TABLA 2.....	3029
TABLA 3.....	312
TABLA 4.....	40
TABLA 5.....	41
TABLA 6.....	41
TABLA 7.....	50
TABLA 8.....	588
TABLA 9.....	63
TABLA 10.....	666

Lista de figuras

FIGURA 1.....	31
FIGURA 2.....	53
FIGURA 3.....	54
FIGURA 4.....	556
FIGURA 5.....	567
FIGURA 6.....	61
FIGURA 7.....	62

CAPÍTULO 1

1.1. Introducción

En la actualidad, ante una creciente sociedad de la información y los emergentes desafíos educativos, se plantea la necesidad de proveer a los estudiantes competencias y destrezas que les permitan desempeñarse adecuadamente a lo largo de su vida. Por ello, la reorientación de los propósitos educativos con programas que incluyan al pensamiento crítico como una competencia indispensable para la sociedad del siglo XXI, están ganando terreno ante propuestas de enfoques pedagógicos centrados en la adquisición y reproducción de conocimientos disciplinarios.

Desde esta perspectiva, la educación debería buscar dotar de habilidades cognitivas que posibiliten a los estudiantes una autonomía en lo que piensan, hacen o deciden. Por ello, el principal propósito de este estudio fue proponer y aplicar un programa de intervención para fomentar las habilidades del pensamiento crítico en los alumnos del noveno año de educación básica. Investigación que se llevó a cabo en una escuela vinculada al sistema educativo público de la ciudad de Cuenca, Ecuador, como resultado de la inmersión que ofrecen las prácticas preprofesionales de la Universidad Nacional de Educación.

El desarrollo de la competencia del pensamiento crítico resulta necesario en medio de una realidad con un ritmo cada vez más rápido, dado a que posibilita a las personas a tomar las mejores decisiones. Pues, cada vez estamos expuestos a una gran cantidad de información y situaciones que requieren de un pensamiento autónomo y lógico. En ese sentido, contar con habilidades que promuevan un pensamiento claro y racional, permitiría a los estudiantes estar preparados para enfrentar y resolver situaciones de manera crítica, tanto para la vida cotidiana como en su contexto escolar. Por ello, es innegable la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, debido a que más allá de promover una formación aislada en cuanto a competencias reflexivas, racionales y críticas, busca en ellos un desarrollo integral.

De manera que, las habilidades y los aprendizajes de los contenidos disciplinario, se complementarán con el fin de actuar críticamente en cualquier lugar, momento o situación. En ese sentido, Tamayo et al. (2015) nos plantean la necesidad de estimular el pensamiento crítico dentro de las aulas de clases, pues consideran que “lo que se constituye como fundamental es la formación de sujetos y comunidades que piensen y actúen críticamente con los aprendizajes adquiridos en la escuela” (p.112). De forma que, lo que se haga en la escuela, no solo debe constituir el aprendizaje de conceptos y teorías sino la



adquisición de competencias que permitan a los estudiantes entrar en un proceso de mejora y construcción constante a lo largo de toda su vida.

1.2. Problemática

Las sociedades actuales se encuentran frente a un mundo lleno de diversidad, tendencias y realidades en constante cambio, pues es evidente que los grandes avances tecnológicos han facilitado y expuesto al consumo de todo tipo de información. Así, la sociedad actual nos enseña un camino con nuevas alternativas y con ello el nacimiento de nuevos desafíos, como, por ejemplo, una educación para el siglo XXI que conlleve grandes retos, como el de humanizar la escuela. Es decir, un replanteamiento de los contenidos, destrezas y competencias que un estudiante debe desarrollar durante su participación en los programas educativos. En esa línea, Nussbaum (2010) plantea la necesidad de una educación centrada en las personas, enfatizando que no se educa para formar máquinas iguales, sino humanos capacitados para pensar con autonomía y con una visión crítica.

En el sistema educativo ecuatoriano se han realizado reformas curriculares en torno a los procesos de construcción de conocimiento, incentivando y reorientando a la práctica educativa a desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo, creativo y lógico. Sin embargo, los procesos de enseñanza actuales continúan centrándose en enfoques que se basan en la adquisición de conocimientos. Hecho que se refleja en la aplicación de evaluaciones utilizadas como herramienta para recolectar evidencias sobre el conocimiento adquirido. Muchas de las veces estas herramientas se encuentran enfocadas únicamente en la memorización y reproducción, dejando de lado el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en el estudiantado.

Por su parte López (2012), en un estudio relacionado al desarrollo del pensamiento crítico, señala que no hay dudas de que el conocimiento es básico para desarrollar el pensamiento. Sin embargo, resalta que este tipo de desarrollo cognitivo no garantiza la estimulación de un pensamiento crítico, mucho menos que los estudiantes experimenten desafíos intelectuales como se manifiestan dentro los lineamientos curriculares. Pues, de acuerdo a lo que se propone en el perfil de la salida de Educación General Básica, se sostiene que el estudiante debe prepararse para: Observar, reflexionar, ser crítico, dar argumentos, desarrollar soluciones nuevas a problemas reales a partir de diferentes niveles de pensamiento (Ministerio de Educación, 2010).



Con base a las observaciones realizadas en el aula del noveno año de Educación Básica, llamó la atención los pocos espacios y experiencias de aprendizaje en los que se refleje la estimulación del pensamiento crítico. Realidad que se evidencia en la poca participación y cuestionamiento de parte de los estudiantes frente a la información presentada. Así como también, en la dificultad para identificar o analizar el propósito de lecturas y videos expuestos en clase, con la ausencia de posicionamientos ante las ideas o problemáticas expuestas en estos recursos. En los pocos escenarios en los que la docente pedía que emitieran un juicio con respecto a situaciones similares al de las lecturas en relación a su contexto, los estudiantes demostraban un razonamiento literal y con escaso posicionamiento reflexivo. De manera que mostraban argumentos con poco análisis y en su mayoría reflexiones textuales, evidenciándose un bajo aporte en cuanto a las concepciones individuales de su pensamiento y razonamiento.

Frente a este hecho, la escuela no debería tener como único objetivo enseñar una serie de contenidos teóricos, sino, ante todo, los estudiantes deben aprender a autorregular sus procesos de aprendizaje para ser capaces de interpretar información, alcanzar autonomía intelectual y desarrollar un pensamiento crítico (Aristizábal et al., 2016). Asimismo, los docentes están en la obligación de incluir herramientas que permitan al estudiante analizar situaciones o problemas de la vida real, posicionarse respecto a una realidad, a la vez de constituirse en agentes de cambio.

En este sentido, la presente investigación intentó resolver cómo trabajar las habilidades del pensamiento crítico en el aula. Para lo cual se propuso desarrollar un programa que permita contribuir al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del noveno año de educación básica de la Unidad Educativa “Ricardo Muñoz Chávez”.

1.3. Justificación

Dentro de las denominadas competencias del siglo XXI, el pensamiento crítico, la creatividad, la innovación, la resolución de problemas y el trabajo en equipo son competencias transversales que pretenden desarrollar los sistemas educativos ante una creciente sociedad del conocimiento (Almerich et al., 2020). Estas competencias traen consigo una serie de habilidades cognitivas que contribuyen a la autonomía y la libertad de pensamiento tanto en tareas académicas como en la vida cotidiana ajena al contexto escolar.

Desde la UNESCO nos plantean que es necesario “empoderar a los educandos para que vivan responsablemente y enfrenten desafíos globales complejos, lo que significa que la educación debe promover

el pensamiento crítico, imaginar escenarios futuros y tomar decisiones de manera colaborativa” (Loble, 2018, p.1). Invitándonos a cuestionarnos y sobre todo posibilitando un espacio para reflexionar sobre lo que se está haciendo en los diferentes sistemas educativos y sobre todo lo que se está logrando en cuanto a la formación de los estudiantes a lo largo del proceso educativo.

En ese sentido, si se desea lograr una sociedad sostenible en respuestas a las tendencias modernas y acuerdos actuales, la educación debe convertirse en un instrumento de desarrollo humano para la liberación, progreso, justicia, y convivencia pacífica (Naciones Unidas, 2018). Lo que nos lleva a la necesidad de contar con un programa educativo con estudiantes cada vez más autónomos, con pensamiento crítico y con decisiones propias. El objetivo sería tener personas preparadas para hacer frente a las diferentes situaciones y problemáticas emergentes en una sociedad en constante transformación.

Autores como López (2012), Bezanilla et al., (2018) y la Revista el educador (2008), sostienen que el pensamiento crítico debería ser una necesidad universal dentro de la educación. Estos autores consideran que se trata de una competencia fundamental para fomentar la libertad acerca del qué pensar, qué hacer y qué decir, y con ello comprometer al estudiantado a conocer la pertinencia o validez de los juicios tanto propios como ajenos.

Así, desde el 2018 en la UNESCO se comenzó hablar de nuevos pilares para los sistemas educativos, enfatizando la necesidad de añadir otras competencias como pilares esenciales de la educación. Se señala que “a los tres pilares de base de todo sistema educativo –leer, escribir y contar– habrá que añadir, a partir de ahora, otros tres: empatía, creatividad y pensamiento crítico” (Loble, 2018, p.1). Con esto se plantea un nuevo desafío para los sistemas educativos, en el sentido de integrar estos tres últimos pilares en los diferentes programas escolares. Loble (2018) enfatiza que “las capacidades específicamente humanas serán más importantes que nunca en este nuevo mundo que se forma ante nuestros ojos: el pensamiento crítico será una de las primeras competencias que tendrán que transmitir los sistemas educativos” (p.1).

Situándonos en el contexto ecuatoriano, a partir del año 2009, gracias a la actualización y fortalecimiento curricular de la Educación Básica se pretendió un cambio en las concepciones teóricas, destacando una visión más humanista e integradora. Desde un proceso epistemológico se planteó un modo de actuar lógico, creativo y crítico, que a través de actividades que partan de contextos reales conduzcan al estudiantado a adquirir los logros de desempeño del perfil de salida de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2010). Por ello, desde la experiencia educativa consideramos pertinente la necesidad de



contribuir con el desarrollo de habilidades cognitivas que posibiliten a los estudiantes estar preparados para enfrentar y resolver situaciones de una manera más racional y crítica tanto dentro como fuera del contexto escolar.

Resulta oportuno destacar que el desarrollo del pensamiento crítico, más allá de promover una formación aislada en los estudiantes en cuanto a competencias reflexivas, racionales y críticas, busca en ellos un desarrollo integral. Pues las habilidades y los aprendizajes de los contenidos disciplinarios se complementarán con el fin de actuar críticamente a lo largo de toda la vida en cualquier lugar, momento o situación. En ese sentido, Tamayo et al. (2015) nos plantean la necesidad de difundir la importancia de lo que se enseña y aprende en las escuelas para el fomento del pensamiento crítico, pues consideran que “lo que se constituye como fundamental es la formación de sujetos y comunidades que piensen y actúen críticamente con los aprendizajes adquiridos en la escuela” (p.112). De tal forma que, lo que se haga en la escuela no solo debe constituir el aprendizaje de conceptos y teorías, sino la adquisición de competencias que permitan a los estudiantes estar en un proceso de mejora y construcción constante.

En síntesis, trabajar el desarrollo del pensamiento crítico nos permite enseñar a analizar, valorar, reflexionar, argumentar, proponer alternativas de cambio y erradicar la idea de que la educación únicamente es un proceso de transferir contenidos y memorizar información. En ese sentido, la investigación procuró articular las prácticas de enseñanza junto a la formación de competencias que incentiven a constituir habilidades del pensamiento crítico. Un propósito que pretendió lograr que los estudiantes comenzaran a cuestionar situaciones y se convirtieran en seres críticos tanto en su medio social como académico. En otras palabras, seres que cuestionen lo que ven, leen o escuchan, personas que se apropien de los conocimientos constantemente, evalúen sus procesos de reflexión y razonen lo que piensan. Siendo así, se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del noveno año de educación básica de la Unidad Educativa “Ricardo Muñoz Chávez”?

1.4. Objetivo general

Aplicar un programa de intervención para fomentar las habilidades del pensamiento crítico en los alumnos del noveno año de educación básica paralelo “A” de la Unidad Educativa “Ricardo Muñoz Chávez”

1.5. Objetivos específicos

- Realizar un diagnóstico a través de un test para identificar las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes del noveno año.
- Diseñar un programa de intervención denominado “Leer, resolver y pensar” con base a las habilidades básicas del pensamiento crítico para promover su desarrollo en los estudiantes del noveno año de educación básica paralelo “A” de la Unidad Educativa “
- Evaluar la efectividad del programa de intervención “Leer, resolver y pensar” destinado a la formación de habilidades del pensamiento crítico.

CAPÍTULO 2

Marco Teórico

2.1. Antecedentes

En este apartado se hace un recorrido por diversos estudios realizados en el campo educativo, que sustentan distintas experiencias sobre el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. Se analizan y observan distintas alternativas de propuestas que van desde la aplicación de estrategias didácticas, programas de intervención y estudios piloto que han sido aplicados en las diferentes investigaciones. Para su desarrollo, definimos el universo con publicaciones en idioma español, elaboradas desde América Latina y España, a partir de una búsqueda de producciones disponibles en línea.

2.1.1. Antecedentes Nacionales

Desde estudios realizados en el Ecuador, partimos de la investigación titulada “Estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico a través del PEA de Lengua y Literatura en los estudiantes de noveno año de educación básica en la unidad educativa “Sumak Kawsay” publicado por Gavilanes (2018). Esta investigación tuvo como objetivo diseñar estrategias metodológicas para trabajar el pensamiento crítico. Este estudio teóricamente se abordó bajo los fundamentos de Elder y Paul (2008), Ennis (1989, citado en Díaz & Montenegro, 2010), Walsh (2005) como los principales referentes. Todos ellos, señalan que el pensamiento crítico es un proceso que estudia una manera de pensar, donde el pensante desarrolla autocontrol y autorregulación y lo hace de manera consciente con el objetivo de mirar la realidad con otra visión y tomar decisiones en la resolución de conflictos. La investigación se enmarca bajo un diseño no experimental, la muestra estudiada fue de 6 docentes de Lengua y Literatura y 60 estudiantes

de noveno año. La técnica aplicada fue la encuesta y el instrumento aplicado fue el cuestionario. Los resultados arrojados señalan que la mitad de los docentes concuerdan en que los alumnos no pueden enunciar con sus propios argumentos lo que aprenden. Y, que en sus clases no desarrollan actividades para trabajar el pensamiento crítico. De igual manera, los estudiantes están conscientes de que se les dificulta emitir juicios de valor y que en el aula no se trabaja la crítica. Este trabajo se relaciona con la investigación en curso, ya que propone diferentes estrategias metodológicas adaptadas a las clases. Además de enseñar los contenidos previstos, desarrollar habilidades del pensamiento crítico por medio de reflexiones de lecturas, análisis de problemas de contextos reales, documentales, dramatizaciones, diálogos etc.

Un artículo publicado por Robles, A (2019), tenía como propósito identificar las definiciones más relevantes del pensamiento crítico y valorar la contribución de las diversas estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje en las aulas de clase. El estudio pretendió abordar y buscar las formas para desarrollar el pensamiento crítico en el aula, contando con la participación de 23 profesores de la Unidad educativa Bilingüe Boston de la ciudad de Guayaquil, Ecuador. Para ello, la investigación requirió de una metodología con enfoque mixto, que sirvió para que la investigación se abordara desde una perspectiva multidimensional. En ella, se analizaron los diferentes aportes teóricos de referentes como Halpern (2014), Franco, Almeida y Saiz (2014), López (2012), Ennis (2011) y otros que permitieron asumir al pensamiento crítico como un pensamiento orientado hacia la acción. Entre los resultados y conclusiones de la investigación, señalan que las estrategias aplicadas por los docentes dentro de las aulas, obedecen a modelos que vinculan la enseñanza del pensamiento crítico con situaciones o problemas cotidianos. Se resalta que las estrategias específicas para analizar y evaluar los propios pensamientos, la búsqueda de información y la mentalidad abierta pueden enseñarse como habilidades generales. Además, señalan que para la aplicación de cualquier modelo o estrategia es necesario propiciar un ambiente adecuado en el que los estudiantes se sientan libres para reflexionar y expresar sus argumentos. Esta investigación resulta un gran aporte en cuanto a la comprensión de las estrategias que se promoverán en el desarrollo del presente programa de intervención en la investigación.

Por su parte Rojas, Pérez y Álvarez (2016) en su estudio realizado con el propósito de detallar cuales son los factores que dificultan la aplicación del pensamiento crítico en la educación básica en Ecuador. Registraron entre sus discusiones que las dificultades en la implementación y ejecución de las propuestas están relacionadas al cumplimiento de los estándares de las habilidades del pensamiento crítico que sostienen varios autores consultados, así como también, el tipo de evaluación estandarizada que exigen los sistemas educativos y que orientan a medir la memorización y repetición. Hallazgos que resultaron de la

comparación y análisis de la revisión bibliográfica de 433 documentos con la temática del pensamiento crítico y la educación. Esta revisión posibilitó identificar factores como la evaluación y el tipo de actividades que se deben considerar a la hora del diseño y aplicación del programa de intervención dentro de la educación básica. Como conclusiones y recomendaciones finales señalan que se deben desarrollar estrategias relacionadas con la resolución de problemas y considerar la evaluación que ofrecen los sistemas educativos actuales y las que se vayan a proponer dentro del programa.

Por otro lado, tenemos la investigación realizada por Palacios (2015) denominada “Análisis de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de octavo año de educación básica superior de cinco escuelas del cantón Gualaceo”. Su propósito era valorar las estrategias empleadas por los docentes para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la educación básica superior en cinco escuelas. La investigación tuvo un enfoque mixto, apoyada de una investigación de campo y encuestas aplicadas a los docentes. Además, en ella se revisaron referentes teóricos como Richard Paul (2005), Edward de Bono (2009), Linda Eider (2003), que aportaron en la concepción del pensamiento crítico. Entre los principales resultados de la investigación se señala que los docentes participantes de la educación básica superior desconocen cómo desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. En este sentido se registró el uso de actividades improvisadas que no estimulaban las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes. Lo que evidenció que el docente cumple un papel fundamental para desarrollar habilidades cognitivas críticas en los estudiantes. Dentro de las recomendaciones se consideró el uso de estrategias como la mesa redonda, contar relatos, la participación colectiva a base de preguntas, el análisis de gráficos, dramatizaciones, el análisis y reflexión de lecturas como estrategias que estimulan el desarrollo del pensamiento crítico. Aportaciones significativas que nos sirvieron de modelo para el diseño de los instrumentos de recolección de datos, y la consideración del rol del docente como eje primordial para la ejecución del programa de intervención.

2.1.2. Antecedentes Internacionales

Guzmán (2013), realizó un estudio titulado “Estrategias didácticas que fomentan habilidades del pensamiento crítico” y cuyo problema se centra en el desconocimiento de los docentes para manejar estrategias didácticas que fomenten el pensamiento crítico en los estudiantes del Quinto Grado en una institución educativa de Chiclayo. El autor fundamenta su problema en los objetivos que tiene la educación en Perú: lograr que los estudiantes desarrollen amplios conocimientos y actitudes que lleven al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo para la vida. Al igual que en nuestra investigación, el autor toma como



referencia conceptos a partir del Informe Delphi, para explicar concepciones del pensamiento crítico. Además, señala los problemas de capacitación que tienen los docentes frente a la ciencia y tecnología. La técnica de investigación utilizada se enmarca en la triangulación de datos de los diferentes instrumentos aplicados como: diario reflexivo, encuesta, fichas de metacognición, de auto y coevaluación, guías de observación y de validación de las sesiones de aprendizaje. Este trabajo se relaciona con nuestra investigación ya que, nuestra propuesta pretende ser ejecutada en sesiones de aprendizaje para trabajar las principales habilidades cognitivas del pensamiento crítico: (analizar, inferir, evaluar, tomar decisiones, argumentar posiciones). Esto resulta un aporte importante, ya que la integración de actividades experienciales permite aprender en contextos reales y significativos para los estudiantes.

Por su parte, Medina (2017) realizó una investigación denominada “Programa critical para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de cuarto de secundaria en una Institución Educativa de Callao” en Lima-Perú. Considera como fundamentos teóricos a autores como Paúl y Elder (2005), Gaskins y Thorne (2005), Facione (2002) y otros. Medina argumenta que la sociedad requiere de estudiantes capaces de pensar, cuestionar y comprender los diversos problemas modernos que no serán solucionados por estudiantes que memorizan y acumulan contenidos. Por lo que, plantea estrategias basadas en el modelo Suchman que permite investigar, identificar y resolver problemas. Por otra parte, se trata de una investigación cuasi experimental, apoyado por una investigación de campo que utilizó el cuestionario como instrumento para valorar capacidades explícitas del PC. La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes de cuarto grado de secundaria. Los resultados de la investigación señalaron que, hubo una mejora en el grupo experimental después de aplicar las estrategias. Los estudiantes mostraron su capacidad para defender sus opiniones, argumentar, analizar y se demuestra que la metodología Aprendizaje basado en problemas permite el logro de procesos cognitivos y metacognitivos. Asimismo, los contenidos ya no son memorizados, sino reflexionados y vistos desde otras perspectivas

Agudo, Salcines y González (2020) plantearon un estudio piloto sobre una propuesta didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en la provincia de Cantabria en España. Para ello, los autores fundamentaron su investigación desde diferentes definiciones del pensamiento crítico, citando a autores como: Ennis (1987), Facione (1990), Halpern (1998), Saiz (2017) entre otros. Además, tomaron como referencia a la Ley Orgánica de Educación española, y se basaron en uno de los principios educativos que corresponde a la formación de seres críticos y responsables con habilidades de comprender y resolver problemas en el mundo en el que se desarrollan. Metodológicamente la investigación se desarrolla bajo la perspectiva del estudio de caso, con un enfoque mixto y con un método cuasi experimental. Para recoger la

información emplearon dos técnicas e instrumentos, por una parte, el cuestionario (cuantitativo) y la entrevista (cualitativo). En cuanto a la propuesta, se realizó un estudio piloto, e implementaron una actividad de la propuesta didáctica, específicamente en la materia de Tecnología Industrial, en el primero de Bachillerato. Estas actividades consistieron en crear espacios de reflexión individual a partir del material de clase, en la que los estudiantes realizaron un intercambio de ideas, a partir de un guion que trabajaron mediante una plataforma virtual. Posterior a este proceso, se realizó una sesión colectiva para retomar las ideas y llegar a conclusiones. En los resultados, se evaluó la eficacia de la propuesta didáctica cuantitativamente por medio de los pretest y postest. Reportan un aumento del 16% en la valoración de los ítems, específicamente en las categorías de toma de decisiones y distinción de prejuicios o falsas ideas.

Adicionalmente se revisó la tesis doctoral de Pajuelo, P (2018), denominada “Programa metacognitivo en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del 4to año de la facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad de Huánuco, 2016”. Este autor retoma la importancia del desarrollo del pensamiento crítico como recurso académico necesario para el desarrollo humano. Para ello, se planteó como objetivo la valoración y aplicación de un programa metacognitivo que posibilitara a los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico. Dentro de la configuración del programa se postuló el diseño individual por sesiones de acuerdo las habilidades del pensamiento crítico tales como: análisis, interpretación, inferencia, evaluación y autorregulación. Para ello, se empleó una investigación aplicada cuasi experimental con variantes no equivalentes. Seleccionó una muestra de 44 estudiantes, tanto para el grupo de control como para el grupo experimental. Con la finalidad de ver la incidencia del programa se aplicó una matriz de valoración del pensamiento crítico inicial a los dos grupos y una final solo al grupo experimental. Dentro de los principales hallazgos se registró la eficiencia del programa metacognitivo, con datos iniciales del pre test de 28,3% a un 50,1% en el post test. En cuanto a los resultados de la T de student se alcanza un $T= 3.36$ y una significancia estadística de $p \leq 0.002$, que evidencia efectos positivos en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes. Lo que posibilita a nuestro trabajo de investigación una perspectiva orientadora en cuanto a la metodología y el diseño del programa de intervención. Pues tiene una relación teórica y práctica con nuestro diseño de investigación.

Los estudios revisados representaron una base teórica y práctica del tema de estudio, debido a que posibilitaron un acercamiento a la problemática del presente estudio, desde diferentes perspectivas. De forma que, como se revisó en las distintas investigaciones, el pensamiento crítico más que una serie de habilidades aplicables a las situaciones o un contexto determinado representa una competencia necesaria de



los estudiantes en la educación actual. Las propuestas de intervención y sus diferentes estrategias comparten un rol esencial con el del docente, pues como se ha revisado el mismo se convierte en un eje primordial para el diseño y ejecución del programa educativo. De ahí que, en esta investigación se consideraron algunos referentes teóricos y metodológicos abordados por los diferentes autores, que aportaron al desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en el área de lengua y literatura.

2.2. Fundamentos teóricos acerca del pensamiento crítico

A pesar de los diferentes estudios que existen relacionados al pensamiento crítico, las concepciones y sus implicaciones no arrojan una única definición. Autores como Paul y Elder (2006) lo señalan como “ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema en el que el pensador mejora la calidad de su pensamiento analizándolo, evaluándolo y reconstruyéndolo hábilmente” (p.19). Otros autores como Keynes (2008) y Mackay et al. (2018) coinciden en que el pensamiento crítico es un proceso que involucra habilidades cognitivas que permiten a la persona analizar, reflexionar, contrastar y evaluar las ideas, con el propósito de resolver problemas y tomar decisiones.

En esa línea Melendo et al., (2016) consideran que el pensamiento crítico es “un tipo de pensamiento que examina y evalúa, las ideas, con el fin de adquirir respuestas persuasivas y contundentes enlazadas con la moral, preferencias, la ética...estableciendo un desarrollo complejo de carácter reflexivo, racional y analítico.” (p.79) Lo que lo convierte en un tipo de pensamiento que comprende habilidades cognitivas y regulaciones propias. De manera que analizar, reflexionar y evaluar son acciones que la persona utiliza conscientemente para llegar a un juicio razonable y lógico, al mismo tiempo que demuestra el interés por mejorar su pensamiento.

Por su parte, López (2012) establece que el pensamiento crítico puede entenderse como “un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional” (p.43). Categoriza al pensamiento crítico como uno de orden superior que conlleva disposiciones y habilidades cognitivas sobre un algo o un propósito. Lo mismo que para Ennis (2011), se traduce en un proceso que posibilita al pensador decidir qué creer o hacer, como resultado de la dinámica compleja dada a través del uso de una serie de habilidades cognitivas y disposiciones del pensamiento.

De manera que pensar críticamente abarca una reflexión y predisposición de la persona para pensar, actuar y responder de la manera más racional y crítica a la realidad a la que se confronta. Por ello Keynes (2008), nos plantea que “pensar críticamente es responder objetivamente a lo que está leyendo o pensando hasta el final, debe mantener la mente abierta y estar preparado para cuestionar las afirmaciones del autor” (p.7). Lo que nos lleva a comprender que las actitudes poseen la misma importancia que las habilidades cognitivas a la hora de pensar críticamente. En síntesis, estas reflexiones nos llevan a considerar al pensamiento crítico como una práctica racional y reflexiva que nos permite asumir una posición a la hora de hacer, decir y ser. Dado a que, las habilidades como analizar, inferir, evaluar y argumentar posibilitan procesos cognitivos que mejoran la calidad de nuestros pensamientos durante la interacción con la realidad.

Por lo tanto, un pensador crítico competente trae consigo una serie de habilidades y virtudes que le permite llegar a ser muy racional y crítico, reflejando una mentalidad abierta y dispuesta a la información desde varias perspectivas. Algo opuesto a ello, es lo que establece Paul y Elder (2003) como un pensador “normal” y que a menudo realizan suposiciones e inferencias cuestionables, usando información falsa o engañosa y formándose conceptos defectuosos que demuestran un pensamiento prejuicioso e irracional. Lo que no sucede con un pensador crítico dado a que antes que tener la razón éste pretende encontrar la verdad. De manera que, la claridad y la sensibilidad con la que asume una posición frente a ideas o situaciones, le permite ser prudente en sus juicios, reconocer sus prejuicios y sobre todo mostrar una disposición por reconsiderar sus ideas o pensamientos iniciales. Pues como revisamos dentro de las definiciones del pensamiento crítico se busca siempre mejorar la calidad del pensamiento y con ello ser conscientes de todas las opciones y decisiones que independientemente tome como resultado de pensar críticamente.

De ahí la importancia de concebir al pensamiento crítico como una competencia clave para el siglo XXI, y que en la actualidad recobra gran importancia para hacerle frente a las exigencias y retos personales nacientes de una sociedad del conocimiento. Desafíos que requieren de habilidades cognitivas superiores y sobre todo de la capacidad de aplicarlas en los diferentes contextos de su vida. En ese sentido, el pensamiento crítico es concebido como una competencia debido a que incluye una serie de habilidades cognitivas que pueden ser utilizadas ante cualquier acción o situación. Es decir, para Almerich et al (2018) al ser una competencia representa “el conjunto de los conocimientos y las habilidades que el alumnado es capaz de aplicar o usar para realizar las tareas académicas y que son transferibles al mundo cotidiano” (p.3). Una distinción que sitúa al pensamiento crítico más allá de una habilidad cognitiva de orden superior y que



sobre todo la hace atractiva ante los sistemas educativos que buscan anticiparse y hacer frente a demandas futuras.

2.3. Habilidades del pensamiento crítico

Si partimos de su conceptualización, el pensamiento crítico es un proceso cognitivo complejo que supone una serie de habilidades y disposiciones autorreguladas, con el fin de responder de la manera más racional y objetiva a las ideas o situaciones con las que se confronte la persona. De modo que, si analizamos los elementos que lo constituyen y las actividades que se dan durante el proceso de pensar críticamente, Ennis (2011) considera dos tipos de actividades principales que integran el pensamiento crítico: las capacidades cognitivas y las disposiciones.

1. Las capacidades cognitivas involucradas en el acto de pensar críticamente se traducen a habilidades cognitivas que permiten analizar, inferir, argumentar y juzgar.
2. Las disposiciones, por su parte, refieren a los aportes particulares de cada uno durante el proceso de pensar críticamente, por ejemplo; la apertura mental, la humildad intelectual, los sentimientos-intenciones y el conocimiento ajeno.

Por otro lado, si se consideran los hallazgos del Informe Delphi, la acción de pensar críticamente envuelve un proceso intelectual que de forma decidida y autorregulada se orienta a obtener juicios de carácter razonables y reflexivos. Allí, se involucran habilidades cognitivas como; el análisis, la interpretación, evaluación y la inferencia (Melendo et al., 2016). Así mismo López (2012), menciona que la investigación realizada por Furedy y Furedy en 1985 evidenció que pensar críticamente involucra habilidades y procesos para identificar argumentos, establecer relaciones, hacer inferencias, deducir y evaluar.

Por su parte Paul y Elder (2005) y Facione (2007) consideran que el pensamiento crítico es un proceso cognitivo que se da al analizar y evaluar la información o datos de manera que el resultado del pensamiento contenga claridad, relevancia, precisión y lógica. Por ello, proponen las siguientes habilidades cognitivas:

- a) **Análisis:** Entendida como la capacidad para “identificar las relaciones inferenciales reales y previstas entre declaraciones, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación destinadas a expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones” (Facione,



2007, p.5). Es decir, que comprende un proceso en el que el individuo desglosa la información para identificar relaciones de causas efecto, conceptos, preguntas y descripciones que denotan expresiones argumentativas, experiencias, juicios, razones y opiniones. De manera que, según el autor el proceso de análisis implica sub-habilidades para:

1. Examinar las ideas: a partir de identificar las ideas principales de un razonamiento, definir términos, confrontar y contrastar argumentos e ideas, identificar las similitudes o diferencias de las ideas e identificar relaciones de coherencia entre las partes y el todo.

2. Detectar argumentos: a partir de identificar y determinar las razones y sustentos que apoyan o contradicen una afirmación, punto de vista o ideas del argumento.

3. Analizar argumentos: a partir de las perspectivas expresadas en una afirmación, identifica las principales conclusiones, identifica la estructura básica del argumento y determina las premisas o razones que lo sustentan.

b) Interpretación: Definida como una habilidad cognitiva que permite “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios” (Facione, 2007, p.5). De manera que, según los expertos el proceso de interpretación implica sub-habilidades para:

1. Categorizar: permite formular categorías y marcos de referencias para describir, comprender y caracterizar la información según como se encuentra expresada. A la vez que posibilita una descripción de las situaciones o experiencias a partir de las categorías percibidas.

2. Definir significados: a partir de comprender, detectar y describir la información, se formulan categorías e interpretan las intenciones y propósitos expresados en los contenidos informativos.

3. Aclaración del sentido: para hacer explícita la información a través de la descripción o expresión figurada. Lo que permite parafrasear los significados contextuales y con ello eliminar vaguedades o ambigüedades confusas.

c) Inferencia: Definida como una habilidad que permite “Identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados,



evidencia, juicios, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación” (Facione, 2007, p.6). De manera que, según el autor el proceso de inferencia implica sub-habilidades para:

1. Cuestionar la evidencia; a partir de la identificación de las proposiciones y la identificación de la información principal que permita obtener causas y efectos de las ideas, enunciados, opiniones u otras formas de representación y expresión.

2. Sacar conclusiones; a partir de inferir una posición con respecto a una situación o controversia, derivar relaciones o consecuencias de los enunciados y proponer conclusiones que parten del análisis de los sustentos de las ideas o argumentos.

3. Proponer alternativas; a partir de la formulación de un número de alternativas orientadas a solucionar un problema, proponer hipótesis frente al problema y formular los posibles efectos de decisiones, creencias y posiciones.

d) Evaluación. Entendida como la habilidad para realizar una “valoración de la credibilidad de los enunciados u otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona” (Facione, 2007, p.6). En ese sentido, el autor postula las siguientes sub- habilidades:

1. Evaluar afirmaciones; a partir de determinar la credibilidad del autor o la fuente de información, juzgar la coherencia de los enunciados, juzgar los sustentos de los supuestos o argumentos y reconocer los aspectos que hacen de una persona o fuente de información referente confiable.

2. Evaluar argumentos; a partir de juzgar la fortaleza lógica de los argumentos, determinar objeciones y cuestionamientos que confronten las debilidades del argumento, determinar la veracidad de las ideas que sustentan el argumento y juzgar la pertinencia del argumento en el contexto aplicado.

e) Explicación: Entendida como una habilidad reflexiva que permite “enunciar y justificar un razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos; como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos” (Facione, 2007, p.6). Es decir que, expresa de

manera reflexiva los resultados de un razonamiento, lo que permite justificar los puntos de vistas desde las bases de la evidencia y conceptos. En ese sentido, el autor postula las siguientes sub-habilidades:

1.Describir métodos y resultados; a partir de la formulación y presentación de los resultados dados a partir del razonamiento.

2.Justificar procedimientos; a partir de la exposición de las consideraciones que sustentan las evidencias y conceptos utilizados para analizar, interpretar y evaluar, justificando los procesos de pensamiento.

3.Presentar argumentos; a partir de plantear argumentos para afirmar o rechazar juicios, proponer y defender con buenas razones su posición y expresar con claridad y solidez los argumentos.

Así mismo, resaltan la capacidad y disposición para utilizar las habilidades del pensamiento crítico pues consideran que las disposiciones o rasgos intelectuales pueden llegar a diferenciar a un pensador sofisticado de un pensador justo y habilidoso. Señalando que “Los pensadores críticos justos son intelectualmente humildes e intelectualmente empáticos; poseen confianza en la razón y en la integridad intelectual. Muestran coraje y autonomía intelectuales” (Paul y Elder, 2005, p.7).

En cuanto a otros estudios, Ennis (2011) en su escrito *La naturaleza del pensamiento crítico*, establece que las habilidades cognitivas que requiere una persona durante el proceso de pensar críticamente son las siguientes:

Tabla 1

Habilidades del pensamiento crítico

HABILIDAD	CARACTERÍSTICAS
1. Centrarse en una pregunta	-Identifica o formula una pregunta. -Identifica y formula criterios para juzgar posibles respuestas.



2. Analizar los argumentos	-Atribuye o identifica supuestos. -Identifica la relevancia e irrelevancia de los argumentos.
3. Formular las preguntas de clarificación o responderlas	-Formula el ¿por qué? ¿Cuáles son los puntos principales? ¿Qué quieres decir con? ¿Cuál sería un ejemplo?
4. Juzgar la credibilidad de una fuente	-Establece acuerdos con otras fuentes -Considera la reputación y capacidad para dar razones.
5. Observar y juzgar los informes derivados de la observación	-Corroborar que el informe no es un rumor, y sea accesible y con ello posibilite la verificación
6. Deducir y juzgar las conclusiones	-Interpreta la lógica (clásica y condicional) de los conceptos y la terminología.
7. Inferir y juzgar las explicaciones	-Identifica generalizaciones e infiriendo principales tipos de explicaciones o conclusión. -Busca otro tipo de explicaciones
8. Emitir y juzgar juicios de valor	-Identifica hechos de antecedentes y alternativas previamente analizadas.
9. Definir los términos y juzgar las diferentes posiciones	-Identifica la forma de definición y el contenido de la definición - Expresa una posición y estipula un significado.



10. Identificar los supuestos	-Identifica el razonamiento y el tipo de supuesto del argumentador.
11. Considerar y escuchar otras razones	-Razona desde los supuestos, posiciones con las que no se está de acuerdo sin que esto interfiera en el pensamiento.
12. Integra las disposiciones y las habilidades	-Incluye las disposiciones y habilidades cognitivas dentro del proceso de pensamiento para hacer o defender una decisión.
13. Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación	-Monitorea su propio pensamiento -Emplea una crítica razonable procedente del pensamiento.

14. Ser sensible a los sentimientos	-Presenta sensibilidad a los sentimientos y nivel de conocimiento.
15. Emplear retórica apropiada en discusión y presentación.	-Utiliza estrategias para la comunicación eficaz.

Nota: Habilidades que interfieren durante el proceso de pensar críticamente. Fuente: Elaboración a partir de Ennis (2011).

En efecto, si se consideran los diferentes aportes teóricos, el pensamiento crítico más allá de comprender una serie de habilidades y disposiciones del pensamiento, representa un modo de pensar. A diferencia de cualquier otra forma de pensamiento éste implica un procedimiento consciente que promueve la mejora del mismo proceso de pensar. Los aportes teóricos de Ennis (2011) y Paul y Elder (2004), plantean tanto procesos cognitivos como de las disposiciones de cada pensador, debido a que, cada proceso requiere una acción o práctica que empieza por el análisis hasta llegar a la evaluación del pensamiento. Por ello, se concibe que el pensamiento crítico posee un carácter lógico y reflexivo, pues las habilidades cognitivas relacionadas conllevan una práctica que reflejan acciones analíticas, interpretativas, valorativas y argumentativas, con la finalidad de llegar a juicios fiables o tomar decisiones desde la perspectiva más lógica.

Por otro lado, no se puede llegar a pensar críticamente sobre algo que no se comprende o que simplemente no se conoce, pues el pensamiento crítico no es algo que se añade a las situaciones. Las decisiones y las diferentes opciones proceden de los diferentes procesos cognitivos y de los objetivos o propósitos que llevaron a la acción de pensar. De ahí que, el espacio educativo representa un escenario favorable para el desarrollo y estimulación de las habilidades del pensamiento crítico. Dado a que, al estar expuestos a situaciones educativas en las que se estudie determinados contenidos o temas representaría una mayor probabilidad para la acción de pensar de un modo crítico.

2.4. El pensamiento crítico y su relación con la educación

Para conocer la importancia y el proceso que se ha desarrollado para incluir el pensamiento crítico en la educación, hay que señalar en breves rasgos las características de la escuela antes del siglo XX hasta llegar a la escuela del siglo XXI. Históricamente la escuela es concebida como centro transmisor de conocimientos, lo que nos lleva a referirnos a la denominada escuela tradicional. Esta desde sus comienzos, ha establecido una organización multinivel en torno a la escuela y la educación, donde el profesor es la única “cabeza” del proceso, del poder para decidir e incluso en situaciones exageradas, de la forma de pensar de los propios alumnos (Melendo et al., 2016). Entre otras de sus características se mencionan: papel pasivo del alumno, homogeneidad en formas de enseñar, el aprendizaje como un proceso individual.

Es así que este modelo de escuela deja poco espacio para que los estudiantes exploren, valoren ideas y expresen pensamientos propios. Como crítica a esta escuela tradicional, el mismo autor nos habla del surgimiento de las denominadas “escuelas nuevas” como un modelo que presenta alternativas y nuevos roles. Tanto estudiante- eje de toda actividad educativa como docente- guía del proceso capaz de descubrir las necesidades de los alumnos, trabajan a partir de métodos de enseñanza y con actividades que fomenten la curiosidad, creatividad y sobre todo un aprendizaje basado en la experiencia y el razonamiento.

Con esto se pretende explicar ciertos avances teóricos que la educación ha logrado, al pasar de un modelo memorístico a uno que intenta promover un aprendizaje activo a través de la experiencia. Sin embargo, en la práctica las funciones dentro de las instituciones educativas han cambiado poco, puesto que el docente continúa siendo el repartidor de conocimientos de las diferentes áreas, los estudiantes siguen escribiendo contenidos textuales y memorizando información para sus lecciones. Entonces, a pesar de las modificaciones en los planes curriculares de los sistemas educativos, lo que más llama la atención es que,

actualmente, los procesos de enseñanza continúan sosteniéndose en la idea de que la escuela igual a centro para transmitir y adquirir conocimientos.

En ese sentido, López (2012) en su artículo *Pensamiento crítico en el aula*, explica que la misión de los centros escolares no debe estar enfocada únicamente en enseñar al niño/joven una aglomeración de contenidos pertenecientes a las diferentes áreas curriculares, sino, ante todo, lograr que el alumno adquiera esa independencia cognitiva (aprender a aprender). De esta manera, la escuela pasaría a ser vista como una institución formadora que incentiva a reflexionar.

En el contexto actual nos enfrentamos a una época con constantes cambios culturales, sociales y políticos que requieren de personas con una formación con capacidades para cuestionar, analizar, argumentar y enfrentar situaciones reales con una actitud reflexiva y crítica ante el modelo de la sociedad. Por lo tanto, actualmente la escuela del siglo XXI presenta grandes desafíos y que según Zubiría (2013) debe constituirse como un sitio que ofrezca cañas de pescar, y no solo peces a los educandos. Cañas como la herramienta que ayuda a los alumnos a descifrar, analizar, cuestionar y argumentar los contenidos atrapados en las mallas de pesca. El estudiante debe lograr habilidades metacognitivas y así será capaz de apropiarse de nuevos conocimientos, pues debería haber desarrollado autocontrol y regulación para pensar y reflexionar.

Sin embargo, el mismo autor sostiene que falta mucho por trabajar en escuelas pertenecientes a contextos latinoamericanos, ya que en los centros educativos se proporcionan peces a los escolares y, desgraciadamente, peces usados y con poco valor. En ese sentido, dentro del aula hay que enfocarse en educar para: aprender a aprender, aprender a pensar y a responder a elevados niveles de pensamiento mediados por diferentes acciones. Hay que hacer del aula un lugar de conciencia y pensamiento crítico en el cual se formen y potencien ideas, en las que se involucre tanto a docentes como a alumnos.

En la misma línea, Melendo et al. (2016) exponen que fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes es un requerimiento global en la educación. Además, recomienda que debe ser trabajado desde los primeros años escolares para ir desarrollando características propias del pensamiento. Para estimular un profundo nivel de preparación en juicio, razonamiento, resoluciones de problemas relacionados a lo académico, social y personal, ser capaces de enfrentar situaciones reales con una visión crítica. Para ello, el docente debe explicar cómo se desenvuelve el pensamiento, su capacidad frente al conocimiento y su poder de raciocinio.



2.5. Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico

Son varios los estudios que han desarrollado estrategias para abordar el pensamiento crítico en diferentes niveles educativos. Numerosas investigaciones muestran diferentes aspectos que deben ser considerados dentro de las prácticas escolares. Para ello, Tamayo (2012) manifiesta que para pasar de una enseñanza transmisora de conocimientos a una desarrolladora del pensamiento crítico se requiere trabajar varios elementos durante la práctica educativa:

- Hacer del aprendizaje un proceso consciente, como medio para conocer la forma en la que aprende el individuo, y generar aprendizajes significativos basados en la autorregulación.
- Concebir a la escuela como lugar de acceso a información, trabajar el entendimiento y donde se acumula sapiencias para hacer y rehacer el conocimiento coherentemente.
- Orientar tareas hacia la formación de personas autónomas.

Teniendo claras estas acciones que deben implementarse en los salones de clase para transformarlos en espacios formadores de pensadores críticos, procedemos a centrarnos en cómo hacerlo.

En la opinión de Vargas (2013), para la formación del pensamiento crítico se requiere de fases de reflexión, procesos interpretativos - analíticos y sobre todo del uso de estrategias que proporcionen la estimulación del pensar en la edificación del conocimiento. Entre otros criterios para enseñar habilidades de pensamiento Saiz (2002) señala 4 aspectos a tener en cuenta: estrategias cognitivas, metacognición, disposiciones y práctica.

- Las estrategias cognitivas serían el medio para aprender a pensar en relación a destrezas concretas.
- El metacognición o metacognición es la capacidad dirigida a aplicar los conocimientos en la acción.
- La disposición es un factor relacionado a las actitudes para ejecutar y defender una acción, esto demuestra el camino del sujeto hacia la reflexión y su manera de asumir una posición.
- Y, por último, para que se desarrolle el pensamiento hay que practicarlo. Pensar y hacer deben estar ligados.

En esta línea, Elosúa (1993) habla sobre las estrategias cognitivas y explica que son esquemas o programaciones mentales para obtener, desarrollar, organizar información y hacer uso de ésta de acuerdo a las necesidades. Además, estas estrategias ayudan en la toma de decisiones y resolución de problemas. Para



ello, esta autora las clasifica en tres tipos: estrategias cognitivas de elaboración, de organización, y de recuperación.

- Estrategias cognitivas de elaboración: La elaboración consiste en el proceso de relacionar conocimientos previos con los nuevos para alcanzar un aprendizaje significativo. Por lo que, las estrategias están enfocadas en comprender y recordar los nuevos contenidos. Estas estrategias incluyen elementos como el uso de gráficos o ilustraciones para ejemplificar los contenidos. También desarrollar actividades que impliquen procesos de paráfrasis, inferencia, subrayar ideas, tomar notas, formulación de auto preguntas, esquemas de resumen. Esto hace que los sujetos involucrados estén más activos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Estrategias cognitivas de organización: Esto se refiere a la manera de reconstruir la información. Se emplean estrategias para agrupar y esquematizar los contenidos con el fin de identificar y extraer ideas principales, relacionar conceptos y comprender mejor la información. Para ello, se utilizan cuadros sinópticos, mapas cognitivos, matrices, diagramas etc.
- Estrategias cognitivas de recuperación: Estas estrategias están destinadas a profundizar y procesar mejor la información. Los elementos para utilizar deben estar orientados a recuperar, sintetizar o resumir lo aprendido. Por ello, se recomienda el uso de diagramas, mapas cognitivos, matrices de inducción etc.

En lo que respecta a la metacognición, Tobón (2013) señala, que en las instituciones escolares también se tienen que incorporar estrategias metacognitivas que, a diferencia de las cognitivas, se orientan a controlar, planificar y evaluar las acciones. Todo ello sobre la base de la observación, autoconocimiento, comprensión, asumir posiciones valorativas y contribuir a transformar sus contextos como resultado del nivel crítico que se posee. En este sentido, las estrategias metacognitivas permiten lograr conciencia cuando se presentan dificultades en el aprendizaje. En otras palabras, se produce un proceso de autorregulación, en donde el estudiante, para solucionar una tarea o una situación, toma conciencia de las alternativas a su alrededor, pues dentro de su intencionalidad recae asumir o tomar las mejores decisiones frente a cualquier hecho o problema.

Saiz (2002) propone un programa para el desarrollo del pensamiento crítico, cuyo enfoque se basa en el razonamiento y la toma de decisiones como categorías del pensamiento crítico, incluyendo el trabajo

actitudinal (conciencia sobre pensamiento). Para ello, el autor plantea una estructura a seguir (entender el problema, crear un plan, ejecutarlo, y valorar los resultados). Y toma como referencia programas como el de Ennis (1966) y Halpern (1998). Ver Tabla 2

Tabla 2

Guía del Pensamiento Crítico

ENIS (1996)	Halpern (1998)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Analizar el problema (qué se hace) ○ Investigar información (evaluar argumentos) ○ Emitir juicios (toma de decisiones) ○ Comprender la situación (claridad en significados) ○ Visión del problema 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tener en cuenta a los componentes actitudinales ○ Practicar habilidades de pensamiento crítico como razonar, probar hipótesis, tomar decisiones, y resolver problemas. ○ Ejecutar actividades en diferentes contextos ○ Emplear los componentes metacognitivos (dirigir y evaluar-pensamiento)

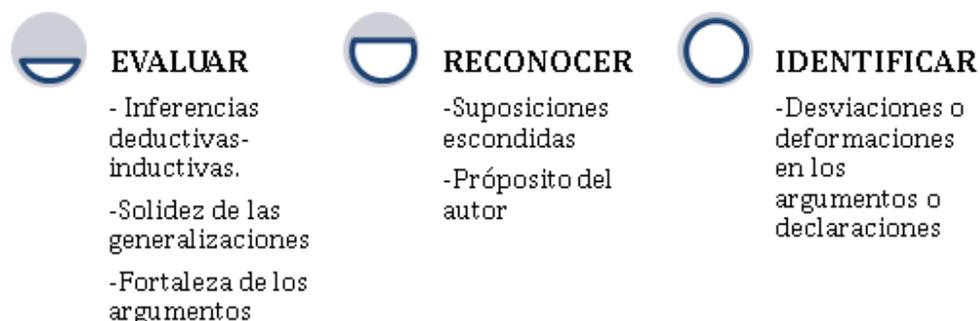
Nota: Elaboración propia a partir de Saiz (2002)

Desde otra perspectiva, muy interesante, diferentes autores han ahondado en el estudio de la lectura crítica como estrategia para desarrollar habilidades del pensamiento crítico. Pero antes, de manera breve creemos necesario explicar qué es leer para comprender mejor, qué es leer críticamente. Oliveras y Sanmartí (2009) explican que los jóvenes creen que leer implica únicamente pronunciar bien las palabras. También, menciona que por lo general las lecturas se emplean como herramientas para transmitir ideas o como recurso para valorar la comprensión lectora. Por lo tanto, leer no es repetir y articular palabras, mucho menos acumular significados. Leer es contextualizar y relacionar las ideas previas con lo que se dice en la lectura, analizar e inferir qué quiere transmitir el autor con el texto y tomar una postura crítica frente a la información. Esta capacidad de analizar críticamente cualquier texto, noticia, artículo, etc., requiere el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico.

En tal sentido, Cassany (2003) señala que la lectura crítica demanda niveles más profundos de comprensión y requiere de sub-habilidades como se observa en la figura 1.

Figura 1

Sub-habilidades de la lectura.



Nota: Sub-habilidades involucradas durante el proceso de la lectura crítica. Fuente: Elaborado a partir de Cassany (2003)

En este aspecto, García (2019) menciona que leer críticamente siempre será el punto de partida para alcanzar el pensamiento crítico, porque el acto de leer críticamente es semejante al acto de pensar críticamente. Esto debido a que se requiere de procesos de interpretación, análisis, reflexión, acerca de la confiabilidad de los datos y argumentos que se presentan. Al mismo tiempo, es un deber del lector reconocer en qué condiciones fue escrito el texto, porque detrás de esa lectura hay un contexto sociocultural, que hay que relacionar con conocimientos previos y con el entorno.

Además, después de la lectura crítica, se requiere formular preguntas y la forma en cómo se hacen o formulan las preguntas tienen un carácter esencial. Pues estas permiten una estrategia alternativa para favorecer la reflexión, discusión y construcción de conocimiento. Autores como Camargo y Useche (2015), conciben a la pregunta “como una estrategia fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje porque plantea la apertura hacia la duda, señala o direcciona el pensamiento, establece los límites, permite discernir, analizar y evaluar; características de un Pensamiento Crítico” (p.146). Lo que permitiría asociar a las preguntas como una estrategia que puede direccionar la estimulación de algunas habilidades del pensamiento crítico.



Por su parte, Paul y Elder (2002) consideran que las preguntas son una especie de maquinaria que impulsa el pensamiento pues consideran que “Sin las preguntas, no tenemos sobre qué pensar. Sin las preguntas esenciales, muchas veces no logramos enfocar nuestro pensar en lo significativo y sustancial” (p.2). Lo que nos lleva a concebir a la pregunta como una estrategia esencial que se puede implementar dentro de los espacios educativos para reconocer y comprender la esencialidad de lo que se esté estudiando. De ahí la importancia de saber formularlas e identificar el alcance cognitivo, ya sea dentro de las dimensiones de las habilidades del pensamiento como en la variedad de categorías.

Por ello, resulta importante para el docente conocer qué tipo de preguntas existen y sobretodo en que momentos y espacios de aprendizaje se deben formular. En ese sentido, Paul y Elder (2002) señalan la necesidad de plantear preguntas esenciales, definiéndolas como como un tipo de preguntas orientadas a tratar lo relevante e indispensable de los temas de estudio. Que permitirá comprender y sobre todo impulsar el pensamiento. De esa forma, los autores establecen dos tipos de preguntas: Preguntas analíticas, que buscan descomponer en partes un problema o asunto para identificar los componentes del pensar; Preguntas evaluativas, que buscan determinar el valor y la calidad de algo o alguien durante una situación determinada.

Tabla 3

Preguntas analíticas y evaluativas implícitas en los elementos del pensamiento

Preguntas analíticas implícitas en los elementos del pensamiento	Preguntas Evaluativas implícitas en los elementos del pensamiento
Cuestionar metas y propósitos	Cuestionar la Claridad
¿Qué se trató de lograr? ¿Cuál es mi meta o tarea principal? ¿Cuál es el propósito de esta reunión o capítulo?	¿Puede explicar lo que está diciendo? ¿Me podría dar un ejemplo o ilustración de su punto?
Cuestionar las preguntas.	Cuestionar la Precisión
¿Puede explicar la pregunta? ¿Es esta pregunta la mejor pregunta en este momento, o existe otra pregunta más importante que necesitamos enfocar?	¿Me podría dar más detalles sobre eso? ¿Podría ser más específico? ¿Podría especificar ampliamente sus preocupaciones?



Cuestionar la información y los datos

¿En que se basa su comentario? ¿Cómo sabemos que esta información es precisa? ¿Cómo la podemos verificar? ¿Ha dejado de considerar alguna información o datos que necesitamos considerar? ¿Su conclusión está basada en hechos sólidos o datos inciertos?

Cuestionar la Exactitud

¿Cómo podemos verificar para ver si es cierto? ¿Cómo podemos verificar estos hechos alegados? ¿Podemos confiar en la exactitud de estos datos dada la fuente de donde provienen?

Cuestionar inferencias y conclusiones.

¿Cómo usted llegó a esa conclusión? ¿Puede explicar su razonamiento? ¿Existe una conclusión alterna que sea posible? Dado los hechos, ¿cuál es la mejor conclusión posible?

Cuestionar la Relevancia

¿Podría demostrarme la relevancia de las ideas? ¿Podría explicar la conexión que usted encuentra entre su pregunta y la pregunta que estamos enfocando?

Cuestionar conceptos e ideas

¿Cuál es la idea central que usan en el razonamiento? ¿Se está usando el concepto apropiado o necesitamos reconceptualizar el problema? ¿Necesitamos más hechos o necesitamos repensar cómo calificamos los hechos?

Cuestionar la Profundidad

Esta pregunta, ¿es simple o compleja? ¿Qué hace que sea una pregunta compleja? ¿Cómo lidiamos con las complejidades inherentes en la pregunta?

Cuestionar suposiciones.

¿Exactamente qué se da por hecho ahí? ¿Por qué presumen eso? Por otro lado, ¿no debemos presumir...? ¿Qué suposiciones sustentan los puntos de vista? ¿Qué presunciones alternas podemos formar?

Cuestionar la Extensión

¿Qué puntos de vista son relevantes a este asunto? ¿Estoy dejando de considerar este asunto desde una perspectiva contraria porque no estoy dispuesto a cambiar mi punto de vista? ¿Estoy mirando los puntos de vista contrarios de buena fe o sólo para encontrar fallas en ellos?

Cuestionar implicaciones y consecuencias.

¿Qué implica usted cuando dice...? Si hace eso, ¿probablemente qué ocurre como resultado? ¿Implica usted que ...? ¿Ha considerado las implicaciones de....?

Cuestionar la Lógica

¿Tiene sentido todo esto en conjunto? ¿Su primer párrafo se ajusta a su último párrafo? ¿Lo que expone sale de la evidencia?



Cuestionar puntos de vista y perspectivas.

¿Desde qué punto de vista miramos esto? ¿Existe otro punto de vista que debemos considerar? ¿Cuál de estos puntos de vista tiene más sentido dada la situación?

Cuestionar la Imparcialidad

¿Tengo conflictos de intereses en este asunto? ¿Represento favorablemente los puntos de vista de los demás?

Nota: Guía de preguntas orientadas a tratar lo relevante e indispensable de los temas de estudio.

Fuente: Tomado de Paul y Elder (2002)

Por otra parte, se piensa que el aprendizaje colaborativo y el debate grupal promueven el desarrollo de habilidades como criticar, analizar, proponer alternativas de solución etc. Paul (1992) defiende que, para trabajar el pensamiento crítico en el aula, los docentes deben desarrollar actividades que permitan cuestionar y discutir las ideas planteadas en los textos. Y, de esta manera, propiciar a que los estudiantes expresen otros puntos de vista, incentivando la discusión sobre problemáticas del mundo real o situaciones en particular y generar posibles alternativas de solución.

Con estos criterios, el Ministerio de Educación (2013) en el área de Lengua y Literatura del BGU, inscribe a la lectura crítica como una asignatura optativa para fomentar el desarrollo de una lectura analítica de discursos, textos literarios y textos que nos rodean en la vida cotidiana. Además, toma como alternativa herramientas de apoyo como los medios de comunicación, de ahí que el análisis crítico corresponde a los mensajes que emiten estos medios. La asignatura se fundamenta en la idea de que es significativo comprender el mundo, con una mirada crítica, como medio para conocer, comunicarse, sensibilizarse, entretenerse y desarrollar una auto identificación sociocultural desde un estado de criticidad. Asimismo, pretende incentivar que los estudiantes miren a la lectura como una actividad cotidiana y crítica.

CAPÍTULO 3

Marco metodológico

3.1. Paradigma y enfoque

En correspondencia a los objetivos propuestos y a la pregunta de investigación planteada, se realizó esta investigación bajo el paradigma sociocrítico. Como mencionan Morales, A. (2003) y Colunga et al. (2013), este paradigma posee una concepción social y científica holística en la que la participación, acción y



reflexión son elementos bases para las transformaciones sociales. Dentro de esta investigación socio crítica la práctica representó un punto de partida que permitió comprender las necesidades, problemas o intereses del grupo participante. Este último y el investigador poseen un carácter activo ante la visión holística y dialógica del conocimiento, lo que permitió aportar experiencias, pensamientos y acciones a la comprensión y transformación de la realidad social estudiada. De manera que, con la investigación no solo se pretendió interpretar o comprender la realidad sino diseñar y entregar soluciones que contribuyan a su transformación y emancipación de la problemática.

La investigación se ha enmarcado dentro del enfoque cualitativo, dado a que como mencionan Navarro et al. (2017) los investigadores adscritos a este enfoque “se interesan por las vivencias de los individuos y las organizaciones en su contexto natural e histórico, por la «realidad» tal como es construida e interpretada, hasta formas más emancipadoras” (p.140) Lo que posibilitó comprender la realidad tal y como se presentaba dentro de la participación y estudio del contexto educativo. Ese carácter flexible permitió dirigir el estudio del pensamiento crítico desde lineamientos orientadores que incluían procesos de acción, participación y acción. De manera que, tanto el método como la técnica y los instrumentos de recolección de información obedecen al enfoque cualitativo y a las necesidades que surgieron a lo largo del proceso de investigación.

Es necesario recalcar que, aunque se utilizaron recursos de representación gráfica de datos estadísticos, el carácter de la investigación es netamente cualitativa, pues responde a una intencionalidad, métodos y procedimientos característicos de este enfoque. De manera que, como establece Quintana y Montgomery (2006) la “principal diferencia entre los llamados enfoques de investigación cuantitativos y cualitativos no radica exactamente en el uso de números en el primer caso y en el no uso de estos en el segundo.” (p.47) Pues las principales diferencias devienen de sus elementos básicos; epistemológicos y técnicos. Y que como se ha establecido en esta investigación, su principal intencionalidad y lógica recae en la comprensión de la realidad desde una perspectiva holística antes que la explicación de hechos.

3.2. Diseño de la investigación

El diseño de investigación utilizado en el estudio se sustenta sobre los lineamientos de la metodología investigación-acción (I.A) definida por Elliot (2004) como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma.” Es decir, se centra en detectar y resolver problemas de la práctica educativa a través de un proceso reflexivo y activo.



Asimismo, Latorre (2005) en el libro *“La investigación acción: Conocer la práctica educativa”* cita a Lewin (1946) y señala que la investigación-acción tiene dos funciones que van de la mano; investigar y actuar en la práctica. Es decir, que se requiere de la verificación de ideas en la práctica a la vez que se interviene para buscar una mejora. En la práctica educativa consiste en hallar y resolver problemas a los que se enfrenta el docente. Para ello, se requiere de una reflexión sincrónica de las acciones y los propósitos. De ahí que, el docente debe monitorear y observar cada acción ejecutada mediante procesos de autoevaluación o elementos como listas de cotejo, rúbricas, escalas etc. que den resultados sobre la práctica. De esta manera, se replantean las acciones, se ejecuta el proceso reflexivo y se desenvuelve un nuevo ciclo o fase.

En este sentido, la investigación-acción se caracteriza por desarrollarse por fases o ciclos que presentan estrategias de acción, afines a los requerimientos del investigador. El proceso de I.A de acuerdo a la revisión teórica, fue propuesto por Lewin (1946) y luego desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988). Después de analizar cada modelo de los diferentes autores podemos definir que las fases de la I.A consisten en: planificar, implementar o actuar, observar y reflexionar el resultado de la acción.

- La planificación: Se inicia con el análisis de la realidad y detección del problema, para elaborar un plan de acción que permita trabajar en la mejora de la práctica.
- La acción: Consiste en implementar acciones de acuerdo al plan elaborado.
- La observación: Se monitorean y se registran los efectos de las acciones en la praxis.
- La reflexión: La última fase del ciclo consiste en reflexionar sobre los resultados obtenidos para modificaciones o el desarrollo de una nueva planificación.

Por otro lado, otros autores como Escudero (1990) y McNiff (1996) señalan otros aspectos a tomar en cuenta en el ciclo de la I.A así:

1. Identificar el problema a mejorar para entender mejor cómo ocurre.
2. Diagnóstico del problema
3. Diseñar el plan de acción (estrategias)
4. Ejecutar el plan de acción
5. Observar las primeras fases de la acción y registrar los cambios que generan
6. Modificar el plan de acción a partir de las primeras observaciones

7. Evaluar y reflexionar sobre los resultados
8. Continuar con este proceso hasta alcanzar la mejora que se pretende alcanzar (Latorre, 2005, p.12).

Partiendo de estas consideraciones, la I.A permitió que la investigación inicie desde la identificación de un problema en una situación real, a partir del diagnóstico de las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes del noveno año, que, en efecto, corroboraron la existencia de dicho problema. Posteriormente se diseñó un plan de acción con diferentes estrategias. El mismo se planificó, aplicó, observó y evaluó con el fin de implementar mejoras y verificar la repercusión que tuvo la investigación en los sujetos de estudio, en este caso, en los estudiantes de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez.

3.3. Fases de la Investigación

A partir de las ideas anteriores, a continuación, se explica con más detalle las fases de la investigación-acción:

1. Problematización y diagnóstico del problema

La etapa de problematización sirvió para observar si los estudiantes de noveno año en el transcurso de las primeras clases de Lengua y Literatura desarrollaban actividades que promovieran habilidades del pensamiento crítico. Con ello, se analizó en qué situaciones y de qué forma se podría trabajar para fortalecer dichas habilidades. La etapa de diagnóstico permitió recolectar datos importantes sobre el problema. Para esta etapa se diseñó y aplicó un pretest de manera individual a 42 estudiantes, este fue aplicado al final del primer período de prácticas pre profesionales, en una sesión de 45 minutos. Este instrumento constaba de tres lecturas con trece preguntas organizadas en cuatro categorías (análisis, capacidad de inferir, proponer soluciones, argumentar posiciones). Mediante este test se pudo conocer qué habilidades del pensamiento crítico presentaban los estudiantes. Además, se aplicó una entrevista a la docente para conocer cómo trabaja y cómo observa a sus estudiantes en cuanto al desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico (análisis, inferencia, argumentar, proponer alternativas).

2. Diseño del programa de intervención (Plan de acción)

Una vez detectadas las necesidades, se diseñó un plan de acción, cuya finalidad era fortalecer habilidades del pensamiento crítico. Tomando en cuenta, la modalidad virtual, el tiempo que se dispone para cada sesión y los contenidos que la docente planea enseñar, se planificaron actividades correspondientes a cada destreza. Para ello, se propuso que cada una de las diez sesiones, partieran de un

primer momento: la lectura crítica y la discusión. Esto quiere decir, que se incluyeron lecturas ya sea de artículos de opinión, textos, reseñas, editoriales etc., que correspondían a temáticas de la realidad cotidiana y de diferente tipo. Por lo que, se consideraron tópicos en particular para llevar a cabo las lecturas: Un mismo idioma, diferentes formas de expresar y Hablemos de hechos sociales y culturales. Esto nos permitió, no solo centrar el aprendizaje en retener contenidos teóricos del libro, sino vincular los contenidos con lecturas previas. Lo que posibilitó desarrollar la clase y fortalecer habilidades del pensamiento crítico enfocadas a situaciones de la realidad cotidiana. Además, se integraron estrategias cognitivas de anticipación, construcción y consolidación de conocimientos enfocadas en trabajar habilidades de análisis e inferencia, específicamente de los contenidos teóricos.

3. Rediseño de la propuesta:

Como se ha señalado anteriormente, el plan de acción o el diseño de la propuesta en la investigación fue dinámico y estuvo monitoreado en todo momento para realizar cambios con el objetivo de propiciar una mejora educativa. Por tal motivo, después de una primera revisión antes de su aplicación, se ejecutaron variantes de las estrategias de las diferentes sesiones, pues se notaba que algunas actividades eran repetitivas y no se daba la oportunidad para que todos los estudiantes participaran debido a la modalidad virtual. Por lo que, se planificó utilizar plataformas interactivas como Wooclap, Padlet, Kahoot y el chat de la plataforma. Asimismo, para cada sesión se planeó revisar los aspectos a mejorar registrados en las bitácoras de observación para modificar alguna estrategia o recurso a utilizar en la próxima sesión.

4. Ejecución de la propuesta

En esta fase se aplicó el plan de acción o el programa de intervención organizado en 10 sesiones que corresponden a las destrezas de los diferentes bloques curriculares del área de Lengua y Literatura planeados por la docente del aula para este período. La duración de esta fase fue de 6 semanas. Todas las sesiones comenzaban con una lectura previa, a partir de la cual se desarrollaban los contenidos de la clase. Por ejemplo; en la destreza del área que corresponde a contenidos de la exposición oral, se comenzó con el tópico: Un mismo idioma, diferentes formas de expresar con la lectura “Hablar distinto no es hablar mal”. Esta lectura nos permitió realizar un análisis de las variaciones del lenguaje, reflexionar sobre las diferentes formas de expresión en Latinoamérica y las variedades lingüísticas en nuestro contexto sociocultural. Entonces, en el momento de anticipación lo que se hizo fue desarrollar una lectura crítica que genere espacios de debate, análisis, inferencia, reflexión etc. Se plantearon cuestionamientos, inquietudes acerca de la lectura que serían retomadas en la consolidación. Pero antes, en el momento de la construcción, se desarrolló la destreza como tal, se explicó qué es una exposición oral y sus características mediante el

empleo de estrategias cognitivas de organización. También, se tomó la lectura como ejemplo de estructura de una exposición oral, ya en la consolidación, con las inquietudes iniciales propuestas por los mismos estudiantes, se estableció realizar una exposición oral de uno a dos minutos que respondía a sus propias interrogantes. De esa forma, se abordó la destreza, se trabajó el hábito lector y se fortalecieron habilidades del pensamiento crítico.

Asimismo, durante esta fase se realizó la observación del proceso de ejecución y se registraron datos en la bitácora de observación. Estas observaciones contienen las reflexiones originadas, la narración de situaciones que pueden enriquecer el análisis del proceso y aspectos a mejorar para el siguiente encuentro.

5. Evaluación y reflexión sobre los resultados

Esta última fase, se realizó una vez se terminaron de aplicar las diez sesiones y buscó comprobar si las acciones implementadas respondieron a los objetivos planteados en término del fortalecimiento de habilidades del pensamiento crítico. Para ello, se aplicó un post-test con el mismo esquema del test utilizado inicialmente, pero con diferentes lecturas. También, se evaluaron los procesos de la investigación como el diagnóstico inicial, teniendo en cuenta los progresos a partir de la propuesta como aproximación al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico. Así mismo, se tomaron en cuenta las observaciones registradas en cada sesión. Finalmente, el ciclo de la investigación acción concluyó con la reflexión de resultados el cual se identificaron cambios, logros y dificultades de las estrategias planteadas a lo largo de las sesiones para tomar en cuenta a futuro en otras investigaciones.

3.4. Sujetos de investigación

El estudio se realiza con la participación por los estudiantes de 42 estudiantes del noveno grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Ricardo Muñoz Chávez” de la Ciudad de Cuenca. Los mismos que están comprendidos en edades entre los 13 a 14 años. Estudiantes que responden a diferentes contextos cercanos a la escuela, con un nivel económico perteneciente al bajo y medio, y que en la actualidad les posibilita tener acceso a internet y al ingreso a las clases virtuales.

3.5. Técnicas e Instrumentos

Para el caso de esta investigación, se empleó la técnica de la observación, que según Ander-Egg, (2003) es una manera de recoger información, mediante el uso de la vista y la audición con el fin de prestar atención a los sucesos y realidades que se desenvuelven en diferentes contextos sociales, en donde los sujetos desarrollan las acciones a observar. Según sean los medios que se utilizan para la sistematización de

la observación, se adoptan diferentes modalidades. La presente investigación se desarrolla en torno a un tipo de observación estructurada, también denominada sistemática o estandarizada. De acuerdo a Pulido (2015) se caracteriza porque el investigador emplea elementos como: guías de observación, fichas etc., y previamente identifica, categoriza y selecciona qué hechos va a observar y van a ser codificados en unidades de significación. Así mismo, se utilizaron una entrevista y un pre-test/ post-test para recabar información diagnóstica y evaluativa del objeto de estudio

Dentro de los instrumentos de recolección de datos tenemos: test, bitácora de observación y entrevista.

3.5.1. Test

Fue difícil recoger información sobre el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes dado a los escasos instrumentos en español y sobretodo gratuitos para evaluar habilidades del pensamiento crítico. Se tomó como referencia un test aplicado por los autores Baltazar (2016) y Milla (2012) quienes con base a tres lecturas y tomando en consideración las habilidades del pensamiento crítico propuestas por los autores pioneros en la temática, formularon las preguntas para evaluar dichas habilidades. Se diseñaron 3 ítems orientados a analizar, interpretar, evaluar situaciones de toma de decisiones y solución de problemas, habilidades que corresponden a las cuatro dimensiones del pensamiento crítico que guían esta investigación. Por cada dimensión hay un total de diez puntos, al ser 4 dimensiones resultan un total de cuarenta puntos. Asimismo, la escala de valoración se sigue tal y como lo han establecido los autores, como se evidencia en la tabla 3.

Tabla 4

Escala de valoración del test

Nivel	Escala de valoración por dimensiones	Escala general del pensamiento crítico.
<i>Muy alto</i>	9 -10	38 - 40
<i>Alto</i>	8	28 -37
<i>Medio</i>	6 -7	20 -27
<i>Bajo</i>	0 -5	0 - 19

Nota: Datos referenciales para la revisión y corrección del test. Fuente: Tomado de Milla (2012)

Por otra parte, para conseguir la confiabilidad del instrumento Milla (2012) aplicó una prueba piloto y los resultados obtenidos fueron sujetos a un análisis estadístico para establecer el Alfa de Cronbach de las dimensiones del pensamiento crítico. Los valores obtenidos por este estudio se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 5

Confiabilidad del test para pensamiento crítico según estadístico coeficiente alfa de cronbach

	<i>Alfa de Cronbach</i>
<i>Pensamiento crítico</i>	<i>756</i>
<i>Analizar información</i>	<i>608</i>
<i>Inferir implicancias</i>	<i>802</i>
<i>Proponer alternativas</i>	<i>775</i>
<i>Argumentar posición</i>	<i>822</i>

Nota: Esta tabla muestra el nivel de confiabilidad por dimensiones que evalúa el test. Fuente: Tomado de Milla (2012)

Por lo tanto, los elementos descritos en el test, corresponden a las habilidades de pensamiento reconocidas dentro de las características de un pensador crítico, propuestas por varios autores. Dicho de otra manera, la capacidad para analizar, inferir implicancias, argumentar y proponer soluciones a problemas del mundo actual. Observar la tabla 6, con los factores de análisis del test.

Tabla 6

Factores de análisis del Test

HABILIDADES	VARIABLES
Análisis de Información	Reconoce las ideas principales de un texto o situación problemática de una situación.
Capacidad de Inferir	Analiza los argumentos, ideas y teorías. Examina supuestas falacias, es decir errores de razonamiento que, por la forma persuasiva del argumento empleado en la premisa, resultan engañosas e inducen a cometer errores en los argumentos.



Proponer Soluciones o Alternativas	Evalúa los hechos comprobados y los hechos supuestos para crear posibles alternativas a realizar.
Argumentar su Posición	Emite juicios de valor racionales.

Nota: Esta tabla muestra los indicadores que evalúa cada dimensión del test. Fuente: Elaboración propia a partir de Baltazar (2016) y Milla (2012)

3.5.2. Bitácora de observación

Es un instrumento que permite registrar observaciones de los diferentes encuentros y permite obtener resultados preliminares de la investigación. Tomando los aportes de Bonilla y Rodríguez (1997) citado por Martínez (2007) “permite al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil (...) al investigador, en el cual se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 77). Es importante señalar, que en este documento se detallan ideas y observaciones de las acciones ejecutadas, todas vinculadas a la categoría de análisis de la investigación. En este caso enfocado principalmente, en registrar datos que correspondan a las habilidades del pensamiento crítico, que han sido trabajadas con la aplicación del programa de intervención y las diferentes estrategias que éste abarca.

Cabe mencionar, que la bitácora está estructurada en 4 secciones:

- **Datos informativos:** se explica la fecha, número de encuentros, tema a desarrollar, objetivo de investigación y objetivo de aprendizaje.
- **Categoría de observación:** se registra la información de acuerdo con las dimensiones a observar de las habilidades del pensamiento crítico, esto en los tres momentos de la clase: anticipación, construcción y consolidación.
- **Reflexiones y aspectos para tomar en cuenta:** se elabora una reflexión de los principales datos hacia la consecución del objetivo de la investigación y se redactan recomendaciones a tener en cuenta de las estrategias aplicadas.
- **Registro de evidencia:** se adjuntan fotografías de los encuentros y de las tareas de los estudiantes que han servido en el análisis de los objetivos de investigación.



3.5.3. Entrevista Semiestructurada

Se tomó la entrevista de tipo semiestructurada al ser considerada como un diálogo coloquial, pero que tiene un objetivo de por medio, y es obtener información concreta para conocer el significado real que tiene para el entrevistado el tema en cuestión. De acuerdo a Díaz et al, (2013) este tipo de entrevista resulta ser más flexible en comparación a una de tipo estructurada, debido a que, se basa en una guía de preguntas previamente establecidas con el fin de lograr que el conversatorio sea fluido y espontáneo. Este instrumento aplicado de manera correcta nos permitió conocer la perspectiva de la docente en cuanto al nivel de habilidades de los estudiantes correspondientes al pensamiento crítico. Así como también los espacios y estrategias utilizadas para el desarrollo de esa habilidad, dado a que las preguntas se elaboraron a partir de los criterios que establecen los referentes teóricos.

3.5.4. Triangulación de datos

La triangulación de datos se ejecutó a partir de la cuarta fase de la investigación acción, concerniente a la interpretación. Esto permitió contrastar la información recabada a partir de los instrumentos y análisis de estos. De ahí que, Aguilar y Barroso (2015) conciben a la triangulación de datos como una técnica que utiliza diferentes estrategias y fuentes de información para contrastar y validar lo recabado. La triangulación posibilitó tener un mayor desarrollo y enriquecimiento teórico, así como también un panorama más amplio y claro de la realidad educativa estudiada.

La triangulación de datos se diseñó y analizó a través de una tabla de análisis, que incluían las dimensiones propuestas en la Operacionalización de la variable. De manera que, en la primera columna se señalaron las habilidades del pensamiento crítico y en las siguientes nos encontramos con las técnicas de recolección de datos como; entrevista, bitácora de observación y test. Lo que permitió realizar un contraste y tener una perspectiva más clara del pensamiento crítico dentro del aula del Noveno "A". (Ver tabla. 10)

CAPÍTULO 4

Diseño y aplicación del programa de intervención

4.1 Diseño del programa de intervención

Este programa obedece a los objetivos planteados en esta investigación, de manera que, se consideró el diseño de actividades que respondan y estimulen las habilidades del pensamiento crítico. La revisión y análisis de los referentes teóricos sirvieron de base para establecer un programa de intervención educativa



orientado al desarrollo de habilidades cognitivas correspondientes al pensamiento crítico. Adicionalmente las actividades y estrategias planteadas en este programa de intervención responden a las temáticas registradas en el texto para el estudiante del noveno grado del área de Lengua y Literatura.

Un programa que para Aubrey (citado por Molina, 2007) “es un plan o sistema bajo el cual una acción está dirigida hacia la consecución de una meta” (p.41), donde se concibe a los objetivos del programa como parte esencial del mismo. De manera que, las estrategias y actividades que se configuraron están orientadas a cumplir los propósitos y objetivos dentro del problema determinado en el contexto educativo. Pues, como señala Medina (2004) el programa de intervención “es un conjunto de estrategias y actividades específicas, orientadas a enfrentar un problema determinado, organizada en varias partes.” (p.4)

Desde este punto de vista, el programa de intervención contiene actividades cuidadosamente planificadas para dar respuestas a las necesidades educativas identificadas en la fase de diagnóstico. De manera que, el programa pretendió desarrollar las habilidades del pensamiento crítico de forma secuencial dentro de una disciplina. Por ello, su organización respondió a sesiones orientadas a fomentar habilidades para analizar, interpretar, inferir, evaluar, argumentar y proponer alternativas. Y se incluyeron espacios de participación, reflexión y asimilación de contenidos propuestos desde el texto escolar para el estudiante de Lengua y Literatura.

En ese sentido, para el diseño de este programa se consideró pertinente la selección de las destrezas propuestas por el currículo de Lengua y Literatura subnivel superior. Pues, dado a los aportes teóricos revisados es necesario “aprovechar los diversos momentos de trabajo educativo (lecturas, discusiones, elaboración de escritos, etc.) para introducir estrategias variadas que lleven a la conciencia crítica de las ideas en los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2011, p.7). Lo que permitió organizar el programa a partir de diferentes estrategias, entre ellas la lectura.

Además, se consideró como elemento primordial la creación de espacios democráticos en los que se promovió derechos como: derechos a expresarse, derecho a equivocarse y derecho a reivindicarse. De acuerdo, Boisvert en Poveda (2010) una cultura antidemocrática en la que los directivos y docentes promueven un ambiente autoritario no es favorable para el desarrollo del pensamiento crítico. Se recomienda que la escuela considere la disposición del docente en la organización de actividades y espacios de aprendizaje que exijan una reflexión constante en los estudiantes.

4.2. Descripción del programa de intervención

El presente programa de intervención tuvo como objetivo desarrollar habilidades del pensamiento crítico, que respondiera a los lineamientos del perfil de salida de EGB. Entre ellos, que el estudiante sea capaz de: demostrar un pensamiento crítico en el análisis de la realidad, aprender a leer de una manera crítica, solucionar problemas del contexto a partir de la aplicación de lo interpretado en las disciplinas del currículo. En este sentido, las actividades desarrolladas para las 3 fases de una clase (anticipación, construcción y consolidación) han sido pensadas para poner en práctica habilidades cognitivas como: identificar, inferir, interpretar, analizar, reflexionar, razonar, explicar, resolver, crear, ya que en conjunto todas estas habilidades constituyen el pensamiento crítico.

Todos los contenidos teóricos se desarrollaron a partir de una lectura inicial. Dependiendo de cada destreza con criterio de desempeño se emplearon noticias periodísticas, artículos de opinión, lecturas concretas. Hay que destacar que la lectura es esencial en el desarrollo de las habilidades de pensamiento porque permite al estudiante informarse y con ello poseer nuevas perspectivas. La lectura también posibilita la formulación de preguntas, nuevos razonamientos, generación de juicios y criterios desde el análisis y la interpretación de lo leído. De acuerdo a Flores (2016) en su artículo “La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación” cuando se lee, se exige al cerebro organizar ideas, conectar conceptos y reflexionar particularidades de un pensador crítico. Asimismo, el autor explica que no todos los estudiantes disfrutaban de la lectura, por lo que, los profesores deben elegir temas atractivos que involucren situaciones cotidianas.

De este modo, se trabaja la lectura y el pensamiento crítico de manera simultánea porque invita a los estudiantes a leer y a investigar aspectos relacionados al tema de la lectura. En ese sentido, autores como Oliveras & Sanmartí (2009) sostienen que la lectura como medio para desarrollar habilidades del pensamiento crítico requiere de procesos de comprensión. Lo que implica entender, analizar, inferir ideas del texto, cuestionar la información propuesta y situar lo leído en su realidad sociocultural. Además, señala que toda lectura requiere de una activación de los conocimientos previos para contextualizar aquello que lee y poder interpretar lo que se expresa. Esto hace que el lector pueda inferir las finalidades del autor y argumente nuevas ideas contrastando información que ya sabía con aquella que desconocía.

Tomando en cuenta las posturas de los autores, las lecturas propuestas para cada sesión se desarrollaron bajo un tema central relacionado al contexto sociocultural de los estudiantes. Lo que permitió conectar la lectura anterior con la siguiente y trabajar las habilidades del pensamiento crítico en cada fase

de la clase. Con ello, se buscó de manera indirecta forjar lectores, con hábitos y gusto por la lectura y, además, con pensamiento crítico y con habilidades para comprender y reflexionar a partir del texto leído, en relación con el entorno personal, social y cultural.

Por otro lado, este programa de intervención también contó con estrategias cognitivas o programaciones mentales para obtener, desarrollar y organizar información. Para ello, se utilizaron estrategias de activación de conocimientos para identificar y extraer ideas principales, relacionar conceptos para que el estudiante pueda comprender mejor la información. Por ello, las estrategias seleccionadas e implementadas estuvieron orientadas en los principios de una metodología activa, en la que el estudiante, a partir de la participación, es el protagonista del aprendizaje a la vez que trabaja en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Para observar la propuesta completa ir al Anexo F.

Entre las estrategias empleadas en las sesiones de la propuesta tenemos:

Preguntas

Preguntas literales

Es una estrategia que comprende varias preguntas orientadas a extraer el significado de ideas, datos y conceptos expuestos en un material escrito. Es decir, recuperar las referencias e ideas importantes que se encuentran expresadas en los textos. Lo cual permite al docente formular preguntas orientadas a abordar la temática central de una lectura, al mismo tiempo que posibilitan a los estudiantes cuestionar conceptos a partir de la comprensión de las ideas centrales de los contenidos (Pimienta, J, 2012). En ese sentido, el autor establece que para plantear o estructurar preguntas literales: El docente debe estructurar las preguntas para que los estudiantes identifiquen las ideas y características importantes del contenido del texto.

Preguntas exploratorias

Es una estrategia que está constituida por preguntas con un cierto grado de cuestionamiento, de manera de que se intenta cuestionar y comprender los significados y las implicaciones asociadas a los contenidos de las temáticas. Lo cual permite al estudiante indagar sus conocimientos previos, así como también confrontar los pensamientos e inquietudes propias, para desarrollar el análisis, interpretación y razonamiento crítico y creativo (Pimienta, J. 2012). Según el mismo autor, las preguntas exploratorias se pueden configurar de la siguiente forma:



- Se elige un tema, un experimento o una situación.
- El profesor formula preguntas exploratorias, o también es posible solicitar a los estudiantes que las formulen. Pueden iniciarse así: ¿Qué significa...? ¿Cómo se relaciona con...? ¿Qué sucede si yo cambio...? ¿Qué más se requiere aprender sobre...? ¿Qué argumentos te convencen más acerca de...?
- Las preguntas se contestan con referencia a datos, ideas y detalles expresados en una lectura; sin embargo, la esencia de esta estrategia es que las respuestas no aparezcan directamente en el texto, por lo que es necesaria una elaboración personal del estudiante (Pimienta, 2012, p. 14).

SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí)

Es una estrategia de aprendizaje que permite complementar los conocimientos previos de los estudiantes mediante la indagación a partir del cuestionamiento de incógnitas. Permite al estudiante identificar y relacionar los conocimientos que ya posee y los que va a adquirir, de manera que pueda verificar lo que ha aprendido. Se convierte en una estrategia motivadora que dirige la acción de aprender de los estudiantes (Pimienta, J. 2012).

RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior)

Es una estrategia que permite al estudiante construir significados considerando tres momentos de una pregunta. Es decir, la pregunta central o inicial propuesta por el docente, seguida por una respuesta anticipada que refleja los conocimientos previos del lector y una respuesta posterior que evidencia el análisis y comprensión de la información leída. Lo que le permite al estudiante indagar conocimientos previos, analizar y comprender la temática, y sobre todo desarrollar un pensamiento crítico (Pimienta, J. 2012).

Estrategias mediante la organización de información

Cuadro comparativo

Es una herramienta que se caracteriza por organizar la información e identificar las diferencias y semejanzas de dos o más objetos o ideas. De modo que, los estudiantes analizan y organizan los elementos de acuerdo con las intenciones comparativas (parámetros). Esto permite al estudiante, desarrollar

habilidades para clasificar, categorizar y comparar la información de acuerdo con los objetivos de aprendizaje planteados (Pimienta, J. 2012).

Estrategias grupales

Debate

Es una estrategia que puede ser trabajada en el aula para discutir acerca de un tema, y se desarrolla en un ambiente con libertad de opinión y respeto a las ideas de los otros. Además, permite desarrollar habilidades del pensamiento crítico, como capacidad para analizar la información expuesta por los otros y habilidad para exponer argumentos y debatir con ideas claras utilizando fuentes confiables (Pimienta, J. 2012).

Foro

Es una estrategia que permite el intercambio de ideas e interacción entre los estudiantes en torno a una situación problema, y en la que, a partir de diferentes posicionamientos brindan su opinión, convirtiéndose en un espacio virtual de aprendizaje colaborativo debido a las distintas particiones que realizan para debatir o argumentar (Moya, 2008).

Resolución de una situación problémica

Es una estrategia que se basa en plantear un problema acerca de un tema y que pueda ser resuelto mediante varias alternativas de solución y no con una única respuesta. Estimula a la creatividad, al razonamiento y trabaja otras habilidades. Desde los aportes de Coronel y Curotto (2008) para su resolución se requiere “analizar, descubrir, elaborar hipótesis, confrontar, reflexionar, argumentar y comunicar ideas” (p.464). En este sentido, plantear situaciones relacionados a problemas del mundo real como una forma de enseñar lengua puede resultar atractivo porque permite que el estudiante conozca dichos problemas del contexto y los resuelva mediante el desarrollo de habilidades propias del pensamiento crítico.

Recursos educativos digitales

Los materiales didácticos digitales son efecto un recurso que poseen una intencionalidad educativa que apuntan al logro de un objetivo de aprendizaje. En ese sentido, Area Moreira (2019) señala que “los recursos educativos digitales son materiales compuestos por medios digitales y producidos con el fin de

facilitar el desarrollo de las actividades de aprendizaje” (p.6). Lo que hace posible la creación de espacios para la interacción y el refuerzo del proceso de enseñanza aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de las actividades y las competencias o contenidos a evaluar. Por ello, dentro de los diferentes recursos nos encontramos con los siguientes:

Padlet

Es una plataforma digital que permite establecer interacciones en tiempo real entre los participantes, de manera que los usuarios pueden compartir sus ideas, opiniones o puntos de vista sobre un eje temático. Este recurso educativo digital facilita el trabajo y la organización de actividades que requieran de la participación global o parcial de los participantes dentro de un entorno virtual. Lo que la convierte en un recurso en línea muy dinámico, debido a que se pueden ejecutar actividades como: portafolios, diario mural, poster interactivos, colecciones creativas, galerías, rincones didácticos, etc.

Al ser una plataforma online y de fácil acceso solo requiere de conexión a internet, lo que permite iniciar la interacción a partir de un enlace. Este último requiere del diseño y orientación del docente, que puede establecer preguntas o directrices concretas en función de sus necesidades.

Wooclap

Es una plataforma digital de uso directo y sencillo que permite a los usuarios interactuar en tiempo real mientras se ejecuta una presentación. De manera que, posibilita llevar a cabo una interacción dinámica entre el docente y los estudiantes. Estos últimos, pueden compartir sus opiniones, ideas o reflexiones a partir de preguntas guiadas por el docente, lo que lo convierte en un recurso educativo digital muy útil para estimular la interacción y participación de los estudiantes. Entre las actividades que se pueden ejecutar con ayuda de la plataforma tenemos: preguntas de opción múltiple, nube de palabras, sondeos, etc.

Es una herramienta cuya modalidad es en línea, requiere de una conexión y acceso a internet. Al ser una plataforma de fácil acceso solo necesita de un enlace directo para ejecutar la actividad, permitiendo a los estudiantes participar continuamente mientras se observan los distintos aportes. Volviéndola en una herramienta útil para docentes cuyas necesidades vayan en función de promover una interacción directa con los estudiantes.

Kahoot

Es una plataforma digital de aprendizaje que permite interactuar a los estudiantes con los contenidos de aprendizaje. De manera que, posibilita aprender y repasar conceptos de una manera más entretenida y competitiva. Lo que la convierte en un recurso educativo digital útil para crear, jugar y aprender mientras se progresa en clase. Entre las actividades que se pueden ejecutar a través de esta plataforma tenemos: preguntas tipo test, preguntas direccionadas, preguntas de reacción rápida, discusión y debate, etc.

Al ser una plataforma *online* requiere de acceso a una conexión a internet, siendo de fácil manipulación. Los juegos diseñados pueden ser ejecutados en cualquier dispositivo o lugar, lo que la convierte en una herramienta versátil y aplicable para cualquier disciplina académica que requiera de la participación de los estudiantes.

4.3. Temas, objetivos y resultados de cada encuentro

El programa de intervención “Leer, resolver y pensar” se planificó para diez sesiones, el total de horas de aplicación del programa fue de 7 horas 50 minutos distribuidos en 2 periodos a la semana de 45 minutos cada uno. A continuación, se presenta una tabla que resume los temas, objetivos, fechas de aplicación, estrategias del programa y resultados de cada encuentro:

Tabla 7

Descripción de los encuentros

<p>PRIMER ENCUENTRO</p> <p>Tema: El artículo editorial</p> <p>Fecha de aplicación: 17/05/2021</p>	<p>Objetivo: Exponer argumentos y soluciones a raíz de la interrogante planteada en la técnica SQA generada a partir de la lectura “Las redes sociales: El nuevo escenario de la poesía para los jóvenes”</p> <p>Duración: 1 periodo (45 minutos)</p>	<p>Estrategia del programa: Lectura, Técnica SQA, Preguntas literales.</p> <p>Resultado: Los estudiantes desarrollan un artículo editorial en base a los cuestionamientos surgidos y fundamentan sus argumentos.</p>
<p>SEGUNDO ENCUENTRO</p>	<p>Objetivo: Comunicarse oralmente para exponer puntos de vista, proponer alternativas y resolver problemas de situaciones de la actividad</p>	<p>Estrategia del programa: Lectura, Woodclap con preguntas, Videos, Resolución de una situación problémica</p>



Tema: La exposición oral.	social y cultural, generadas a partir de la lectura: “Hablar distinto, no es hablar mal”	Resultado: Los estudiantes realizan una exposición proponiendo alternativas de solución a un problema propio de su contexto.
Fecha de aplicación: 20/05/2021	Duración: 1 periodo (45 minutos)	
TERCER ENCUENTRO	Objetivo: Escribir textos argumentativos adecuados a una situación determinada (lenguas originarias de los pueblos indígenas) mediante el planteamiento de una situación problemática.	Estrategia del programa: Lectura, RA-P-RP, resolución de una situación problemática, Chat de la plataforma
Tema: Texto argumentativo		Resultado: Los estudiantes redactan textos argumentativos después del desarrollo de habilidades de análisis e inferencia.
Fecha de aplicación:	Duración: 1 periodo (45 minutos)	
CUARTO ENCUENTRO	Objetivo: Analizar el discurso oral que se presenta en los programas de entretenimiento y reflexionar sobre la influencia que tiene en el lenguaje o léxico de los jóvenes mediante la resolución de una situación problemática.	Estrategia del programa: Lectura, Padlet con preguntas, Cuadro comparativo, resolución de una situación problemática.
Tema: Los programas de entretenimiento, ¿solo entretienen?		Resultado: Los estudiantes desarrollan habilidades de inferencia y formulan conclusiones y alternativas de solución.
Fecha de aplicación: 31/05/2021	Duración: 1 periodo (45 minutos)	
QUINTO ENCUENTRO	Objetivo: Exponer argumentos y soluciones a raíz de la interrogante planteada en la técnica SQA generada a partir de la lectura “Las redes sociales: El nuevo escenario de la poesía para los jóvenes”	Estrategia del programa: Video, Juego Kahoot, foro-debate
Tema: Video-Foro		Resultado: Los estudiantes defienden su postura en el foro ante la temática originada por el video.
Fecha de aplicación: 03/06/2021	Duración: 1 periodo (45 minutos)	
SEXTO ENCUENTRO	Objetivo: Analizar y valorar obras artísticas cinematográficas a través de una	Estrategia del programa: Lectura, Woodlap, video, Cuadro de registro.



Tema: La Reseña	reseña crítica.	Resultado: Los estudiantes redactan párrafos evidenciando una postura crítica y valorativa de la información.
Fecha de aplicación: 07/06/2021	Duración: 1 periodo (45 minutos)	
SÉPTIMO ENCUENTRO	Objetivo: Analizar y valorar textos periodísticos para juzgar los argumentos y expresar opiniones a través de la redacción de textos.	Estrategia del programa: Lectura, Infografía, discusión, preguntas literales.
Tema: Carta del Lector		Resultado: Los estudiantes seleccionan la información más adecuada para argumentar sus ideas mediante la redacción de párrafos argumentativos.
Fecha de aplicación: 10/06/2021	Duración: 1 periodo (45 minutos)	
OCTAVO ENCUENTRO	Objetivo: Reflexionar e intercambiar puntos de vista mediante el debate para desarrollar habilidades cognitivas, colectivas y comunicativas.	Mediador didáctico: Lectura, Técnica SQA, Preguntas literales, Debate.
Tema: El Debate		Resultado: Los estudiantes defienden y difieren ideas a partir de diferentes argumentos y fuentes revisadas.
Fecha de aplicación: 14/06/2021	Duración: 2 periodos (90 minutos)	
NOVENO ENCUENTRO	Objetivo: Juzgar las fuentes de información y emitir juicios utilizando las normas de citación.	Mediador didáctico: Lectura, Wooclap, preguntas literales.
Tema: Citar las fuentes consultadas		Resultado: Los estudiantes analizan las fuentes de información y redactan argumentos considerando las normas de citación.
Fecha de aplicación: 17/06/2021	Duración: 1 periodo (45 minutos)	
DÉCIMO ENCUENTRO	Objetivo: Comunicar oralmente las ideas e inquietudes a través de un conversatorio para exponer sus	Mediador didáctico: Lectura, Cuadro comparativo, discusión, preguntas literales.



Tema: Conversatorio	puntos de vista y resolver problemas.	Resultado: Los estudiantes expresan oralmente sus ideas a partir de la discusión y reflexión colectiva.
Fecha de aplicación: 21/06/2021	Duración: 1 periodo (45 minutos)	

Nota: En esta tabla se exponen de manera sintetizada los datos y resultados de la propuesta aplicada por encuentro. Fuente: Autoría propia

CAPÍTULO 5

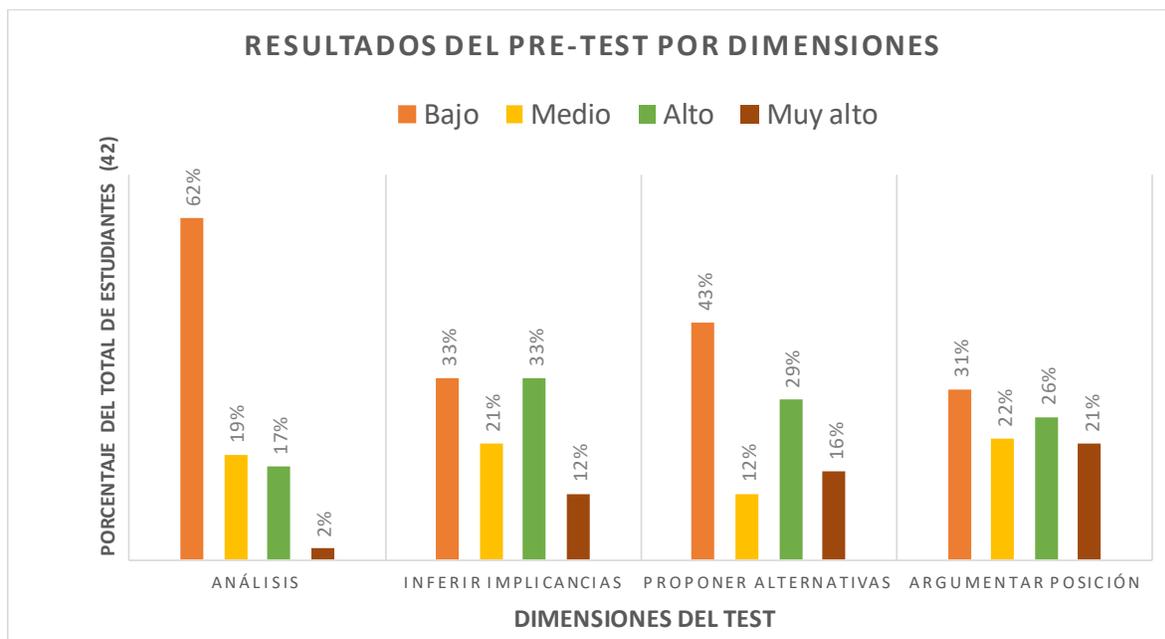
5.1. Resultados y discusión

5.1.1. Resultados del Pre-test por dimensiones

El test aplicado a los estudiantes del nivel básico superior permitió identificar qué habilidades del pensamiento crítico se dominan mejor, así como también en las que se presenta mayor dificultad. Para este análisis se tomaron en cuenta las dimensiones previamente categorizadas del pensamiento crítico y que corresponden a: Analizar información, Inferir implicancias, Proponer alternativas de solución y Argumentar una posición. Es necesario resaltar que las dimensiones están compuestas por 4 preguntas, a excepción de la dimensión de inferir implicancias compuesta por 3 preguntas. Cada dimensión estaba valorada en 10 puntos y el puntaje distribuido en las diferentes preguntas que lo conforman.

Figura 2

Resultados por dimensiones del pre-test



Nota: Elaboración propia

Al describir los resultados obtenidos, se pudo observar que, en la dimensión de análisis, se ven datos más preocupantes, dado que un 62% (26 estudiantes) se encuentra en un nivel bajo, en tanto que, un 19% (8 estudiantes) se ubican en un nivel medio. En cuanto a estudiantes con mejor puntuación, un 17% (7 estudiantes) se ubican en un nivel alto y tan solo un 2% (1 estudiante) en un nivel Muy Alto. Por otro lado, en la dimensión de inferir implicancias, se puede notar que hay un empate numérico en los niveles alto y bajo, pues en ambos niveles se presenta un porcentaje del 33 % (14 estudiantes), mientras que un 21 % (9 estudiantes) se ubica en un nivel medio y en este caso, a diferencia de la dimensión anterior hay una pequeña mejoría en el nivel muy alto, con un porcentaje del 11 % (5 estudiantes). En cuanto a la tercera dimensión, que consiste en proponer alternativas de solución, se puede evidenciar una cifra un tanto preocupante, pues el 43% de la muestra (18 estudiantes) se encuentran en un nivel bajo, mientras que el 12 % (5 estudiantes) se ubican en un nivel medio. En cuanto a estudiantes con mejor puntuación podemos observar que el 29 % (12 estudiantes) lograron un nivel alto, y en comparación a las dimensiones anteriores, en este nivel se registra que un 17 % (7 estudiantes) alcanzaron un nivel muy alto. Por último, en la dimensión de argumentar posición, se puede evidenciar que el 31% (13 estudiantes) se ubican en un nivel bajo, 22% (9 estudiantes) se ubican en un nivel medio. En cuanto a estudiantes con mejor puntuación podemos ver cifras un tanto alentadoras, pues el 26 % (11 estudiantes) lograron un nivel alto y con mayor



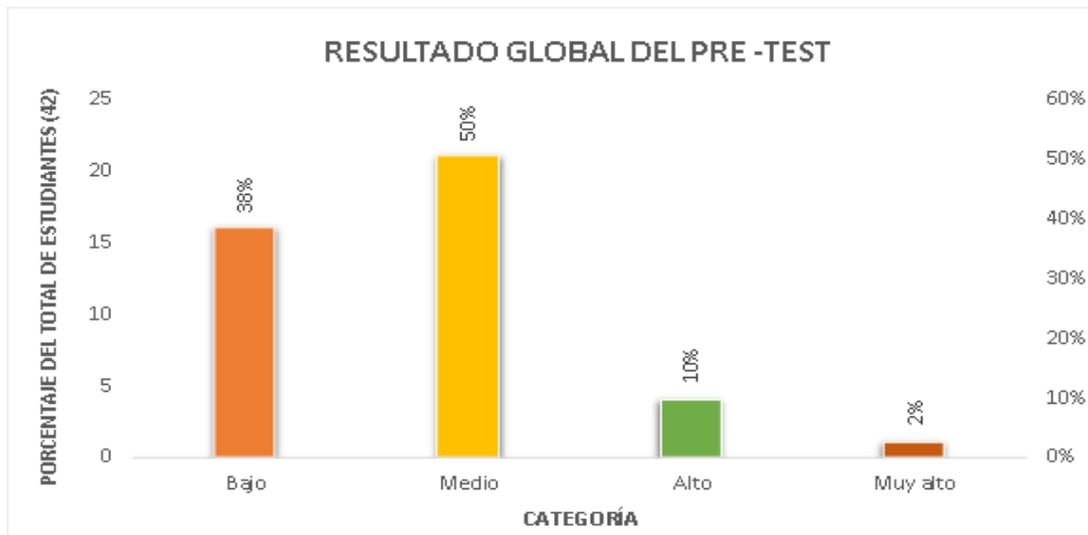
número de estudiantes en comparación con las dimensiones anteriores en el nivel muy alto se registra un porcentaje del 21% (9 estudiantes).

Estos resultados son considerados por dimensiones, es decir, no se toma en cuenta los resultados individuales, que, en algunos casos, presentan un nivel alto y muy alto. En este caso, se observa que las dimensiones peor puntuadas corresponden a las habilidades de analizar y proponer alternativas de solución, por lo que, son habilidades en las que se debe enfocar el trabajo y el diseño de la propuesta.

5.1.2. Resultado global del Pre-test

Figura 3

Resultado global del Pre-test



Nota: Elaboración propia

En este gráfico se hace un promedio general de todas las dimensiones analizadas y se cataloga a los estudiantes según los resultados obtenidos (bajo, medio, alto y muy alto. En consecuencia, al analizar el gráfico, se puede apreciar que solo un 2 % (1 estudiante) se ubica en un nivel de dominio muy alto, un 10 % (4 estudiantes) posee un nivel alto y que al igual que el grupo anterior poseen un porcentaje alto de aciertos, que en conversión sobre 10 puntos lograron notas entre 8,25 y 9,25. Con respecto al nivel medio se puede evidenciar que un 50 % (21 estudiantes) se encuentra en un proceso de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, con notas que varían entre 5,25 y 7,50 sobre 10. En cuanto al 38 % (16 estudiantes)

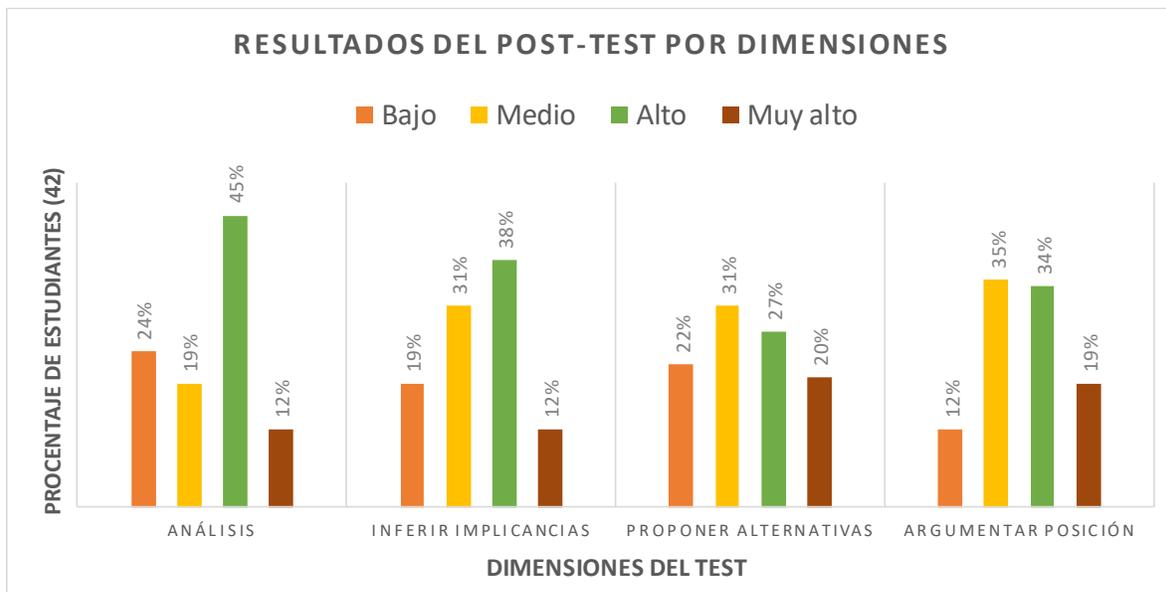


con menor puntuación, se puede apreciar que se ubican en un nivel bajo del pensamiento crítico, con notas inferiores a 4,75 sobre 10, y que respectivamente poseen dificultades para realizar algunas tareas relacionadas a las habilidades del pensamiento crítico.

5.1.3 Resultados del post-test por dimensiones

Figura 4

Resultado del Post-test por dimensiones



Nota: Elaboración propia

Los resultados obtenidos en el post-test (al finalizar el programa de intervención) demuestran que en la primera dimensión (análisis), todavía se registra un porcentaje de 24% (10 estudiantes) que se ubican en un nivel bajo. Se observa que un 19 % (8 estudiantes) logran obtener un nivel medio y con mejores resultados un 45 % (19 estudiantes) alcanzan el nivel alto y un 12% (5 estudiantes) se ubican en un nivel muy alto. Lo que significa que un gran porcentaje de estudiantes logran examinar las ideas, detectar y analizar argumentos, detectar las relaciones de causa-efecto como habilidades cognitivas del pensamiento crítico luego de la intervención.

En la segunda dimensión (inferir implicancias), se obtiene como resultado que un 19% (8 estudiantes) se localizan en un nivel bajo, un 31% (13 estudiantes) que representa el mayor porcentaje de

esta dimensión logran obtener un nivel medio. En mejores resultados un 38% (16 estudiantes) logran un nivel alto y en menor porcentaje de esta categoría un 12% (5 estudiantes) se ubican en un nivel muy alto. Estos resultados demuestran que un gran porcentaje de los estudiantes se encuentran en un nivel intermedio para cuestionar, sacar conclusiones, derivar relaciones o consecuencias de los enunciados.

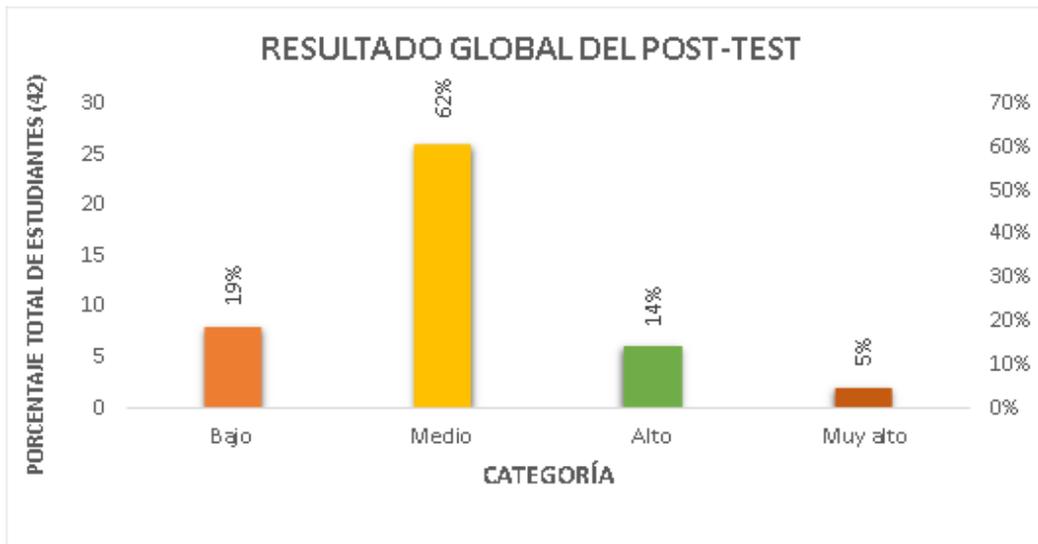
La tercera dimensión (proponer alternativas), presentó que todavía un 21% (9 estudiantes) de estudiantes se ubican en un nivel bajo y en mayor porcentaje de esta dimensión, tenemos que un 31% (13 estudiantes) se ubican en un nivel medio. Por otro lado, en el nivel alto se logra un porcentaje de 27% (11 estudiantes) y un 21% (9 estudiantes) se ubican en el nivel muy alto. Esto quiere decir, que un gran número de estudiantes han mejorado en sus habilidades para proponer alternativas de solución y formular posibles efectos de decisiones, creencias y posiciones frente a un problema.

Finalmente, la cuarta dimensión (argumentar posición), presenta resultados positivos porque del total de estudiantes cerca de un 12% (5 estudiantes) se ubican en el nivel bajo y representa el nivel con menor porcentaje en comparación a los resultados de las otras dimensiones. Asimismo, un 36% (15 estudiantes) se ubica en un nivel medio. Por otro lado, al hacer una comparativa entre las 4 dimensiones del nivel muy alto, esta dimensión alcanza un 33% (14 estudiantes) ubicándose como la segunda mejor con buenos resultados. Por último, se registra un 19% (8 estudiantes) en el nivel muy alto. Lo que significa que los estudiantes han desarrollado muy bien sus habilidades para presentar con solidez y claridad argumentos para afirmar o rechazar juicios.

5.1.4. Resultado global del post-test

Figura 5

Resultado global del Post-test



Nota: Elaboración propia

A partir del análisis del gráfico global del post test aplicado, se puede evidenciar que un 5 % (2 estudiantes) logró ubicarse en un nivel muy alto, demostrando un dominio en las cuatro dimensiones del Test. Así mismo un 14% (6 estudiantes) se ubicaron en un nivel alto, y que al igual que el grupo anterior poseen un porcentaje alto de aciertos, que en conversión sobre 10 lograron notas entre 8,00 y 9,25. Con respecto al nivel medio se puede evidenciar que un 62 % (26 estudiantes) se ubica en proceso de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, con notas que varían entre 5,50 y 7,50 sobre 10. Aún se registra un número considerable de estudiantes con un nivel bajo en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico pues, el 19 % (8 estudiantes) mantiene dificultades para realizar algunas tareas relacionadas a las habilidades del pensamiento crítico. Lo que da a entender que, existe un leve progreso del nivel medio al nivel alto y muy alto, y un progreso representativo del nivel bajo al nivel medio, debido a que 8 estudiantes (19%) pasaron de poseer calificaciones inferiores a 4,75 para situarse en 5,25 a 7, 25 respectivamente de la convención sobre 10 del valor total del test.

5.1.5. Principales criterios de las bitácoras de observación

Como ya se mencionó anteriormente, la bitácora de observación permitió recopilar información sobre las dimensiones que rigen la investigación. Se han resaltado las principales observaciones de los diferentes encuentros. En caso de querer revisar a fondo cada sesión, se puede acceder a las bitácoras completas en el Anexo D.

A continuación, se expresan y explican las principales observaciones realizadas en cada encuentro por parte de los investigadores.

Tabla 8

Información recolectada de las bitácoras de observación

CATEGORÍAS	PRINCIPALES OBSERVACIONES
HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	<ul style="list-style-type: none"> · Análisis · Durante las primeras sesiones, en la estrategia de preguntas, los estudiantes presentaron dificultades para determinar las causas de la problemática identificada, les cuesta asociar las ideas con sus opiniones. · Los estudiantes en las primeras sesiones tienen dificultad para identificar la relevancia de las ideas planteadas por el autor. · En las tareas de los estudiantes se nota que les cuesta derivar relaciones o consecuencias de los enunciados propuestos en cuanto a su contexto. · Los estudiantes poco a poco empiezan a analizar las ideas de la lectura para argumentar su posición. · Los estudiantes presentan dificultades para ordenar las ideas, pues al momento de responder a una interrogante lo hacen de manera confusa y sin relación con las ideas propuestas. · El cuadro comparativo permite analizar, comparar y organizar la información. En el debate, los estudiantes analizan, razonan y ordenan sus ideas para dar nuevos argumentos de respuesta.
	<ul style="list-style-type: none"> · Inferir implicancias · Los estudiantes plantearon cuestionamientos y preguntas después de haber desarrollado las lecturas. · La lectura permite a los estudiantes tener nuevas perspectivas de aquellos que temas que no los conocían.



-
- Los estudiantes demuestran capacidad para inferir y relacionan mejor los conceptos con lecturas que involucran ejemplos de contextos que ellos están al tanto.
 - Ejemplifican sus argumentos con anécdotas contadas en la clase o sucesos inferidos de la lectura.
 - Los estudiantes a partir de la información demuestran habilidad para identificar los estereotipos o prejuicios de la sociedad o de estas comunidades por el lenguaje ancestral en comunidades indígenas.

· **Argumentar posición**

- Con la formulación de situaciones problemáticas que tienen relación con la vida cotidiana, se puede trabajar habilidades de argumentación e inferencia, pues los estudiantes miran el problema desde su contexto y se logra mayor participación y por ende el estudiante comienza a reflexionar desde su posición como parte del problema.
 - Las principales falencias que se observaron en los trabajos de algunos estudiantes, es que no expresan con claridad sus argumentos, dan muchas vueltas a la idea y no concretan nada.
 - Se puede notar que en sus argumentos hay un proceso de razonamiento e investigación de fuentes de diferente índole.
 - El conversatorio permite que los estudiantes expresen sus ideas a partir de sus experiencias con la temática.
 - La información de la lectura posibilita tener un mayor punto de vista dentro de los momentos de discusión propuestos en la clase.
 - Los estudiantes discuten para tener una visión más clara de los planteamientos de otros compañeros.
-



- **Proponer alternativas**
 - Los estudiantes en un inicio presentaban dificultad para describir cómo ejecutarían dicha acción, solo lo mencionan como un literal, pero sin profundizar en su explicación.
 - Las situaciones problemáticas que se presentan en las lecturas, son una herramienta muy útil para analizar y proponer alternativas de solución a situaciones similares de los contextos o de la misma lectura
 - Los estudiantes logran proponer varias soluciones a partir de acciones individuales y colectivas.
 - Los estudiantes en el foro-debate, plantean otras preguntas importantes a analizar y buscar otras respuestas a nuevos problemas.
-

Nota: Principales hallazgos de las bitácoras utilizadas durante la aplicación de la propuesta.

5.2. Análisis de datos

El proceso de análisis de datos se llevó a cabo al enlazar la información o datos obtenidos de cada uno de los instrumentos empleados a lo largo de la investigación para valorar la efectividad del programa de intervención y determinar en qué medida se contribuyó en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico. En primer lugar, se realizó un análisis comparativo del pre-test y post-test por dimensiones y de los resultados globales, para diferenciar los resultados que se obtuvieron en el promedio general del test en comparación con los resultados por dimensiones del pensamiento crítico. Asimismo, se utilizó una tabla comparativa para analizar la entrevista aplicada a la docente contrastando la información con lo que se dice en la teoría por diferentes autores.

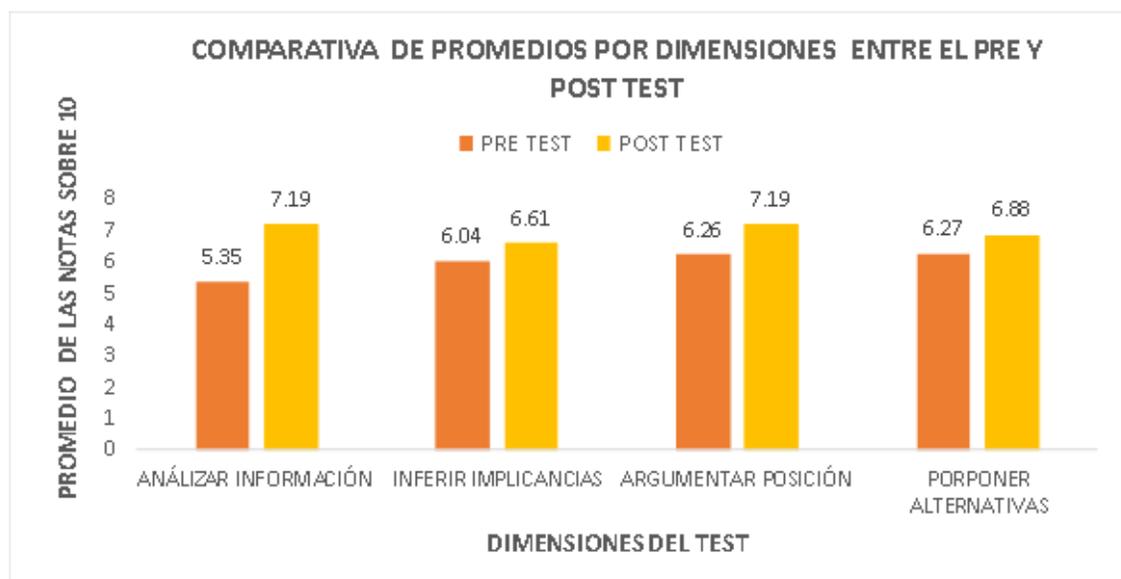
Por último, luego de este contraste se obtuvieron datos que se colocaron en la tabla de análisis donde se comparan los principales aportes obtenidos de cada instrumento.



5.2.1. Comparativa de promedios por dimensiones entre el pre y post – test

Figura 6

Contraste del pre-test y post-test por dimensiones



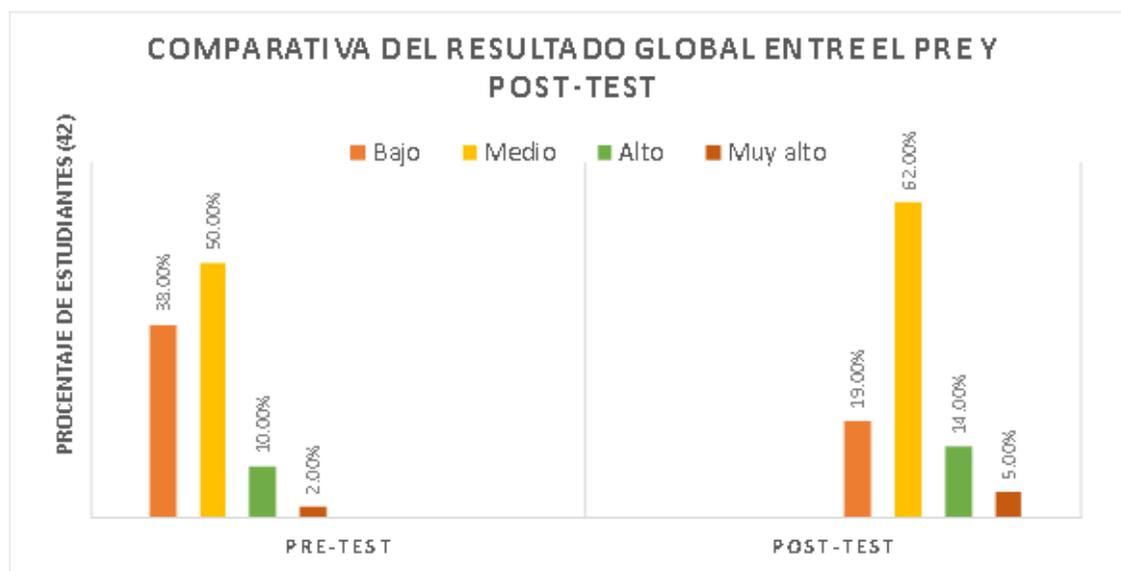
Nota: Elaboración propia.

A partir del análisis del gráfico de los promedios obtenidos por dimensiones en el pre y post test, se evidencia que en la dimensión de análisis de información se pasó de un promedio inicial de 5,35 sobre 10 puntos a un 7,19 sobre 10 puntos. Lo que muestra un crecimiento del 34,39 % en las notas y representa una de las dimensiones con mayor progreso luego de la aplicación del programa de intervención. En cuanto al promedio de la dimensión de inferir implicancias se pasó de un promedio inicial de 6,04 sobre 10 puntos a 6,61 sobre 10 puntos, lo que evidencia un crecimiento del 9,43% en las notas. Así mismo, se puede observar que en la dimensión de argumentar posición se pasó de un promedio inicial de 6,26 sobre 10 a 7,19 sobre 10, lo que llevó a un crecimiento del 14,85% del total de las notas. Por último, en cuanto a la dimensión de proponer alternativas se pasó de un promedio inicial de 6,27 sobre 10 a 6,88 sobre 10, observándose un crecimiento y mejora del 9,72 % en las notas como resultado de la aplicación del programa de intervención. Como puede observarse todas las dimensiones analizadas mejoran luego de la intervención

5.2.2. Comparativa del resultado global entre el pre y post test.

Figura 7

Comparativa del resultado global entre el pre y post-test



Nota: Elaboración propia.

Como se puede observar en el gráfico, en el lado izquierdo se detallan los resultados globales del test al iniciar el programa de intervención, y al lado derecho los resultados al finalizar el programa. Específicamente se obtuvieron los siguientes datos: Se puede notar que, en relación al nivel bajo, hay un descenso de un 19% de estudiantes, que corresponde a la mitad del porcentaje de estudiantes que en el pre-test se ubicaron en un nivel bajo. Lo que significa que hay un incremento considerable, pues de un 38% de estudiantes de los resultados del pretest el 19% logró superar el nivel bajo. En el nivel medio se observa un incremento del 12% de estudiantes que lograron subir de nivel, lo que significa que un 62% de estudiantes logran situarse en un nivel medio, lo que corresponde a más de la mitad de estudiantes. En menor porcentaje que los niveles anteriores, con un 4% de incremento se logró que el 14% de los estudiantes alcancen un nivel alto; por último y con el menor porcentaje de todos se registra que un 5% de los estudiantes se ubican en un nivel muy alto.

Además, tomando en cuenta el promedio de los puntos obtenidos de los 42 estudiantes del aula, se pudo registrar que el promedio del pre-test corresponde a un 22,67/40 puntos y el promedio que se logró en



el post-test es de 26,24/40 puntos, por lo que, al comparar los dos promedios, se evidencia que hay una mejora del 15,74% en promedio general del aula.

5.2.3. Análisis cualitativo de la entrevista aplicada a la tutora profesional del Noveno año.

Tabla 9

Análisis cualitativo de la entrevista

Unidad de Análisis/ Indicador	¿Qué sucedió? (relato de la docente)	¿Qué dice la Teoría? (Autores referentes)	Interpretación. Coincidencia /Discrepancia
ANALIZAR	En cuanto a la interrogante, ¿Dentro de espacios de lectura, los estudiantes presentan dificultades al identificar ideas principales o el propósito central del texto? La docente mencionó que usualmente el desconocimiento de vocabulario dentro de las lecturas les dificulta entender las ideas de los textos, debido a que existe una gran cantidad de chicos que no leen correctamente y esto hace que haya una mala comprensión de la lectura.	Para Facione (2007) en la dimensión de la habilidad análisis, implica identificar las ideas principales de un razonamiento, definir términos, confrontar y contrastar argumentos e ideas, identificar las similitudes o diferencias de las ideas e identificar relaciones de coherencia entre las partes y el todo.	De acuerdo a lo que establece la docente y lo que dice la teoría se puede entender que los estudiantes presentan dificultades dentro de la habilidad de análisis del pensamiento crítico. Pues, algunas características que postula Facioni en cuanto a la habilidad de analizar no responden a las enunciadas por la docente. Pero lo que dice la docente es sumamente importante para poder acceder al pensamiento crítico a partir de la lectura, pues si los alumnos no saben decodificar es muy difícil que entiendan lo que leen y, en consecuencia, no pueden identificar ideas principales, definir términos, confrontar argumentos, etc.
INFERIR	De acuerdo a la interrogante, ¿Durante el desarrollo de las clases, los estudiantes	Para Facioni (2007) la habilidad de inferir consiste en “Identificar y asegurar los elementos	Se puede evidenciar un grado de discrepancia entre lo que establecen los autores con los argumentos expresados



	<p>razonan o cuestionan argumentos establecidos? La docente respondió: Como le dije anteriormente los estudiantes no participan mucho en clase, son muy pocos los que hacen preguntas referentes al tema o alguna curiosidad. La mayoría de veces son los mismos estudiantes que siempre participan opinando o preguntando en clase.</p>	<p>necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, evidencia, juicios, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.”(p.6)</p>	<p>por la docente. La misma que detalla que son muy pocos los estudiantes que realizan preguntas con frecuencia. Evidenciando que las participaciones de los estudiantes pueden darse por dificultades para comprender o identificar elementos necesarios tanto para interpretar y sacar conclusiones como para formular preguntas que respondan a sus curiosidades. El número de estudiantes que lo hacen es muy bajo y se evidencia a partir de la participación de los mismos estudiantes de siempre.</p>
ARGUMENTAR	<p>De acuerdo a la interrogante ¿Cómo promueve que los estudiantes desarrollen argumentos reflexivos? La docente manifestó que en un bajo porcentaje los estudiantes se toman su tiempo para razonar las opiniones o argumentos antes de emitir su punto de vista. Además mencionó que, en ocasiones las respuestas que expresan no suelen responder o estar apegadas a las preguntas o la información que se esté trabajando, quizá porque pasan</p>	<p>Facioni (2007) señala que la habilidad para argumentar consiste en “enunciar y justificar un razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos; como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos</p>	<p>Se ha podido observar una discrepancia entre lo que manifiesta la docente y la teoría, al punto de encontrarnos ante una situación en la que los estudiantes con poca frecuencia evalúan o razonan los argumentos que expresan. Resulta evidente que lo enunciado por la docente resalta la deficiencia en la capacidad de argumentar de la mayoría de los estudiantes. Debido a que, aunque existan espacios de reflexión y participación los estudiantes no presentan opiniones que enuncien o justifiquen su razonamiento y su punto de vista. Es decir que, existen pocos estudiantes del noveno que logran expresar sus opiniones</p>



	distraídos o porque no saben cómo responder.		mediante argumentos claros y sustentados.
PROPONER ALTERNATIVAS	<p>De acuerdo a la interrogante, ¿Cómo promueve que los estudiantes propongan ideas, alternativas de solución a problemas del mundo contemporáneo?</p> <p>La docente explicó que: mediante el diálogo, brindándoles confianza para que se sientan seguros de que su participación será atendida, escuchada y respetada. Aunque en la mayoría de veces los estudiantes no saben cómo justificar sus opiniones, pero si tratan de participar con experiencias de ellos.</p>	Facioni (2020) señala que la habilidad para proponer alternativas consiste en formular un número de alternativas orientadas a solucionar un problema, proponer hipótesis frente al problema y formular los posibles efectos de decisiones, creencias y posiciones.	Se puede evidenciar que dentro de esta habilidad existe un grado de dificultad, pues dado a los comentarios de la docente y las características que establece Facioni, los estudiantes logran plantear alternativas, pero no pueden justificar la viabilidad de la misma. Evidenciándose un desconocimiento en el impacto de sus propuestas. Es decir que, aunque existen pocos estudiantes que proponen alternativas estos presentan dificultades para plantear o explicar el desarrollo e impacto de las mismas.



<p>¿Qué espacios y estrategias utiliza o utilizará para fortalecer habilidades de pensamiento o crítico (análisis-inferencia-argumentación-proponer alternativa) ?</p>	<p>Aunque existen diferentes actividades y estrategias yo en ocasiones utilizo la lectura en todas sus fases. Mientras más se lee y se realizan sus fases de la lectura se va desarrollando la habilidad de pensamiento crítico. Precisamente con lecturas, se buscan temas que se relacionen con el asunto a tratar en la clase, se compara con la realidad, se analiza, se reflexiona. También considero que los debates son muy útiles pues son espacios en donde los estudiantes pueden expresarse de acuerdo a lo piensan y saben y así poder dar ideas.</p>	<p>García (2019) menciona que leer críticamente siempre será el punto de partida para alcanzar el pensamiento crítico, porque el acto de leer críticamente es semejante al acto de pensar críticamente, puesto que se requiere de procesos de interpretación, análisis, reflexión, acerca de la confiabilidad de los datos y argumentos que se presentan.</p> <p>Paul (1992) defiende que, para trabajar el pensamiento crítico en el aula, los docentes deben desarrollar actividades que permitan cuestionar y discutir las ideas planteadas en los textos</p>	<p>Como se puede apreciar existe un cierto grado de coincidencia entre lo que se establecen algunos autores con el accionar de la docente. Pues la docente postula a la lectura como una actividad necesaria para el desarrollo progresivo del pensamiento crítico, resultando evidente que el acto de leer críticamente se asemeja al acto de pensar críticamente. Pues involucra procesos de análisis y reflexión, que en parte la docente estaría fomentando con su propuesta el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, el hecho de que los estudiantes no dominen la lectura fluida impide que la estrategia de la docente obtenga sus frutos pues los resultados del pre-test indican graves fallas en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes</p>
---	---	--	--

5.2.4. Triangulación de datos

Tabla 10

Análisis de Triangulación de Datos

Técnicas e instrumentos	<i>TEST (PRE-POST)</i>	<i>BITÁCORAS DE OBSERVACIÓN</i>	<i>ENTREVISTA- TEORÍA</i>
<p style="text-align: center;">➔</p> <p>Unidad de análisis: <i>Habilidades del pensamiento crítico</i></p> <p style="text-align: center;">➔</p> <p style="text-align: center;">Analizar</p>	<p>En el pre-test se registraron datos alarmantes en cuanto a la habilidad de analizar, pues 26 estudiantes se ubicaron en un nivel bajo, y el resto alcanzaron a ubicarse de manera indistinta entre el nivel medio, alto y muy alto. Al finalizar el programa, los resultados señalan que de los 26, dieciséis estudiantes logran superar este nivel. Sin embargo, se evidencia que diez estudiantes aún tienen problemas para determinar las causas y consecuencias del problema planteado en la lectura y en menor rango, problemas para reconocer la situación problemática o identificar la idea central.</p>	<p>Después de cada lectura como anticipación a la destreza a trabajar, se utilizaban juegos, estrategias de cuadros cognitivos o se elaboran conversatorios con preguntas guía como medios para que el estudiante trabaje en identificar las ideas del autor o la situación problemática en la lectura, en identificar las causas y consecuencias que provocan la problemática y en analizar los argumentos planteados etc. En las dos primeras sesiones las respuestas no eran acertadas, se cometían errores para identificar hechos y analizar argumentos, porque creemos que no se lograba tener la atención completa o interés del estudiante. A partir de la tercera sesión se registró mayor atención e interés con esta nueva modalidad de desarrollar la clase, y con estrategias como: cuadros Ra-P-Rp, Juegos (Kahoot), Preguntas en Wooclap, padlet, y chat de la plataforma, conversatorios, se lograron mejores resultados en sus respuestas, porque al utilizar estas herramientas, al realizar la lectura repetida y al ser temas entrelazados con las lecturas anteriores, sus respuestas en torno a la dimensión de analizar, eran más acertadas y generaban otras habilidades como la de deducir y relacionar o cuestionar otras alternativas al tema.</p>	<p>De acuerdo a lo que establece la docente y lo que dice la teoría se puede entender que los estudiantes presentan dificultades dentro de la habilidad de análisis del pensamiento crítico. Pues, algunas características que postula Facioni en cuanto a la habilidad de analizar no responden a las enunciadas por la docente.</p> <p>Evidenciando una deficiencia en aspectos como la definición de los términos, la identificación de las ideas principales y sobre todo la comprensión del propósito central durante el análisis de una lectura. Pues los estudiantes presentan problemas para identificar las ideas principales de los textos debido a la dificultad para leer que presentan la mayoría de estudiantes.</p>
<p>Inferir implicancias</p>	<p>En los resultados del pre-test se registró que 14 estudiantes se ubican en un nivel bajo, y 29 alcanzaban ubicarse indistintamente en el nivel medio, alto y muy alto. Al finalizar el programa, se obtiene que 6 estudiantes lograron superar el nivel bajo y lo que más resalta en este nivel</p>	<p>A lo largo de las sesiones, las lecturas han permitido que en la clase los estudiantes se involucren y participen un poco más. Esto se refleja en comparación al semestre anterior, porque los estudiantes tienen preguntas, surgen inquietudes y comienzan a cuestionar la información leída, formulan conjeturas de las ideas y lo relacionan con la realidad en la que</p>	<p>Después de la comparativa correspondiente entre teoría y entrevista, se puede evidenciar un grado de discrepancia entre lo que establecen los autores con los comentarios expresados por la docente. La misma detalla que son muy pocos los estudiantes que</p>



	<p>es que 16 estudiantes logran ubicarse en un nivel alto y 5 en un nivel muy alto. En efecto, un gran número de estudiantes logran mejorar en su habilidad para establecer correspondencia entre implicancias y sujetos involucrados, plantear implicancias entre la información analizada.</p>	<p>vivimos. Por lo que, este es un aspecto que más ha resaltado en las diferentes sesiones, porque después de cada lectura los estudiantes plantean pregunta o cuestionamientos y a raíz de esas nuevas interpretaciones se logró más adelante trabajar en las habilidades de argumentación y proposición de alternativas.</p> <p>Sin embargo, en las tareas se nota que a los estudiantes les cuesta derivar relaciones o consecuencias de los enunciados propuestos en casos del tópico de hechos históricos, también presentaban un poco de dificultad para extraer conclusiones que partan del análisis de los argumentos planteados en la situación problemática originada a partir de la lectura que se tratase.</p>	<p>realizan preguntas con frecuencia. Evidenciando que las participaciones de los estudiantes pueden darse por dificultades para comprender o identificar elementos necesarios tanto para interpretar y sacar conclusiones como para formular preguntas que respondan a sus curiosidades.</p> <p>El número de estudiantes que lo hacen es muy bajo y se evidencia a partir de la participación de los mismos estudiantes de siempre. Si tomamos en cuenta lo que pasa durante las sesiones, puede pensarse que el tiempo dedicado por la docente a promover la participación de los estudiantes en clase no sea suficiente para lograr que éstos planteen implicaciones sobre las lecturas realizadas.</p>
<p>Proponer alternativas</p>	<p>En los resultados del pre-test, como datos relevantes se observó que 18 estudiantes se ubican en un nivel bajo, lo que representa un elevado porcentaje. También se registraron 5 estudiantes en un nivel medio. Al finalizar el programa, se puede notar que 9 estudiantes de los 18 que se encontraban en un nivel bajo, logran subir de nivel. Y los resultados mejoran notablemente, pues en el nivel medio, se registran 11 estudiantes. Asimismo, se ve un</p>	<p>De acuerdo a lo registrado en las primeras actividades, los estudiantes en cuanto a la habilidad de proponer alternativas no describían cómo ejecutarían dichas acciones, solo lo planteaban como un enunciado, pero sin profundizar en su explicación. Así mismo, los estudiantes al exponer las soluciones demuestran una posición en cuanto a las temáticas que se abordaron a lo largo de la intervención. Evidenciándose que al proponer o plantear soluciones lo hacen desde su perspectiva y bajo la conciencia de asumir sus comentarios. Lo que supone que, los</p>	<p>De acuerdo a lo que establece la docente y lo que dice la teoría se puede evidenciar que los estudiantes presentan dificultades para explicar el proceso para ejecutar las alternativas propuestas. De manera que, los estudiantes no presentan una claridad a la hora de demostrar la factibilidad de sus propuestas. Existen pocos estudiantes del noveno que logran expresar sus alternativas mediante argumentos claros y sustentados. Uno de los</p>



**Argumentar
posición**

<p>incremento de estudiantes en los niveles alto y muy alto, con 19 estudiantes en total. Esto quiere decir, que los estudiantes han mejorado en sus habilidades para proponer alternativas de solución y formular posibles efectos de decisiones, creencias y posiciones frente a una situación problemática.</p>	<p>estudiantes en esta habilidad no presentaron muchas inconvenientes para expresar sus pensamientos, evidentemente presentaban dificultades para expresar con claridad las acciones que la alternativa planteada llevaría. Por otro lado, los estudiantes lograron proponer varias soluciones a partir de acciones individuales y colectivas. Reflejándose un mayor número de alternativas cuando se trabajó en actividades grupales.</p>	<p>elementos que nos muestra la intervención realizada es el hecho de que el trabajo en grupo favorece del desarrollo de esta dimensión en los alumnos. Este elemento podría ser una de las estrategias faltantes en el trabajo de la docente en esta área.</p>
<p>En los resultados del pre-test, entre las cifras más representativa se puede evidenciar que 13 estudiantes se ubican en un nivel bajo y 9 estudiantes en un nivel medio. Al finalizar el programa de intervención, se lograron resultados muy positivos pues solo 5 estudiantes continúan en un nivel bajo, 15 en un nivel medio y 22 estudiantes entre alto y muy alto. Lo que significa que los estudiantes han logrado mejorar en sus habilidades para presentar con solidez y claridad argumentos para afirmar o rechazar juicios.</p>	<p>Partiendo de las sesiones, dentro de los espacios de debates y conversatorios un poco más informales los estudiantes no justificaban sus opiniones. De forma que, se evidenció que la mayoría de los estudiantes desconocían como plantear y establecer argumentos. Dentro del apartado escrito, los estudiantes no utilizaban referentes o ideas estructuradas para justificar o respaldar opiniones cuando se les pidió dentro de las tareas asignadas a lo largo de las sesiones. Por otro lado, se evidenció que en el transcurso de las sesiones y con la ayuda de las lecturas previas a las actividades de cada tema, éstas servían de referencia y argumento dentro de los espacios de discusión. Los estudiantes, lograron a partir de la información de la lectura respaldar y justificar tanto opiniones como propuestas de alternativas.</p>	<p>A partir de lo que establece la docente y lo que dice la teoría se puede evidenciar que la habilidad de argumentar la posición es una habilidad que con poca frecuencia es empleada por los estudiantes. Al punto de encontrarnos ante una situación en la que los estudiantes con poca frecuencia evalúan la información o los argumentos que analizan en clase. De manera que, estarían presentando dificultades para realizar esta acción y sobre todo un desconocimiento en la importancia de esta habilidad del pensamiento crítico. Es decir que, los estudiantes no están argumentando sus opiniones en los distintos espacios de discusión. Nuevamente vemos como el tiempo dedicado al desarrollo de cada habilidad juega un papel crucial para su consecución.</p>

5.3. Resultados Generales

Después de contrastar y analizar los resultados arrojados por los diferentes instrumentos aplicados en el noveno año, pudimos constatar que en la fase inicial (pre-test) los estudiantes presentaron considerables problemas en las cuatro habilidades; análisis, capacidad para inferir, proponer alternativas y argumentar posición. Habilidades cognitivas mencionadas por Paul y Elder (2005) y Facione (2007), las cuales fueron seleccionadas para este estudio. A partir del primer test aplicado se pudo concluir que el nivel de pensamiento crítico antes del programa de intervención se encontraba en un promedio de 22,67/40 puntos. Lo que representa que 16 estudiantes se ubicaban en un nivel bajo, 21 estudiantes en un nivel medio, 4 estudiantes en un nivel alto y tan solo un estudiante en un nivel muy alto. De acuerdo con las habilidades del pensamiento crítico propuestas por Facione (2007) y ante estos primeros resultados, se observó que las habilidades cognitivas de los estudiantes que se involucran en el acto de pensar críticamente presentan un nivel de valoración entre bajo y en menor grado en un nivel medio. Los estudiantes eran capaces de detectar ideas que se transmiten de manera directa en las lecturas, pero carecían de un alto grado de abstracción. En general, presentaban dificultad para reconocer detalles más allá de las lecturas, deducir implicancias o plantear posibles consecuencias. En lo que respecta a la habilidad de argumentar se notaban problemas de coherencia entre sus argumentos y en otros casos no exponían las razones de la postura asumida.

Si consideramos los resultados obtenidos por dimensiones en el pre test se pueden notar cifras que llaman la atención, solo para evidenciar estos resultados, señalaremos el porcentaje de estudiantes que se encontraban en el nivel bajo: en la dimensión de análisis se ubicó un 62% de estudiantes, en la dimensión de inferir implicancias se ubicó un 33% de estudiantes, en la dimensión de proponer alternativas se ubicó un 43% de estudiantes y en la dimensión de argumentar posición se ubicó un 31% de estudiantes. Tomando en cuenta estos resultados, los estudiantes inicialmente mostraban un nivel bajo de desarrollo de habilidades cognitivas propias del pensamiento crítico. Pues pensar críticamente involucra habilidades y procesos para analizar, identificar argumentos, establecer relaciones, hacer inferencias, deducir y evaluar. La razón de estos resultados podrían ser el producto de las prácticas de enseñanza, centradas en memorizar contenidos y en la ausencia de espacios orientados a desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Además, del escaso manejo de estrategias para fortalecer dichas habilidades como, por ejemplo, estrategias cognitivas, debates o discusiones grupales, acompañadas de planteamientos previos a realizar una lectura crítica.

Es por eso que, a partir de estos resultados se diseñó el programa de intervención, cuya organización estuvo conformada por dos módulos con 5 sesiones cada una, con una duración de 45 minutos, y a partir de las destrezas con criterio de desempeño correspondientes al nivel superior del área de Lengua y Literatura. Se planificaron diferentes actividades y estrategias, pero principalmente se consideró a la lectura como el medio para articular el contenido de la destreza con criterio de desempeño, el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y de paso el hábito lector. Al leer varias investigaciones se entiende a la lectura como una

estrategia para trabajar el pensamiento crítico que requiere de procesos de comprensión. Lo que implica entender, analizar, inferir ideas del texto, cuestionar la información propuesta y situar lo leído en su realidad sociocultural (Oliveras & Sanmartí, 2009). En este sentido, leer de forma crítica se convirtió en un aspecto clave para pensar críticamente.

Después de la aplicación de la propuesta, se aplicó el post-test como evaluación, en donde, el programa tuvo efectos positivos en el desarrollo del pensamiento crítico, se logró obtener un promedio general del aula de 26,24/40 puntos en contraste con 22,67/40 puntos del pretest. Lo que representa que, 8 estudiantes continúan ubicándose en un nivel bajo, 26 estudiantes en un nivel medio; 6 estudiantes logran alcanzar un nivel alto y dos estudiantes un nivel muy alto. Por lo que, al comparar los promedios obtenidos en el pre y post test, se registró un incremento del 15,74 % en el promedio general. Sin embargo, no significa un gran porcentaje de mejora a nivel global, pues para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, se requiere de un constante proceso de aprendizaje, energía, y dedicación. No obstante, si realizamos una comparación entre los resultados del pre y post test por dimensiones, podemos observar variantes en los resultados, dependiendo de cada dimensión del pensamiento crítico.

Particularmente, en el caso de la habilidad de analizar se notan mejores resultados, pues el promedio de mejora entre el pre y post test es de 34.39%. Lo que se traduce que del 62% de estudiantes resultado del pre test, solo un 24% de estudiantes continúan ubicándose en un nivel bajo, y más de la tercera parte del curso logra ubicarse en una categoría intermedia. Es decir que el estudiante es capaz de identificar la situación problémica, reconoce cual es el propósito de la lectura, pero aun presenta dificultad para determinar las causas y consecuencias de la situación problémica narrada en las lecturas. Según Paul y Elder (2003) la habilidad de analizar es la base para el resto de las habilidades y para desarrollar un razonamiento adecuado, por lo que es inevitable fortalecer dicha habilidad.

En cuanto a la habilidad de inferir implicancias se registra una mejora de un 9,43% entre los resultados del pre y post test. Lo que nos indica que del 33% de los estudiantes que se ubicaban un nivel bajo en esta dimensión, ahora solo se tiene un 19%. Además, se registró que el mayor porcentaje de los alumnos se ubicó en un nivel alto. Esto nos indica que las lecturas y las situaciones problémicas planteadas permitieron fortalecer habilidades para formular conjeturas, cuestionar evidencias, derivar implicancias o consecuencias con relación a la información analizada y establecer correspondencia entre implicancias y sujetos involucrados en las lecturas.



Respecto a los resultados en la habilidad de proponer alternativas, éstos muestran que hay un incremento de un 14,85% en el promedio entre el pre y post test. Lo que nos muestra que, de 43% de estudiantes que se ubicaban en un nivel bajo en el pre test, todavía se registra un 21%. Sin embargo, un gran porcentaje de estudiantes ha logrado mejorar su habilidad para establecer coherencia entre alternativas de solución y problema, formular efectos de soluciones coherentes y posibles de realizar ante problemas o situaciones de la vida real, aunque se notan problemas para involucrar a personajes de su entorno en las alternativas.

Por último, en relación a la habilidad de argumentar posiciones se obtuvo un incremento entre los resultados generales del pre y post test de 9,72%. Aunque hay que recalcar que en los resultados del post test se registró como la dimensión con menor porcentaje en un nivel bajo con un 12% de estudiantes. Esto indica que la forma de argumentar demostró un cambio, donde se presenta un sistema de razonamiento previo del estudiante antes de justificar o refutar los problemas planteados. Sin embargo, aún se puede notar que al estudiante le cuesta posicionarse o asumir una postura frente a un problema y dar una conclusión.

En síntesis, podemos decir que el programa de intervención obtuvo resultados medianamente positivos, en cuanto a trabajar las destrezas con criterio de desempeño del área de lengua y literatura y fortalecer habilidades del pensamiento crítico. Destacamos principalmente que incluir la lectura crítica bajo un tópico generativo, fue una condición que permitió conectar el saber escolar (destrezas) con lecturas para mejorar la comprensión de situaciones de la vida cotidiana. Lo que ayudó también al alumno a desarrollar una serie de habilidades como el análisis de hechos, la argumentación, la defensa de posturas sobre problemas de relevancia social. Por lo tanto, la lectura crítica es una estrategia importante para contextualizar, vincular ideas previas, analizar e inferir qué quiere transmitir el autor con el texto y tomar una postura crítica frente a la información. Esta capacidad de leer críticamente cualquier texto, noticia, artículo, etc., está correlacionado con el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico.

Además, debemos destacar que el poco tiempo con el que se contó para la aplicación del programa y la modalidad virtual, se convirtieron en un limitante al momento de trabajar. Sin embargo, se obtuvieron resultados positivos y hubo importantes cambios en las cuatro dimensiones. Lo que demuestra que los estudiantes al finalizar la intervención se encuentran entre un nivel intermedio y alto. Sin embargo, el pensamiento crítico es una habilidad que se trabaja constantemente, por lo que el tiempo de exposición a las estrategias es fundamental, los docentes deben dedicar más tiempo a trabajar explícitamente en cultivar habilidades de pensamiento crítico junto a los contenidos que trabaja. Es necesario resaltar que las

estrategias cognitivas como debates grupales no son únicamente aplicables en el área de lengua y literatura, sino que también deberían ser trabajadas en otras áreas como estudios sociales, ciencias naturales etc. Además, lo ideal también sería que las escuelas pudieran desarrollar trabajos interdisciplinarios entre todos los docentes del grado en formato de un ABP (aprendizaje basado en problemas). Este trabajo en grupo de los docentes podría ser también un elemento desencadenante para fomentar dichas habilidades en los estudiantes de los diferentes niveles educativos.

CAPÍTULO 6

6.1. Conclusiones

En esta tesis se aplicó un programa de intervención para fomentar las habilidades del pensamiento crítico en los alumnos del noveno año de educación básica paralelo “A” de la Unidad Educativa “Ricardo Muñoz Chávez”, diseñados por la pareja practicante y denominado ““Leer, resolver y pensar””.

Al inicio de la intervención se aplicó una prueba pretest para identificar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes. Esta prueba dio como resultado que los estudiantes de 9° grado de la mencionada escuela poseían niveles bajos de pensamiento crítico. De ellos 16 estudiantes se ubicaron en un nivel bajo, 21 estudiantes en un nivel medio, 4 estudiantes en un nivel alto y tan solo un estudiante logró ubicarse en el nivel muy alto de pensamiento crítico. La habilidad donde se encontraron los promedios más bajos fue en la de análisis (5,35/10), seguida por las habilidades de inferir implicancias (6,04/10), argumentar posiciones (6,26/10) y la de proponer alternativas, que obtuvo el nivel más alto (6,27/10), que como puede observarse se trata, sin embargo, de promedios muy bajos.

Tomando en cuenta estos resultados se diseñó el programa de intervención donde se consideraron las cuatro habilidades cognitivas involucradas antes mencionadas. Se tomaron como referencias las estrategias utilizadas en las investigaciones realizadas por Saiz (2002), Paul y Elder (2002) y Tobón (2013) debido a que se encontraron aportes significativos que posibilitaron que los estudiantes analicen y cuestionen la información, a medida que argumentaban y asumían una posición frente a un tema o problemática de estudio. La lectura crítica, los espacios de discusión, las preguntas esenciales mediante el uso de las técnicas SQA, Ra-P-Rp y la resolución de situaciones problemáticas fueron las estrategias centrales para la organización de las 10 sesiones aplicadas que estimularon las diferentes habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes.

El empleo de plataformas virtuales interactivas, estrategias cognitivas de anticipación, los espacios de discusión y la lectura crítica de artículos que abordaron temas afines a problemas y situaciones de la vida cotidiana, lograron que los estudiantes realizarán ejercicios de cuestionamiento, emitieran juicios de valor, hicieran inferencias y pudieran ver la realidad desde una perspectiva más amplia y reflexiva. De esta manera, se pudo demostrar que, la enseñanza de la Lengua y Literatura puede configurarse de manera articulada, desarrollando tanto las destrezas del área como las habilidades del pensamiento crítico. Lo que contribuyó a cumplir con el perfil de salida de EGB; la formación de estudiantes con pensamiento crítico, capaces de analizar y discernir la información, cuestionar y evaluar argumentos e inferir y proponer alternativas, habilidades imprescindibles para hacer frente a las exigencias actuales de su vida como ciudadanos.

El programa de intervención tuvo efectos positivos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del 9º año de educación básica “A” de la unidad educativa Ricardo Muñoz Chávez, como lo demuestran los resultados del post test aplicado al finalizar el programa. Efectivamente, se observó un crecimiento positivo del 15 % en el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes al finalizar la participación de las diferentes sesiones. Un incremento significativo considerando el tiempo de aplicación y al tratarse de habilidades cognitivas, que como mencionan los diferentes autores se requiere de una estimulación constante para su desarrollo pleno.

Ahora bien ¿cuáles son los principales hallazgos de este trabajo de investigación?

En primer lugar, pudo constatarse que el manejo de la lectura es una condición importante para el desarrollo del pensamiento crítico. Tal y como lo señala la docente del curso, si los alumnos apenas decodifican la lectura difícilmente podrán lograr los niveles que se necesitan para poder comprender y analizar un texto, hacer inferencias y establecer implicancias. Por lo que se hace indispensable que los alumnos dominen la lectura al menos en su nivel inferencial para poder desarrollar habilidades del pensamiento crítico.

Luego tenemos que el tiempo dedicado a trabajar explícitamente en las habilidades de pensamiento crítico es indispensable para desarrollarlo. Mientras más exposición de los alumnos a programas de intervención como el presente, mejores serán los resultados que se obtengan. Esta afirmación puede realizarse en virtud de la observación que se realizó al trabajo de la docente del curso. Su tarea fundamental es lograr terminar el programa de estudio de la asignatura, dejando pocos espacios para la estimulación de competencias como el pensamiento crítico. Esta situación se vio exacerbada por la situación de virtualidad

que se vivió durante todo el año escolar, donde escasamente se tenía tiempo para ofrecer a los alumnos el currículum priorizado. Quizás si los demás profesores del curso, trabajando coordinadamente, siguieran un programa para desarrollar el pensamiento crítico podrían obtenerse mejores resultados. En efecto, dado que el tiempo de exposición a las estrategias es fundamental, la docente del área necesitaría la colaboración de otros docentes para poder desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos de noveno año, lo ideal sería un trabajo interdisciplinario entre todos los docentes del grado.

Finalmente, resaltamos una de las estrategias que, según las observaciones realizadas durante la aplicación del programa funcionó de una manera acertada. Se trata de los espacios de discusión y reflexión llevados a cabo de forma grupal. En efecto, pudo constatarse que cuando los alumnos trabajaban de manera colaborativa las respuestas a los ejercicios planteados eran más acertadas. Podría proponerse aplicar esta estrategia a próximas investigaciones que busquen desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos y comparar sus resultados con los de la presente investigación.

6.2. Recomendaciones

Al ser una investigación ambiciosa, se tiene en cuenta la continuidad y profundidad de la temática; por lo tanto, se recomienda considerar los siguientes puntos:

- A la escuela Ricardo Muñoz Chávez, continuar con la tarea de desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, a través de nuevos espacios que contemplen la participación activa, los puntos de vista y cuestionamientos de cada uno de los estudiantes. Que lleve a la práctica proyectos educativos en el que se incluya a la lectura crítica como eje transversal y necesario, para que los estudiantes estén informados de temáticas o asuntos cotidianos y próximos a su realidad.
- A los docentes de la institución educativa, trasladar el programa a sus disciplinas, aprovechar y considerar siempre los espacios cotidianos de su práctica educativa. Con el fin de contribuir en el desarrollo de la curiosidad y autonomía de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. Además, se recomienda capacitarse en estrategias que les posibiliten fortalecer el pensamiento crítico en sus estudiantes y así emplear programas similares que promuevan siempre la formación de ciudadanos conscientes y responsables.



- A los estudiantes que han sido los actores principales del programa metacognitivo, mantenerse alerta y considerar siempre las habilidades y hábitos de un pensador crítico. Continuar con el ejercicio que los lleve a mejorar y construir competencias necesarias para el mundo actual.
- A los que estén interesados en continuar esta línea de investigación, se recomienda abordar el pensamiento crítico incluyendo otras dimensiones. Tratar de fomentar su desarrollo o estimulación considerando el desarrollo integral de los estudiantes. Para ello, resulta importante impulsar un fortalecimiento conjunto de las habilidades cognitivas y las disposiciones como la autorregulación. Es necesario, abordar la estimulación del pensamiento crítico conjuntamente con las destrezas revisadas en clase, aprovechar los espacios educativos e implementar estrategias que propicien ambientes favorables para discusión, expresión y reflexión de los estudiantes sobre problemas de aspectos sociales, económicos o políticos del mundo real.



Bibliografía

- Agudo, D., Salcines, I. y González, N. (2020). Pensamiento crítico en ESO y Bachillerato: estudio piloto de una propuesta didáctica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 359-377.
<https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941agudo20>
- Aguilar, S. y Barroso, O. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47),73-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Almerich, G., Díaz, I., Cebrián, S. y Suárez, J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *RELIEVE*, 24(1), art. 5. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12548>
- Almerich, G., Suárez, J., Díaz, I., y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XXI*, 23(1).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7395304>
- Ander-Egg, E. (2003). Métodos y técnicas de investigación social iv: técnicas para la recogida de datos e información. (1a. Ed.). Buenos aires: lumen. <https://mitrabajodegrado.files.wordpress.com/2014/09/ander-egg-capc3adtulo-2-la-observacic3b3n.pdf>
- Area Moreira, M. (2019). Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales: recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16086>
- Aristizábal , M., Rivera , R., Bermúdez , J., y García , L. (2016). Aprender a Aprender en un modelo de competencias laborales. *Zona Próxima*, (25),1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85350504002>
- Baltazar Sapallanay, J. (2016). *Estrategia del (ABP) y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la i.e. “pueblo libre” de la red educativa mazamari*. [Tesis de grado, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote], Satipo-Perú. Repositorio institucional:
<http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/1406>
- Bezanilla, J., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
- Camargo, L y Useche, J. (2015) Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*.(20), p.145-156.



https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=LAS+PREGUNTAS+COMO+HERRAMIENTAS+INTELECTUALES+PARA+EL+DESARROLLO+DE+UN+PENSAMIENTO+CR%3%8DTICO&btnng=

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (32). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>

Colunga, S., García, J., y Blanco, J. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación. *Transformación*, 9(1), 14-23. <https://core.ac.uk/download/pdf/268093426.pdf>

Coronel, M. y Curotto, M. (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 7 N°2, 463-479. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART11_Vol7_N2.pdf

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. ISSN: 2007-865X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733228009>

Elliot, J. (2004): *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid. Morata. <http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/PLANEACIONYDISENOCURRICULAR/document/Elliot-El-Cambio-Educativo-Desde-La-IA.pdf>

Elosúa, M. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*, Narcea, Madrid. https://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF

Ennis, R. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. *University of Illinois*. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf

Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 1, 1-22. <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.php>

- Flores Guerrero, David (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, (24),128-135. ISSN: 1657-2416. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85346806010>
- García, I.. (2019). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista universidad abierta*, 23.
<https://revista.universidadabierta.edu.mx/2019/11/20/la-lectura-como-medio-para-desarrollar-el-pensamiento-critico/>
- Gavilanes Quishpe, E. (2018). *Estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico a través del PEA de Lengua y Literatura en los estudiantes de noveno año de educación básica en la Unidad educativa "Sumak Kawsay"*. [Tesis de magíster de educación, Universidad Tecnológica Indoamérica], Ambato-Ecuador. <http://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/902/1/Tesis%20Gabriela%20Gavilanes.pdf>
- Guzmán, R. (2013). Estrategias didácticas que fomentan habilidades del pensamiento crítico. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 2(1),178-188. ISSN: 2305-8552.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5217/521752180021>
- Keynes, M. (2008). *Skills for OU Study Thinking Critically*. The Open University Walton Hall.
<http://www.openuniversity.edu/sites/www.openuniversity.edu/files/brochures/Critical-thinking-Open-University.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, España: Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Loble, L. (2018). *Aprender a vivir en la era de la IA. Inteligencia Artificial, promesas y amenazas*. El correo de la UNESCO. <https://es.unesco.org/courier/2018-3/aprender-vivir-era-ia>
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación, Año XXXVII*. ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60. https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Mackay, R., Franco, D., y Villacis, P. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

- Martínez, L. (2007, abril 16). La Observación y el Diario de Campo en la definición de un Tema de Investigación. *Perfiles Libertadores*, Vol. 14, pp. 73-80. Recuperado de: <https://www.ugelo1.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Medina Salazar, F. (2017). *Programa critical para desarrollar pensamiento crítico en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución educativa del callao* [Tesis de maestría, Escuela de postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola]. Lima- Perú. Repositorio institucional: http://200.37.102.150/bitstream/USIL/2997/1/2017_Medina_Programa-critical-para-pensamiento-critico.pdf
- Medina, V. (2004). Elaboración de programas de intervención frente a detección de problemas. *Medwave*. <https://www.medwave.cl/link.cgi/Medwave/Enfermeria/Mayo2004/2795>
- Melendo, A., De Miguel, J. y Fernández, P. (2016). *El espíritu crítico y la educación*. Ed. Ceasga. <https://www.ceasga.es/app/download/6264732564/Esp%C3%ADritu%20cr%C3%ADtico%20y%20Educaci%C3%B3n.pdf?t=1510869864>
- Milla Virhuez, R. (2012). *Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua Callao* [Tesis de grado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Lima-Perú. Repositorio institucional: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1217/1/2012_Milla_Pensamiento_cr%C3%ADtico_en_estudiantes_de_quinto_de_secundaria.pdf
- Ministerio de Educación (2010). *Actualización y Fortalecimiento curricular de la Educación General Básica*. Quito, Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/AC_2.pdf Moscoso.
- Ministerio de Educación (2011). *Curso de didáctica del pensamiento crítico: Programa de formación continua del magisterio fiscal*. Quito, Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Didactica-del-pensamiento-critico.pdf>
- Ministerio de Educación (2013). *Lineamientos Curriculares Bachillerato General Unificado, Área de Lengua y Literatura. lectura crítica de mensajes*. Quito, Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/LINEAMIENTOS_CURRICULARES_LECTURA_CRITICA_DE_ME_NSAJES_3BGU_241013.pdf

- Molina, D. (2007). Lineamientos para la configuración de un programa de intervención en orientación educativa. *Ciências & Cognição; Vol 12*: 40-50. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000300005
- Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas, (138)*, 125-135. <http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Los%20paradigmas%20de%20investigaci%C3%B3n%20en%20las%20ciencias%20sociales.pdf>
- Moya, M. (2008). La utilización de los foros en la enseñanza de la matemática mediada por tecnología digital. Buenos Aires [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de la Plata]. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/4166/Documento_completo____.pdf?sequence=1
- Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*(LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S., y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Unir Editorial. <https://n9.cl/hhsgg>
- Nussbaum, M. (2010), Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades, *Buenos Aires, Katz*. <https://repensarlafilosofiaenelipn.files.wordpress.com/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf>
- Oliveras, B. y Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación química, 20(Supl. 1)*, 233-245. Recuperado en 26 de mayo de 2021, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO187-893X2009000500005&lng=es&tlng=es.
- Pajuelo Garay, P. (2018). *Programa metacognitivo en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del 4to año de la facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad de Huánuco, 2016*. [Tesis doctoral, Universidad de Huánuco]. Repositorio institucional de la universidad: <http://repositorio.udh.edu.pe/123456789/1118>
- Palacios Quezada, T. (2015). *Análisis de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de octavo año de educación básica superior de cinco escuelas del*

cantón Gualaceo. [Tesis previa a la obtención del grado magister, Universidad de Cuenca]. Repositorio institucional de la universidad: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23041/1/tesis.pdf>

Paul, R.C (1992). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world* (2nd revised ed.), Santa Rosa, EEUU: Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. y Elder, L. (2002). El arte de formular preguntas esenciales. Basado en conceptos de pensamiento crítico y principios socráticos. *Fundación para pensamiento crítico*, 1-39. https://prepaenlinea.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/El_arte_de_formular_preguntas_esenciales.pdf

Paul, R., y Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. California: *Fundación para el pensamiento crítico*. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Paul, R., y Elder, L. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. *Fundación para el pensamiento crítico*. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Paul, R., y Elder, L. (2006). *Critical thinking : learn the tools the best thinkers use.*(Concise Ed). Prentice Hall.

Pimiento, J (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje; Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Educación, México.
http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_o.pdf

Poveda, I. (2010). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación. N° 53/3*. ISSN: 1681-5653.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3263Poveda.pdf>

Pulido, M. (2015). Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica. *Opción*, 31(1),1137-1156. ISSN: 1012-1587. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31043005061>

Quintana, A., y Montgomery, W. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*, 3(6), 47-84. Repositorio institucional de la universidad:
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/2724>



Revista el educador, (2008). Pensamiento crítico. *Revista el educador N.º 16*, 4-36.

<https://es.scribd.com/document/295317625/El-Educador-Pensamiento-Critico>

Robles, A. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *Rehuso*, 4(2), 13-24.

<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/168>

Rojas, J., Pérez, H. y Álvarez, A. (2016). El pensamiento crítico en la educación. *Revista publicando*, 3(9), 110-118. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/321035751_El_pensamiento_critico_en_la_Educacion

Saiz, C. (2002). Enseñar o aprender a pensar. *Escritos de Psicología*, 6, 53-72. Recuperado de:

<https://www.pensamiento-critico.com/archivos/escritosps.pdf>

Tamayo Alzate, O. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211-233. ISSN: 1794-3841. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4138/413835215010>

Tamayo, Ó., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), 111-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842006>

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. Bogotá: Eco Ediciones. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf

Vargas Ortiz, 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]. Repositorio institucional:

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4574>

Zubiría Samper, J. D. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Revista Iberoamérica de Pedagogía*, 825. 1-17. Recuperado de

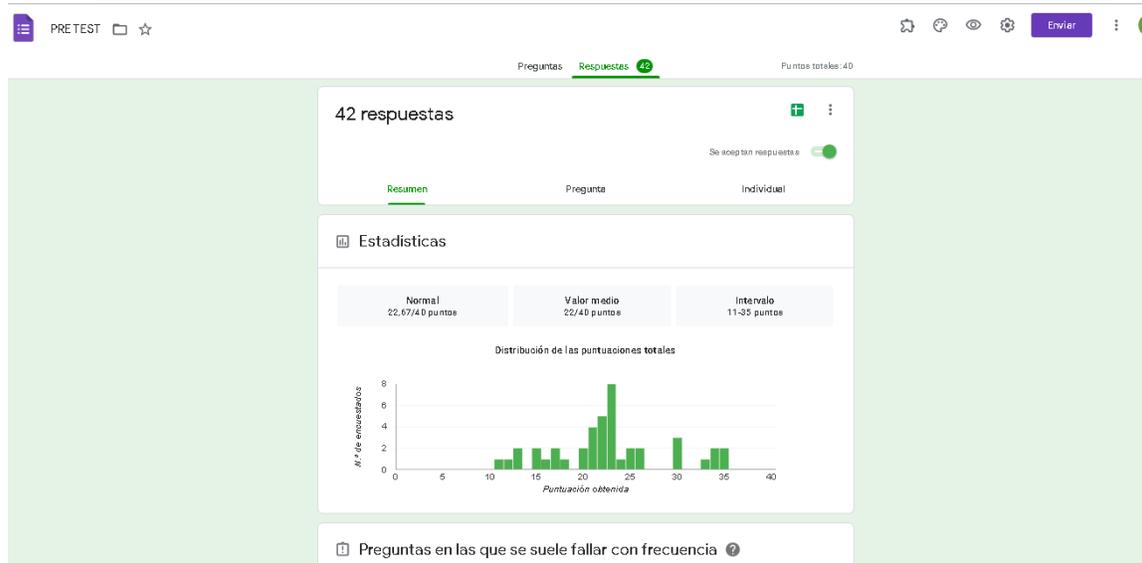
http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe_De%20Zubiria.pdf



Anexos

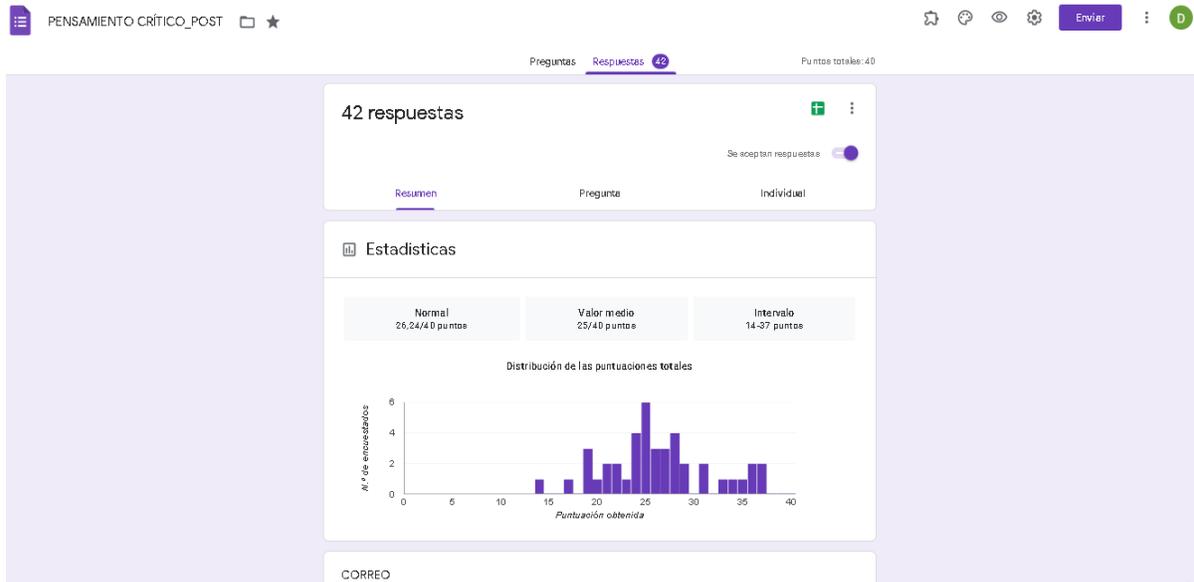
ANEXO A

Muestra de la aplicación del pre-test.



ANEXO B

Muestra de la aplicación del post-test.





ANEXO C

Guía de la entrevista aplicada a la docente

ENTREVISTA A LA DOCENTE

La presente entrevista es un instrumento orientado a recoger información que apoya al trabajo de titulación enfocado en el tema habilidades de pensamiento crítico con alumnos de Noveno año de EGB de la Unidad Educativa “Ricardo Muñoz Chávez” con la finalidad de conocer la perspectiva en cuanto al nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes.

Docente: Lcda. Patricia Muy.

- 1- De acuerdo, a su perspectiva ¿cómo se evidencia el pensamiento crítico dentro del aula de clase?
- 2- ¿Qué espacios y estrategias utilizaría para fortalecer habilidades de pensamiento crítico (análisis-inferencia- argumentación- proponer alternativas)?
- 3- Marque con una X: ¿En qué nivel de logro de pensamiento crítico, ubica a los estudiantes del Noveno “A”?

Nivel alto: los estudiantes presentan una mentalidad abierta y expresan sus opiniones de manera clara, asumiendo siempre una posición frente a ideas o situaciones (pensamiento autónomo). Emiten juicios de valor con argumentos y proponen soluciones en situaciones problemáticas. Juzgan la credibilidad de la información y las fuentes. ____

Nivel medio: los estudiantes expresan opiniones de manera clara y asumen una posición frente a las ideas o situaciones, identifican la problemática y las ideas centrales de un texto, pero se les dificulta argumentar y proponer alternativas. __

Nivel bajo: los estudiantes expresan sus opiniones de manera literal, rara vez asumen una posición ante las ideas o situaciones. Se les dificulta argumentar sus opiniones e identificar las ideas principales de un texto. ____

- 4- ¿Dentro de espacios de lectura, ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes frente a la comprensión o análisis de la lectura?
- 5- ¿Durante los espacios de lectura o dialogo, con qué frecuencia los estudiantes plantean preguntas que invitan a la reflexión?
- 6- ¿En situaciones de discusión, los estudiantes razonan cuidadosamente las evidencias o argumentos establecidos antes de emitir su punto de vista?



- 7- ¿De acuerdo a su perspectiva, los estudiantes analizan o utilizan otras fuentes de información en la realización de sus trabajos?
- 8- ¿Durante el desarrollo de las clases, los estudiantes cuestionan las ideas o información que se les presenta?
- 9- Dentro de los espacios de interacción, ¿Cómo promueve que los estudiantes propongan ideas y argumentos reflexivos en los que demuestren su posición frente a un tema?
- 10- ¿Cómo vincula usted los contenidos de la clase con lecturas que abarquen problemas del mundo contemporáneo para trabajar habilidades análisis, inferencia, argumentación?
- 11- ¿Cómo enseña a los estudiantes a conocer y reflexionar sobre problemas del mundo contemporáneo?

ANEXO D

Muestra de la bitácora de observación aplicada en las sesiones.



BITÁCORAS DE OBSERVACIÓN

DATOS INFORMATIVOS			Número de encuentro: 1	
Escuela: Ricardo Muñoz Chávez	Lugar: Cuenca-Ecuador		Fecha: 17/05/2021	
Nivel/Modalidad:	Grado: Noveno	Paralelo: A	Número de estudiantes:	Edades: 13-14
Observadores: Cristian Pulla	Objetivo de la investigación: Determinar si la implementación de la técnica SQA y de la lectura crítica contribuyen al desarrollo de habilidades de argumentación y solución de problemas correspondientes al pensamiento crítico.			
Tema del encuentro: El artículo editorial	Objetivo de aprendizaje: Exponer argumentos y soluciones a raíz de la interrogante planteada en la técnica SQA generada a partir de la lectura “Las redes sociales: El nuevo escenario de la poesía para los jóvenes”			

CATEGORÍA DE OBSERVACIÓN: HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Para el desarrollo del encuentro se trabajó con la secuencia didáctica: anticipación, construcción y consolidación.

ANTICIPACIÓN	<p>Esta sesión se centró en el tópico: Un mismo idioma diferentes formas de expresar. Por lo que, la lectura se refiere al tema: La poesía como una forma de expresión en las redes sociales.</p> <p>Teniendo claro lo anterior, la clase inició con la lectura del editorial titulado “Las redes sociales: el nuevo escenario de la poesía para los jóvenes. Pero antes se preguntó a los estudiantes que deduzcan e imaginen de qué podría tratar la lectura en base al título presentado y se plantearon dos preguntas basados en la técnica SQA, Lo que sé y lo que quiero saber sobre este tema, cuyas respuestas fueron registradas en el recuadro en el momento de la clase. Aquí se pudo notar que solo pocos estudiantes dieron su punto de vista, los demás tienen miedo y se rehúsan a participar de la clase.</p> <p>Después de esta actividad, un estudiante leyó en voz alta la lectura planteada y el investigador contextualiza la información ahí escrita y plantea ejemplos y preguntas para saber qué opinan los estudiantes al respecto. Entre el diálogo y la participación de los estudiantes, surge una inquietud ¿Vale la pena levantar la bandera de la sensibilidad poética hoy, en este planeta? ¿Por qué? y ¿Cómo lo harían? Esta pregunta no es respondida en ese momento, es utilizada después en el momento de la construcción.</p> <p>También se utilizó la misma lectura para señalar que el formato del texto pertenece a un editorial y se pregunta a los estudiantes si conocen el concepto de editorial y qué tipo de información trae un editorial.</p>
---------------------	---



CONSTRUCCIÓN	<p>En este segundo momento se desarrolló la conceptualización de la destreza, tomando el ejemplo de la lectura anterior se explica las características y la estructura de cómo se organiza este tipo de texto.</p> <p>Además, el investigador construye un mapa conceptual en conjunto con los estudiantes como estrategia que promueve la comprensión de la información vista en la clase. Esto permitió identificar los conceptos o ideas claves que los estudiantes han anotado en el transcurso de la clase, permitió organizar las ideas y aclarar concepciones erróneas que se tenían sobre el tema. Aquí se pudo ver que no todos los estudiantes realizaban apuntes o recordaban los conceptos porque el momento en el que se les preguntaba no respondían.</p>
CONSOLIDACIÓN	<p>La última fase debido a la falta de tiempo en la clase virtual, es designada como tarea. Se toma como referencia la pregunta planteada en la anticipación y los alumnos debían responder con sus argumentos ¿Por qué vale la pena levantar la sensibilidad poética hoy en el planeta?, y proponer alternativas de cómo lo harían. Esto fue redactado en el formato de una infografía en donde se deberían evidenciar sus argumentos.</p> <p>Para la valoración de la tarea se utilizó una lista de cotejo valorada. En base a estas categorías de revisión, se registra que de las 40 tareas entregadas de 42 estudiantes (2 alumnos no presentan el deber). Como resultado se logró observar que 3 estudiantes alcanzan un nivel satisfactorio, 25 estudiantes logran una calificación entre 7 y 8 y se ubican en un nivel suficiente, y 12 estudiantes un nivel insuficiente. En estos últimos hemos visto que no cumplen con los criterios de la lista de cotejo, es decir no explican en qué consisten las acciones a proponer, para que los jóvenes se interesen por leer poesía. No dan detalles de porqué creen que son acciones que se pueden cumplir, cuáles son sus limitaciones. No dan argumentos contundentes. Utilizan ambigüedades y proponen cosas difíciles de ejecutar. Otros estudiantes no responden a la interrogante planteada y escriben otras cosas que no se relaciona a la pregunta inicial.</p> <p>Sin embargo, también hay un pequeño porcentaje del alumnado que expresan muy buenos argumentos y fundamentan sus ideas con otros datos y fuentes. En el caso de la mayoría de estudiantes que se ubican en un nivel suficiente, se puede notar que desarrollan mejor sus habilidades de argumentar y proponer alternativas, pero falta analizar, aclarar asuntos de sus propios comentarios, no ejemplifican o sustentan la importancia que tiene para ellos en lo personal o para un entorno social, educativo el levantar esa sensibilidad poética en los centros educativos o en las nuevas generaciones</p>
REFLEXIONES	
<p>Esta sesión ha girado en torno al artículo editorial y creemos que el trabajar con la lectura inicial de un artículo con un tópico que va a ser trabajado por cinco sesiones, le da otro sentido a la clase, porque la destreza que se debe ejecutar como tal del área de Lengua y Literatura, toma como ejemplo el tema del artículo editorial presentado y permite que esa lectura desarrolle espacios para el dialogo y sobre todo para pensar críticamente en esa información, que puede ser presentada como un problema o una situación de la vida real que es importante que los jóvenes conozcan. Además, estas lecturas pueden generar cuestionamientos e inquietudes que serán relacionadas con las próximas lecturas y que harán que el estudiante además de aprender qué es un artículo editorial, analice los argumentos en torno a un tópico.</p>	



A lo largo de la sesión, hemos podido ver que es difícil que todos los estudiantes participen por el poco tiempo y también porque los estudiantes tienen miedo de hablar y dar su punto de vista. Sin embargo, de una u otra manera hay ciertos alumnos que si participan y dan sus opiniones. De este modo, logramos que la clase sea un poco participativa, se fomenta el diálogo a raíz de habilidades de análisis, argumentación, inferencia. Caso contrario en las primeras clases observadas veíamos que la docente únicamente dictaba el contenido teórico y las preguntas iban dirigidas a ese mismo contenido, no a discutir temas fuera de la asignatura. Y en este caso, el tópico: Un mismo idioma diferentes formas de expresar, nos permite dialogar, analizar otras categorías dentro de la misma asignatura de Lengua y Literatura, pero con situaciones contextualizadas en este caso a la poesía como medio para sensibilizar a la gente, y encontrar otros beneficios de leer poesía y proponer alternativas de acción.

NOTAS Y ASPECTOS A MEJORAR

Creemos que es necesario buscar recursos digitales o juegos de preguntas digitales para que todos los estudiantes participen. Pues es imposible lograr escuchar a todos los estudiantes, primero por el tiempo, y segundo porque muchos se rehúsan a hablar a pesar de que se pide su participación.

PRINCIPALES OBSERVACIONES

- Los estudiantes plantearon cuestionamientos y preguntas después de haber desarrollado la lectura “La poesía como medio de expresión en las redes sociales”
- Los estudiantes lograron identificar las ideas principales planteadas en base al razonamiento planteado, pero hay quienes les cuesta recordar.
- Los estudiantes presentan dificultades para señalar nuevos sentires sobre los argumentos del autor del texto.
- En las tareas de los estudiantes se nota que les cuesta derivar relaciones o consecuencias de los enunciados propuestos en cuanto a su contexto.
- En sus tareas también se observó dificultad para tomar posición frente a la categoría proponer alternativas de solución, pues no explican sus acciones, sus alternativas se redactan de manera muy trivial y sin fundamentos.
- En algunos casos, las conclusiones de los estudiantes no tienen pertinencia a las ideas que proponen, hay que trabajar en ello.
- Se puede notar en los deberes, hay que trabajar en cómo se estructuran los argumentos.

REGISTRO DE ALGUNAS EVIDENCIAS



COMO EDUCAR EN LA
POESIA

REFORMAR
Dar nuevos
metodos poeticos a
los jovenes
interesados

ADAPTAR
Hacer adaptable el
conocimiento
sobre la
contraparte teorica

INVERTIR
Crear instituciones
para los futuros
poetas y ayudar a
publicar sus
trabajos

POSIBILITAR
Dar la posibilidades
a las personas
capaces para crear
poesia

**¿Vale
la pena levantar la
bandera de la
sensibilidad poética
hoy, en este
planeta?**

¿Por qué?

Si, por que así entenderíamos mejor a la poesía
y aprenderíamos hacer poesía, también nos
sirve para expresarnos mejor.

¿Cómo lo harían?

Lo haría enseñando a los demás
para que ellos sepan que es la
poesia, que elementos tiene la
poesia y así ellos aprenden y les
puede enseñar a sus amigos,
familiares para que ellos también
sepan de la poesia.

**La poesia nos ayuda a
relacionar música y lenguaje.**

**La importancia de la
poesia reside en que
gracias a ella
podemos expresar
emociones y utilizar el
lenguaje de una forma
libre.**

ENIENDO UNA MATERIA ESPECIFICA
PARA LA POESIA

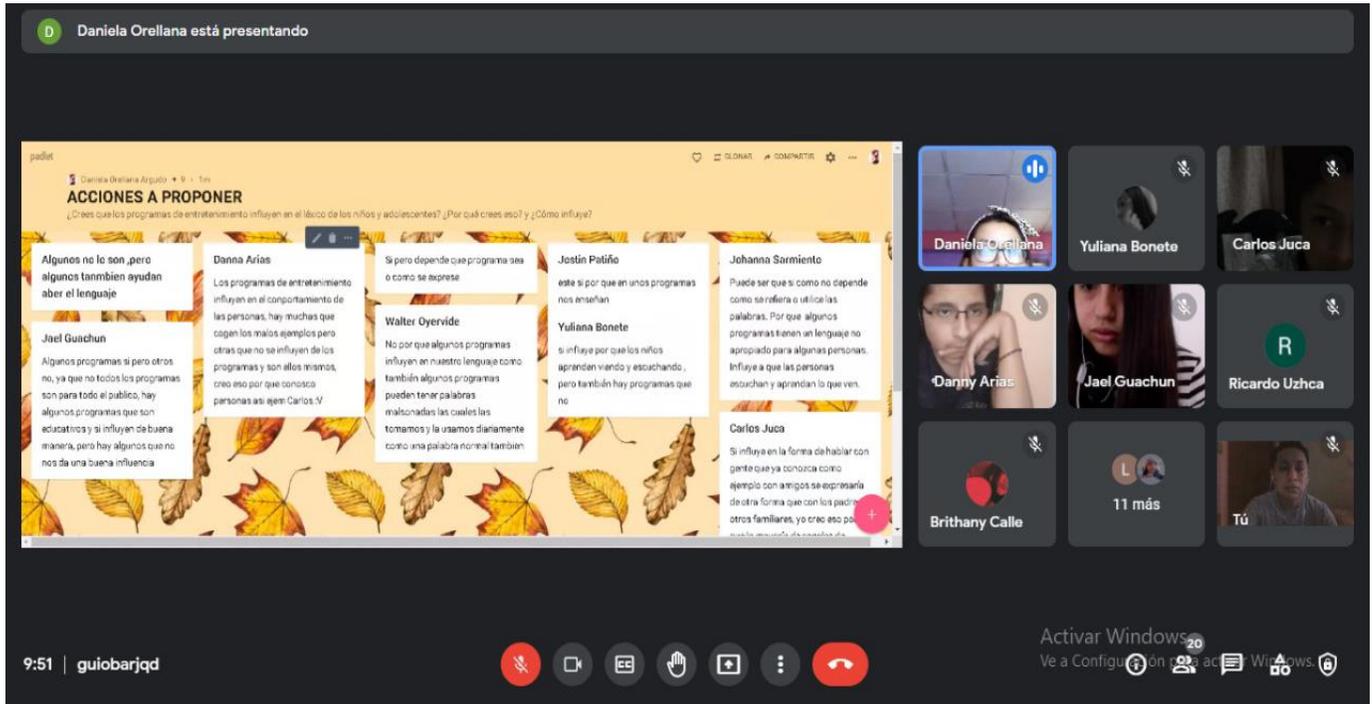
Poesia

Página 2 de 2

Base de datos del total de bitácoras de observación

En el siguiente documento se puede acceder a las bitácoras de observación de las sesiones.

Link: <https://drive.google.com/file/d/1qnh1WWkDAu0awTT93EOmnANBuAJeOeP9/view?usp=sharing>



The screenshot shows a Google Meet interface. At the top, it says "Daniela Orellana está presentando". The main content is a presentation slide with the title "ACCIONES A PROPONER" and the subtitle "¿Crees que los programas de entrenamiento influyen en el léxico de los niños y adolescentes? ¿Por qué crees eso? y ¿Cómo influye?". The slide contains several text boxes with names and their contributions:

- Algunos no lo son, pero algunos también ayudan a abrir el lenguaje**
- Jael Guachun**: Algunos programas si pero otros no, ya que no todos los programas son para todo el publico, hay algunos programas que son educativos y si influyen de buena manera, pero hay algunos que no nos da una buena influencia
- Danna Arias**: Los programas de entrenamiento influyen en el comportamiento de las personas, hay muchas que cogen los malos ejemplos pero otras que no se influyen de los programas y son ellos mismos, creo eso por que conozco personas así ejere Carlos V
- Walter Oyervide**: No por que algunos programas influyen en nuestro lenguaje como también algunos programas pueden tener palabras malsonadas las cuales las tomamos y le usamos diariamente como una palabra normal también
- Jostin Patiño**: este si por que en unos programas nos enseñan
- Yuliana Bonete**: si influye por que los niños aprenden viendo y escuchando, pero también hay programas que no
- Johana Sarmiento**: Puede ser que si como no depende como se refiere o utilice las palabras. Por que algunos programas tienen un lenguaje no apropiado para algunas personas. Influye a que las personas escuchan y aprendan lo que ven.
- Carlos Juca**: Si influye en la forma de hablar con gente que ya conocia como ejemplo con amigos se expresaría de otra forma que con los padres otros familiares, yo creo eso por que me expuse a situaciones

On the right side, there is a grid of participants: Daniela Orellana, Yuliana Bonete, Carlos Juca, Danny Arias, Jael Guachun, Ricardo Uzhca, Brithany Calle, 11 más, and Tú. At the bottom, there is a Windows taskbar showing the time 9:51 and the username guioabarjad.

ANEXO E

Fotos de los encuentros virtuales



Daniela Orellana está presentando

La lengua materna es el primer idioma que por defecto aprendemos. Es la lengua que nos enseñan nuestros padres, la que desde pequeños escuchamos en nuestro entorno familiar. Pero ¿y si nuestra lengua materna es indígena? La probabilidad de ser discriminado es bastante alta. En efecto, todos los pueblos indígenas de América Latina han experimentado históricamente una enorme presión social y política, de la sociedad del Estado, que ha desincentivado el uso de las lenguas nativas. La desvalorización de las lenguas nativas, y en muchos casos la vergüenza de hablarlas, ha ocasionado que las familias indígenas privilegien el uso del idioma dominante como mecanismo de adaptación al contexto social también dominante. Como resultado, las generaciones recientes se encuentran en un proceso de olvido de su lengua materna indígena.

¿Qué harías para fomentar la revitalización de las lenguas indígenas en tu país?

Participants: Daniela Orellana, Belen Alvarado, Josue Alexande..., Walter Oyervide, Xiomara Roman, Jael Guachun, Josue Volasques, 34 más, Tú.

9:13 | guioarjqd

Daniela Orellana está presentando

¿Qué es un dialecto?
¿Cómo surgen los acentos y los dialectos?
No todas las regiones hablan igual, aunque comparten la misma lengua, esto es un hecho fácilmente comprobable, pero ¿Por qué ocurre esto si la lengua que hablan es la misma?

Respuesta Anterior RA	Pregunta P	Respuesta Posterior RP

Participants: Jael Guachun, Daniela Orellana, Belen Alvarado, Walter Oyervide, Carol Tapia, Josue Volasques, Xiomara Roman, 34 más, Tú.

9:08 | guioarjqd



ANEXO F

SESIÓN 1: EDITORIAL
<p>Los editoriales en ocasiones buscan influir en la forma de pensar de los lectores y que la opinión pública tome una postura frente al tema que se está tratando. Por lo que, esta técnica permitirá al estudiante reflexionar y desarrollar habilidades de análisis, inferencia, posicionamiento frente a las ideas del editorial.</p>
<p>OBJETIVO: Exponer argumentos y soluciones a la interrogante planteada a partir de la lectura “Las redes sociales: El nuevo escenario de la poesía para los jóvenes”</p>
<p style="text-align: center;">LAS REDES SOCIALES: EL NUEVO ESCENARIO DE LA POESÍA PARA LOS JÓVENES</p> <p>En la actualidad, internet y las redes sociales permiten acercar la poesía a los más jóvenes para que no se considere una forma de arte anticuada sino una vía de expresión moderna que sirve para transmitir valores y sentimientos.</p> <p>A través de la poesía podemos comprobar cómo personas en todo el mundo compartimos las mismas preguntas y sentimientos. La poesía es el pilar de la tradición oral y, durante siglos, ha servido para transmitir los valores de diversas culturas a través de generaciones. De hecho, las redes sociales están jugando un importante papel en la recuperación de la poesía y su popularidad entre las nuevas generaciones de lectores.</p> <p>La poesía vive un momento de gran eclosión, especialmente entre el público más joven. Plataformas como Instagram han contribuido a popularizar los nuevos autores que utilizan este género literario para tratar cuestiones como el amor y el desamor, las emociones y la vida en general.</p> <p>Una nueva generación de poetas está ganando adeptos y consigue difundir su obra mucho más rápido gracias a internet y las redes sociales. Algunos han conseguido destacados premios poéticos y han conseguido publicar su obra.</p> <p>Link: https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20210319/6601791/redes-sociales-relanzan-pasion-poesia-jovenes.html</p>

Formato de una sesión del programa.



ANTICIPACIÓN	<p>ACTIVIDAD 1. Lo que sabía de un editorial (Análisis, Inferencia)</p> <ol style="list-style-type: none"> Deducción: Previo a la lectura los estudiantes leen el título e imaginan qué tipo de información y que opiniones contiene. Técnica SQA Antes de la lectura mediante la técnica SQA, se procede a hacer un análisis del artículo en base a dos aspectos: <ul style="list-style-type: none"> Características textuales de un editorial: ¿Qué es un editorial? ¿Cuál es el objetivo de un editorial? Análisis del contenido del artículo: ¿A qué se refiere la poesía en redes sociales?, ¿Crees que es una alternativa a un tipo de arte anticuado? ¿La poesía en redes sociales es arte? Se socializan y dialogan las ideas para ser registradas en el recuadro SQA. <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr style="background-color: #90EE90;"> <th colspan="3">CARACTERÍSTICAS</th> </tr> <tr style="background-color: #90EE90;"> <th colspan="3">SQA</th> </tr> <tr style="font-size: 8px;"> <th style="background-color: #FF6347;">LO QUE SE</th> <th style="background-color: #FFD700;">LO QUE QUIERO SABER</th> <th style="background-color: #90EE90;">LO QUE HE APRENDIDO</th> </tr> <tr> <td style="height: 60px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> </div> <div style="text-align: center;"> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr style="background-color: #90EE90;"> <th colspan="3">INFORMACIÓN DEL EDITORIAL</th> </tr> <tr style="background-color: #90EE90;"> <th colspan="3">SQA</th> </tr> <tr style="font-size: 8px;"> <th style="background-color: #FF6347;">LO QUE SE</th> <th style="background-color: #FFD700;">LO QUE QUIERO SABER</th> <th style="background-color: #90EE90;">LO QUE HE APRENDIDO</th> </tr> <tr> <td style="height: 60px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> </div> </div>	CARACTERÍSTICAS			SQA			LO QUE SE	LO QUE QUIERO SABER	LO QUE HE APRENDIDO				INFORMACIÓN DEL EDITORIAL			SQA			LO QUE SE	LO QUE QUIERO SABER	LO QUE HE APRENDIDO			
	CARACTERÍSTICAS																								
SQA																									
LO QUE SE	LO QUE QUIERO SABER	LO QUE HE APRENDIDO																							
INFORMACIÓN DEL EDITORIAL																									
SQA																									
LO QUE SE	LO QUE QUIERO SABER	LO QUE HE APRENDIDO																							
CONSTRUCCIÓN	<p>ACTIVIDAD 2. Aprendo a redactar un editorial (Análisis- Argumentación)</p> <ol style="list-style-type: none"> Organización de la información, mapa conceptual En este apartado, con la ayuda de un mapa conceptual se procede a hacer una conceptualización de la destreza. Se va a definir que es un editorial, características textuales, estructura de cómo se organiza este tipo de texto. Preguntas literales Ya con los nuevos conocimientos, se realiza una pos lectura del editorial y se retroalimenta con el desarrollo de preguntas literales dirigidas a los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> ¿Crees que este editorial estimula a los lectores a tomar alguna acción? ¿Piensas que el contenido de este editorial tiene más informaciones o más opiniones? 																								



ACTIVIDAD 3. Expreso mi opinión

(Argumentación, Proponer alternativas)

1. Los estudiantes a partir de los cuestionamientos planteados en la técnica sqa, en torno a la idea “¿Vale la pena, levantar la bandera de la sensibilidad poética en nuestro planeta?” ¿Cómo y Por qué? deben redactar un editorial y exponerlo en una infografía.

Base de datos de las sesiones del programa

En el siguiente documento se puede acceder al formato de las diez sesiones del programa.

Link: https://drive.google.com/file/d/1n24XgwkK_urkyfXpsogMpL3BmRIuSg8V/view?usp=sharing

ANEXO G

Cronograma de actividades del Trabajo de Integración Curricular



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN					
CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN					
CICLO	FASES	MES	FECHAS	CONTEXTO	ACTIVIDADES
O C T A V O	PLANIFICACIÓN	OCTUBRE	26	UNIDAD EDUCATIVA	Integración y socialización al aula
			26-30		Diagnóstico situacional del aula.
		NOVIEMBRE	2-5	UNIVERSIDAD	Identificación del tema
			6-8		Redacción del título
			9-12		Esquema del proyecto
			15-20		Delimitación del problema
	21-26		Delimitación de la justificación		
	DESARROLLO	DICIEMBRE	1-5	UNIVERSIDAD	Planteamiento de objetivos
			6-10		Definición de variables
			8-12		Revisión de autores preliminares
			13-20		Desarrollo del marco teórico
			21		Presentación de un primer avance
			22-27		Correlación del marco teórico
	METODOLOGÍA	ENERO	4-9	UNIVERSIDAD	Redacción y revisión
			11-15		Revisión bibliográfica para el estado del arte
		17-28	Diseño del marco metodológico		
		FEBRERO	12-22		Elaboración de instrumentos (test diagnóstico, entrevista, guía de observación)
			MARZO		8-16
17-29	Revisión de posibles estrategias para la propuesta.				
N O V E N O	FINALIZACIÓN	ABRIL	9-11	UNIDAD EDUCATIVA	Aplicación del test diagnóstico inicial
			13-28		Búsqueda de información y elaboración del plan de acción de las actividades o estrategias a aplicar.
			29-30		Aplicar entrevista a la docente.
		MAYO	1-5	UNIVERSIDAD	Aplicación de la guía de observación por sesión
			6-11		Ejecución de la propuesta en 10- 12 sesiones
			15-18		Aplicación del post test
		JUNIO	1-9	UNIVERSIDAD	Tabulación de instrumentos
			12- 17		Análisis y reflexión de datos obtenidos
			19-25		Determinación de resultados
		JULIO	1-9	UNIVERSIDAD	Conclusiones y Recomendaciones
			11- 18		Revisión con la tutora profesional y revisión por turnitin
			19- 24		Elaboración de material para la sustentación
AG-SEP	1 sep		Presentación final		



ANEXO H

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

**UNAE**

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional
Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica
Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Daniela Cristina Orellana Argudo, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Programa para fomentar habilidades del pensamiento crítico en los alumnos del noveno año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 07 de septiembre del 2021



Daniela Cristina Orellana Argudo
CI: 0105724363



ANEXO I

Cláusula de Propiedad Intelectual

 **UNAE**

Cláusula de Propiedad Intelectual
Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica
Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Daniela Cristina Orellana Argudo, autora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Programa para fomentar habilidades del pensamiento crítico en los alumnos del noveno año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 07 de septiembre del 2021



Daniela Cristina Orellana Argudo
C.I: 0105724363



ANEXO J

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

**UNAE**

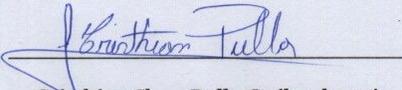
**Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional**
Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica
Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Cristhian Jhon Pulla Quilambaqui, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “Programa para fomentar habilidades del pensamiento crítico en los alumnos del noveno año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 07 de septiembre de 2021


Cristhian Jhon Pulla Quilambaqui
C.I: 0706792819



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

ANEXO K

Cláusula de Propiedad Intelectual

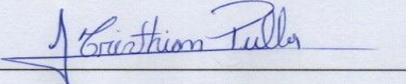
**UNAE**

Cláusula de Propiedad Intelectual
Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica
Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Cristhian Jhon Pulla Quilambaqui, autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Programa para fomentar habilidades del pensamiento crítico en los alumnos del noveno año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 07 de septiembre de 2021



Cristhian Jhon Pulla Quilambaqui
C.I: 0706792819



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**

ANEXO L

Certificado del Tutor



Certificado del Tutor

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Marielsa Emilia del Socorro López de Herrera , tutora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado “Programa para fomentar habilidades del pensamiento crítico en los alumnos del noveno año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez” perteneciente a los estudiantes: Daniela Cristina Orellana Argudo con C.I. 0105724363 , Cristhian Jhon Pulla Quilambaqui con C.I. 0706792819 . Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 7 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 07 de septiembre de 2021



Firmado electrónicamente por:
MARIELSA EMILIA DEL
SOCORRO LÓPEZ DE
HERRERA

Marielsa Emilia del Socorro López de Herrera

C.I: 0151555752