

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle
“Alma Mater del Magisterio Nacional”

ESCUELA DE POSTGRADO



“LA PROPUESTA DIDÁCTICA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO LOGRADO, EN ESTUDIANTES DEL CUARTO AÑO, DE LA FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA-FILIAL CHINCHA”

Tesis para optar al Grado Académico de Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria.

Presentada por:

ALDO ANDRÉS ANDRADE DE LA CRUZ

Asesor:

Mg. Víctor Eduardo Bendezú Hernández

LIMA - PERÚ
2014

DEDICATORIA

A mis familiares por su apoyo permanente.

A mis maestros y guías de la Universidad Nacional de Educación.

AGRADECIMIENTOS

Un reconocimiento especial a los estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, por su invaluable apoyo en el desarrollo de este trabajo.

RESUMEN

La investigación titulada “La propuesta didáctica y su relación con el nivel de desarrollo del pensamiento crítico logrado en estudiantes del cuarto año, de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chíncha”, tuvo como propósito, determinar en qué medida se relaciona la propuesta didáctica planteada en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chíncha y el nivel de desarrollo del pensamiento crítico logrado en estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración.

Se estableció de manera general que existe una correlación estadísticamente significativa de 0.885; correlación positiva considerable entre las variables “Propuesta didáctica” y “Desarrollo del pensamiento crítico”.

Asimismo, se determinó que el modelo didáctico y el pensamiento a nivel inferencial tienen una correlación estadísticamente significativa de 0.707, por lo que se determina que existe relación positiva alta entre las dimensiones.

Por su parte, el Modelo Didáctico y el pensamiento a nivel crítico tienen una correlación estadísticamente significativa de 0.658, por lo cual se infiere que existe relación positiva media entre las dimensiones descritas.

Finalmente se estableció que los estilos de enseñanza y el pensamiento a nivel inferencial y el pensamiento a nivel crítico tienen una correlación estadísticamente significativa de 0.797 y 0.760, respectivamente, pudiéndose afirmar que existe relación positiva alta entre las dimensiones estudiadas.

PALABRAS CLAVES: Propuesta Didáctica, Pensamiento crítico.

ABSTRACT

Entitled research "The didactic proposal and its relationship with the level of development of the critical thinking achieved in students of the fourth year of the Faculty of administration from the University Inca Garcilaso of the Vega-subsidary Chincha", he had intended, determine to what extent relates the didactic proposal raised in the University Inca Garcilaso de la Vega - subsidiary Chincha and the level of development of critical thinking in students of the fourth year of the Faculty of administration.

It was established in a general way, that there is a statistically significant correlation of 0.885; significant positive correlation between the variables "Didactic proposal" and "Development of critical thinking".

Also, it was determined that the teaching model and thinking to inferential level have a statistically significant of 0.707 correlation, by what is determined that relationship exists positive high between dimensions.

Furthermore, the teaching model and thinking to critical level have a statistically significant of 0.658 correlation, by which we infer that relationship positive media between the described dimensions.

Was finally established that the styles of teaching and inferential level thinking and thinking to critical level have a statistically significant of 0.797 correlation and 0.760, respectively, being able to affirm that there is a high positive relationship between the studied dimensions.

KEY WORDS: Proposed teaching, critical thinking.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	12
TÍTULO PRIMERO: ASPECTOS TEÓRICOS	
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	16
1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	16
1.2. BASES TEÓRICAS.....	35
1.2.1. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	35
1.2.2. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	43
1.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS.....	67
CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	70
2.1. DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA.....	70
2.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	73
2.2.1. PROBLEMA GENERAL.....	73
2.2.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS.....	73
2.3. IMPORTANCIA DEL PROBLEMA.....	74
2.5. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	76
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	78
3.1. PROPUESTA DE OBJETIVOS.....	78
3.3.1. OBJETIVO GENERAL.....	78
3.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	78
3.2. SISTEMA DE HIPÓTESIS.....	79

3.2.1.	HIPÓTESIS GENERAL.....	79
3.2.2.	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS.....	79
3.3.	SISTEMA DE VARIABLES.....	80
3.3.1.	VARIABLE INDEPENDIENTE.....	80
3.3.2.	VARIABLE DEPENDIENTE.....	80
3.3.3.	INDICADORES.....	81
3.3.4.	OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES.....	81
3.4.	TIPO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN UTILIZADO.....	83
3.4.1.	TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	83
3.4.2.	MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	86
3.4.3.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	87
3.5.	DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA.....	89
3.5.1.	POBLACIÓN.....	89
3.5.2.	MUESTRA.....	89

TÍTULO SEGUNDO: DEL TRABAJO DE CAMPO

CAPÍTULO IV: DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y

	RESULTADOS.....	90
4.1.	SELECCIÓN DEL INSTRUMENTO.....	90
4.1.1	FICHA DE VALORACIÓN “PROPUESTA DIDÁCTICA”.....	90
4.1.2	LISTA DE COTEJO “PENSAMIENTO CRÍTICO”.....	91
4.2.	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	92
4.3.	TRATAMIENTO ESTADÍSTICO E INTERPRETACIÓN DE	93

RESULTADOS.....	
4.3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	93
4.3.2. PRUEBA DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS.....	102
4.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	114
CONCLUSIONES.....	123
RECOMENDACIONES.....	125
BIBLIOGRAFÍA.....	126
ANEXOS.....	131

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1: Las variables y sus indicadores.....	81
Tabla 2: Las variables y su operacionalización.....	82
Tabla 3: Ficha de valoración “propuesta didáctica”.....	91
Tabla 4: Lista de cotejo “pensamiento crítico”.....	92
Tabla 5: Propuesta didáctica.....	93
Tabla 6: Modelo didáctico.....	95
Tabla 7: Estilo de enseñanza.....	96
Tabla 8: Desarrollo del pensamiento crítico.....	98
Tabla 9: Pensamiento: nivel inferencial.....	99
Tabla 10: Pensamiento: nivel crítico.....	101
Tabla 11: Prueba de kolmogorov-smirnov para una muestra.....	103
Tabla 12: Correlación entre la propuesta didáctica y el desarrollo del pensamiento crítico.....	105
Tabla 13: Correlación entre el modelo didáctico y el pensamiento a nivel inferencial.....	107
Tabla 14: Correlación entre el modelo didáctico y el pensamiento a nivel crítico.....	109
Tabla15: Correlación entre los estilos de enseñanza y el pensamiento a nivel inferencial.....	111
Tabla 16: Correlación entre los estilos de enseñanza y el pensamiento a nivel crítico.....	113

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1: Propuesta didáctica.....	94
Gráfico 2: Modelo didáctico.....	95
Gráfico 3: Estilo de enseñanza.....	97
Gráfico 4: Desarrollo del pensamiento crítico.....	98
Gráfico 5: Pensamiento: nivel inferencial.....	100
Gráfico 6: Pensamiento: nivel crítico.....	101

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1: Matriz de Consistencia.....	131
Anexo 2: Instrumentos.....	134
Anexo 3: Validación de instrumentos por juicio de expertos...	138

INTRODUCCIÓN

Esta investigación determinó en qué medida se asocian las variables, en el caso específico de estudiantes del cuarto año, de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha. Su desarrollo se sustenta en el marco del paradigma de investigación positivista, por lo que la determinación del tema exigió un análisis contextual a efectos de identificar la situación problemática y definir sus alcances y objetivos.

El marco teórico está respaldando la investigación en tanto articula teorías generales y bases conceptuales relacionadas a las variables de estudio. Se toma la visión de Gabennesch (2006) quien señala que el pensamiento crítico, consiste en el uso de nuestras aptitudes racionales, ideas y valores para acercarnos a la verdad tanto como sea posible, siendo dichas aptitudes: analizar, sintetizar, interpretar, explicar, evaluar, generalizar, abstraer, ilustrar, aplicar, comparar y reconocer falacias lógicas.

El procedimiento seguido fue: determinar el problema de investigación; para generar la hipótesis se tomó en cuenta el problema general y los específicos, así como los objetivos generales y específicos.

En concordancia con la hipótesis se determinaron el diseño y las técnicas de investigación. Se eligió el Diseño No experimental de tipo transversal, debido a que las variables han sido estudiadas sin introducirles ninguna alteración.

El método utilizado fue el Hipotético- Deductivo, empleando las técnicas de observación y encuesta, generando una ficha de valoración y una lista de cotejo, como instrumentos relacionados derivados de las mismas.

La Ficha de Valoración N° 01, midió la variable independiente “Calidad de la Propuesta Didáctica”. Las dimensiones en estudio son: “Modelo Didáctico” y “Estilos de enseñanza”, estuvo constituido 20 ítems.

La Lista de Cotejo N° 01, midió la variable dependiente: “Nivel de Pensamiento Crítico”. Las dimensiones en estudio fueron: “Nivel Inferencial” y “Nivel crítico”, estuvo constituida por 20 ítems.

Se trabajó con una muestra censal de 48 estudiantes del cuarto año, de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha.

Para la validación de los instrumentos se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, determinándose el valor de alfa de 0.882, para la Ficha de valoración N° 01 “Calidad de la propuesta didáctica” y el valor alfa de 0.898 para la lista de cotejo N° 01 “Nivel de Pensamiento Crítico”, aplicado a los estudiantes del cuarto año, de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha.

Luego de procesarse los datos con el sistema estadístico SPSS. v 17, se determinó que existe una correlación estadísticamente significativa de 0.885; correlación positiva considerable entre las variables “Propuesta didáctica” y “Desarrollo del pensamiento crítico”.

PRIMERA PARTE:

ASPECTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

A nivel Internacional:

Tomando algunos antecedentes de investigaciones internacionales sobre el tema podemos reseñar lo siguiente:

- Miranda J. Christian (2003) “El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto” (Tesis de maestría) Universidad Austral de Chile. Llegó en sus resultados a señalar que : “El pensamiento crítico se define y caracteriza por ser una destreza de tipo cognitiva que cuestiona, pone en tela de juicio y problematiza cualquier verdad o conocimiento que, sin un juicio crítico previo, contextualizado, pretenda erigirse como único, definitivo y absoluto, que se operacionaliza a través de la exposición de destrezas, en el caso del análisis indagativo y comunicativo, encaminados a la resolución de problemas que, en el caso del profesor, son de carácter pedagógico”

“A partir de tal definición teórico-operativa, en el contexto del presente estudio se desarrolla una adaptación y validación al Test de la ETS para medir el grado de destreza que tienen los sujetos para la realización de

tareas de pensamiento crítico. Dentro de ellas son muy significativas en el docente:

- ✓ *Destreza Analítica*: incluye requerimientos específicos de alta complejidad, tales como formulación de hipótesis, uso de técnicas, uso de estrategias cualitativas y cuantitativas específicas, flexibilidad y creatividad. También se relaciona con el hecho de ser capaz de realizar con éxito diferentes situaciones sociales, por ejemplo, ser idóneo para evaluar y sacar conclusiones en busca de solucionar conflictos interpersonales.
- ✓ *Destreza Indagativa*: se refiere, en el caso del docente, al hecho de estar capacitado para planear la búsqueda de información, que incluye: decidir, escoger recursos y estrategias para construir procedimientos de búsqueda sistemática, expresada en habilidades de comprensión, extracción, clarificación y evaluación a través del uso de métodos de observación-descubrimiento.
- ✓ *Destreza Comunicativa*: muy relacionada a las anteriores, se refiere a la capacidad de los sujetos para realizar acciones y socializarlas. Cuando se evalúa esta subdestreza se le pide al docente organizar situaciones a través del uso de códigos orales y escritos elaborados y propios de su quehacer profesional”

“El análisis realizado, considerando la metodología empleada y las hipótesis operacionalizadas en el instrumento, permite suponer que estas dimensiones tienen una presencia relevante en el pensamiento crítico del docente. Pero, junto a los elementos metodológicos y operacionales que

aseguran su pertinencia, es importante rescatar que, en su denominación y definición, el constructo cognitivo "pensamiento crítico" es consistente con los aspectos asumidos en el marco teórico general”

“Estas dimensiones dan cuenta del "pensamiento" que los profesores tienen acerca de aspectos centrales de su quehacer profesional. Cada dimensión apunta a una apariencia importante del proceso cognitivo superior o "metacognitivo" ligada a su trabajo educativo, abarcando desde el proceso comunicativo hasta procesos propios de la formación: docencia actual, vinculados a un profesional con capacidad de reflexión para resolver eficientemente los problemas o situaciones generadas en la emergencia del aula”

La importancia que profesores y autoridades educativas expresan de estas dimensiones constituye también un factor importante de acotar. Con este propósito se generó un perfil de pensamiento crítico en los docentes, considerando cada dimensión como una variable.

La obtención del perfil de pensamiento crítico en los docentes se calculó a partir de los puntajes obtenidos en la muestra del estudio, en cada dimensión, el promedio y la desviación estándar de la muestra para cada variable.

- Vera Vélez, Lamberto (1993) “Nivel de dominio de destrezas de pensamiento crítico en el currículo universitario, su relación con los índices de aprovechamiento académico y las expectativas de profesores entre estudiantes de primer año de universidad” (Tesis doctoral) Universidad Interamericana de Puerto Rico.

El problema que motivo la investigación fue ¿Cuál es la relación existente entre el nivel de dominio real en las destrezas de pensamiento crítico de los estudiantes de primer año de universidad, el nivel estimado por los profesores, y su relación con los índices de aprovechamiento académico?

Para llevar a cabo esta investigación se hizo un estudio correlacional y descriptivo con estudiantes de primer año matriculados en los cursos básicos del Programa de Educación General en la Universidad Interamericana, recinto de San Germán. Se utilizó una muestra de 150 estudiantes, estratificada en tres grupos de acuerdo con sus índices de aprovechamiento académico: Honor (N=26), regular (N=76) y de rezago (N=48). Todos ellos contestaron la prueba de pensamiento crítico de Watson y Glaser. También fueron encuestados 26 profesores de cursos básicos quienes opinaron acerca de la importancia de las destrezas de pensamiento en sus cursos y sobre la capacidad real que sus estudiantes poseían.

Los resultados de esta investigación reflejaron que los profesores hallaron en sus estudiantes de primer año un bajo nivel de destrezas de razonamiento crítico y que de acuerdo a sus expectativas éstos deberían mejorarlas, por lo menos, en un 47 por ciento para poder llevar a cabo con éxito el trabajo universitario.

Dicho por ciento se infirió a través de un análisis de discrepancia entre lo óptimo que debieran poseer y lo que se estimó éstos poseen. En la ejecución de la prueba de Watson y Glaser, cuyo valor total consta de 80 puntos, los estudiantes con rezago obtuvieron una puntuación promedio de

41 puntos, los estudiantes regulares demostraron una puntuación promedio de 42 y el grupo de estudiantes de honor alcanzó la máxima puntuación con un promedio de 46 puntos. Mediante un análisis t de medias y otro de varianza Anova se encontró una ligera, aunque significativa, diferencia entre el grupo de honor y los otros dos grupos. No se encontró, sin embargo, una correlación significativa entre el nivel de ejecución de la prueba de Watson y Glaser y los índices de aprovechamiento académico; sí con los índices de la prueba de aptitudes del C.E.E.B. con unas correlaciones Pearson de .38 y .40, las cuales son bajas. Por consiguiente, el dominio de las destrezas de pensamiento crítico - según la prueba de Watson y Glaser - resultó ser casi igual al nivel de dominio estimado por los profesores.

Una posible explicación de este bajo nivel de dominio en destrezas de razonamiento se debe a la metodología tradicional de enseñanza que supedita la creación y el análisis a la memorización. Los hallazgos de esta investigación son congruentes con planteamientos teóricos e investigaciones empíricas realizadas por otros autores (Brophy, J. E. and Good, T. L., 1970; Estremera, R., 1991; Fox, 1962; Goodlad, 1983; Rivera, 1989; Serrano H., 1989).

Estas conclusiones como las formuladas por otros investigadores coinciden en que la metodología en la enseñanza universitaria aún se orienta más hacia el desarrollo de la educación bancaria que hacia la educación creativa y dinámica.

- Marciales Vivas, Gloria Patricia (2004) "Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos". (Tesis Doctoral) Universidad Complutense, Madrid. En esta investigación se abordó la pregunta en torno al pensamiento crítico en estudiantes universitarios, buscando identificar diferencias en los tipos de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos entre estudiantes de primer y último año de cuatro Licenciaturas: Filosofía, Psicología, Matemáticas e Ingeniería Electrónica, seleccionadas teniendo en cuenta la clasificación de Biglan (1973).

Se asume la definición de Moshman y Santiuste (2001), quienes señalan que pensamiento crítico es pensamiento reflexivo que se piensa a sí mismo, es decir, metacognitivo, lo que hace posible que se autoevalúe y optimice a sí mismo en el proceso. Se hacen diferencias entre Razonamiento, con mayúsculas, inferencias, pensamiento y razonamiento con minúsculas, teniendo en cuenta aportes de Moshman , et al. (2001).

Se tomó en cuenta el modelo de comprensión de textos elaborado por Marciales y Santiuste (2000), en el cual se incorporan elementos fundamentales, identificados no solamente a partir de la reflexión teórica sino también en experiencias relacionadas con dicho proceso.

La propuesta comprende cuatro eje dinámicos alrededor de los cuales se considera se lleva a cabo la construcción del proceso de comprensión lectora y cuatro factores estructurales indispensables para que se configure y tenga lugar el acto comprensivo: intrasubjetivos, intersubjetivos, textuales y contextuales.

Por otra parte, se retomaron los macroprocesos propuestos por Santiuste et al. (2001) e involucrados en el pensamiento crítico expresados como dimensiones: Sustantiva, Dialogal, Contextual, Pragmática y Lógica. Teniendo en cuenta que la propuesta de Santiuste et al. (2001) se desarrolló desde la perspectiva de la Filosofía, a partir de las categorías propuestas se hizo un análisis desde la Psicología. Para el estudio se empleó el Cuestionario de Pensamiento Crítico elaborado por Santiuste et al. (2001), que aborda las Dimensiones Sustantiva y Dialógica: una entrevista semi estructurada, permitió identificar las creencias sobre el conocimiento y el proceso de conocer (Dimensión contextual), así como las estrategias (Dimensión pragmática) e inferencias (Dimensión lógica), generadas a partir de la lectura crítica de un texto.

El proceso total se llevó a cabo en nueve Fases. Las respuestas fueron analizadas a través del Análisis de Correspondencias Múltiples y Clasificación de Componentes Principales, útiles en el análisis de variables cualitativas.

Los resultados aportados por cada uno de los análisis estadísticos apuntan en el sentido de que si bien los estudiantes de último año manifiestan una mayor integración en las dimensiones del pensamiento, son particularmente los estudiantes de Filosofía quienes manifiestan mayor integración en este sentido, así como un uso más sistemático o continuado de las mismas.

De los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico, se derivan otros resultados llamativos en relación con las características de las

inferencias. En un grupo, se ubicaron inferencias asociadas con estudiantes de primer año de Licenciatura, de tipo emotivo y simplificador del conocimiento. En el otro, las inferencias asociadas fundamentalmente a estudiantes de la Licenciatura de Filosofía con inferencias de tipo globalizador y orientado a entender la perspectiva del autor, ejemplificando sus planteamientos, reflexionando sobre los mismos, y formulando hipótesis a partir de allí.

VARIABLES NO CONTEMPLADAS PARA EFECTOS DE ESTA INVESTIGACIÓN FUERON AQUELLAS RELACIONADAS CON LA INTEGRACIÓN ACADÉMICA Y SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES, ASÍ COMO EXPERIENCIAS ESPECÍFICAS ÚNICAS PARA CADA TITULACIÓN, COMO LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA, LA CALIDAD DEL CURRÍCULO Y LA CALIDAD DE LA ASESORÍA QUE SE LE BRINDA A LOS ESTUDIANTES, FACTORES QUE PUEDEN TENER INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.

- Otro trabajo con enfermeras pone en evidencia la todavía débil preparación que tienen estas profesionales en USA, con una formación que aún aplica de manera ambigua e inconsistente el pensamiento crítico (Duchscher, 2003). Este aporte es complementado por los resultados de la experiencia llevada a cabo por Ann H. White (2003) que buscaba identificar los componentes esenciales del aprendizaje de decisiones clínicas entre estudiantes de enfermería. Los resultados indican que sólo en el momento en que los estudiantes son capaces de comprender el panorama clínico, sus decisiones clínicas comienzan a desarrollarse.

- Un estudio con estudiantes de medicina en la Universidad de Colorado (Denver) examina el mejor contexto para desarrollar pensamiento crítico a propósito de un caso, en tres contextos diferentes: clase tradicional con apoyo de texto del caso, apoyo de video del caso, y ambiente virtual con apoyo de video del caso. Los resultados mostraron que los estudiantes que desarrollaban niveles de pensamiento crítico más elevados fueron los que enfrentaron el caso grupalmente con apoyo de video del caso. El uso del video estimuló el pensamiento crítico en los grupos que lo utilizaron (Kamin, O'Sullivan, 2003).
- El curriculum basado en problemas es una buena fuente para el desarrollo de enseñanza de pensamiento crítico. La experiencia de la Universidad de Linkoping (Suecia) evidencia que sus egresados de medicina muestran un alto grado de satisfacción con la educación de pregrado y su preparación para la práctica médica; especialmente contentos se mostraron respecto de los particulares énfasis del nuevo curriculum (Antepohl, Domeij, 2003).
- En esta misma línea, un trabajo informado por Johansen (2003) da cuenta de una estrategia didáctica basada en simulación y juego de roles sobre un problema de negocios, con diferentes actores representados por los participantes del curso, que se lleva a cabo en la última sesión del curso. La simulación requiere una síntesis del conocimiento adquirido en el curso de comunicación de negocios, así como de otros cursos de

negocios, tanto como de las propias experiencias personales en el área.

De acuerdo a la autora, los estudiantes terminan considerando la relevancia de las comunicaciones en los negocios para una eficiente toma de decisiones. El escenario exige de los estudiantes el ejercicio del pensamiento crítico y les demanda tomar decisiones éticas basadas en información de su interés.

- Otra referencia internacional que sirve de base a la presente investigación es el Informe Delphi que fue desarrollado por un panel de expertos compuesto por cuarenta y seis hombres y mujeres de todas partes de los Estados Unidos y de Canadá. Representaban muchas disciplinas académicas diferentes como las humanidades, las ciencias, las ciencias sociales y la educación.

El proyecto de investigación duró dos años y se realizó en nombre de la Asociación Filosófica Americana. El trabajo resultante se publicó bajo el título de Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa. (The California Academia Press, Millbrae, CA, 1990)

En ese informe se definió el Pensamiento Crítico como “el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia; como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio”. El Pensamiento Crítico es fundamental como instrumento de investigación.

Adicionalmente, en ese mismo informe se definió al pensador crítico ideal como “una persona habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan”.

En el mismo sentido, Alejandro Borgo, en el artículo titulado “Pensamiento crítico: ¿necesidad social o lujo académico?”, desarrollado para el 2º Congreso Iberoamericano de Pensamiento Crítico, realizado del 3 al 5 de agosto de 2006 en Lima, menciona el artículo titulado “Pensamiento crítico: ¿para qué sirve? (De hecho, ¿qué es?)”, publicado en *The Skeptical Inquirer*, por el profesor de sociología Howard Gabennesch, quien define así al pensamiento crítico: “El pensamiento crítico consiste en el uso de nuestras aptitudes racionales, ideas y valores para acercarnos a la verdad tanto como sea posible”. Ahora bien, ¿cuáles son dichas aptitudes según Gabennesch? Son: Analizar, sintetizar, interpretar, explicar, evaluar, generalizar, abstraer, ilustrar, aplicar, comparar y reconocer falacias lógicas (Borgo, 2006).

A Nivel Nacional

- Los estudios realizados a nivel universitario en el Perú, son relativamente escasos; al menos así se ha percibido en la revisión de la literatura especializada. A pesar de ello, su revisión contribuye más que nada a tener una visión del impacto del desarrollo del pensamiento crítico así como de experiencias que han sido viables en otros contextos y que eventualmente podrían serlo en uno diferente.

Otras revisiones acerca de experiencias investigativas nos conducen a otros hallazgos de investigación en un estudio con enfermeras señalan la existencia de una correlación positiva significativa entre el puntaje total de la disposición hacia el pensamiento crítico y la utilización global de los resultados de investigación (Profetto-McGrath, Hesketh et al., 2003). La disposición global al pensamiento crítico correlaciona con todas las formas de utilización de la investigación, excepto la utilización de la investigación simbólica.

1.2 BASES TEÓRICAS

1.2.1 PROPUESTA DIDÁCTICA

Los innumerables supuestos que surgen ante el “¿cómo hay que enseñar?” se han visto reflejados en los resultados de numerosas propuestas didácticas. Algunas de ellas han puesto el acento en el rol del docente, en las formas de enseñanza y aprendizaje.

En función de lo anterior, la propuesta didáctica constituyen “los parámetros o bases que hay que seguir, para llegar a lo que la sociedad llama como una formación óptima o adecuada, para así llegar a la plena realización como persona a través de un proceso dinámico, sistemático e inacabado que pretende desarrollar las potencialidades del ser humano en sus diversas áreas físicas, cognitiva, social, emocional y moral y así conformarse en un ser mas integral” (Lucarelli, E., Correa, E., 1998)

1.2.1.1 Principios Didácticos

Los principios didácticos sirven de fundamento a la enseñanza en todas las disciplinas de enseñanza, son consecuencia del reflejo de una teoría específica del conocimiento y de las particularidades propias del proceso docente-aprendizaje.

Sistematizando algunas consideraciones sobre la conceptualización de los principios didácticos, se formula como las condiciones

indispensables para toda enseñanza y como las reglas que nos brinda una configuración de principios didácticos, centrados en lo perceptual con sus respectivas reglas didácticas.

Los procesos didácticos a decir de algunos pedagogos, refieren la necesidad de penetrar en la esencia de los fenómenos desde el pensar abstracto los mismos que se fundamentan en la siguiente propuesta:

- Principio de la percepción sensorial.
- Principio de la asimilación activa y consciente de los conocimientos.
- Principio de la vinculación de la teoría con la práctica.
- Principio de la unidad de lo concreto y lo abstracto.
- Principio de la asequibilidad de la enseñanza.
- Principio de graduación y sistematización de la enseñanza.
- Principio del carácter científico.
- Principio de la solidez en la asimilación de los conocimientos.
- Principio del carácter colectivo de la enseñanza y control de las potencialidades individuales de los alumnos.

Estos principios constituyen expresión de las leyes que rigen en la enseñanza, poseen vigencia general, son esenciales y poseen cierto carácter obligatorio y sus relaciones se establecen en calidad de sistema; agrega que cumplen función gnoseológica y práctica y actúan como reguladores y normativas de la conducta heurística del maestro que tiene a su cargo la dirección de la enseñanza, siendo reguladores del funcionamiento óptimo de los componentes del proceso.

Además estos principios didácticos son expresión de la concreción de las leyes generales de la enseñanza en correspondencia con los fines de la educación en cada etapa histórica concreta. Como resultado de la sistematización del estudio de otros sistemas de principios apuntan que algunos principios didácticos fueron identificados desde la teoría del conocimiento científico, sin una relación coherente con las regularidades del proceso docente, perdiendo de esa manera valor práctico en la dirección del proceso.

Empero estos principios no interesan en cuanto a cantidad, ni la forma en que sean formulados, sino debe considerarse los criterios a tomar como la necesidad de que el sistema de principios debe atender a las leyes esenciales de la enseñanza, para alcanzar su suficiencia.

1.2.1.2 Didáctica Universitaria

La Didáctica actual es básicamente un proceso de recuperación y procesamiento de informaciones (provenientes de estudios hechos desde la propia disciplina o desde otras disciplinas vecinas) y de toma de decisiones sobre la base de dicha información. Es también un proceso de sistematización de conceptos, teorías y estrategias de acción. La Didáctica y los didactas del S.XXI nos vemos abocados a enfrentarnos a una constante avalancha de datos, instrumentos y conclusiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre los factores que le afectan provenientes de muy diversos frentes, incluida

la propia Didáctica como espacio de investigación y creación de conocimiento.

Sea cual sea el estatuto epistemológico que se predique de ella (ciencia, tecnología, artificio técnico, arte o todos ellos a la vez) lo que resulta cierto e inminente es que se espera que resuelva problemas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, que genere estrategias de acción capaces de mejorar cualitativamente dichos procesos, que desarrolle un cuerpo sistemático de conocimientos y métodos capaces de incidir en el quehacer docente dondequiera que éste se lleve a cabo. En definitiva, que tenga algo que aportar en la "optimización de las condiciones del aprendizaje" (Fz.Pérez,1976)

Aunque los nuevos planteamientos postmodernos insisten en la naturaleza borrosa de los espacios disciplinares, la consideración tradicional de la cuestión solía partir de la idea o principio de que toda ciencia o disciplina científica ha de poseer y cultivar un campo conceptual propio. Esto es, las disciplinas, estudian asuntos o temas que les son propios (su objeto) y lo hacen de una manera que resulta diferente a la de otras disciplinas. Al decir de Shulman (1986)⁴ las disciplinas "conversan" con un cierto espacio de la realidad proyectando sobre él sus propios dispositivos conceptuales y metodológicos de forma tal que son capaces de describirlo y elaborar modelos que los representen. En algunos casos, cuando se trata de disciplinas prácticas (tecnologías) no resulta suficiente la descripción del objeto estudiado sino que el propósito de la disciplina es intervenir

sobre ese espacio de la realidad para transformarlo (lo que se ha denominado “vertiente proyectiva” de las disciplinas tecnológicas). En cualquier caso, una disciplina, en la medida en que se pretende autónoma (esto es, no reducida a una mera "estructura de aplicación" de saberes prestados) ha de poseer sus propias fuentes de conocimiento (tanto en lo que se refiere a modos o modelos de penetración en la realidad que estudia, como a sistemas de elaboración de los datos obtenidos, a la elaboración de propuestas de acción y a los procesos de refrendo y contraste empírico de su sentido, viabilidad y eficacia). Como señalaba Gartner(1970) “La Didáctica, dice, ha de ofrecer indicaciones, principios y normas para la realización de una buena enseñanza: para ello posee una dinámica normativa. Normas que en cuanto no resulten de la ética, surgen de las condiciones dadas por la realidad de la enseñanza. La investigación y descripción analítica de esa realidad es pues la segunda tarea de la Didáctica general. La dimensión descriptiva y la normativa de la Didáctica muchas veces correrán a la par. La separación en "ciencia didáctica" que sería la faz teórico-investigadora y en "doctrina didáctica" por la que se quiere comprender la Didáctica aplicada no es necesaria ni fructífera. Ambas no son más que distintos aspectos de la Didáctica”.

Estamos, sin duda, ante uno de los principales retos de la transformación profesional de los docentes universitarios. Una de las condiciones fundamentales para la mejora de la calidad de la docencia universitaria radica, a mi humilde entender, en la hacer posible que se

produzca un cambio sustantivo en la configuración de la identidad profesional de los docentes universitarios. Esto es, el paso de ser un “especialista de la disciplina” a ser “didacta de la disciplina”. Tanto la legislación, como las orientaciones para la mejora de la calidad de la docencia, o la literatura internacional vienen insistiendo durante los últimos años en este punto (the shift from teaching to learning se le ha llamado). En definitiva se trata de trasladar el punto de apoyo de la actividad docente de la enseñanza (presentar la información, explicarla, proponer actividades, evaluar) al aprendizaje (organizar el proceso para que los estudiantes puedan acceder al nuevo conocimiento que les proponemos, desarrollar guías y recursos que les ayuden, tutorizar su proceso de aprendizaje).

No es un salto fácil de dar. La “didáctica de...” tiene una identidad científica propia y distinta de la que posee la disciplina en sí misma. Y sin una preparación adecuada es difícil poder liberarse de la lógica y condiciones propia de cada disciplina (la disciplina tal como la tratan y la trabajan los especialistas) para reajustarla en función de las otras lógicas y condiciones con las que entra en contacto en el proceso docente (la lógica del alumno, la lógica del propósito formativo, las condiciones de la situación y de los recursos disponibles, etc.).

Es por eso que trato de insistir en la necesidad de convertir la Didáctica en el marco de referencia que nos permita desarrollar nuevos enfoques en cuanto a la formación de los docentes universitarios (combinar la formación en el conocimiento y manejo de su disciplina o campo

disciplinar con el desarrollo de competencias didácticas para saber operativizarla en procesos eficaces de enseñanza-aprendizaje). El impacto que la mejora en la formación (en este tipo de formación) podría tener sobre la calidad de la docencia parece obvio.

1.2.1.3 Modelo Didáctico de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha.

1.2.1.3.1 Visión del Modelo de Enseñanza-Aprendizaje

El modelo didáctico de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, está orientado a la formación de gerentes y administradores con visión internacional y con competencias para promover nuevas empresas y liderarlas en un ambiente turbulento y de competitividad.

Para afrontar los desafíos que el exigente mercado laboral exige, los profesionales son formados con una cultura humanista, cuyo perfil incluye una sólida base ética, pensamiento estratégico, capacidades para la organización, habilidades de liderazgo y sólidos conocimientos sobre la gerencia de empresas.

1.2.1.3.2 El estilo de enseñanza

En términos generales la actividad de enseñanza implica que el docente actúa como un mediatizador entre la experiencia, necesidades, intereses y capacidades que trae el estudiante al proceso de

aprendizaje y la experiencia que está contenida en los conceptos, procesos y valores, es decir cultura, de las materias académicas. La enseñanza es precisamente esta actividad de mediatización la cual comprende seis dimensiones:

Primero, propiciar que el proceso de enseñanza aprendizaje sea pertinente. La clave para una enseñanza pertinente es que se parta de aquellos intereses y tendencias presentes en el estudiante y que al mismo tiempo correspondan con las necesidades de su desarrollo personal y social, y los valores culturales.

Del mismo modo, el currículo tiene que partir de las experiencias y de los conocimientos que ya posee el estudiante para irse moviendo en la dirección de las experiencias y los conocimientos contenidos en las materias académicas. El conocimiento que aporta la escuela o la universidad a través de las diversas materias o disciplinas debe pensarse en relación con la necesidad que tiene el estudiante de comprender, dominar, planificar, criticar y transformar la realidad y con ello desarrollarse a sí mismo.

La educación se concibe, entonces, como el proceso mediante el cual el individuo va satisfaciendo sus necesidades e intereses y desarrollando sus capacidades, gracias a la cual puede ir regulando su interacción con su medioambiente y con ello su propio desarrollo.

La tarea del docente es traer o provocar situaciones o problemas pertinentes, en general o en relación al tema que va a enseñar, para

que el estudiante a través del dialogo salga de la rutina del pensamiento automático y se eleve al sistemático y critico.

Segundo, la actividad de enseñanza debe proporcionar herramientas intelectuales, esto decir, estructura, instrumentos, estrategias, métodos y técnicas que faciliten el aprendizaje y el desarrollo, al ayudar a estructurarlo (recuérdese el planteamiento central de Vigotsky: las estructuras mentales superiores son inicialmente estructuras externas que se interiorizan a través de la practica en el contexto de la interacción social y por medio de herramientas).

En la pedagogía del pensamiento, los modelos de las destrezas de pensamiento sistemático y las dimensiones de pensamiento crítico, al ser enseñadas directamente por el docente a los estudiantes, operan como estructuras o herramientas intelectuales que a través de la práctica el estudiante interiorizará.

Tercero, la actividad de enseñanza debe proporcionar el desarrollo y la adopción de criterios de calidad, en términos de los cuales el estudiante puede evaluar en forma continua su proceso de aprendizaje y desarrollo. La adopción de criterios de calidad es la base para la autoevaluación como sistema de control de calidad de la propia actividad, esta es la clave para la acción excelente y la autonomía intelectual y personal.

La tarea del docente que busca promover el desarrollo del pensamiento es proporcionar o ayudar a construir criterios de calidad en el pensar.

Los modelos de los procedimientos de las destrezas de pensamiento, así como las dimensiones de pensamiento crítico sirven de criterios para evaluar la calidad del pensamiento. En adición, pueden mencionarse criterios generales del pensamiento como lo son:

- La Coherencia
- La Fundamentación
- La Suficiencia
- La Pertinencia
- La Objetividad (Ínter Subjetividad)
- La Claridad, Etc.

Cuarto, la actividad de enseñanza debe ayudar a crear el clima afectivo que requiere el desarrollo humano y del pensamiento reflexivo y crítico; un clima libertad, tolerancia y cuidado, en el que los estudiantes experimentan que el educador es también educando que vive preocupado por entenderlos y atenderlos en su proceso de desarrollo humano y de su pensamiento.

El docente debe hacer claro que lo que le interesa es que los estudiantes aprendan a pensar por cuenta propia, a ser intelectualmente autónomos. Esto significa que el estudiante aprenda a darse sus propios criterios de pensamiento y que aprenda a evaluarse y corregirse a la luz de los mismos.

Quinto, la actividad de enseñanza debe promover el apoyo mutuo, la colaboración, la comunicación y el diálogo entre los estudiantes fomentando el aprendizaje cooperativo, pues de este proceso surgen

las operaciones superiores del pensamiento como lo son el razonamiento y la argumentación.

Sexto, la enseñanza es sobre todo modelaje; el docente se pone como ejemplo a imitar. Es por ello que tiene que ser ejemplo de pensador: curioso, objetivo, reflexivo, sistemático, creativo, crítico, etc.

1.2.1.3.2.1 Sistema Metodológico

La modalidad educativa de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, se sustenta en un sistema tecnológico que complementa la tecnología de la educación con la de la comunicación, asegurando la comunicación bidireccional, que asegura la interacción personal en el aula de profesor y alumno y la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos que cuentan con el apoyo de una organización y tutoría, que propician el aprendizaje independiente, flexible de los estudiantes.

El modelo didáctico de la Facultad de Administración considera los criterios de calidad que permitan el éxito profesional de nuestros egresados, brindando soportes para favorecer el autoaprendizaje, desarrollando el perfil profesional, asegurando la comunicación y el seguimiento al alumno, utilizando las tecnologías y el cumplimiento de la Ley Universitaria.

La aplicación de las estrategias didácticas requiere de una gran capacidad de autodisciplina de nuestros alumnos, que permita la inversión en el proyecto formativo de tiempo y dedicación necesaria

para el desarrollo sostenido del aprendizaje, que lo impulsará con competitividad al mercado laboral.

La metodología de enseñanza y aprendizaje está basada en la preparación individual y autónoma del alumno, en base al material educativo que la Universidad le imparte.

La autonomía en el estudio y el autoaprendizaje son los factores básicos de esta metodología, en la cual el alumno estudia en el ritmo que sus posibilidades se lo permiten.

La complejidad de las asignaturas cursadas se basa en la naturaleza de cada una de ellas, donde los materiales de estudio elaborados y distribuidos por la Universidad aseguran un método de estudio que le permitirá al alumno formarse adecuadamente, siendo su única limitante el tiempo del que disponga para realizar su autoestudio.

Los exámenes presenciales son dos (2) por asignatura. Adicionalmente, se dispone de un examen sustitutorio que puede reemplazar a la nota más baja obtenida en cualquiera de los dos exámenes anteriores.

Todos los exámenes son obligatoriamente presenciales, están programados en el calendario académico y los alumnos conocen las fechas de estos desde el inicio de las actividades lectivas del ciclo académico. La aplicación de los exámenes se realiza indefectiblemente en las fechas, horarios y duración establecida en el calendario académico.

Las características, extensión y organización internas de las evaluaciones son decididas por el equipo docente de cada asignatura, de acuerdo con los objetivos establecidos en el silabo o programación curricular. El sistema de calificación es vigesimal con calificativos que van de cero (0) a veinte (20).

La evaluación en cada asignatura consiste de la aplicación de diferentes elementos. Los alumnos deben cumplir con presentar “actividades obligatorias”, rendir los “exámenes presenciales” y obtener “evaluaciones formativas”.

Los materiales didácticos son elementos que el alumno recibe por cada asignatura que se matricula. Cada asignatura cuenta con guías y unidades didácticas, elaboradas de acuerdo a las exigencias de la carrera profesional de administración; estos materiales están diseñados para permitir el estudio colectivo e independiente del alumno. Las guías didácticas son los elementos que guiarán al alumno hacia el aprendizaje autónomo, promueven la interacción a través de diversos recursos y estrategias; por otro lado, las unidades didácticas representan un conjunto integrado, organizado y secuencial de los elementos básicos que representan el proceso de enseñanza–aprendizaje; en algunos casos, las unidades didácticas pueden estar constituidas por “textos del mercado” pertenecientes a autores de prestigio reconocido en los temas de la asignatura.

1.2.1.3.3 Enfoque Competencial

Se asume la conveniencia de un enfoque competencial, además de diseñar acciones curriculares que promuevan el conocimiento, el desarrollo de actitudes y la adquisición de habilidades, será necesario acercar al estudiante a contextos próximos a los que constituirán su ámbito de actuación profesional y social, y utilizar una metodología que facilite el aprendizaje de prácticas en las que tenga que movilizar sus recursos para generarlas.

Se ha utilizado de manera destacada en formación profesional, planificando el aprendizaje de manera que se aproxime la formación al mundo del trabajo. Para diseñar este tipo de currículos es necesaria una especificación de competencias que permitan articular los diseños. Echeverría (2001) afirma que la competencia de acción profesional se compone de cuatro saberes básicos: saber técnico, saber metodológico o saber hacer, saber estar y participar y saber personal o saber ser. En consecuencia la competencia profesional incluye conocimientos especializados que permiten dominar como experto los contenidos y tareas propias de cada ámbito profesional; saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizando procedimientos adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias a situaciones novedosas; estar predispuesto al entendimiento, la comunicación y la cooperación con los demás; y tener un autoconcepto ajustado, seguir las propias

convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las frustraciones.

Por otro lado, vinculado a la práctica de elaborar diseños curriculares profesionales, se han llegado a elaborar algunas taxonomías de competencias como por ejemplo, los cinco niveles de competencia definidos en el Reino Unido que van desde “la realización de una variada gama de actividades laborales, en su mayoría rutinarias y predecibles”, en el nivel 1, hasta “la aplicación de una importante gama de principios fundamentales y técnicas complejas en una amplia y a veces impredecible variedad de contextos. Se requiere una autonomía personal muy importante y, con frecuencia, gran responsabilidad respecto al trabajo de otros y a la distribución de recursos sustanciales. Asimismo, requiere de responsabilidad personal en materia de análisis y diagnósticos, diseño, planificación, ejecución y evaluación.”, en el nivel cinco (Posada, 2004), en el que se encontrarían la mayoría de las competencias apropiadas para ser adquiridas en la universidad. Las taxonomías aportan información útil para secuenciar los diseños y establecer procedimientos progresivos de aprendizaje.

1.2.2 DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

1.2.2.1 Concepto de Pensamiento

El pensamiento es la capacidad o competencia para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales en forma automática, sistemática, creativa o crítica para

producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros, y, establecer metas y medios para su logro.

Pérez, A. Gimeno, J. (1988) sostienen que es la capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo. El pensamiento es la manera peculiar en que el ser humano se relaciona con su mundo. A diferencia de las otras criaturas, el ser humano transforma los estímulos que recibe del ambiente que le rodea en imágenes, ideas, conceptos, conocimientos.

Esto quiere decir que el ser humano crea una representación mental significativa del mundo que puede compartir con otros. Más aún, a lo largo de su vida el ser humano construye diversas interpretaciones y desarrolla diversas maneras de entender el mundo.

Todo ser humano desarrolla la capacidad para pensar a partir de unas ciertas condiciones biológicas naturales e histórico-culturales. Como parte de sus procesos de adaptación natural y apropiación cultural el ser humano desarrolla funciones mentales superiores como lo son la percepción, la memoria, la solución de problemas y la toma de decisiones. El proceso por el cual se constituye un mundo significativo para el sujeto es el mismo por el cual se constituye el sujeto.

Ahora bien, según Newman, D.; Greefing, P. y Cole, M. (1991) la capacidad de pensamiento se desarrolla socialmente, a partir de la base biológica que provee el sistema nervioso y cerebral del ser humano. El pensamiento es

parte esencial de la actividad vital del ser humano de adaptarse a su medio ambiente natural e histórico-cultural.

Como toda actividad vital, el pensamiento responde a una necesidad a cuya satisfacción la actividad está dirigida. La necesidad se satisface por medio de un objeto, al cual se dirige el pensamiento (su objetivo, propósito o meta). El objeto impulsa y dirige la actividad. Sin necesidad y objeto de conocimientos, el pensamiento no se activa y no se produce la actividad que llamamos pensamiento.

Cuando los estudiantes preguntan “cuál es el uso” de aprender tal o cual cosa, es porque no reconocen en lo que se les enseña, una necesidad y un objetivo de aprendizaje. No hemos logrado que lo que deben aprender se convierta en objetivo de su pensamiento, porque no hemos logrado identificar o crear una necesidad a la que el objetivo responda. No haber motivado a un estudiante significa no haber despertado una necesidad y un objetivo de estudio que lo ponga a pensar y a aprender.

1.2.2.1.1 Elementos del pensamiento

A partir de la necesidad y el objetivo, el pensamiento se activa y se organiza como sistema de procesar información y construir conocimiento de modo que logre su objetivo. Según Newman, D. et al (1991) la organización del sistema de pensamiento comprende tres subsistemas íntimamente relacionados, cuyo carácter específico está determinado por los procesos adaptativos y de apropiación histórico cultural:

1. Sistema de Representaciones o Codificación; se trata de patrones mentales en términos de los cuales se organizan los estímulos o la información de modo que ésta se torna significativa. Las imágenes, las nociones, los libretos, los esquemas, los conceptos, etc. son ejemplos de estos patrones o formas de representación.

2. Sistema de Operaciones; se trata procedimientos mentales que se llevan a cabo sobre la información para organizarla o reorganizarla. Las destrezas intelectuales, las estrategias y tácticas de pensamiento, las heurísticas, los algoritmos y los métodos, etc. son ejemplos de tipos de procedimiento.

3. Sistema de Actitudes; se trata de disposiciones afectivas que proporcionan finalidad y energía a la actividad del pensamiento. Las emociones, los intereses, los sentimientos, los valores, etc. son ejemplos de tipos de actitud.

Todo proceso y producto del pensamiento es pues resultado de la combinación de una actividad psíquica que reúne ciertos procedimientos mentales, un código o lenguaje y una cierta disposición emocional. No hay uso de destrezas sin conceptos y actitudes que las guíen. La actividad del pensamiento, por ejemplo, el analizar (el descomponer en partes), requiere tanto de un concepto que la oriente (el análisis puede ser, por ejemplo, químico, literario, matemático, antropológico, histórico, etc.), como de actitudes de curiosidad, sistematicidad, objetividad, que predisponga a la ejecución efectiva.

Dada nuestra definición de pensamiento, hay que reconocer que otras especies animales son capaces de pensar, es decir de procesar información y construir conocimiento, y que su funcionamiento intelectual reúne los tres subsistemas del pensamiento. La diferencia con el ser humano, probablemente estriba en que, gracias al sistema de representación que se desarrolla con el aprendizaje de una lengua, el ser humano es capaz de elevarse al pensamiento abstracto, es decir al pensamiento conceptual. Por otro lado, si bien es cierto que otros animales piensan, sólo el ser humano puede pensar su propio pensamiento.

La Metacognición es precisamente esta capacidad del pensamiento para examinarse, criticar y ajustar el proceso de pensamiento tanto en sus destrezas, como en sus conceptos y actitudes, de modo que pueda ser más eficaz y efectivo en lograr sus propósitos.

1.2.2.2 Pensamiento Sistemático

El pensamiento sistemático consiste en el empleo deliberado y controlado de nuestros recursos mentales a la luz de un propósito o meta de entender, explicar, manejar, decidir o crear algo.

Es el pensamiento orientado a la solución de problemas y la toma de decisiones eficaces y efectivas, es el pensamiento instrumental por excelencia.

El proceso de pensamiento sistemático parte de un propósito y se vuelve sobre una información (su objeto de pensamiento), la cual pasa por tres momentos de procesamiento para transformarse en conocimiento, a saber,

recopilación, interpretación y conclusión. Estos tres momentos del pensamiento sistemático descansan uno sobre el otro en forma recursiva (loor ejemplo, la interpretación puede abrir paso a nuevas recopilaciones de información). En cada uno de estos momentos se lleva a cabo una serie de operaciones del pensamiento, que llamamos destrezas de pensamiento. (Pérez, A. Gimeno, J., 1988)

1.2.2.3 Pensamiento Inferencial

Es el segundo nivel en la escala de desarrollo del pensamiento, precedido por el pensamiento literal. Implica los siguientes dominios o capacidades:

- a) Comparar - Contrastar.-** Capacidad que consiste en examinar los objetos con la finalidad de reconocer los atributos que los hacen tanto semejantes como diferentes. Contrastar es oponer entre sí los objetos o compararlos haciendo hincapié en sus diferencias.
- b) Categorizar – Clasificar.-** Capacidad que consiste en agrupar ideas u objetos con base en un criterio determinado.
- c) Describir - Explicar.-** Capacidad que consiste en enumerar las características de un objeto, hecho o persona. Para describir algo podemos valernos de palabras o de imágenes. Explicar consiste en la habilidad de comunicar como es o como funciona algo.
- d) Identificar causa/efecto.-** Capacidad de vincular la condición en virtud de la cual algo sucede o existe con la secuencia de algo.

- e) **Predecir – Estimar.**-Capacidad utilizar los datos que tenemos a nuestro alcance para formular con base en ellos sus posibles consecuencias.
- f) **Analizar.**-Capacidad de separar o descomponer un todo en sus partes, con base en un plan o de acuerdo a un determinado criterio.
- g) **Resumir – Sintetizar.**- Capacidad de exponer el núcleo de una idea completa de manera concisa. Va del cambio cuantitativo al cualitativo.
- h) **Generalizar.**-Capacidad de aplicar una regla, principio o formula en distintas situaciones. Una vez que la regla ha sido cabalmente entendida, es posible utilizarla y aplicarla a nuevas situaciones, de manera que no es necesario aprender una regla para cada ocasión.
- i) **Crear, encontrar y resolver problemas.**-Capacidad que requiere del uso de todas las habilidades del pensamiento y puede, dividirse en 6 etapas: definición del problema, análisis de la información, y proyección para la solución, establecimiento de un criterio para el resultado, ejecución del proyecto, evaluación de la solución.

1.2.2.4 Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico se define y caracteriza por ser una destreza de tipo cognitiva que cuestiona, pone en tela de juicio y problematiza cualquier verdad o conocimiento que, sin un juicio crítico previo, contextualizado, pretenda erigirse como único, definitivo y absoluto, que se operacionaliza a través de la exposición de destrezas, en el caso del análisis indagativo y comunicativo, encaminados a la

resolución de problemas que, en el caso del profesor, son de carácter pedagógico.

El pensamiento crítico es una actitud de la mente cuya aplicación no conoce límites disciplinarios. Cualquier materia que involucra el intelecto o la imaginación puede ser examinada desde la perspectiva del pensamiento crítico.

Otra interesante definición es la propuesta por Ennis y Norris en 1989, quienes plantean que pensar críticamente es “*decidir razonable y reflexivamente acerca de qué creer o hacer*” (Norris, 1985; Ennis, 2002).

Es el caso de la Universidad de Tasmania (N.N., 2001) que al preguntar qué es pensamiento crítico señala que “pensamiento crítico significa pensar bien y aplicar estándares intelectuales apropiados a su pensamiento. Implica auto-evaluación, pensar acerca de su pensamiento, y estar seguro de no saltar a conclusiones”.

Adicionalmente, una definición de Elder y Paul plantea que “el pensamiento crítico se entiende mejor como la habilidad de los sujetos para hacerse cargo de su propio pensamiento. Esto requiere que desarrollen criterios y estándares apropiados para analizar y evaluar su propio pensamiento y utilizar rutinariamente esos criterios y estándares para mejorar su calidad” (Elder y Paul, 1994).

Scriven y Paul (2003) proponen que el pensamiento crítico es “el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar, de manera activa y diestra,

información reunida de, o generada por, la experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como guía para la creencia y la acción”.

Según su visión, el pensamiento crítico tiene dos componentes: (1) un conjunto de destrezas de generación y procesamiento de información y creencias, y (2) el hábito de utilizar dichas destrezas para conducir el comportamiento, basado en un compromiso intelectual. De esta forma, los autores piensan que el pensamiento crítico se opone a la mera adquisición y retención de información, toda vez que el pensamiento crítico implica una búsqueda y tratamiento activo de la información. A la vez, se diferencia de la simple posesión de destrezas, porque el pensamiento crítico implica utilizar dichas destrezas más que simplemente poseerlas.

Finalmente, no basta el mero uso, al modo de un ejercicio, de las destrezas, sino que deben ser significativas, con el compromiso de aceptar los resultados a los que se llegue.

En síntesis podría decirse que lo característico del pensamiento crítico es que se trata de un pensamiento orientado a la comprensión de problemas, la evaluación de alternativas, y la decisión y resolución de los mismos. Pensamiento crítico tiene que ver con comprender, evaluar, resolver.

Aunque en sentido estricto, el desarrollo del pensamiento crítico es mucho más probable que ocurra una vez alcanzado un cierto grado de madurez intelectual. Se puede comenzar a cultivar desde la niñez a

partir de la capacidad para la Metacognición. Las dimensiones contextual, dialógica y pragmática del pensamiento crítico nos previenen de que no podemos entender el pensamiento en términos de un proceso puramente racional dirigido por un yo o ego. Nos enseñan que el pensamiento va más allá de un ego, de las ideas e intereses particulares de individuo.

El pensamiento está condicionado, en su forma y contenido, por factores emotivos sociales, políticos, culturales, etc. que lo propician, pero que también puede obstaculizarlo o bloquearlo. El aprender pensar requiere tanto del desarrollo de actitudes, conceptos y bloqueos en influencias exteriores que lo obstaculizan. Requiere, además, de ciertos valores que sustenten el compromiso con un pensamiento autónomo y solitario. El desarrollo del pensamiento es inseparable del desarrollo moral.

La difusión del pensamiento crítico sin duda es una necesidad social. Sea para poder discernir qué hay de verdad en un discurso político, en una arenga religiosa, en una afirmación pseudocientífica o en una noticia periodística difundida por los medios de comunicación, el pensamiento crítico puede aportar indicios útiles para separar la paja del trigo.

Veamos qué dicen los entendidos. He aquí algunas de las opiniones que he podido recabar de reconocidos filósofos y científicos en actividad, que hacen una crítica a la comunidad académica.

Mario Bunge (2006) afirma en relación a la diferencia entre pensamiento científico y pensamiento crítico: “El pensamiento científico es un caso particular del pensamiento crítico: además de ser escéptico, se vale de datos y teorías que pueden competir ventajosamente con la pseudociencia y la superstición ordinaria. El crítico de afuera se limita a dudar o demoler, mientras que el de adentro puede reemplazar la moneda falsa por la legítima. Más aun, el crítico sin ciencia puede “comprar” pseudociencia; p. ej. Popper “compró” la teoría económica estándar, admitió la posibilidad de la parapsicología y de la acción a distancia, y defendió denodadamente el dualismo psiconeural contra el monismo. Además, tardó medio siglo en aceptar la biología evolutiva.”

Consultado al mismo respecto, Michael Shermer (2006) dice: La ciencia es el campo más importante que uno puede estudiar para aprender pensamiento crítico, pero no es el único. La filosofía, particularmente la epistemología, es importante. Y dentro de la ciencia, la psicología cognitiva, especialmente el estudio de las distorsiones cognitivas, es vital para comprender el pensamiento crítico”.

Paul Kurtz, citado por Borgo (2006) dice: Estudiar ciencia no es suficiente para transmitir una apreciación del pensamiento crítico. Existe la necesidad de hacer cursos especialmente diseñados en las escuelas y universidades. Pero también necesitamos una Nueva Ilustración. Ello requiere la creación de nuevas instituciones dedicadas a cultivar la apreciación de los métodos de la ciencia y de la

perspectiva científica, y aparte la creación de nuevos valores humanistas en una sociedad secular (Borgo, 2006)

1.2.2.4.1 El Pensamiento Crítico en el Aula

Nel Noddings (1995) profesora de la Universidad de Stanford, plantea en su libro Filosofía de la Educación que “los filósofos y los educadores coinciden, desde hace mucho tiempo, en la importancia del Pensamiento Crítico; pero no han podido ponerse completamente de acuerdo sobre en qué consiste y mucho menos concuerdan en cómo enseñarlo”

El criterio anterior se ha modificado a partir de la convocatoria de un amplio panel de expertos, provenientes de muchas disciplinas académicas, que se reunió prolongadamente, durante los años 1988 y 1989, para discutir qué es el Pensamiento Crítico.

Como resultado del consenso alcanzado en ese panel se publicó “El Informe Delphi” (The Delphi Report). En ese informe se definió el Pensamiento Crítico como el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia; como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio.

El Pensamiento Crítico es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la

educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno.

Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el Pensamiento Crítico es un fenómeno humano penetrante, que permite auto rectificar.

Adicionalmente, en ese mismo informe se definió al pensador crítico ideal como “una persona habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan”.

De hecho, desde hace algunos años muchas organizaciones serias se han enfocado, tanto en definir qué es pensamiento crítico y cuáles son las características del pensador crítico, como en promover la importancia de su desarrollo en los estudiantes desde las primeras etapas escolares.

1.2.2.4.2 Habilidades de pensamiento crítico

Facione, P.A. (2003) refiriéndose a las habilidades de pensamiento crítico, las clasifican como habilidades cognitivas y disposiciones. De

las habilidades cognitivas, esto es lo que los expertos consideran como lo esencial del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación:

- **Interpretación.**- Entender y expresar el significado y la importancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convencionalismos, creencias, reglas, procedimientos o criterios.
- **Análisis.**- Identificar la relación que existe entre la inferencia propuesta y la real, entre las declaraciones, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación propuestas para expresar creencia, juicio, experiencia, razones, información u opinión.
- **Evaluación.**- Acceder a la credibilidad de las declaraciones u otras representaciones que son recuentos o descripciones de la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión que tiene una persona, y acceder a la fortaleza lógica de la relación entre la inferencia real y la propuesta entre declaraciones, descripciones, preguntas u otras formas de representación.
- **Inferencia.**- Identificar y asegurar los elementos necesarios para llegar a conclusiones razonables, formar conjeturas e hipótesis, considerar información relevante y deducir las consecuencias, fluir de datos, declaraciones, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representaciones.

- **Explicación.-** Capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Esto significa poder presentar a alguien una visión del panorama completo: “tanto para enunciar y justificar ese 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”. Las sub habilidades de la explicación son describir métodos y resultados, justificar procedimientos, proponer y defender, con buenas razones, las explicaciones propias causales y conceptuales de eventos o puntos de vista y presentar argumentos completos y bien razonados en el contexto de buscar la mayor comprensión posible.
- **Autorregulación.-** Monitorear auto-conscientemente las actividades cognitivas de uno mismo, los elementos utilizados en esas actividades y los resultados deducidos, especialmente aplicando destrezas en los análisis y la evaluación de los juicios inferidos por uno mismo con una mirada hacia el preguntarse, confirmar, validar o corregir, ya sea el razonamiento propio o los resultados propios. Las dos sub-destrezas aquí son el auto-examen y la auto-corrección.

1.2.2.5 Enseñanza y Enseñabilidad del Pensamiento Crítico

1.2.2.5.1 Enseñanza del Pensamiento Crítico

La enseñanza del pensamiento crítico se puede considerar tanto

desde una perspectiva ético-social como epistemológica y pedagógica.

A) Perspectiva ético social:

La importancia de pensar críticamente no está bajo cuestión en una sociedad democrática: no basta que la escuela se dedique a enseñar a leer y escribir sino que se requiere además que enseñe a sus alumnos a pensar (Colton, 1991; Murray, 2003). Eventualmente, una dictadura vería con cierta precaución la formación de pensadores críticos entre sus estudiantes y ciudadanos. Efectivamente, como piensa Hannah Arendt, la base radica en un derecho de ciudadanía, el derecho a la pluralidad, que es negado por todo totalitarismo y despotismo (Kohn, [2003b]; Kohn, [2003c]). No obstante, manteniendo la hipótesis de que la democracia es –hasta la fecha- la mejor manera de convivencia social, el pensamiento crítico debe entenderse como componente y condición de la propia democracia.

Marzano y Brandt (1988) sostienen que aprender a pensar es el fundamento de toda la escuela como institución social en un marco democrático. Citan una cantidad de publicaciones que evidencian la incapacidad de los estudiantes norteamericanos para responder preguntas de alto nivel en pruebas o llevar a cabo tareas académicas complejas.

Una sociedad está bien ordenada y constituida, sostiene Rawls (1979), no sólo cuando está diseñada para promover el bien de sus miembros, sino cuando también esté efectivamente regulada por una

concepción de la justicia. Esto quiere decir que se trata de una sociedad en la que 1) cada cual acepta y sabe que los otros aceptan los mismos principios de justicia, y 2) las instituciones sociales básicas satisfacen generalmente estos principios y se sabe generalmente que lo hacen.

La racionalidad práctica implicada por la vida justa es una de las bases necesarias para realizar esta vida en sociedad. De hecho, Rawls plantea que “mientras los principios racionales pueden centrarse en nuestros juicios y establecer líneas orientadoras para la reflexión, debemos, al fin, elegir por nosotros mismos; de esta forma, el acto deliberativo final, el “elegir por uno mismo”, viene fundado por un juicio que necesariamente habrá de ser crítico, toda vez que requiere comprender, evaluar y ponderar vías de acción alternativas, todas ellas meritorias. Y, aunque no siempre se tenga clara conciencia de cuál es efectivamente el proyecto racional para cada uno, sí es posible tener una razonable opinión acerca de dónde se encuentra nuestro bien.

El planteamiento de Rawls viene a dar cuenta de una situación conflictiva y compleja acerca de la enseñanza del pensamiento crítico. De hecho, la discusión de Hongladarom acerca de cómo enfrentar el debate realismo/antirealismo en la enseñanza del pensamiento crítico acude al pensamiento rawlsiano, sosteniendo que quienes debaten sobre temas de política en el plano público debería evitar traer a cuento razones filosóficas o religiosas, intentando en cambio,

encontrar una vía hacia la coexistencia basándose en razones que estén libres de tales convicciones.

Esto, porque la enseñanza del pensamiento crítico requiere del profesor un juicio valorativo práctico, relacionado con la no intromisión de sus propias convicciones en los debates, argumentaciones y planteamientos de sus estudiantes. La convicción básica es que “los participantes tienen un acuerdo común de que los debates –el uso de palabras y razones- son la mejor manera de provocar cambios en los asuntos de interés público” (Hongladarom, 2003).

En efecto, los patrones dominantes de la cultura occidental contemporánea se basan en el individualismo como el paradigma organizador de toda interpretación de la realidad social, económica, cultural, espiritual, tanto a nivel personal, local, nacional e internacional. Una concepción de la libertad restringida a la mera elección individual autónoma, independiente de toda consideración contextual o solidaria, puede ser la mayor amenaza –y es la más presente- que pone en riesgo la convivencia humana.

Barone y Mella (2003) proponen el concepto de acción educativa desde la perspectiva de Hanna Arendt y Amartya Sen. En la visión de Arendt, según los autores, la educación es una acción y como tal, es la *“actividad humana fundamental por la que aparecemos en un espacio común o público como seres únicos e irrepetibles. [...] aparición como autorrevelación [...] una revelación de uno mismo ante los demás”*.

Por su parte, Seiger-Ehrenberg (citada en Marzano, Brandt et al., 1988) expresa que un estudiante egresado de la enseñanza media debería ser capaz de emprender de manera consistente y con efectividad, acciones éticas que le lleven a cumplir aquellas tareas que la sociedad puede esperar legítimamente de todos sus miembros, a la vez que establecer metas valiosas de su propia elección. Considera que la “acción ética inteligente” es la que utiliza un proceso de pensamiento racional para llegar a una conclusión, teniendo a la vista el bienestar de los afectados por dicha decisión. No parece posible, entonces, una vida éticamente sustentable si no hay un pensamiento crítico que la sustente como uno de sus ejes.

B) Perspectiva Epistemológica

Desde el punto de vista epistemológico, por su parte, se dan dos situaciones: una de consenso y otra de disenso. El consenso, en breve, radica en que no es posible tener una persona educada y calificada para desempeñarse con eficiencia en el mundo del conocimiento de la actualidad si no posee un conjunto de competencias que, siendo primariamente de orden intelectual, involucran también otros aspectos como lo ético, estético, social, emocional.

Existe disenso en los enfoques particularmente cuando se discute acerca de los supuestos que deberían sostener la aproximación conceptual y metodológica del pensamiento crítico. La discusión de

Hongladarom (2003) plantea dos posiciones irreductibles. Por una parte, quienes sostienen que la enseñanza del pensamiento crítico solamente puede hacerse desde el supuesto de una verdad objetiva, externa al sujeto, y accesible al mismo por las vías intelectuales. Esta posición representa un planteamiento epistemológico realista, arraigado en el pensamiento griego clásico.

Por otra parte, se encontrarían quienes sostienen que debe enseñarse a los estudiantes que no existe un vocabulario definitivo para describir la realidad, que ésta no es uniformemente percibida ni, menos aún, uniformemente descrita en las distintas comunidades lingüísticas, en particular las dedicadas a la enseñanza (Colton, 1991).

Más bien, se trata de que los estudiantes desarrollen una suerte de “distancia irónica” respecto de las diferentes posturas relativas a la verdad y la realidad. En este enfoque la comunidad de referencia juega un rol fundamental, puesto que en su referencia es donde se encuentran los estándares por los que finalmente se evalúa el pensamiento crítico.

Este es un punto sin resolver desde el ángulo de la enseñanza, puesto que cruza por la epistemología sustentada por el docente, en particular aquella que se trasluce o entrevé en su propia praxis docente. Más que lo que dice el docente, la forma en que enfatiza los conceptos, el grado de apertura que evidencia hacia su discusión, la relativa rigidez con que evalúa los exámenes de los estudiantes, todo

ello evidencia una epistemología que el estudiante aprenderá y que, por cierto, incidirá en la calidad de sus procesos de pensamiento.

C) Perspectiva Pedagógica

En la actualidad y, con mayor razón, en el futuro, ser alfabeto no significará simplemente leer y escribir mecánicamente. Por el contrario, las competencias asociadas serán más, mayores y más exigentes cada vez.

El nuevo alfabetismo trata fundamentalmente del manejo de la información, incluyendo competencias como definir la tarea, estrategias para buscar información, localización y acceso de la información, uso de la información, síntesis, y evaluación de la información (Murray, 2003).

Definir la tarea implica definir apropiadamente el problema de información, así como identificar la información requerida para completar la tarea (es decir, resolver el problema de información). Las estrategias de búsqueda de información implican determinar el rango o cantidad de las posibles fuentes, así como evaluar las diferentes fuentes accesibles para determinar prioridades (seleccionar las mejores fuentes). Localizar y acceder la información implica localizar las fuentes (tanto intelectual como físicamente) y obtener la información que dichas fuentes contienen.

El uso de la información comprende involucrarse en la información disponible en una fuente (leer, escuchar, ver, tocar), y luego extraer la

información relevante contenida en la misma. El paso de la síntesis requiere organizar información proveniente de fuentes múltiples, y presentar la información a la comunidad de referencia. Finalmente, la fase de evaluación requiere juzgar el producto (efectividad) y juzgar el proceso de solución de problemas de información (eficiencia).

Los resultados físicos del proceso de manejo de información para resolución de problemas se expresan normalmente en un documento escrito. El acto mismo de escribir un informe con pretensiones de unidad temática, argumental, y estilística constituye el ejercicio más complejo, unitario e integrado del proceso de pensamiento.

Efectivamente, como señala Bakalis (2003), lo que pensamos está moldeado, desarrollado y demostrado por la escritura. Refiriéndose al tema del pensamiento histórico (un área importante del pensamiento crítico), la autora señala que el problema no radica en establecer cuáles son los hechos, sino que mostrar cómo éstos se vinculan entre sí para enfrentar un tipo particular de problema. Lo mismo podría aplicarse a disciplinas como la biología, la sociología, la física, la psicología.

1.2.2.5.2 Enseñabilidad del Pensamiento

Crítico

Asumiendo que la pregunta realmente inicial acerca de la importancia y necesidad de su enseñanza ha sido respondida afirmativamente, el tema de la enseñabilidad de esta competencia

parece crucial. Más aún, ahora que –como la temática general de los valores- parece haberse convertido en una moda en el discurso académico y pedagógico. (Fisher, 2001)

Lo primero es asumir que el pensamiento crítico existe y es una práctica habitual en el quehacer humano, con diferentes grados de complejidad según el dominio teórico en que se inserta y diversos grados de competencia de acuerdo a quienes lo ejercen.

A) Posición de la no enseñabilidad directa del pensamiento crítico

Según algunos, el pensamiento crítico no se enseña por sí mismo sino que viene implícito en la enseñanza de los contenidos. En otras palabras, que se lo enseña “indirectamente” o “implícitamente”. Es decir, afirmando la enseñabilidad del mismo, no se acepta que se lo pueda enseñar directamente.

El argumento sería el siguiente: no es posible enseñar competencias o destrezas en el vacío, completamente desprovistas de conocimiento, porque entonces el estudiante no sabrá ni lo uno ni lo otro: no sabrá competencias porque no puede ejercitarlas en la nada, ni sabrá conocimientos porque estos han sido desechados como inútiles. Esta visión se ha expresado con fuerza, por ejemplo, entre los críticos y opositores de los movimientos de reforma educacional (el caso de España, de Chile), o de los movimientos pedagógicos basados en las concepciones cognitivo - constructivistas (Piaget, Vygotsky)

B) Posición de la enseñabilidad directa del pensamiento crítico.

La posición alternativa expresa que es posible enseñar las herramientas del pensamiento crítico directamente, en forma de competencias transferibles a los distintos ámbitos de la acción intelectual (Fisher, 2001).

Esta posición asume que es posible entonces aprender destrezas de pensamiento crítico sin una referencia explícita a un campo disciplinario o a un ámbito del pensamiento o la cultura. Precisamente esta “independencia del campo” es un supuesto crucial que sostiene el principio de la transferibilidad de estas competencias. Por cierto, las habilidades no se aprenden en el limbo teórico, sino que más bien a través de la práctica de las mismas.

En una mirada crítica y teniendo a la vista el propósito pedagógico que implica la discusión sobre la enseñabilidad de algo, la profunda descontextualización que tiene el enfoque de la enseñabilidad directa hace tomar una distancia cautelosa al respecto.

Podemos pensar legítimamente que las destrezas específicas requeridas para evaluar una argumentación en el campo de la biología no son necesariamente las mismas para estimar la validez de un juicio moral o de una argumentación lógico - matemática.

Sin embargo, no implica esto rechazar por completo la tesis de la enseñabilidad del pensamiento crítico. Es posible pensar en la enseñabilidad pero no al inicio ni como fundamento del proceso

docente, sino como un acto de Metacognición, es decir, de reflexión del estudiante y el docente sobre los propios procesos de conocimiento y decisión. Reconstruir los propios procesos, reflexionando sobre los mismos, permitirá a los sujetos tomar conciencia de, y sistematizar aquellos recursos de pensamiento que son la más efectiva y eficiente en el marco de la propia disciplina.

Lo anterior pone una demanda adicional entonces: el pensamiento crítico tal cual es concebido y practicado en los diferentes ámbitos, es algo que debe ser recuperado, re-construido y re - significado por los propios actores y, especialmente, por quienes se supone lo han de enseñar.

Finalmente, cabe señalar que los estudiantes pueden efectivamente aprender a pensar mejor si los centros educativos (escuelas, colegios, universidades) realmente se concentran en enseñarles cómo hacerlo (Cotton, 1991), proveyéndoles de las herramientas y oportunidades necesarias.

1.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

- **Modelo Didáctico.**

Conjunto de preceptos teóricos y metodológicos que organizan el proceso de desarrollo curricular que se orienta a la formación de profesionales competentes en el aspecto técnico-profesional y humano.

- **Pensamiento.**

Capacidad o competencia para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales en forma automática, sistemática, creativa o crítica para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros, y, establecer metas y medios para su logro.

- **Pensamiento Inferencial.**

Es el segundo nivel en la escala de desarrollo del pensamiento, precedido por el pensamiento literal. Implica las capacidades de comparar – contrastar; categorizar – clasificar; describir – explicar; identificar causa/efecto; predecir – estimar; analizar; resumir – sintetizar; generalizar; crear, encontrar y resolver problemas.

- **Pensamiento Crítico.**

Es un proceso mediante el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar, de forma efectiva, a la posición más razonable y justificada sobre un tema, y en la cual se procura identificar y superar las numerosas barreras u obstáculos que los prejuicios o sesgos

introducen. Es el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar, de manera activa y diestra, información reunida de, o generada por, la experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como guía para la creencia y la acción.

- **Proceso de enseñanza.**

Es el conjunto de procedimientos a través de los cuales se presenta información a efectos que el aprendiz la procese y obtenga un nuevo conocimiento personal.

- **Propuesta Didáctica.**

Modelo didáctico de la Facultad de Administración de la Universidad Alas Peruanas-Filial Ica, que está orientado a la formación de gerentes y administradores con visión internacional y con competencias para promover nuevas empresas y liderarlas en un ambiente turbulento y de competitividad. Para afrontar los desafíos que el exigente mercado laboral exige, los profesionales son formados con una cultura humanista, cuyo perfil incluye una sólida base ética, pensamiento estratégico, capacidades para la organización, habilidades de liderazgo y sólidos conocimientos sobre la gerencia de empresas.

- **Competencia.**

Conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para desempeñar una ocupación dada; desde el punto de vista universitario, suele cuestionarse algunas ideas subyacentes a creencias difundidas en este nivel educativo, como por ejemplo, que con una formación

únicamente ocupada de conocimientos se puede lograr un práctica adecuada en un campo complejo, que las actitudes son impropias de la formación universitaria o que las habilidades tienen que ver más bien con aptitudes personales que con el aprendizaje. Así, se identifica la competencia con la capacidad del sujeto para realizar una ocupación con éxito.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA

Durante los últimos quince años, ha aumentado el interés por integrar la enseñanza del pensamiento crítico los programas educativos de todos los niveles.

Ya no es suficiente que los estudiantes sepan leer, escribir y resolver problemas de matemática o que sigan memorizando la nueva información, con la única finalidad de aprobar los exámenes para luego olvidarla, sin haberla procesado, ni convertido en aprendizajes significativos que puedan ser aplicados en su vida diaria.

Los estudiantes que se preparen para hacer frente a las exigencias y a los retos que plantea el siglo XXI, deben ser capaces de dominar un mundo de alta tecnología en el que la capacidad para resolver problemas es un requisito básico.

Por eso, para prepararlos para su encuentro con un mundo cada vez más complejo, debemos de brindarles las herramientas necesarias, siendo el pensamiento crítico y la resolución de problemas, los más importantes.

En este marco de referencia, es necesario preguntarse: ¿Cuántos de estos procesos anteriormente descritos se están cumpliendo en las instituciones educativas de nivel universitario? ¿Hemos avanzado en el sentido

apropiado para alcanzar las características que se describen para la persona del siglo XXI?

En los últimos años, las propuestas pedagógicas apuntan a desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes. ¿En qué nivel de desarrollo se hallará el pensamiento crítico en nuestras estudiantes?

El objetivo de esta investigación es ayudar a agudizar sus habilidades de pensamiento crítico y a cultivar su espíritu de pensador crítico.

Si bien la memorización definitivamente tiene muchos usos valiosos, fomentar el pensamiento crítico no es uno de ellos". (Peter A. Facione, 2007)

El desarrollo del pensamiento crítico es un imperativo para las personas que han de transcurrir sus actividades en el siglo XXI dominado por la creatividad y la innovación.

En tanto el docente no proporcione ayuda adecuada al estudiante, desarrollando una estrategia que facilite el tránsito del pensamiento concreto al abstracto, éste no llegará a desarrollar las habilidades cognitivas; la intuición matemática, las expresiones matemáticas simbólicas, las habilidades metacognitivas y las habilidades de interacción social.

Son numerosos los factores que intervienen en la construcción de ese sentido, conocerlos y tenerlos en cuenta, posibilitará brindar una respuesta pedagógica coherente y satisfactoria tanto para alumnos como para docentes.

La meta de la educación superior es que nuestros estudiantes utilicen y apliquen la información que reciben, en consecuencia, el reto para los docentes consiste en formar y desarrollar personas críticas, autónomas, pensantes y productivas.

Los estudiantes de todas las edades necesitan comprobar que lo que están aprendiendo, tiene aplicación en la vida diaria y que cuentan con capacidades y herramientas para aprender a aprender y aprender a pensar.

Así responderán con éxito a los retos y a los requerimientos de la globalización y del mundo contemporáneo, constituyéndose en sujetos transformadores de su entorno familiar social, y convirtiendo en una realidad concreta el desarrollo pleno del país.

En relación al pensamiento crítico es bueno plantear las siguientes aclaraciones:

¿Qué sabemos del pensamiento crítico?

“A un nivel todos sabemos lo que significa “pensamiento crítico” – significa buen juicio, casi lo opuesto a pensamiento ilógico, irracional. Pero cuando ponemos a prueba nuestra comprensión con mayor profundidad, nos surgen preguntas.

Por ejemplo, ¿es pensamiento crítico lo mismo que pensamiento creativo? ¿Son diferentes? ¿O es una parte del otro? ¿Cómo se relacionan el pensamiento crítico y la inteligencia innata o la aptitud escolar? ¿Se centra el pensamiento crítico en su conocimiento o en el proceso que utiliza cuando razona acerca de ese conocimiento?

2.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Nuestro problema de investigación, considerando el análisis establecido en el planteamiento esta formulado en los términos siguientes:

2.2.1. PROBLEMA GENERAL

¿Cuál es el grado de relación de la propuesta didáctica planteada en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, con el nivel de desarrollo del pensamiento crítico logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración?

2.2.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

- ¿Cuál es el grado de relación del modelo didáctico planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, con el nivel de desarrollo del pensamiento a nivel inferencial logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración?
- ¿Cuál es el grado de relación del modelo didáctico planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, con el nivel de desarrollo del pensamiento a nivel crítico logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración?

- ¿Cuánto se relacionan el estilo de enseñanza planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, con el nivel de desarrollo del pensamiento a nivel inferencial logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración?
- ¿Cuánto se relacionan el estilo de enseñanza planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, con el nivel de desarrollo del pensamiento a nivel crítico logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración?

2.3. IMPORTANCIA Y ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN

2.3.1. IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es importante por las siguientes consideraciones:

Estudiará el desarrollo del pensamiento crítico en las estudiantes en la medida que éste constituye una capacidad fundamental para el ejercicio exitoso de la profesión de administrador.

Siendo así, y reconociendo que una “Capacidad Fundamental” se adquiere al final del proceso de toda la formación universitaria, podremos conocer si la institución universitaria está logrando formar apropiadamente a sus estudiantes.

Por otro lado, sabemos que el pensamiento crítico se interesa por el manejo y el procesamiento de la información que se recibe incentivándonos

a construir nuestro propio conocimiento y a la comprensión profunda y significativa del contenido del aprendizaje y, lo que es aún más importante, la aplicación de esas facultades de procesamiento en las situaciones de la vida diaria.

Si esto es así, la presente investigación podrá determinar cuál es el nivel que alcanzan nuestros estudiantes en las competencias enunciadas.

Finalmente, siendo que nuestra pretensión es determinar: “La relación existente entre la propuesta didáctica y el pensamiento crítico”, podremos saber si lo que se visualiza como útil para la formación del estudiante, están dando los resultados esperados.

Considerando que los esfuerzos del sistema educativo peruano están orientados a mejorar el desarrollo del pensamiento crítico y que los progresos en uno de ellos van paralelos con mejoras en el otro, encuentra una mayor justificación la presente investigación.

2.3.2. ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene como unidad de análisis a los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha.

Es una investigación de naturaleza descriptiva y sus resultados son de carácter explicativo. La información que se obtenga servirá de referente a otras instituciones universitarias. No podrá ser generalizada puesto que cada Institución universitaria maneja su propia propuesta pedagógica.

A nivel metodológico, se validará el proceso de evaluación y los instrumentos que se utilicen, los cuales si podrán ser aplicables a otros contextos.

2.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A nivel metodológico, no se tiene conocimiento de la existencia de instrumentos utilizados para la evaluación del pensamiento crítico aplicados en estudiantes universitarios de la Región Ica.

A nivel de presupuesto, se presentan debilidades, debido a que se trata de una investigación realizada con fondos personales sin ninguna subvención externa.

En una investigación similar, Ana C. Muñoz Hueso y Jesús Beltrán Llera de la Universidad Complutense de Madrid, determinaron las siguientes limitaciones:

- La primera limitación puede ser el tiempo utilizado para la aplicación del programa de intervención. Los resultados serían distintos si el programa se hubiera hecho a lo largo de un trimestre y no en dos semanas. La profundización, el manejo y el transfer de la habilidad en general y de la técnica desarrollada en particular sería mucho mayor y con más profundidad.

- En cuanto al número de sujetos, comentar que hubiese sido más recomendable un mayor número de sujetos, y sobre todo su aplicación en el resto de niveles de la Educación Secundaria Obligatoria para su posterior generalización a la población a la que pertenece la muestra. En nuestro caso, la investigación no es de carácter experimental por tanto, el tiempo señalado en el cronograma resultará suficiente.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. PROPUESTA DE OBJETIVOS

3.1.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar si existe relación significativa entre la propuesta didáctica planteada en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, y el nivel de desarrollo del pensamiento crítico logrado por los estudiantes del cuarto año Facultad de Administración.

3.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar si existe correlación significativa entre el modelo didáctico planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, y el nivel de desarrollo del pensamiento a nivel inferencial logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración.
- Determinar si existe correlación significativa entre el modelo didáctico planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, y el nivel de desarrollo del pensamiento a nivel crítico logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración.

- Determinar si existe correlación de los estilos de enseñanza planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chíncha, con el nivel de desarrollo del pensamiento a nivel inferencial logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración.
- Determinar si existe correlación de los estilos de enseñanza planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chíncha, con el nivel de desarrollo del pensamiento a nivel crítico logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración.

3.2. SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.2.1. HIPÓTESIS GENERAL

Existe relación significativa entre la propuesta didáctica planteada en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chíncha y el nivel de desarrollo del pensamiento crítico logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración.

3.2.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

- Existe relación significativa entre el modelo didáctico planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chíncha, y el nivel de desarrollo del pensamiento a nivel inferencial logrado por los estudiantes del cuarto año Facultad de Administración.

- El modelo didáctico planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chíncha se relaciona significativamente con el nivel de desarrollo del pensamiento a nivel crítico logrado por los estudiantes del cuarto año Facultad de Administración.
- Los estilos de enseñanza, planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chíncha, se relacionan significativamente con el nivel de desarrollo del pensamiento a nivel inferencial logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración.
- Los estilos de enseñanza, planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chíncha se relacionan significativamente con el nivel de desarrollo del pensamiento a nivel crítico logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración.

3.3. SISTEMA DE VARIABLES

3.3.1. VARIABLE INDEPENDIENTE

Propuesta didáctica

3.3.2. VARIABLE DEPENDIENTE

Desarrollo del pensamiento crítico

3.3.3. INDICADORES

Los indicadores para cada una de las variables consideradas en la presente investigación, con la correspondiente dimensión se muestran en la tabla N° 1.

**TABLA N° 1:
LAS VARIABLES Y SUS INDICADORES**

VARIABLE	DIMENSION	INDICADORES
VARIABLE INDEPENDIENTE Propuesta Didáctica	Modelo didáctico	- Concepción Curricular - Contenidos Curriculares
	Estilos de enseñanza	- Estrategias de enseñanza - Estrategias de aprendizaje
VARIABLE DEPENDIENTE Desarrollo del Pensamiento Crítico	Nivel inferencial	- Inferir - Comparar-contrastar - Categorizar – clasificar - Describir – explicar - Analizar - Indicar Causa y efecto - Interpretar - Resumir-Sintetizar - Generalizar - Resolver problemas
	Nivel crítico	- Debatir-Argumentar - Evaluar - Juzgar - Criticar

3.3.4. OPERACIONALIZACION DE LAS VARIABLES

La operacionalización de las variables consideradas en la presente investigación se desarrolla en la tabla N° 2, sobre la base de las definiciones conceptuales y las definiciones operativas correspondientes a cada caso.

**TABLA N° 2:
LAS VARIABLES Y SU OPERACIONALIZACIÓN**

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL		
PROPUESTA DIDÁCTICA	Es el conjunto de procedimientos a través de los cuales se presenta información a efectos que el estudiante la procese y obtenga un nuevo conocimiento personal.		
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	Es el proceso mediante el cual se prepara al alumno a fin que utilice su inteligencia, sus habilidades mentales superiores y el conocimiento que posee para abordar de manera efectiva y razonable la resolución de todo tipo de problemas que se plantean como parte de su desarrollo personal.		
DEFINICION OPERATIVA			
VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	N° DE ITEMS
VARIABLE INDEPENDIENTE PROPUESTA DIDÁCTICA	Modelo didáctico	- Concepción Curricular	05
		- Contenidos Curriculares	05
	Estilos de enseñanza	- Estrategias de enseñanza	05
		- Estrategias de aprendizaje.	05
VARIABLE DEPENDIENTE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	Nivel inferencial	Infiere	01
		Compara-contrasta	02
		Categoriza-clasifica	02
		Describe-explica	02
		Analizar	01
		Indicar Causa y efecto	01
		Interpretar	01
		Resumir-Sintetizar	01
		Generalizar	01
	Resolver problemas	01	
	Nivel crítico	Debatir-Argumentar	01
		Evaluar	01
Juzgar		01	
Criticar		01	

3.4. TIPO Y MÉTODOS DE INVESTIGACION UTILIZADO

3.4.1. Tipo de Investigación: Descriptivo - Correlacional

El presente estudio es una investigación de tipo Descriptiva cuyo propósito práctico, inmediato y bien definido es demostrar que la propuesta didáctica se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha.

Es además correlacional porque pretende ver como se relacionan las variables entre sí, o si no se relacionan. Este tipo de investigación tiene como propósito evaluar la relación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables.

Este tipo de estudio correlacional tiene como finalidad determinar el grado de relación o asociación no causal existente entre dos o más variables. Se caracterizan porque primero se miden las variables y luego, mediante pruebas de hipótesis correlacionales y la aplicación de técnicas estadísticas, se estima la correlación. Aunque la investigación correlacional no establece de forma directa relaciones causales, puede aportar indicios sobre las posibles causas de un fenómeno. Este tipo de investigación descriptiva busca determinar el grado de relación existente entre las variables.

Tiene un valor explicativo aunque parcial. Al saber que dos conceptos o variables están relacionados se aporta cierta información explicativa. Ahora

bien, puede darse el caso de que dos variables estén aparentemente relacionadas, pero que en realidad no lo estén (lo que se conoce en el lenguaje de la investigación como “correlación espuria”).

Esta investigación es de tipo correlacional porque el propósito es determinar si existe relación significativa entre la propuesta didáctica planteada en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha y el nivel de desarrollo del pensamiento crítico logrado por los estudiantes.

Siguió las siguientes etapas:

1. Examinó las características del problema escogido.
2. Definió y formuló sus hipótesis.
3. Enunció los supuestos en que se basan las hipótesis y los procesos adoptados.
4. Eligió los temas y las fuentes apropiadas.
5. Seleccionó y elaboró técnicas para la recolección de datos.
6. Estableció, a fin de clasificar los datos, categorías precisas, que se adecuaron al propósito del estudio y permitieron poner de manifiesto las semejanzas, diferencias y relaciones significativas.
7. Verificaron la validez de las técnicas empleadas para la recolección de datos.
8. Realizaron observaciones objetivas y exactas.
9. Describieron, analizaron e interpretaron los datos obtenidos, en términos claros y precisos.

Además se utilizó el método analítico, que consiste en la desmembración de un todo, descomponiéndolo en sus partes o elementos para observar las causas, la naturaleza y los efectos. El análisis es la observación y examen de un hecho en particular. Es necesario conocer la naturaleza del fenómeno y objeto que se estudia para comprender su esencia. Este método nos permite conocer más del objeto de estudio, con lo cual se puede: explicar, hacer analogías, comprender mejor su comportamiento y establecer nuevas teorías. Y el método sintético, la cual es un proceso de razonamiento que tiende a reconstruir un todo, a partir de los elementos distinguidos por el análisis; se trata en consecuencia de hacer una explosión metódica y breve, en resumen. En otras palabras debemos decir que la síntesis es un procedimiento mental que tiene como meta la comprensión cabal de la esencia de lo que ya conocemos en todas sus partes y particularidades.

Otro de los métodos utilizados es “el descriptivo que busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. En un estudio de este tipo se selecciona una serie de aspectos y se mide cada uno de ellos independientemente, para describir lo que se investiga. Su objetivo no es indicar como indicar como se relacionan las variables medidas, sino en medir con la mayor precisión dichas variables.” (Hernández, S.; Fernández, C. & Baptista L.: 2003)

3.4.2. Método de Investigación: Hipotético- Deductivo

“El método es definido como el conjunto de procedimientos que se deben seguir rigurosamente para obtener información valiosa para los propósitos de la investigación”. (Sierra Bravo, R. ,1998)

En las investigaciones, el método condiciona al diseño de la investigación. De tal manera que el método utilizado en la presente investigación es el esencialmente empírico positivista. Se utilizó el procedimiento hipotético-deductivo, pues partimos de una teoría básica general que sustenta la condición de las variables estudiadas. Luego se hipotetiza, para finalmente recoger datos empíricos que permitan explicar la realidad concreta.

Este procedimiento ha generado una explicación sobre un hecho particular a partir de la teoría existente y los estudios previos realizados que se relacionan con el tema investigado.

El enfoque desarrollado se enmarca dentro de la tendencia cuantitativa, puesto que los datos obtenidos han sido procesados estadísticamente y luego analizándose interpretados, para encontrar síntesis cualitativas, como tal, la investigación se auspicia en el paradigma positivista lógico de la investigación científica, nueva orientación analítica derivada de la clásica corriente positivista.

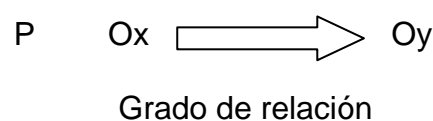
3.4.3. Diseño de la Investigación: No experimental de tipo transversal

En la presente investigación se utilizó el diseño No experimental de tipo transversal, teniendo como referencia a Hernández Sampieri y otros, (2003), los cuales afirman que: “En ellos el investigador observa los fenómenos tal y como ocurren naturalmente, sin intervenir en su desarrollo”.

“El diseño No experimental, se define como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables y en los que sólo se observan los fenómenos e su ambiente natural para después analizarlos”. Además consideran que: “la investigación no experimental se puede clasificar de dos tipos transversal y longitudinal, de acuerdo a su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan datos” (Hernández Sampieri & Otros: 2003)

Este diseño es de tipo transversal, debido a que la investigación está centrada en analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado o bien cuál es la relación entre un conjunto de variables o en un punto del tiempo.

De manera esquemática el diseño de investigación que se utilizó es el No experimental y se esquematiza de la siguiente manera:



Donde:

P = Muestra

Ox = Propuesta Didáctica

Oy = Nivel de desarrollo del pensamiento crítico

⇒ = relación

3.4.3.1. JUSTIFICACION DEL DISEÑO

“El diseño de la investigación constituye la elaboración del plan metodológico del estudio, es decir la determinación y organización de las estrategias y procedimientos que permitirán la obtención de datos, su procesamiento, análisis e interpretación, con el objetivo de dar respuesta a los problemas planteados”. (Bavaresco, A. ,1994).

El diseño señaló al investigador lo que debió hacer para alcanzar los objetivos de estudio, contestar las interrogantes que se han planteado y analizar la certeza de las hipótesis formuladas en un contexto en particular. Es el punto de partida de toda investigación científica y tecnológica en el que especificamos y definimos con mucha claridad el problema de investigación en sus principales componentes metodológicos y de conocimiento, identificando los procedimientos y los instrumentos a ser utilizados en la obtención y análisis de la información”. (Suárez, B., 1990).

3.6 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA

3.6.1 POBLACIÓN

La población (N) está constituida por 48 alumnos del cuarto año de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha.

3.6.2 MUESTRA

Se trata de una muestra censal, en la que se trabaja con toda la población.

Descripción de la Muestra:

Se trata de estudiantes del régimen regular que desarrollan sus estudios en la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha.

Los alumnos que forman parte de este grupo de estudios corresponden al cuarto año de estudios y sus edades oscilan entre 22 y 25 años.

Según datos de la Oficina Central de Registro, proceden de instituciones educativas de la Región Ica y se ubican en niveles socioeconómicos “B” y “C”.

TÍTULO SEGUNDO: DEL TRABAJO DE CAMPO

CAPÍTULO IV

DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

4.1. SELECCIÓN DEL INSTRUMENTO

Para la prueba de confiabilidad de los instrumentos Ficha de valoración N°1 “Calidad de la propuesta didáctica” y Lista de cotejo N°1 “Nivel de pensamiento crítico” aplicada a estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, se aplica el estadístico alfa de cronbach; la confiabilidad se define como el grado en que un test es consistente al medir la variable que mide (Hernández Sampieri & Otros: 2003). La fórmula alfa de cronbach es la siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K : El número de ítems

$\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los Ítems

S_T^2 : Varianza de la suma de los Ítems

α : Coeficiente Alfa de Cronbach

4.1.1. Ficha de Valoración “Propuesta Didáctica”

Para obtener la confiabilidad del instrumento, Ficha de valoración “Propuesta Didáctica” aplicado al 10% de la muestra, de alumnos del quinto año de la Facultad de Administración que no forman parte de la muestra, a continuación se siguieron los pasos:

- a) Se determinó una muestra piloto de 05 estudiantes de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha.
- b) Se aplicó el cuestionario validado por juicio de expertos a la muestra.
- c) Los resultados obtenidos mediante la aplicación del Software estadístico SPSS V17.0 para análisis de confiabilidad es el siguiente:

TABLA N° 3:

FICHA DE VALORACIÓN “PROPUESTA DIDÁCTICA”

Alfa de Cronbach	Número de elementos
0.882	20

El valor obtenido de 0.882, indica que el test tiene alta consistencia interna.

4.1.2. Lista de Cotejo “Pensamiento crítico”

Para la prueba de confiabilidad de la lista de cotejo “Pensamiento crítico”, se siguieron los siguientes pasos:

- a) Se determinó una muestra piloto de 05 alumnos que representan el 10% de la muestra perteneciente al quinto año de la Facultad de

Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha.

- b) Se aplicó el cuestionario validado por juicio de expertos a la muestra.
- c) Los resultados obtenidos mediante la aplicación del Software estadístico SPSS V17.0 para análisis de confiabilidad es el siguiente:

**TABLA N° 4:
LISTA DE COTEJO “PENSAMIENTO CRÍTICO”**

Alfa de Cronbach	Número de elementos
0.898	20

Aplicado al instrumento se obtiene un valor de alfa de 0.898, este valor indica que el test tiene alta consistencia interna.

4.2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

4.2.1. La Observación.- Procedimiento sistemático y focalizado que nos permite recoger información de las unidades de análisis en función de la variables que pretendan medirse y en nuestro caso correlacionarse. Es una técnica perteneciente a la observación científica y que se aplicará en función de su fácil manejo y porque además permite recabar información de manera simultánea entre los elementos de la muestra.

4.2.2. La Encuesta.- Técnica cuantitativa de los hechos utilizada en estudios sociales, que consiste en una investigación realizada sobre una muestra

de sujetos, representativa de un colectivo más amplio que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de conseguir mediciones cuantitativas sobre una gran cantidad de características objetivas y subjetivas de la población. La encuesta es realizada con ayuda de un cuestionario, y consiste en la recogida de datos rigurosamente estandarizado, que surgen de la operacionalización de las variables objeto de observación e investigación, por ello las preguntas del cuestionario estarán orientadas en función a los indicadores.

4.3. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO E INTERPRETACIÓN DE DATOS

A continuación presentamos los cuadros y gráficos producto de la investigación desarrollada en relación a las variables “Propuesta didáctica” y “Pensamiento crítico” aplicados a 48 alumnos del cuarto año de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha.

4.3.1. Análisis descriptivo de los resultados

La organización de la información recopilada durante el trabajo de campo se ha efectuado siguiendo las pautas de la estadística descriptiva, a fin de que faciliten la interpretación de los resultados de las variables de estudio y la explicación adecuada de los niveles de impacto que tienen ambas variables.

4.3.1.1 Percepción de la propuesta didáctica

En el cuadro y gráfico, se puede apreciar la calificación que le otorgan los encuestados a la propuesta didáctica, sustentada en un sistema que complementa la tecnología de la educación y que permite la interacción personal en el aula de profesor y alumno y la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes.

Según la percepción de los estudiantes sobre la propuesta didáctica desarrollada en la Facultad de Administración de la Universidad Garcilaso de la Vega filial Chincha, el 43.8% la califican como “Regular” mientras que el 22.9% la califican como “Buena”; en tanto que el 18.8% la califican como “Excelente”. Según se puede determinar, 41 alumnos que representan el 85.5% otorgan la valoración más alta, entre “Regular y Excelente” y sólo 7 encuestados, que representan el 14.6% califican la propuesta didáctica como “Mala”.

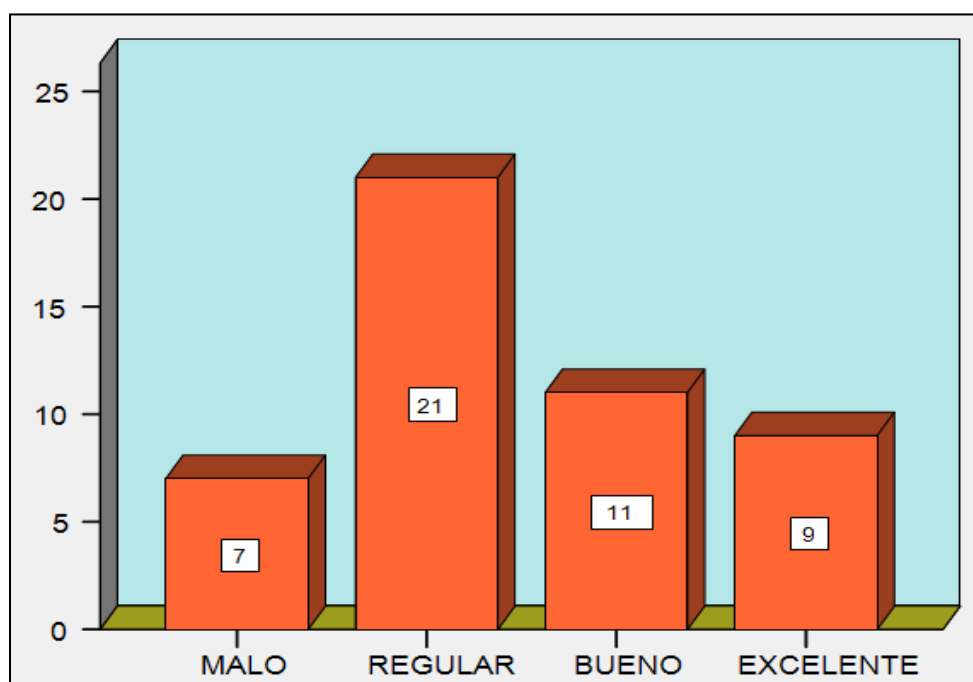
De acuerdo a lo que los estudiantes perciben y expresan a través de sus respuestas, la propuesta didáctica, es decir las formas, medios y procesos que para el aprendizaje, ha seleccionado la Facultad, se halla en un nivel aceptable. A esto debe sumarse la opinión que tienen los estudiantes sobre los estilos de enseñanza que cada profesional tiene. Hay que considerar que los docentes universitarios, no son necesariamente maestros o profesionales de la educación, por lo que los intereses de los “maestros”, tienen diversos horizontes. A algunos les interesa que el estudiante conozca los fundamentos teóricos de la Administración, otros se

enfocaran en la praxología de la carrera. Cada interés genera un proceso diferente y en concordancia con la experiencia del “Maestro”. Sin embargo, convergen en un aspecto central: fortalecer la formación de competencias profesionales de los estudiantes de administración.

Tabla N° 5:
Percepción de la propuesta didáctica

CATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)	PORCENTAJE ACUMULADO (%)
MALO	7	14.6	14.6
REGULAR	21	43.8	58.4
BUENO	11	22.9	81.3
EXCELENTE	9	18.7	100.0
TOTAL	48	100.0	

Gráfico n° 1
“Percepción de la propuesta didáctica”



4.3.1.2 Percepción sobre el modelo didáctico:

En el cuadro y gráfico siguiente, referido a la percepción que tienen los estudiantes sobre el modelo didáctico de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, que está orientado a la formación de gerentes y administradores con visión internacional y con competencias para promover nuevas empresas que cuenten con una sólida base ética, pensamiento estratégico, capacidades para la organización, habilidades de liderazgo y sólidos conocimientos sobre la gerencia de empresas, se observa que la percepción de estudiantes encuestados de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, califica el modelo didáctico como “Regular”, alcanzando el 56.2%; asimismo, el 18.8% de los encuestados califican el modelo como “Bueno”, mientras el 12.5% de la muestra total califican el modelo didáctico como “Excelente.

Por su parte, solamente el 12.5% califican el modelo didáctico como “Malo”. Tal como se puede apreciar, los estudiantes dan una valoración aceptable a modelo didáctico. Como se sabe el modelo didáctico, tiene que ver con las concepciones del aprendizaje y en consecuencia de ello la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Entre las principales estrategias didácticas que se aplican, se ha podido identificar, el análisis de casos, la resolución de problemas y en mayor medida el seminario taller, es decir la exposición del docente, seguida de trabajo en equipo y socialización de los aprendizajes.

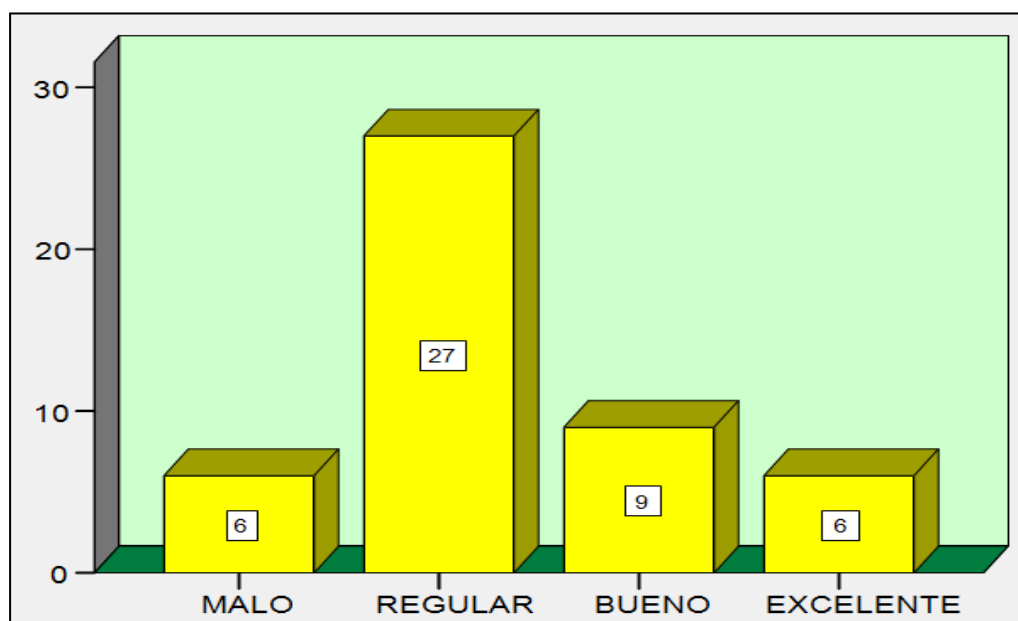
Este mecanismo, configuran formas didácticas activas y por ello se puede enmarcar el modelo didáctico de aprendizaje significativo. Sin embargo, como no existen modelos didácticos exclusivos dentro de un proceso de enseñanza, también se pueden percibir rasgos del modelo didáctico socio culturalista.

Asimismo, hay que considerar como eje central en el análisis del modelo didáctico, el rol del docente y del aprendiz. En lo analizado se puede percibir que el estudiante es el elemento central del proceso y cumple un rol activo y colaborativo; el docente aparece como mediador y organizador de escenarios y retos para desencadenar conflictos cognitivos que exigen el procesamiento de información para convertirse en conocimiento personal, primero, y luego como conocimiento social.

Tabla nº 6:
“Percepción sobre el modelo didáctico”

Categorías	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)	PORCENTAJE ACUMULADO (%)
MALO	6	12.5	12.5
REGULAR	27	56.2	68.7
BUENO	9	18.8	87.5
EXCELENTE	6	12.5	100.0
TOTAL	48	100.0	

Gráfico N° 2
“Percepción sobre el modelo didáctico”



4.3.1.3 Percepción sobre el estilo de enseñanza:

El estilo de enseñanza del docente universitario cobra diversos matices en concordancia con el área de conocimiento profesional del docente. En la docencia universitaria no se puede hablar de un estilo pedagógico en estricto sentido, dado que ello solo sería atribuible al profesional de la educación. En el caso de los docentes de la Facultad de Administración, su acción didáctica se sostiene, no en un conocimiento pedagógico, sino en una experiencia de vida profesional. El profesional de la administración le trasmite al estudiante, la forma como él ejerce la carrera; la forma como él resuelve los casos en la empresa y su visión personal del mundo de los negocios y la ética personal. Considerando lo anterior, el resultado que se percibe, en relación con estilo de enseñanza, muestra 30 alumnos, que

representan el 62.5%, califican como “Regular” el estilo que despliega sus docentes, mientras 8 alumnos que representan el 16.7%, califican como “Bueno”; en tanto 5 alumnos que representan el 10.4% lo califican como “Excelente”; en total, 43 alumnos que representan el 89.6% anotan una valoración positiva entre “Regular y Excelente”.

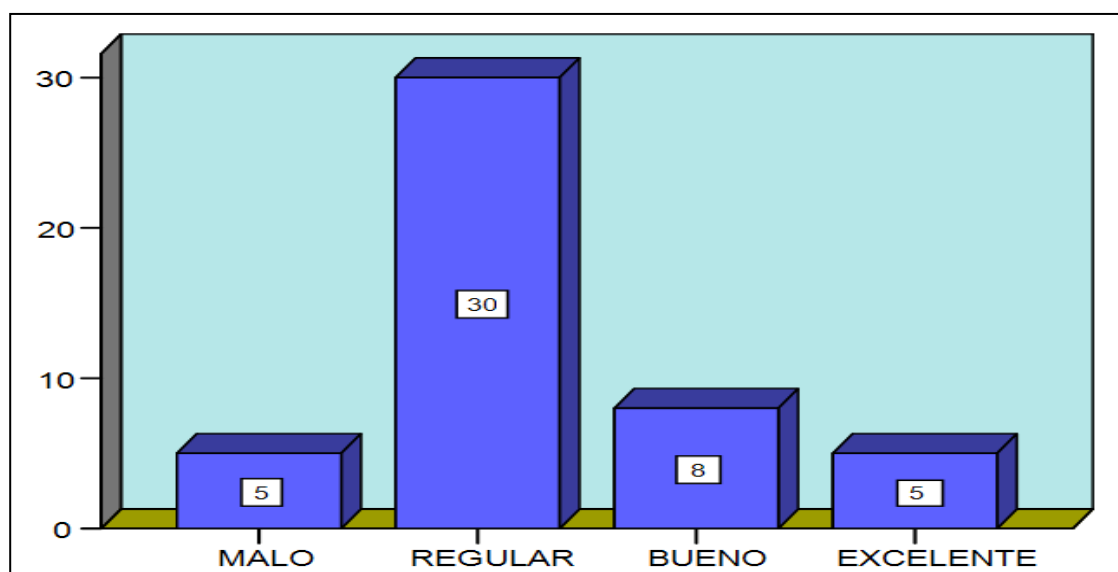
Asimismo, se puede observar que solamente 5 encuestados, que representan el 10.4%, califican al estilo de enseñanza propuesto como “Malo”.

En consecuencia se puede apreciar una visión global de los estudiantes que califica predominantemente en un nivel medio o regular el estilo de enseñanza. Se infiere que el nivel de experticia del docente se halla en ese rango, ya que como hemos sostenido, el docente universitario refleja en su enseñanza su nivel profesional.

Tabla Nº 7
“Percepción sobre el estilo de enseñanza”

CATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)	PORCENTAJE ACUMULADO (%)
MALO	5	10.4	10.4
REGULAR	30	62.5	72.9
BUENO	8	16.7	89.6
EXCELENTE	5	10.4	100.0
TOTAL	48	100.0	

Gráfico n° 3
“Percepción sobre el estilo de enseñanza”



4.3.1.4 Nivel de desarrollo del pensamiento crítico:

En el cuadro y gráfico sobre “Nivel de desarrollo del pensamiento crítico”, que en la presente investigación se define como un conjunto de destrezas de generación y procesamiento de información y creencias, y el hábito de utilizar dichas destrezas para conducir el comportamiento, basado en un compromiso intelectual. Asimismo, el pensamiento crítico se opone a la mera adquisición y retención de información, toda vez que el pensamiento crítico implica una búsqueda y tratamiento activo de la información.

Para alcanzar el pensamiento crítico, asociado a lo apreciativo o evaluativo de un proceso o situación, debe desarrollarse previamente el pensamiento inferencial.

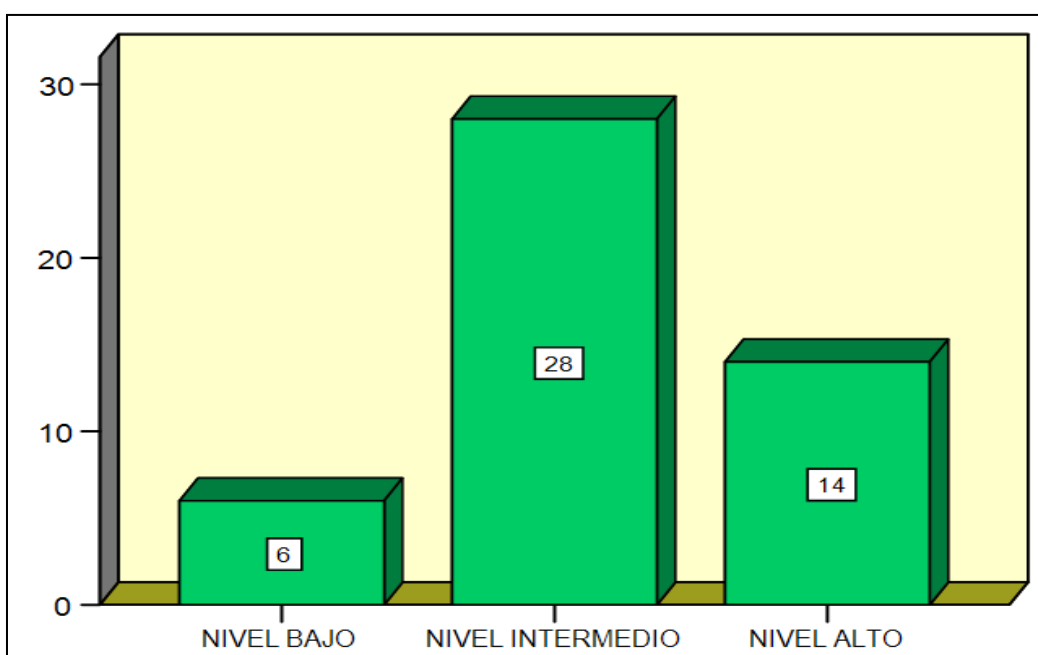
De acuerdo a los resultados globales se puede apreciar una predominancia de los niveles intermedio y alto, lo cual nos permite afirmar que la mayoría de estudiantes presenta un nivel aceptable de pensamiento crítico.

En consecuencia con lo anterior, se puede percibir que la mayor frecuencia de alumnos del cuarto año de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha que fueron observados, en relación a su nivel de pensamiento crítico, se ubican en el “Nivel Intermedio”, alcanzando el 58.3%; mientras que el 29.2% presentan un “Nivel Alto”. Complementando, el 12.5% de los estudiantes presenta un “Nivel Bajo” de pensamiento crítico.

Tabla N° 8:
“Nivel de desarrollo del pensamiento crítico”

CATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)	PORCENTAJE ACUMULADO (%)
NIVEL BAJO	6	12.5	12.5
NIVEL INTERMEDIO	28	58.3	70.8
NIVEL ALTO	14	29.2	100.0
TOTAL	48	100.0	

Gráfico N° 4:
“Nivel de desarrollo del pensamiento crítico”



4.3.1.5 Nivel de desarrollo del pensamiento inferencial

En la tabla y el gráfico relacionados con al “Nivel de desarrollo del pensamiento inferencial”, que significa que los estudiantes serian capaces de procesar información a nivel inductivo, deductivo y a un nivel lógico. Y que implica además que el estudiante ha desarrollado las capacidades de comparar – contrastar; categorizar – clasificar; describir – explicar; identificar causa/efecto; predecir – estimar; analizar; resumir – sintetizar; generalizar; crear, encontrar y resolver problemas, se puede apreciar un nivel de desarrollo apropiado.

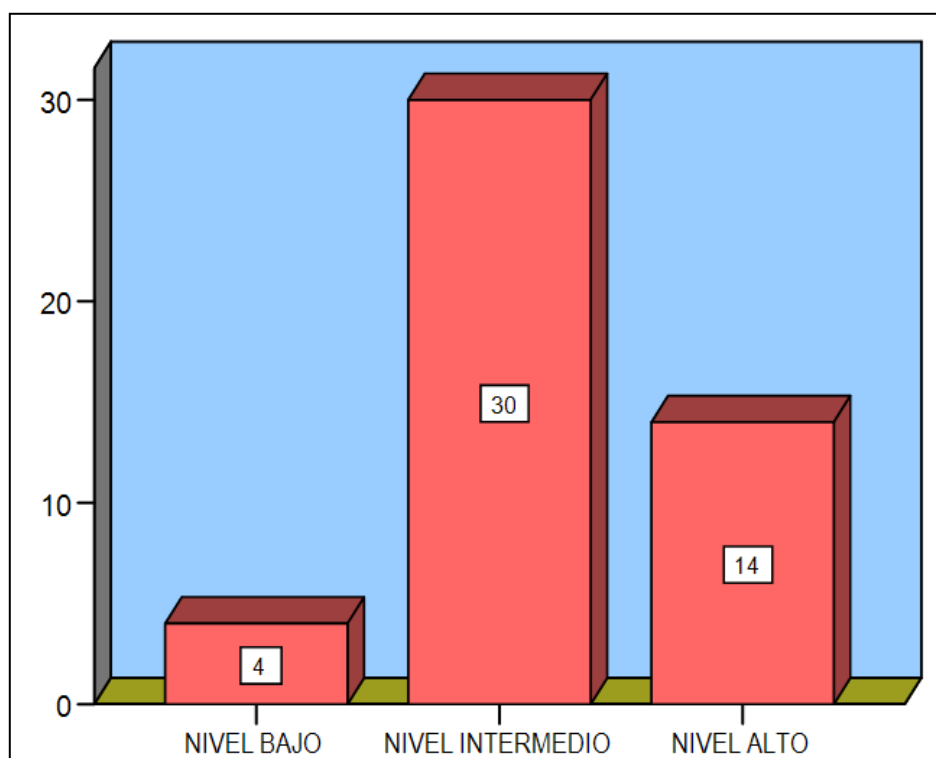
En ese sentido, el 62.5%, califican a un “Nivel Intermedio” de pensamiento inferencial; en tanto que el 29.2% presenta un “Nivel Alto”. Debemos resaltar que un total de 44 alumnos encuestados, que representan el 91.7% califican entre niveles “Intermedio y Alto”, por lo que se puede apreciar una predominancia favorable. Finalmente, el 8.3% califican como de “Nivel Bajo” en lo referido a pensamiento a nivel inferencial.

Tabla nº 9:

“Nivel de desarrollo del pensamiento inferencial”

CATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)	PORCENTAJE ACUMULADO (%)
NIVEL BAJO	4	8.3	8.3
NIVEL INTERMEDIO	30	62.5	70.8
NIVEL ALTO	14	29.2	100.0
Total	48	100.0	

Gráfico N° 5:
“Nivel de desarrollo del estadio Pensamiento Inferencial”



4.3.1.5 Nivel de desarrollo del pensamiento crítico:

En el cuadro y gráfico, referido al desarrollo del estadio pensamiento a crítico, cuyos aspectos observados mediante los instrumentos están relacionadas al proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar, de manera activa y diestra, información reunida de, o generada por, la experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como guía para la creencia y la acción, se percibe como aceptable en los estudiantes, dado que existe una predominancia de las valoraciones nivel intermedio y nivel alto.

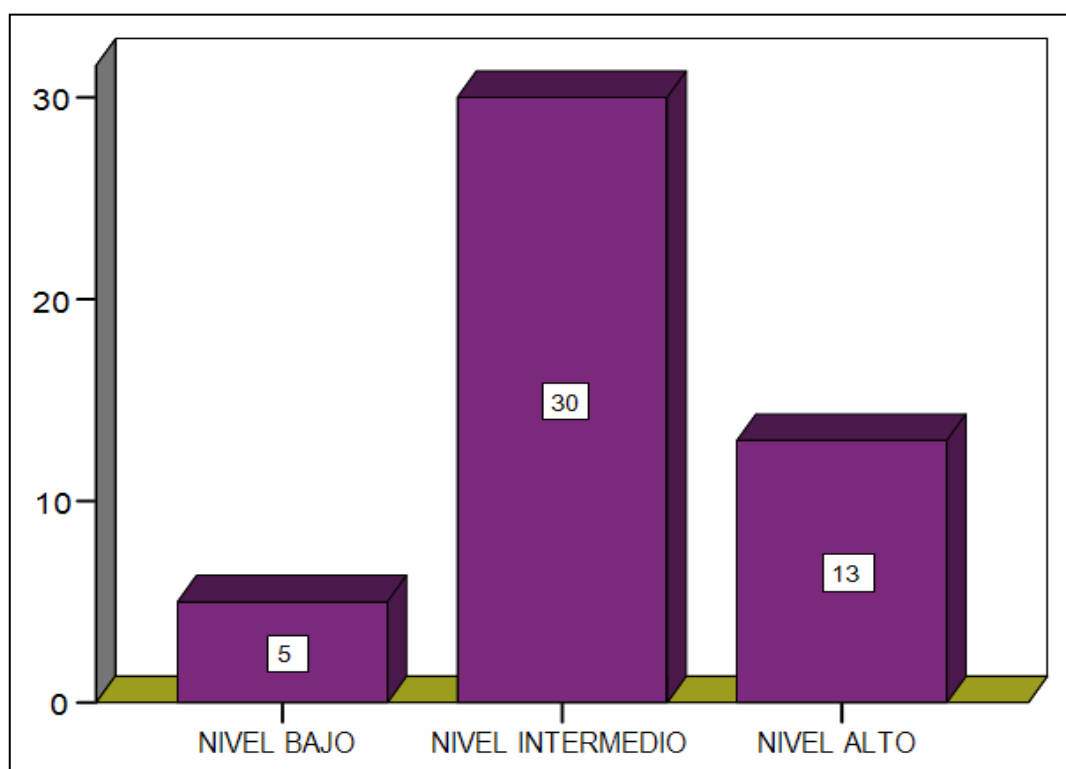
De acuerdo a lo anterior se puede indicar que el 62.5% de la muestra de estudiantes, califican al “Nivel Intermedio”, el 27.1% de la muestra, evidencian un “Nivel Alto” y el 10.4%, presentan un “Nivel Bajo”.

Podemos considerar, a la luz de los resultados, que los estudiantes empiezan a familiarizarse con las habilidades de pensamiento crítico. Entonces podemos colegir que es posible formar estudiantes más capaces de aprender a aprender, de indagar, de cuestionar, de argumentar adecuadamente y, en últimas, de adquirir habilidades que les permitan desempeñarse de mejor manera en el mundo actual, que les exige cada día más poder de adaptación y aprendizaje de nuevas tecnologías, en el mundo globalizado. Solo nos queda entonces, a pesar del cambio que esto implica, invitar a los docentes a ponerlo en práctica y esperar que los resultados sean los ideales. Cada uno puede diseñar su propia estrategia.

Tabla N° 10:
“Nivel de desarrollo del estadio pensamiento crítico”

CATEGORIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)	PORCENTAJE ACUMULADO (%)
NIVEL BAJO	5	10.4	10.4
NIVEL INTERMEDIO	30	62.5	72.9
NIVEL ALTO	13	27.1	100.0
TOTAL	48	100.0	

Gráfico N° 6
“Nivel de desarrollo del estadio pensamiento crítico”



4.3.2. PRUEBA DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Para la contrastación de las hipótesis es necesario conocer las características de normalidad de la población de estudio. Para la prueba de normalidad se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

A) Para aplicar la prueba de normalidad, planteamos las hipótesis de

Trabajo:

H_0 Los datos de la población de estudio provienen de una distribución normal.

H_1 Los datos de la población de estudio no provienen de una distribución normal.

B) Para un nivel de significancia de alfa igual a 0.05.

C) Para Sig. (alfa) < 0.05 Se rechaza la hipótesis nula.

Para Sig. (alfa) > 0.05 Se acepta la hipótesis nula.

D) El resultado de la prueba de normalidad para las variables es:

Tabla Nº 11

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	PROPUESTA DIDACTICA	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO
N	48	48
Z de Kolmogorov-Smirnov	0.838	0.884
Sig. asintót. (bilateral)	0.555	0.814

e) De los resultados de la prueba de Kolmogorov- Smirnov, se tiene que:

1. El valor de significancia del estadístico de prueba de normalidad tienen valores de 0.555 y 0.814, para la propuesta didáctica y desarrollo del Pensamiento crítico, luego el valor $\alpha > 0.05$, entonces se acepta la hipótesis nula.
2. Se concluye que los datos de las variables de estudio provienen de una distribución normal.
3. Este resultado permite decidir por la aplicación de la prueba paramétrica r de Pearson.

4.3.2.1. PRUEBA DE CONTRASTACIÓN HIPÓTESIS GENERAL:

Existe relación significativa entre la propuesta didáctica planteada en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha y el nivel de desarrollo del pensamiento crítico logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración.

a) Planteamos las siguientes hipótesis estadísticas:

H_i Existe relación significativa entre la propuesta didáctica planteada en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chíncha y el nivel de desarrollo del pensamiento crítico logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración.

H_o No existe relación significativa entre la propuesta didáctica planteada en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chíncha y el nivel de desarrollo del pensamiento crítico logrado en estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración.

b) Para un nivel de significancia (Sig.), $\alpha < 0.05$

c) El estadístico de prueba Correlación de Pearson

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{n(\sum x^2) - (\sum x)^2} * \sqrt{n(\sum y^2) - (\sum y)^2}}$$

Donde el recorrido del coeficiente de correlación muestral r está en el intervalo: $-1 < r < 1$

d) El resultado del coeficiente de correlación de Pearson en SPSS (v 17.0)

Tabla N° 12
“Correlación entre la propuesta didáctica y el desarrollo del pensamiento crítico”

VARIABLES DE ESTUDIO	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
PROPUESTA DIDÁCTICA	0.846	0.000
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO		

e) Dado que el nivel de significancia es igual a 0.000, y por tanto menor a 0.05; se rechaza la hipótesis nula.

Luego del resultado obtenido se infiere que existe una correlación estadísticamente significativa de 0.846. Calculando el coeficiente de variabilidad (r^2), este alcanza el valor de $=0,715$, lo que implica que, el 71,5 % de la variabilidad en el nivel de desarrollo de pensamiento crítico que presentan los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración, está determinado por la propuesta didáctica desarrollada por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, con un nivel de confianza del 95% y 5% de probabilidad de error.

De los resultados observados se puede colegir que en la medida que, la propuesta didáctica se oriente al desarrollo de la formación integral de los estudiantes y despliega una serie de mecanismos pedagógicos, logra favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.

Se desprende asimismo que, el pensamiento crítico es un componente de primer orden en el desarrollo del ser humano de estos tiempos. Esta relación que se comprueba a través de la contrastación de las hipótesis, no establece causalidad, puesto que las variables han sido estudiadas tal como han sucedido y no han sido objeto de manipulación o acondicionamiento previo.

4.3.2.2. PRUEBA DE CONTRASTACION DE HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

Hipótesis específica 1:

a) Se plantea las siguientes hipótesis estadísticas:

H_i Existe relación significativa entre el modelo didáctico planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha y el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento Inferencial” logrado por los estudiantes del cuarto año Facultad de Administración.

H_o No existe relación significativa entre el modelo didáctico planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha y el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento Inferencial” logrado por los estudiantes del cuarto año Facultad de Administración.

b) Calculándose a un nivel de significancia (Sig.), $\alpha < 0.05$

c) Se determina el estadístico de prueba, correlación de Pearson. Donde el recorrido del coeficiente de correlación muestral r está en el intervalo: $-1 < r < 1$

d) El resultado del coeficiente de correlación de Pearson en SPSS (v 17.0)

Tabla nº 13
“Correlación entre el modelo didáctico y nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento Inferencial”

VARIABLES DE ESTUDIO	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
MODELO DIDÁCTICO		
NIVEL DE DESARROLLO DEL ESTADIO “PENSAMIENTO INFERENCIAL”	0.804	0.036

e) Dado que el nivel de significancia es igual a 0.036, y por tanto menor a 0.05; se rechaza la hipótesis nula.

Luego, del resultado obtenido se infiere que existe una correlación estadísticamente significativa de 0.804; Calculando el coeficiente de variabilidad (r^2), este alcanza el valor de $=0,646$, lo que implica que, el 64,6 % de la variabilidad en el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento Inferencial” logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, está determinado por su modelo didáctico, con un nivel de confianza del 95% y 5% de probabilidad de error.

El resultado señala que las estrategias didácticas que se aplican como parte del proceso de formación profesional ayudan de manera importante al desarrollo del estadio “Pensamiento Inferencial” que implica una serie de actividades cognitivas de carácter lógico.

Hipótesis específica 2:

a) Planteamos las siguientes hipótesis estadísticas:

H_i El modelo didáctico planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha se relaciona significativamente con el nivel de desarrollo del pensamiento a nivel crítico logrado por los estudiantes del cuarto año Facultad de Administración.

H_o No existe relación entre el modelo didáctico planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha con el nivel de desarrollo del pensamiento a nivel crítico logrado por los estudiantes del cuarto año Facultad de Administración.

b) Para un nivel de significancia (Sig.), $\alpha < 0.05$

- c) El estadístico de prueba Correlación de Pearson. Donde el recorrido del coeficiente de correlación muestral r está en el intervalo: $-1 < r < 1$
- d) El resultado del coeficiente de correlación de Pearson en SPSS (v 17.0)

Tabla nº 14
“Correlación entre el modelo didáctico y el nivel de desarrollo del estadio “pensamiento crítico”

VARIABLES DE ESTUDIO	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
MODELO DIDÁCTICO		
NIVEL DE DESARROLLO DEL ESTADIO “PENSAMIENTO CRÍTICO”	0.718	0.004

- e) Dado que el nivel de significancia es igual a 0.004, y por tanto menor a 0.05; se rechaza la hipótesis nula.

Luego, del resultado obtenido se infiere que existe una correlación estadística de $r = 0.718$; Calculando el coeficiente de variabilidad (r^2), éste alcanza el valor de 0,515, lo que implica que, el 51,5 % de la variabilidad en el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento crítico” logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chíncha, está determinado por su modelo didáctico, con un nivel de confianza del 95% y 5% de probabilidad de error.

Este resultado indica que la potencia del modelo didáctico es buena para la generación del estadio pensamiento inferencial, en los estudiantes de la muestra.

Hipótesis específica 3:

a) Planteamos las siguientes hipótesis estadísticas:

H_i Los estilos de enseñanza, planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, se relacionan significativamente con el nivel de desarrollo del pensamiento a nivel inferencial logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración.

H_o Los estilos de enseñanza, planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, no se relacionan significativamente con el nivel de desarrollo del pensamiento a nivel inferencial logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración.

b) Para un nivel de significancia (Sig.), $\alpha < 0.05$

c) El estadístico de prueba Correlación de Pearson. Donde el recorrido del coeficiente de correlación muestral r está en el intervalo: $-1 < r < 1$

d) El resultado del coeficiente de correlación de Pearson en SPSS (v 17.0)

Tabla nº 15
Correlación entre los Estilos de enseñanza y el nivel de desarrollo del estadio "pensamiento inferencial"

VARIABLES DE ESTUDIO	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
ESTILOS DE ENSEÑANZA		
NIVEL DE DESARROLLO DEL ESTADIO "PENSAMIENTO INFERENCIAL"	0.890	0.040

- e) Dado que el nivel de significancia es igual a 0.040, y por tanto menor a 0.05; se rechaza la hipótesis nula.

Luego, del resultado obtenido se infiere que existe una correlación estadísticamente significativa de 0.890; Calculando el coeficiente de variabilidad (r^2), éste alcanza el valor de 0,792, lo que implica que, el 79,2 % de la variabilidad en el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento Inferencial” logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, está determinado por su modelo estilo de enseñanza, con un nivel de confianza del 95% y 5% de probabilidad de error.

Este resultado nos indica la importancia de los estilos de enseñanza, que tienen que ver ineludiblemente con el grado de conocimiento que poseen los docentes y con la forma de relacionarse con los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

En efecto, el estilo que imponen los docentes, bajo las premisas del modelo didáctico que ha seleccionado la institución universitaria, generan un escenario de aprendizaje favorable al desarrollo del pensamiento en sus diferentes niveles.

Hipótesis específica 4:

- a) Planteamos las siguientes hipótesis estadísticas:

H_i Los estilos de enseñanza, planteados en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha se relacionan significativamente con el nivel de desarrollo del estadio “pensamiento crítico”, logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración.

H_o Los estilos de enseñanza, planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha no se relacionan significativamente con el nivel de desarrollo del estadio “pensamiento crítico”, logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración.

- b) Para un nivel de significancia (Sig.), $\alpha < 0.05$
- c) El estadístico de prueba Correlación de Pearson. Donde el recorrido del coeficiente de correlación muestral r está en el intervalo: $-1 < r < 1$
- d) El resultado del coeficiente de correlación de Pearson en SPSS (v 17.0)

Tabla nº 16
Correlación entre los estilos de enseñanza y nivel de desarrollo del estadio “pensamiento crítico”

VARIABLES DE ESTUDIO	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
ESTILOS DE ENSEÑANZA		
NIVEL DE DESARROLLO DEL ESTADIO “PENSAMIENTO CRÍTICO”	0.823	0.040

- e) Dado que el nivel de significancia es igual a 0.040, y por tanto menor a 0.05; se rechaza la hipótesis nula.

Luego, del resultado obtenido se infiere que existe una correlación estadísticamente significativa de 0.823; Calculando el coeficiente de variabilidad (r^2), éste alcanza el valor de 0,677, lo que implica que, el 67,7 % de la variabilidad en el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento crítico” logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, está determinado por su estilo de enseñanza, con un nivel de confianza del 95% y 5% de probabilidad de error.

Este resultado nos permite establecer que la capacidad didáctica del docente universitario, sumada a su habilidad social para establecer conexión positiva con los estudiantes, ha posibilitado que el estudiante alcance un nivel significativo de desarrollo de pensamiento a nivel crítico.

4.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

- En relación a la hipótesis general, los resultados evaluados muestran claramente que, las calificaciones realizadas por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha indican que la propuesta didáctica planteada, logra niveles favorables de desarrollo de pensamiento crítico. La apreciación general es respaldada con una correlación estadísticamente significativa de 0.846; correlación positiva alta. En consecuencia, podemos inferir que la hipótesis general formulada: “Existe relación significativa entre la propuesta didáctica planteada en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha con el nivel de desarrollo del pensamiento crítico logrado en

estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración”, quedó debidamente probada.

De acuerdo a otras investigaciones se puede contrastar estos resultados con los hallazgos de Miranda J. Christian (2003) “El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto”, quien señaló que, “El pensamiento crítico se define y caracteriza por ser una destreza de tipo cognitiva que cuestiona, pone en tela de juicio y problematiza cualquier verdad o conocimiento que, sin un juicio crítico previo, contextualizado, pretenda erigirse como único, definitivo y absoluto, que se operacionaliza a través de la exposición de destrezas, en el caso del análisis indagativo y comunicativo, encaminados a la resolución de problemas que, en el caso del profesor, son de carácter pedagógico”. En este sentido, la presente investigación coincide con las precisiones hechas en el estudio antes citado.

- Respecto a la primera hipótesis específica, la evaluación de los resultados nos permite apreciar que, las calificaciones hechas por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chíncha, demuestran que la propuesta de modelo didáctico alcanza consecuencias favorables en desarrollo de pensamiento a nivel inferencial.

Los resultados quedan validados con la determinación del coeficiente de correlación que establece una correlación estadísticamente significativa de 0.804; correlación positiva alta, lo que implica que, el 64,6 % de la

variabilidad en el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento Inferencial” logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, está determinado por su modelo didáctico, con un nivel de confianza del 95% y 5% de probabilidad de error.

Así, podemos concluir que la hipótesis específica formulada: “Existe un alto grado de relación entre el modelo didáctico planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha y el pensamiento a nivel inferencial logrado en estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración” fue claramente verificada.

En relación a este aspecto, es pertinente citar los hallazgos que realizó en el año 1993, Vera Vélez, Lamberto, a través de “Nivel de dominio de destrezas de pensamiento crítico en el currículo universitario, su relación con los índices de aprovechamiento académico y las expectativas de profesores entre estudiantes de primer año de universidad”, en la que señala que los profesores hallaron en sus estudiantes de primer año un bajo nivel de destrezas de razonamiento crítico y que de acuerdo a sus expectativas éstos deberían mejorarlas, por lo menos, en un 47 por ciento para poder llevar a cabo con éxito el trabajo universitario.

Dicho porcentaje se infirió a través de un análisis de discrepancia entre lo óptimo que debieran poseer y lo que se estimó éstos poseen. En la ejecución de la prueba de Watson y Glaser, cuyo valor total consta de 80 puntos, los estudiantes con rezago obtuvieron una puntuación promedio de 41 puntos, los estudiantes regulares demostraron una puntuación promedio

de 42 y el grupo de estudiantes de honor alcanzó la máxima puntuación con un promedio de 46 puntos. Mediante un análisis t de medias y otro de varianza Anova se encontró una ligera, aunque significativa, diferencia entre el grupo de honor y los otros dos grupos. No se encontró, sin embargo, una correlación significativa entre el nivel de ejecución de la prueba de Watson y Glaser y los índices de aprovechamiento académico; sí con los índices de la prueba de aptitudes del C.E.E.B. con unas correlaciones Pearson de .38 y .40, las cuales son bajas. Por consiguiente, el dominio de las destrezas de pensamiento crítico - según la prueba de Watson y Glaser - resultó ser casi igual al nivel de dominio estimado por los profesores”

En la presente investigación una posible explicación de este nivel que presenta el desarrollo del estadio de “pensamiento inferencial” se debe a la metodología activa, lo cual implica un rol central del alumno en la construcción de su aprendizaje, siendo el maestro, solo un mediador. Los hallazgos de esta investigación son congruentes con planteamientos teóricos e investigaciones empíricas realizadas por otros autores (Brophy, J. E. and Good, T. L., 1970; Estremera, R., 1991; Fox, 1962; Goodlad, 1983; Rivera, 1989; Serrano H., 1989).

Estas percepciones como las formuladas por otros investigadores coinciden en que la metodología en la enseñanza universitaria se está orientando más hacia el desarrollo de la educación proactiva que hacia la educación tradicional.

- En relación a la segunda hipótesis específica, los resultados evaluados muestran que las apreciaciones realizadas por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, revelan que la propuesta de modelo didáctico planteado logra respuestas favorables en desarrollo de pensamiento a nivel crítico.

Los resultados mencionados son ratificados mediante la determinación del coeficiente de correlación estadística de 0.718; correlación media. Podemos inferir que existe un grado de relación media, entre el modelo didáctico planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha y nivel de desarrollo del estadio "Pensamiento Inferencial" logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración. Quedando formalmente demostrada a pesar de haber obtenido el coeficiente de correlación más bajo entre los cinco coeficientes calculados en la presente investigación. En concordancia con nuestros resultados, Gloria Marciales (2004) "Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos", concluyó que "los estudiantes de último año manifiestan una mayor integración en las dimensiones del pensamiento, son particularmente los estudiantes de Filosofía quienes manifiestan mayor integración en este sentido, así como un uso más sistemático o continuado de las mismas".

De los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico, se derivan otros resultados llamativos en relación con las características de las

inferencias. Variables no contempladas para efectos de esta investigación fueron aquellas relacionadas con la integración académica y social de los estudiantes, así como experiencias específicas únicas para cada titulación, como la calidad de la enseñanza, la calidad del currículum y la calidad de la asesoría que se le brinda a los estudiantes, factores que pueden tener incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico.

- En relación a la tercera hipótesis específica, los resultados obtenidos permiten apreciar perfectamente que las calificaciones realizadas por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, muestran que los estilos de enseñanza programados alcanzan respuestas favorables en el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento Inferencial”.

Los resultados obtenidos han sido corroborados mediante índice de correlación estadísticamente significativa de 0.890; correlación positiva alta. Se verifica la existencia de un alto grado de relación entre los estilos de enseñanza planteados en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha y el pensamiento a nivel inferencial logrado en estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración, ha quedado adecuadamente confirmada la tercer hipótesis específica.

A través de los resultados de la investigación se ha determinado que el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento Inferencial” evidencian el dominio de las capacidades de Comparar – Contrastar, que consiste en examinar los objetos con la finalidad de reconocer los atributos que los

hacen tanto semejantes como diferentes; Contrastar es oponer entre sí los objetos o compararlos haciendo hincapié en sus diferencias; Categorizar – Clasificar, que consiste en agrupar ideas u objetos con base en un criterio determinado; Describir – Explicar, que consiste en enumerar las características de un objeto, hecho o persona. Explicar consiste en la habilidad de comunicar como es o como funciona algo.

Asimismo, a través del trabajo de campo se ha determinado que los docentes Identifican causa/efecto, es decir, capacidad de vincular la condición en virtud de la cual algo sucede o existe con la secuencia de algo; han desarrollado la capacidad de predecir – estimar, expresado esencialmente en la capacidad utilizar los datos que tenemos a nuestro alcance para formular con base en ellos sus posibles consecuencias; capacidad de separar o descomponer un todo en sus partes, con base en un plan o de acuerdo a un determinado criterio, es decir, analizar.

Complementariamente se determina que son capaces de resumir – sintetizar, esto es, exponer el núcleo de una idea completa de manera concisa. Va del cambio cuantitativo al cualitativo; mejoran la capacidad de Generalizar, que consiste en aplicar una regla, principio o fórmula en distintas situaciones. Una vez que la regla ha sido cabalmente entendida, es posible utilizarla y aplicarla a nuevas situaciones, de manera que no es necesario aprender una regla para cada ocasión.

- En relación a la cuarta hipótesis específica, los resultados evaluados permiten comprender perfectamente que las apreciaciones formuladas por

los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha demuestran que los estilos de enseñanza planteados logran niveles favorables el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento crítico”.

Estos resultados son reafirmados con la correlación estadísticamente significativa de 0.823; correlación positiva alta.

En consecuencia, podemos determinar que la hipótesis ha sido confirmada, puesto que existe un alto grado de relación entre los estilos de enseñanza planteados en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha y el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento crítico”, logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración.

En la línea de lo demostrado en nuestra investigación, se hallan otros estudios, en los que se señala que “El curriculum basado en problemas es una buena fuente para el desarrollo de enseñanza de pensamiento crítico. La experiencia de la Universidad de Linkoping (Suecia) evidencia que sus egresados de medicina muestran un alto grado de satisfacción con la educación de pregrado y su preparación para la práctica médica; especialmente contentos se mostraron respecto de los particulares énfasis del nuevo curriculum” (Antepohl, Domeij, 2003).

En esta misma perspectiva, un trabajo informado por Johansen (2003) da cuenta de una estrategia didáctica basada en simulación y juego de roles sobre un problema de negocios, con diferentes actores representados por los participantes del curso, que se lleva a cabo en la última sesión del curso. La simulación requiere una síntesis del conocimiento adquirido en

el curso de comunicación de negocios, así como de otros cursos de negocios, tanto como de las propias experiencias personales en el área. De acuerdo a la autora, los estudiantes terminan considerando la relevancia de las comunicaciones en los negocios para una eficiente toma de decisiones. El escenario exige de los estudiantes el ejercicio del pensamiento crítico y les demanda tomar decisiones éticas basadas en información de su interés.

Coincidentemente con nuestro trabajo, el Informe Delphi (The California Academia Press, Millbrae, CA, 1990) que fue desarrollado por un panel de expertos compuesto por cuarenta y seis hombres y mujeres de todas partes de los Estados Unidos y de Canadá que representaban muchas disciplinas académicas diferentes como las humanidades, las ciencias, las ciencias sociales y la educación, en un proyecto de investigación duró dos años y se realizó en nombre de la Asociación Filosófica Americana, concluyó que “el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia; como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” se denomina Pensamiento Crítico.

Adicionalmente, en ese mismo informe se definió al pensador crítico ideal como “una persona habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a

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

CONCLUSIONES

- Existe una correlación estadísticamente significativa de 0.846 entre las variables propuesta didáctica y nivel de logro de pensamiento crítico logrado por los estudiantes, lo cual significa una relación lineal positiva entre las variables. De acuerdo al coeficiente de variabilidad el nivel de desarrollo del pensamiento crítico estaría determinado en un 71,5% por la propuesta didáctica desarrollada por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha.
- El modelo didáctico, entendido como el conjunto de preceptos teóricos y metodológicos que orientan el proceso formativo-académico que se ha planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, se relaciona positivamente ($r = 0.804$) con el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento Inferencial” logrado en estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración. De acuerdo al coeficiente de variabilidad, el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento inferencial” estaría determinado en un 64,6% por la propuesta didáctica desarrollada por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha.
- Existe relación positiva media ($r = 0.718$) entre el modelo didáctico planteado en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha y el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento crítico”, logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración. De acuerdo al coeficiente de variabilidad, el nivel de desarrollo del

estadio “Pensamiento crítico” estaría determinado en un 51,5% por la propuesta didáctica desarrollada por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha.

- Los estilos de enseñanza desarrollados por los docentes en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha, se relacionan de manera positiva ($r = 0.890$) con el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento Inferencial” logrado en estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración, por lo que se determina que los estudiantes son capaces de procesar información a nivel inductivo, deductivo y a un nivel lógico. De acuerdo al coeficiente de variabilidad, el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento inferencial” estaría determinado en un 79,2% por el estilo de enseñanza de los docentes.
- Los estilos de enseñanza planteados en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, consistentes en el desarrollo de actividades teórico-prácticas de naturaleza dinámica e innovadora orientadas a generar un aprendizaje competencial, se relacionan de manera positiva con el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento crítico” ($r = 0.823$) logrado por los estudiantes del cuarto año de la Facultad de Administración. De acuerdo al coeficiente de variabilidad, el nivel de desarrollo del estadio “Pensamiento crítico” estaría determinado en un 67,7% por el estilo de enseñanza de los docentes.

Recomendaciones

Primera.

Se recomienda desarrollar una evaluación de modelos didácticos para desarrollar el pensamiento crítico en alumnos de diferentes Facultades de la Universidad Garcilaso de la Vega- Filial Chincha.

Segunda.

Desarrollar acciones de entrenamiento a los docentes universitarios de las diversas Facultades de la Universidad Garcilaso de la Vega- Filial Chincha, con el fin de optimizar los procesos didácticos, especialmente orientados a una didáctica proactiva en la que el docente asuma el rol de mediador cognitivo.

Referencias

1. **Ander Egg, E. (1989).** "Técnicas de Investigación Social". Buenos Aires. Editorial Humanitas.
2. **Antepohl, W., E. Domeij, et al. (2003).** "A follow up of medical graduates of a problem based learning curriculum" En Medical Education.
3. **Barnett, R. (2001).** "Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad". Barcelona. Editorial Gedisa.
4. **Bavaresco, A. (1994).** "Proceso Metodológico de la Investigación". Madrid. Talleres de Litografía MELVIN S.R.L
5. **Beyer, B. K. (1991).** "Teaching thinking skills: a handbook for secondary school teachers". Boston. Ally and Bacon Company.
6. **Blankertz, H. (1981)** "Didáctica", en SpeckJ. y Wehle, G. Conceptos Fundamentales de Pedagogía. Barcelona. Herder.
7. **Boisvert, Jacques. (2004).** La formación del pensamiento crítico. México. Fondo de cultura económica.
8. **Dewey, John. (2007).** ¿Cómo pensamos?, relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. España. Paidós.
9. **Echeverría, Benito. (2005).** "Competencias de acción de los profesionales de la orientación". Madrid. ESIC editorial.
10. **Fernández Pérez, M. (1976)** : Didáctica III. Madrid. UNED.
11. **Gabennesch, Howard (2006).** "Critical Thinking: What Is It Good for? (In Fact, What Is It?)". The Skeptical Inquirer, Vol 30, N° 2, Marzo-Abril 2006.

12. **Gartner, F. (1970)** Planeamiento y conducción de la enseñanza. Buenos Aires. Kapelusz,
13. **Genovard, C. (1992)**. "Psicología de la educación". Barcelona. Ediciones Ceac, S. A.
14. **Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2003)**. "Metodología de la investigación científica. Bogotá. Ed. McGraw-Hill.
15. **López Calva, Miguel. (1998)**. Pensamiento Crítico y creatividad en el aula. México. Trillas.
16. **Lucarelli, E., Correa, E. (1998)**. "Cómo hacemos para enseñar a aprender". Editorial Aique Didáctica. Buenos Aires. Argentina
17. **Marzano, R. J., R. S. Brandt, et al. (1988)**. "Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction", Association for Supervision and Curriculum Development.
18. **Mcclelland, D. C. (1973)**. "Testing for competence rather than for intelligence". Ney York. American psychologist.
19. **Moshman, D. (1.998)**. "Cognitive Development beyond childhood". In W. Damon, D. Kuhn, & R. Siegler (Eds.), Handbook of child psychology, vol. 2. Cognition, perception and language. New York: Wiley.
20. **Newman, D.; Griffin, P. Y Cole, M. (1991)**. "La zona de construcción del conocimiento". Madrid. Editorial Morata.
21. **Norris, S. P. (1985)**. "Synthesis of Research on Critical Thinking" En Educational Leadership. New York: Wiley
22. **Paul, R. W., Elder, L., and Batell, T. (1997)**. "California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy

Recommendations". Sacramento, CA: California Commission on Teacher Credentialing.

23. **Pérez, A. y Gimeno, J. 1988.** "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". Madrid. Editorial Infancia y Aprendizaje.
24. **Santiuste Bermejo, V. (coord.), Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., y Toledo, E. (2001).** El pensamiento crítico en la práctica educativa. Madrid. Fugaz Ediciones.
25. **Shulman, L.S. (1986)** "Paradigms and research programs in the Study of Teaching : a contemporary perspective", Ney York. Wittrock,M.C
26. **Sierra Bravo, R. (1998).** "Técnicas de Investigación Social". Madrid.Editorial Paraninfo.
27. **Suárez, B. (1990).** "Métodos de Investigación". Caracas. Ediciones Eneva. Venezuela.
28. **Swartz, R. J. (1990).** "Critical thinking and reasoning in standard subject area instruction". En Voss et al. (1990). Informal reasoning and education. Londres. LEA.
29. **The Delphi Report (1990).** "Dean of the College of Arts and Sciences". **USA.** The Santa Clara University.

Tesis:

- **Miranda J. Christian (2003).** “El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto” (Tesis de maestría) Universidad Austral de Chile.
- **Vera Vélez, Lamberto (1993).** “Nivel de dominio de destrezas de pensamiento crítico en el currículo universitario, su relación con los índices de aprovechamiento académico y las expectativas de profesores entre estudiantes de primer año de universidad” (Tesis doctoral) Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- **Marciales Vivas, Gloria Patricia (2004).** “Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos”. (Tesis Doctoral) Universidad Complutense, Madrid.

Artículos electrónicos:

1. **Ávila Baray, H. L. (2006).** “Introducción a la metodología de la investigación”. Edición electrónica. www.eumed.net/libros/2006c/203/.
2. **Borgo, Alejandro. (2006).** “Pensamiento crítico: ¿necesidad social o lujo académico?”. 2º Congreso Iberoamericano de Pensamiento Crítico. Agosto, 2006. Lima. http://www.geocities.com/cong_pc_lima/borgo-pensamiento_critico.htm
3. **Colton, K. (1991).** "Teaching Thinking Skills." En School Improvement Research Series, <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html>

4. **Murray, J. (2003).** "Apply Big6 Skills to Integrate Content Standards in the Curriculum." En Big6 e Newsletter E4(1), <http://www.big6.com/showenewsarticle.php?id=325>
5. **Noddings, Nel. (1995).** "Philosophy of education. Dimensions of philosophy series". Westview Press, Boulder, Colorado. [http://www.amazon.com/Philosophy-Education-Nel Noddings/dp/0813343232](http://www.amazon.com/Philosophy-Education-Nel-Noddings/dp/0813343232)
6. **Posada Álvarez, R. (2004).** "Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante". Revista Iberoamericana de educación. <http://www.campusoei>.
7. **Scriven, M., & Paul, R. (2004).** "The Critical Thinking Community. Retrieved November 28, 2005, from <http://www.criticalthinking.org/aboutCT/definingCT.shtml>

Revistas:

1. **Barone, S. y P. Mella (2003).** "Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy". En Revista Iberoamericana de Educación.
2. **Biglan, A. (1973).** "The characteristics of subject matter in different academic areas". Journal of Applied Psychology
3. **Duchscher, J.E.B. (2003).** "Critical Thinking: Perceptions of Newly Graduated Female Baccalaureate Nurses Journal of Nursing Education".

4. **Echeverría, Benito (2001)**. "Configuración actual de la profesionalidad".
Revista Letras de Deusto N° 31.
5. **Ennis, R. H. (2002)**. "An Outline of Goals for a Critical Thinking Curriculum
and Its Assessment". Chicago, University of Illinois: 7.
<http://faculty.ed.uiuc.edu/rhennis>
6. **Facione, Peter A. (2007)**. "Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es
importante?". [http://www.eduteka.org/pdfdir/Pensamiento
CriticoFacione.pdf](http://www.eduteka.org/pdfdir/Pensamiento
CriticoFacione.pdf)
7. **O'Sullivan Patricia (2003)**. "Medical Education Research and
Development, University of Colorado School of Medicine", journal of the
Association of American Medical Colleges 2003;78(2):204-11

ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTOS

"La propuesta didáctica y su relación con el nivel de desarrollo del pensamiento crítico logrado, en estudiantes del cuarto año, de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha"

Ficha de Valoración N° 1

Calidad de la Propuesta Didáctica

Presentación:

- El presente instrumento se utilizará para verificar el Nivel de calidad de la Propuesta Didáctica que incluye los procesos de programación, procesos didácticos y procesos de evaluación desarrollados por los docentes de la Facultad de Administración.

Instrucciones:

Lea detenidamente cada ítem.

De acuerdo a lo percibido por usted, en relación al Nivel de desarrollo de los procesos técnico-pedagógicos, Marque con un aspa (X) la alternativa que considere pertinente.

- Muy Bien () Bien () Regular () Deficiente ()

I. DATOS INFORMATIVOS :

- Docente:.....
- Asignatura:.....
- Situación Laboral: Nombrado () Contratado ()
- Años de servicio : 1-5 años () 6-10 años () 10 años a más ()
- Nivel profesional : Titulado Pedagógico () Bachiller () Licenciado () Maestría () Doctorado ()

II. DIMENSIONES DE ESTUDIO:

N°	Modelo didáctico	calificación			
		Muy Bien	Bien	Regular	Deficiente
01	Determinó las capacidades de aprendizaje.				
02	Seleccionó y organizó los contenidos en función de las capacidades seleccionadas.				
03	Determinó las estrategias de enseñanza.				
04	Estableció el tipo de material didáctico que utilizará.				
05	Estableció los medios didácticos de apoyo.				
06	Prevé la forma más apropiada para el trabajo en el aula.				
07	Organiza los instrumentos de evaluación de inicio, proceso y salida.				

Estilos de enseñanza				
08	Identifica los conocimientos previos.			
09	Genera conflicto cognitivo en los estudiantes.			
10	Genera interés en la actividad de aprendizaje			
11	Provee estrategias para el procesamiento de la información (análisis y reestructuración de la información).			
12	Orienta al estudiante a fuentes de información útiles.			
13	Realiza retroalimentación.			
14	Atiende a los estudiantes de aprendizaje lento con estrategias diferenciales.			
15	Genera aprendizajes significativos entre sus estudiantes			
16	Convierte los criterios en indicadores de logro.			
17	Los indicadores de logro los transforma en Ítems o muestras de desempeño.			
18	Utiliza los procedimientos pertinentes a cada exigencia evaluativa.			
19	Diseña instrumentos en concordancia con los procedimientos.			
20	Interpreta los resultados de la evaluación y toma decisiones en concordancia con ellos.			

“La propuesta didáctica y su relación con el nivel de desarrollo del pensamiento crítico logrado, en estudiantes del cuarto año, de la Facultad de Administración de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega-filial Chincha”

Lista de Cotejo N° 1 “NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO”

Presentación:

- El presente instrumento se utilizará para verificar el grado de desarrollo del de pensamiento crítico, que presentan los estudiantes de la Facultad de Administración, para lo cual se han tomado en cuenta las dimensiones: nivel inferencial y pensamiento crítico.

Instrucciones:

Aplique los reactivos concordantes con la exigencia de medición y de acuerdo a lo percibido por usted, en relación al nivel pensamiento que identifique, marque con un aspa (X) la alternativa que considere pertinente.

Marque con un aspa (X) lo que considere pertinente, de acuerdo a la siguiente escala:

1 (Nivel Bajo) 2 (Nivel Intermedio) 3(Nivel Alto)

N°	Nivel inferencial	nivel		
		Bajo	Intermedio	Alto
		1	2	3
01	El alumno realiza inferencias lógicas			
02	Genera comparaciones entre conceptos y categorías			
03	Contrasta afirmaciones con otras fuentes o autores			
04	Categoriza los conceptos. Los eleva a un plano teórico.			
05	Clasifica ideas en función de semejanzas y diferencias.			
06	Describe situaciones coyunturales y estructurales de la economía y sociedad.			
07	Explica procesos y fenómenos sociales y económicos complejos.			
08	Analiza situaciones problemáticas ubicándolas en su contexto			
09	Identifica causas y efectos en procesos socioeconómicos.			
10	Interpreta datos e índices relativos a procesos socioeconómicos.			
11	Resume enfoques teóricos			
12	Sintetiza Teorías económicas y administrativas			
13	Generaliza conclusiones obtenidas de investigación propia.			
14	Resuelve problemas en contexto artificial.			
	Nivel crítico			
15	Debate sobre posiciones teóricas u operativas del ámbito de la administración			
16	Argumenta sus puntos de vista.			
17	Evalúa teorías y enfoques administrativos.			
18	Juzga procesos y enfoques administrativas.			
19	Critica procesos y enfoques administrativos			
20	Critica el contexto socioeconómico en el que se desenvuelve.			

ANEXO N° 3

**VALIDACION DE INSTRUMENTOS
POR JUICIO DE EXPERTO**

**ASPECTOS DE VALIDACION: DISEÑO DEL INFORME DE OPINION DE
EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION
FICHA DE VALORACIÓN N°1
CALIDAD DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

I.- DATOS GENERALES:

1.1 APELLIDOS Y NOMBRE DEL INFORMANTE :

Mg. Víctor Eduardo Bendezú Hernández

1.2 CARGO E INSTITUCION DONDE LABORA:

Docente contratado EPG-UNE

**1.3 NOMBRE DEL INSTRUMENTO : FICHA DE VALORACIÓN N°1
CALIDAD DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

1.4 OBJETIVO DE LA EVALUACION:

Medir la consistencia interna (Validez de Contenido) del instrumento en relación con la variable independiente de la investigación.

1.5 AUTOR DEL INSTRUMENTO :

Lic. Aldo Andrés ANDRADE DE LA CRUZ – Exalumno de la Escuela de Postgrado de la Universidad de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

II.- ASPECTOS DE VALIDACION:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00 – 20%	Regular 21 -40%	Buena 41 - 60%	Muy Buena 61 -80%	Excelente 81 -100%
CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje claro				X	
OBJETIVIDAD	Representa a los objetivos propuestos				X	
ACTUALIDAD	Está de acuerdo a los avances de la Educación Universitaria				X	
ORGANIZACION	Existe una organización lógica y coherente				X	

SUFICIENCIA	Comprende aspectos en calidad y cantidad				x	
INTENCIONALIDAD	Adecuado para establecer los conocimientos de la propuesta didáctica				x	
CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos y científicos				x	
COHERENCIA	Entre los índices e indicadores e ítems				x	
METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito de la investigación				x	

III.- OPINION DE APLICABILIDAD:

El instrumento presenta coherencia y consistencia interna. Se aprecia concordancia entre la variable, indicadores e ítems.

IV.- PROMEDIO DE VALORACION

80 %

Ica, 24 de Mayo de 2013

Firma del Experto Informante
D.N.I N° _____
Teléfono _____

**ASPECTOS DE VALIDACION: DISEÑO DEL INFORME DE OPINION DE
EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION
FICHA DE VALORACIÓN N°1
CALIDAD DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

I.- DATOS GENERALES:

1.1 APELLIDOS Y NOMBRE DEL INFORMANTE :

Dra. Maribel Cecilia Rangel Magallanes

1.2 CARGO E INSTITUCION DONDE LABORA:

Docente de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega Filial Chincha.

**1.3 NOMBRE DEL INSTRUMENTO : FICHA DE VALORACIÓN N°1
CALIDAD DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

1.4 OBJETIVO DE LA EVALUACION:

Medir la consistencia interna (Validez de Contenido) del instrumento en relación con la variable independiente de la investigación.

1.5 AUTOR DEL INSTRUMENTO :

Lic. Aldo Andrés ANDRADE DE LA CRUZ – Exalumno de la Escuela de Postgrado de la Universidad de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

II.- ASPECTOS DE VALIDACION:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00 – 20%	Regular 21 -40%	Buena 41 - 60%	Muy Buena 61 -80%	Excelente 81 -100%
CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje claro				X	
OBJETIVIDAD	Representa a los objetivos propuestos				X	
ACTUALIDAD	Está de acuerdo a los avances de la Educación Universitaria				X	
ORGANIZACION	Existe una organización lógica y coherente				X	

SUFICIENCIA	Comprende aspectos en calidad y cantidad				x	
INTENCIONALIDAD	Adecuado para establecer los conocimientos de la propuesta didáctica				x	
CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos y científicos				x	
COHERENCIA	Entre los índices e indicadores e ítems				x	
METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito de la investigación				x	

III.- OPINION DE APLICABILIDAD:

El instrumento presenta coherencia y consistencia interna. Se aprecia concordancia entre la variable, indicadores e ítems.

IV.- PROMEDIO DE VALORACION

80 %

Ica, 24 de Mayo de 2013

Firma del Experto Informante
D.N.I N° _____
Teléfono _____

**ASPECTOS DE VALIDACION: DISEÑO DEL INFORME DE OPINIÓN DE
EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION
LISTA DE COTEJO N°1
“NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO”**

I.- DATOS GENERALES:

1.1. APELLIDOS Y NOMBRE DEL INFORMANTE :

Dra. Maribel Cecilia Rangel Magallanes

1.2. CARGO E INSTITUCION DONDE LABORA:

Docente Universidad Inca Garcilaso de la Vega

1.3 NOMBRE DEL INSTRUMENTO: LISTA DE COTEJO N°1
“NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO”

1.4 OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN:

Medir la consistencia interna (Validez de Contenido) del instrumento en relación con la variable Independiente de la investigación.

1.5 AUTOR DEL INSTRUMENTO :

Lic. Aldo Andrés ANDRADE DE LA CRUZ – Exalumno de la Escuela de Postgrado de la Universidad de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

II.- ASPECTOS DE VALIDACION:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00 – 20%	Regular 21 -40%	Buena 41 - 60%	Muy Buena 61 -80%	Excelente 81 - 100%
CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje claro				X	
OBJETIVIDAD	Representa a los objetivos propuestos				X	
ACTUALIDAD	Está de acuerdo a los avances de la Educación Universitaria				X	
ORGANIZACION	Existe una organización lógica y coherente				X	
SUFICIENCIA	Comprende				X	

	aspectos en calidad y cantidad					
INTENCIONALIDAD	Adecuado para establecer los conocimientos Relativos a nivel de pensamiento critico				x	
CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos y científicos de niveles de pensamiento				x	
COHERENCIA	Entre los índices e indicadores e ítems				x	
METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito de la investigación				x	

III.- OPINION DE APLICABILIDAD:

El instrumento presenta validez de constructo. Se recomienda su aplicación, previa verificación del grado de confiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach.

IV.- PROMEDIO DE VALORACION

80%

Ica, 24 de mayo de 2013

 Firma del Experto Informante
 D.N.I N° _____
 Teléfono _____

**ASPECTOS DE VALIDACION: DISEÑO DEL INFORME DE OPINIÓN DE
EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION
LISTA DE COTEJO N°1
“NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO”**

I.- DATOS GENERALES:

1.1. APELLIDOS Y NOMBRE DEL INFORMANTE :

Mg. Víctor Eduardo Bendezú Hernández

1.2. CARGO E INSTITUCION DONDE LABORA:

Docente contratado EPG-UNE

1.3 NOMBRE DEL INSTRUMENTO: LISTA DE COTEJO N°1
“NIVEL DE PENSAMIENTO CRÍTICO”

1.6 OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN:

Medir la consistencia interna (Validez de Contenido) del instrumento en relación con la variable Independiente de la investigación.

1.7 AUTOR DEL INSTRUMENTO :

Lic. Aldo Andrés ANDRADE DE LA CRUZ – Exalumno de la Escuela de Postgrado de la Universidad de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

II.- ASPECTOS DE VALIDACION:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00 – 20%	Regular 21 -40%	Buena 41 - 60%	Muy Buena 61 -80%	Excelente 81 - 100%
CLARIDAD	Esta formulado con un lenguaje claro				X	
OBJETIVIDAD	Representa a los objetivos propuestos				X	
ACTUALIDAD	Está de acuerdo a los avances de la Educación Universitaria				X	
ORGANIZACION	Existe una organización lógica y coherente				X	
SUFICIENCIA	Comprende				X	

	aspectos en calidad y cantidad					
INTENCIONALIDAD	Adecuado para establecer los conocimientos Relativos a nivel de pensamiento critico				x	
CONSISTENCIA	Basados en aspectos teóricos y científicos de niveles de pensamiento				x	
COHERENCIA	Entre los índices e indicadores e ítems				x	
METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito de la investigación				x	

III.- OPINION DE APLICABILIDAD:

El instrumento presenta coherencia en su estructura interna y contenido. Se verifica que se orienta a medir los indicadores de la variable pensamiento crítico. Los ítems responde al propósito de la medición

IV.- PROMEDIO DE VALORACION

80%

Ica, 24 de mayo de 2013

 Firma del Experto Informante
 D.N.I N° _____
 Teléfono _____