

# Universidad Católica de Santa María

## Escuela de Postgrado

### Maestría en Educación Superior



**IMPACTO DE LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA  
DESARROLLAR HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN  
ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD  
SAN MARTÍN DE PORRES – AREQUIPA 2018**

Tesis presentada por el Bachiller:

**Talavera Tapia, Ernesto Alonso**

Para optar el Grado académico de:

**Maestro en Educación Superior**

Asesor:

**Dra. Beltrán Molina, Rosa Patricia**

**Arequipa- Perú**

**2019**

U.C.S.M.  
Escuela de Postgrado

Señor  
Doctor José A. Villanueva Salas  
Director de la Escuela de Postgrado UCSM  
Presente. -

De mi consideración:

Asunto: Dictamen de Borrador de Tesis

Grado Académico: **Maestro en Educación Superior**

Bachiller: TALAVERA TAPIA, Ernesto Alonso

**Título del Proyecto de Tesis:** IMPACTO DE LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE PENSAMIENTO  
CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE DERECHO DE LA  
UNIVERSIDAD SAN MARTÍN DE PORRES-AREQUIPA 2018

**Observaciones:**

- Las citas bibliográficas del Marco Teórico no están en la bibliografía. Por ejemplo menciona como cita Zimmermann y no existe en la bibliografía.
- Seguir el orden del esquema de la EPG-UCSM (No hay tantos capítulos)
- Las primeras páginas no van con numeración, más si es contabilizado.
- En la carátula debe decir: Borrador de tesis presentado por...
- Revisar la compaginación. Por ejemplo, lo de la página 52 del índice está en la página 53.
- En la página 11 mejorar la introducción. Dice capítulo único que ya no es.
- Reformular la justificación, considerar: razón personal, validez social, científica, metodológica, actualidad y factibilidad.
- Mejorar aspectos formales. (compaginación, ortografía, etc.)

**Resultado del dictamen:** Por todo lo señalado anteriormente se considera que debe hacer la subsanación y procedería la sustentación de la tesis, salvo mejor parecer.

**Fecha:** Arequipa, 10 de diciembre 2018.

  
Dra. Cecilia Pérez Quintanilla

DICTAMEN DEL BORRADOR DE TESIS

A : Dr. Hugo tejada Pradell,  
Director de la Escuela de Postgrado

De : Dra. Frigia Arias Messa.  
Dictaminadora

Graduanda : ERNESTO ALONSO TALAVERA TAPIA.  
Maestría : Educación Superior.

Enunciado: : "IMPACTO DE LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRITICO EN ESTUDIANTES DEL PRIMER SEMESTRE DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE SAN MARTIN DE PORRES, AREQUIPA 2018".

Resultado : APROBADO

Fecha : 10/12/2018



Señor Director:

Habiendo procedido a la verificación del levantamiento de las observaciones hechas por el graduando, le hago saber que el Dictamen es aprobatorio puede pasar a su consecución, salvo mejor opinión.

Atentamente:



Dra. Frigia Arias Messa

DICTAMINADORA



Universidad Católica De Santa María  
*In Scientia et Fide est Fortitudo Nostra*



## DICTAMEN DE BORRADOR DE TESIS

Arequipa, 04 de diciembre del 2018

Señor Doctor.

**JOSÉ A. VILLANUEVA SALAS**

Director de la Escuela de Postgrado de la UCSM

Presente.-

De mi mayor consideración:

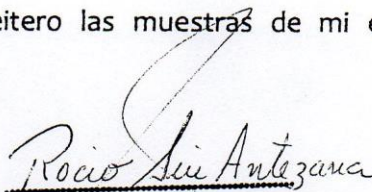
Con el saludo correspondiente, deseándole éxitos en su gestión; presento a Ud. el dictamen final del Borrador de Tesis intitulado:

***"IMPACTO DE LOS ENFOQUE DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD SAN MARTIR DE PORRES, AREQUIPA 2018"***

Presentado por el Bachiller ERNESTO ALONSO TALAVERA TAPIA, para optar el Grado académico de Maestro en Educación Superior.

Previa atención de las observaciones anteriormente señaladas y presentadas a la dictaminadora, procede la sustentación del presente trabajo de investigación.

Sin otro particular, le reitero las muestras de mi estima y consideración personal.

  
**Dra. Rocío J. Siu Antezana**  
DOCENTE - UCSM

*Dedico esta tesis en primer lugar a Dios, por ser la fuente de  
sabiduría que he alcanzado en mi  
vida académica y personal.*

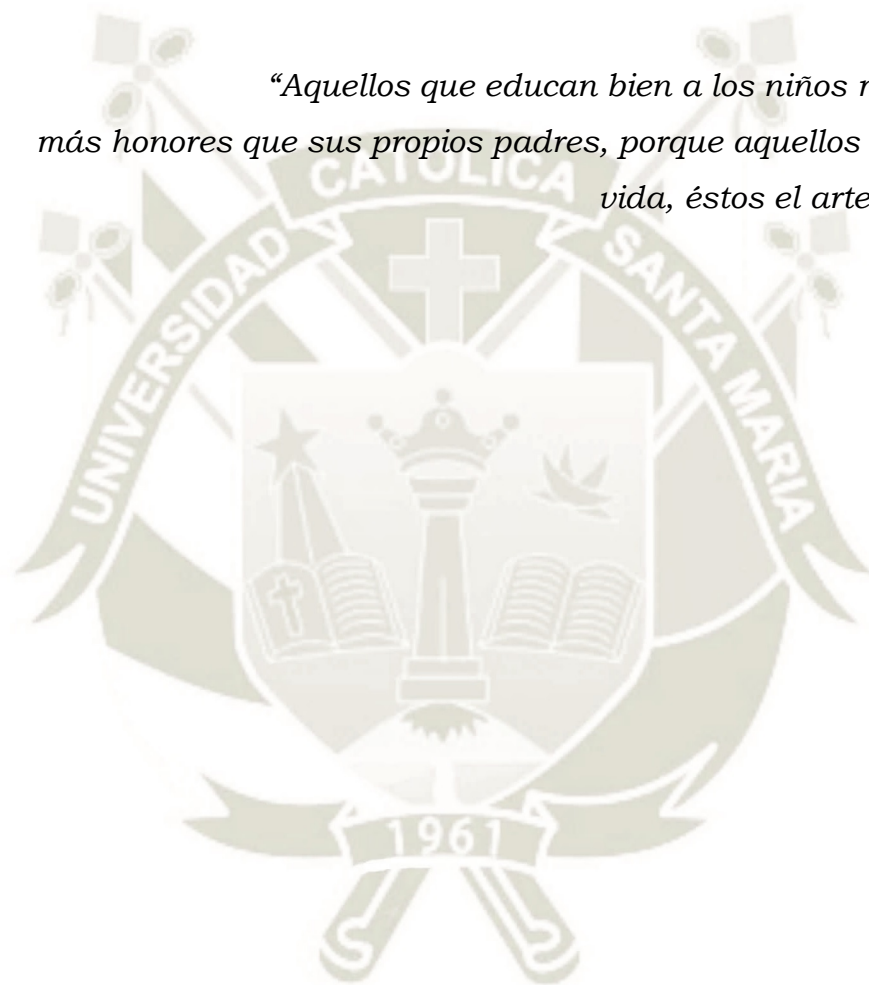
*A mis padres Ernesto y Leni quienes siempre han confiado en mí y me han  
dado su fuerza para salir adelante.*

*A mi hermano Freddy, quien ha sido mi motivación para  
seguir creciendo en la vida y a quien agradezco por  
todo su apoyo incondicional*

*Ernesto*

*“Aquellos que educan bien a los niños merecen recibir más honores que sus propios padres, porque aquellos sólo les dieron vida, éstos el arte de vivir bien.”*

**Aristóteles**



## ÍNDICE

DEDICATORIA

EPÍGRAFE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

HIPÓTESIS

OBJETIVOS

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO .....	15
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA .....	54
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	61
CONCLUSIONES/ SUGERENCIAS .....	71
BIBLIOGRAFÍA .....	75
ANEXOS .....	78

## ÍNDICE DE TABLAS

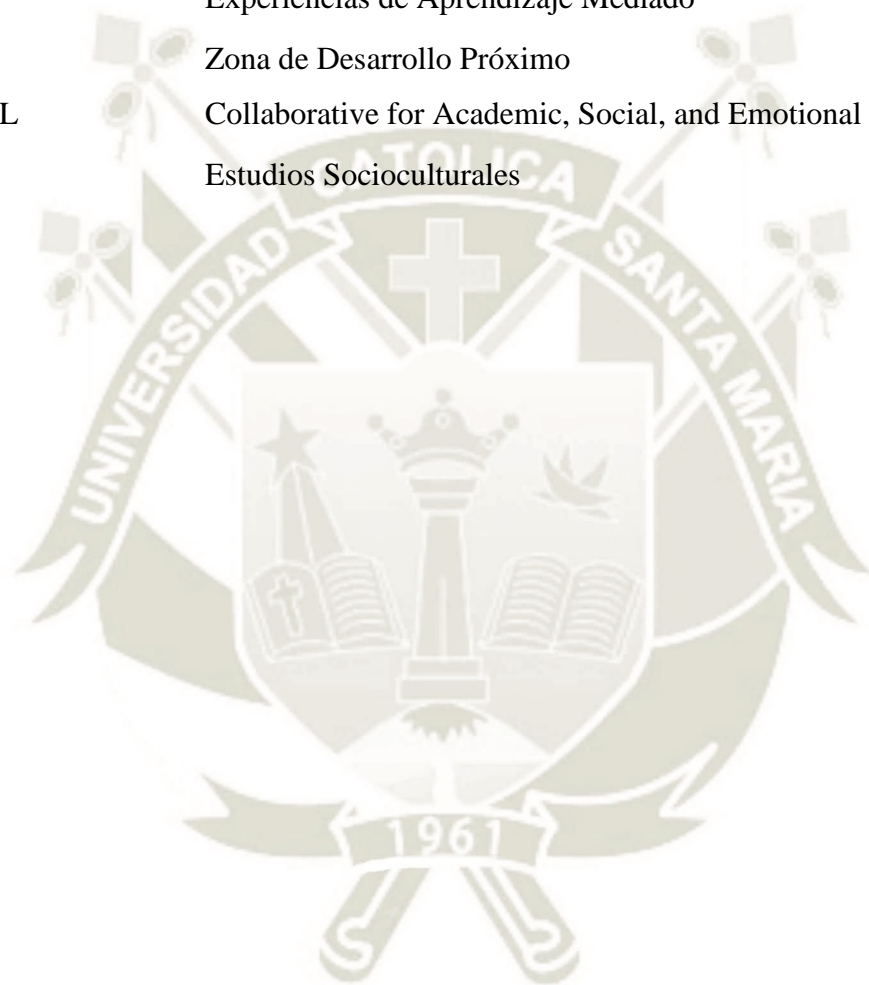
<b>TABLA 1.</b> Habilidades en los estudiantes de Derecho de la Universidad San Martín de Porres antes de aplicar los enfoques de enseñanza aprendizaje .....	62
<b>TABLA 2.</b> Habilidades en los estudiantes de Derecho de la Universidad San Martín de Porres después de aplicar los enfoques de enseñanza aprendizaje.....	63
<b>TABLA 3.</b> Diferencia entre las habilidades en los estudiantes de Derecho de la Universidad San Martín de Porres antes y después de aplicar los enfoques de enseñanza aprendizaje.....	64
<b>TABLA 4.</b> Reconocimiento Pre test sobre enfoques de enseñanza-aprendizaje.....	66
<b>TABLA 5</b> Reconocimiento Post test sobre enfoques de enseñanza-aprendizaje.....	67
<b>TABLA 6</b> Diferencia entre reconocimiento sobre enfoques de enseñanza-aprendizaje en el pre y post test.....	68

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>FIGURA 1.</b> Habilidades en los estudiantes de Derecho de la Universidad San Martín de Porres antes de aplicar los enfoques de enseñanza aprendizaje .....	62
<b>FIGURA 2.</b> Habilidades en los estudiantes de Derecho de la Universidad San Martín de Porres después de aplicar los enfoques de enseñanza aprendizaje.....	63
<b>FIGURA 3.</b> Diferencia entre las habilidades en los estudiantes de Derecho de la Universidad San Martín de Porres antes y después de aplicar los enfoques de enseñanza aprendizaje.....	64
<b>FIGURA 4.</b> Reconocimiento Pre test sobre enfoques de enseñanza-aprendizaje.....	66
<b>FIGURA 5</b> Reconocimiento Post test sobre enfoques de enseñanza-aprendizaje.....	67
<b>FIGURA 6</b> Diferencia entre reconocimiento sobre enfoques de enseñanza-aprendizaje en el pre y post test.....	68

## LISTA DE ABREVIATURAS

ISTE	International Society for Technology in Education
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PIH	Proyecto Inteligencia de Harvard
MIAP	Modelo Integrado de Aprendizaje Profundo
EAM	Experiencias de Aprendizaje Mediado
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
ESC	Estudios Socioculturales



## RESUMEN

La presente investigación tiene como título: Impacto de los enfoques de enseñanza-aprendizaje para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de primer semestre de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, tuvo como objetivo principal determinar el nivel de impacto de los enfoques de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de derecho del primer semestre de la Universidad San Martín de Porres.

La investigación se aborda de acuerdo con una investigación de campo, de nivel pre experimental, con una muestra de 30 estudiantes de pregrado. Se empleó como técnica la encuesta para medir la variable independiente relacionada con los enfoques de enseñanza-aprendizaje y la rúbrica para medir la variable dependiente basado en las habilidades de pensamiento crítico. Se obtuvo como resultado un  $P=0,05$  en la variable dependiente y un  $P=$  de 0,00 en la variable independiente.

Concluyéndose que el impacto de los enfoques de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico tiene una diferencia estadística significativa que genera un buen desarrollo de dicha habilidad en los estudiantes de primer semestre de derecho de la Universidad San Martín de Porres.

**Palabras Clave:** Enfoques, enseñanza, aprendizaje, habilidades, pensamiento, calidad educativa, pensamiento crítico.

## ABSTRACT

The following research work entitled, “Impact of the teaching-learning approaches in the development of critical thinking skills in students of the first semester of Law of the University San Martín de Porres”, had as its main objective to determine the level of impact of the teaching and learning approaches, into the development of critical thinking skills of the law career students from the first semester at San Martin de Porres University.

This research is approached following a field investigation at a pre-experimental level with a sample of 30 undergraduate students.

A survey was used as a tool to measure the independent variable related to teaching and learning approaches. The dependent variable based on critical thinking skills was measured with a rubric.

The result was a  $P = 0.05$  in the dependent variable and a  $P =$  of  $0.00$  in the independent variable.

Concluding that the impact of the teaching and learning approaches generate a good and significant development of the critical thinking skills in the students from the first semester of the law career at San Martin de Porres University.

**Keywords:** Approaches, teaching, learning, skills, thinking, educational quality, critical thinking

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como denominación: Impacto de los enfoques de enseñanza-aprendizaje para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de primer semestre de derecho de la Universidad San Martín de Porres – Arequipa 2018.

Dado que los estudiantes de Derecho de la Universidad San Martín de Porres del primer semestre presentan al inicio de sus estudios superiores problemas en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que permitan desenvolverse en su campo profesional, es probable que luego de la aplicación del programa de los enfoques de enseñanza-aprendizaje fortalezcan las habilidades basados en el pensamiento crítico.

El mismo surge con la intención de Determinar los resultados del Programa de enfoques de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de derecho del primer semestre. Estos presentan algunas debilidades en el desarrollo de los enfoques de enseñanza-aprendizaje basado en el pensamiento crítico. Por ello, dicho enfoque permitirá el desarrollo de habilidades a fin de seguir dicho programa durante la carrera profesional. A partir de estos enfoques permitirá desarrollar en los estudiantes de educación superior universitaria, habilidades cognitivas que juegan un papel fundamental en el desarrollo universitario.

En tal sentido, la implementación de los enfoques del aprendizaje será una excelente oportunidad para estudiantes y profesores de Educación Superior de superarse y aprender sobre autogestión. Es probable que sea necesario un cambio de enfoque o de énfasis respecto de la relevancia de los actores en el proceso de logro de aprendizajes. Los encargados de la conducción deberán, por tanto, empeñarse en una planificación solvente en los distintos niveles de formación pre profesional y profesional, propiamente. Los resultados obtenidos, son presentados en en tres capítulos, el primer capítulo en cuanto al marco teórico, el segundo capítulo en cuanto a la metodología y el tercero con respecto a los resultados y discusión.

## HIPOTESIS

Dado que al iniciar los estudios superiores se presentan problemas en el desarrollo del pensamiento crítico, es probable que después de la aplicación del programa de los enfoques de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Derecho de la Universidad San Martín de Porres del primer semestre, mejoren sus habilidades basadas en el pensamiento crítico donde el nivel de impacto será bueno.

## OBJETIVOS

### OBJETIVO GENERAL

Determinar el efecto que tuvo el Programa de enfoques de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de derecho del primer semestre de la Universidad San Martín de Porres.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Precisar el nivel de desarrollo de las habilidades de los estudiantes de primer semestre de derecho de la Universidad San Martín de Porres antes de aplicar el programa de los enfoques de enseñanza-aprendizaje.
- b) Precisar el nivel de desarrollo de las habilidades de los estudiantes del primer semestre de derecho de la Universidad San Martín de Porres después de aplicar el programa de los enfoques de enseñanza-aprendizaje.

## CAPITULO I

### MARCO TEÓRICO

#### ENFOQUES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

##### 1. ANTECEDENTES

A menudo, el desarrollo de habilidades como las de pensamiento y comunicación se considera uno de los elementos más importantes de la preparación eficaz de los alumnos para la vida posterior a la etapa escolar. Una encuesta realizada en 2007 a 400 responsables de contratación de grandes empresas estadounidenses identificó que las cuatro cualidades principales que buscaban en los potenciales empleados eran habilidades de comunicación oral y escrita, habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico, profesionalismo y ética de trabajo, y habilidades de colaboración y trabajo en equipo (Trilling y Fadel, 2009). Tanto la International Society for Technology in Education (ISTE) como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han creado listas parecidas de habilidades, a las cuales también se han dedicado numerosos libros como, por ejemplo, *The Global Achievement Gap* (Wagner, 2010). Pese a ello, muchos estudiantes tienen dificultades con algunas de las habilidades básicas del aprendizaje eficaz. Por ejemplo, se ha demostrado que hay una correlación entre la capacidad de tomar notas de forma eficaz y los logros académicos. Sin embargo, hay investigaciones que indican que muchos alumnos universitarios tienen dificultades incluso con la habilidad fundamental de tomar notas de clases o de textos (Kiewra, 1985; O'Donnell y Dansereau, 1993).

Los resultados de investigaciones han conceptualizado el enfoque de enseñanza desde dos perspectivas: uno, el enfoque de la enseñanza centrado en el profesor y dos, el enfoque de la enseñanza centrada en el estudiante; al mismo tiempo se ha identificado dos formas de entender la enseñanza: un énfasis en la transmisión o reproducción de información y otra buscando promover un cambio en el estilo de aprendizaje en el alumno. De igual forma, acerca de los enfoques de aprendizaje que desarrollan los estudiantes se han identificado dos formas para aprender: aquellos que buscan un aprendizaje superficial y memorístico y otros que buscan alcanzar un aprendizaje profundo y complejo; diferencias que surgen el propósito

del estudio y la estrategia utilizada por el alumno (Monroy Hernández, 2013; Prosser y Trigwell 1999, 2006)).

El empleo de los enfoques del aprendizaje conlleva mucho más que el desarrollo de las habilidades cognitivas. Se trata además de ampliar las afectivas y las metacognitivas, así como de fomentar que los alumnos vean el aprendizaje como algo que “realizan por sí mismos de forma proactiva, y no un suceso oculto que les ocurre como reacción a la enseñanza” (Zimmerman, 2000: 65).

Al desarrollar sus habilidades por medio de los enfoques del aprendizaje, los alumnos pueden convertirse en “alumnos autónomos” (Kaplan, 1998). Este tipo de alumnos ha aprendido a ponerse metas de aprendizaje, plantear buenas preguntas, cuestionarse a medida que aprende, generar motivación y perseverancia, probar diferentes procesos de aprendizaje, controlar la eficacia de su propio aprendizaje, reflexionar sobre sus logros y modificar sus procesos de aprendizaje cuando es necesario (Zimmerman y Schunk, 1989; De Bruin et al., 2011; Wolters, 2011).

La importancia de este desarrollo se sostiene en la etapa universitaria; cuenta entonces, no qué se aprende, sino aprender a aprender, a adaptarse y continuar aprendiendo; no la absorción y regurgitación de datos o de interpretaciones ajenas de estos, sino el manejo propio de la información, así como el desarrollo de capacidades mentales aplicables a situaciones nuevas, en relación, además, a las nuevas presentaciones de datos que puedan surgir (Peterson, 1972).

## **2. HABILIDADES DE PENSAMIENTO**

El desarrollo de las habilidades de pensamiento es característico del enfoque constructivista, tan influyente en todos los procesos de aprendizaje. Siguiendo este enfoque, el docente es un facilitador que “guía a los alumnos, estimulando y provocando el pensamiento crítico, el análisis y la síntesis a lo largo del proceso de aprendizaje” (Briner, 1999: 1). Ser “pensadores” refiere a la capacidad de aplicar, por propia iniciativa, habilidades intelectuales de manera crítica y creativa para reconocer y abordar problemas complejos, así como para tomar decisiones razonadas y éticas.

Esta habilidad brinda a los estudiantes oportunidades para que desarrollen sus habilidades de pensamiento y se consideren a sí mismos pensadores y sujetos que aprenden.

Por tanto, es evidente el papel preponderante que desempeñan los alumnos. Suya es la oportunidad de reflexionar sobre cómo sabemos lo que afirmamos que sabemos. El estudio se da en relación al pensamiento crítico y sirve de apoyo a las disciplinas académicas y viceversa.

La expresión “habilidades de pensamiento” engloba una gran cantidad de habilidades relacionadas, con especial atención en la metacognición, la reflexión y el pensamiento crítico. Varias categorizaciones de las habilidades de pensamiento también hacen hincapié en comportamientos como “la curiosidad, la flexibilidad, el planteamiento de problemas, la toma de decisiones, la razonabilidad, la creatividad, la asunción de riesgos y otras conductas que apoyan el pensamiento crítico y creativo” (Costa y Kallick, 2009). De modo que se recalca la importancia de promover el desarrollo del pensamiento de los alumnos, más aún la necesidad de ayudarles a adquirir un conjunto de habilidades, pero sobre todo, fomentar en ellos una mentalidad abierta y curiosidad.

Puede debatirse si la metacognición es una habilidad, un conjunto de habilidades o un estado mental, sin dejar de coincidir en que el término básicamente “se refiere a un pensamiento de orden superior que requiere un control activo de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje” (Hattie, 2009). En tal sentido, constituye la base para el desarrollo de todas las demás habilidades. La mejora de la conciencia metacognitiva ayuda a cada estudiante a gestionar su procesamiento de la información; estos encuentran patrones, desarrollan la comprensión conceptual y recuerdan datos e ideas importantes con mayor facilidad.

Una vez son conscientes de que están usando técnicas y estrategias para realizar incluso las tareas más básicas, los estudiantes se encuentran mejor dispuestos a plantearse si hay formas más efectivas de conseguir buenos, cada vez mejores resultados. Se los puede animar a probar nuevas formas de aprendizaje y a evaluar por sí mismos y en equipos los resultados. Al igual que la metacognición, la

reflexión es una habilidad de pensamiento que desempeña un papel fundamental en el aprendizaje.

Las actividades de reflexión estructurada son reconocidas de enorme importancia en el desarrollo formativo del estudiante como sujeto protagonista del proceso de aprendizaje. Hoy en día se las incorpora de manera frecuente en los programas educativos. Estas actividades pueden desarrollarse por medios escritos (por ejemplo, ensayos de reflexión, diarios de lectura o estudios de casos) u orales (como presentaciones, diarios en video o debates), así como artísticas y creativas de otros tipos (por ejemplo, fotos u otras imágenes de escenas que fomenten el diálogo). También pueden incluir otros elementos, instrumentos como, por ejemplo, el portafolios, lo mismo que herramientas en línea como blogs (diarios de reflexión), wikis (páginas web de colaboración), historias y podcasts digitales, microblogs interactivos y publicaciones en redes sociales. Lo importante es que dichas actividades de reflexión sean efectivamente significativas para los estudiantes, que no resulten en tareas mecánicas y superficiales.

Para que una actividad de este tipo sea efectiva debe desafiar a los estudiantes a reflexionar en profundidad, debe llevarlos a ser abiertamente conscientes de la función que cumple la actividad, así como de su rol en ella. Esto no implica forzosamente que haya que explicar a los alumnos teorías o modelos específicos de reflexión (aunque, según el caso, pueda resultar útil), pero sí que es necesario dedicar el tiempo suficiente a estas actividades en cuanto se encuentran debidamente dispuestas en todas y cada una de las etapas del aprendizaje: antes, durante y después de su desarrollo. Por otro lado, resulta especialmente útil, también, distinguir entre diferentes tipos de reflexión.

## **2.1 Pensamiento de orden superior**

Cuando se habla de las habilidades de pensamiento, a menudo se utiliza la expresión “habilidades de pensamiento de orden superior”. Esta distinción entre las habilidades de pensamiento de orden superior e inferior surge de la taxonomía de Bloom de las habilidades de pensamiento (1956). Esta taxonomía distingue entre las habilidades de orden inferior de adquisición de conocimiento, comprensión y aplicación, y las de orden superior de análisis, síntesis y evaluación. Más tarde,

Anderson y Krathwohl (2001) revisaron y actualizaron la taxonomía de Bloom y crearon una jerarquía algo menos tajante, que permite una mayor apreciación de matices.

Todas las asignaturas dan prioridad al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, evitando concentrarse en la simple memorización de contenidos. Esto queda claro en los objetivos generales de los cursos de pregrado. Las habilidades de pensamiento de orden superior que fomentan las asignaturas se aprecian ya en los mismos términos de instrucción empleados, como estándar, para el proceso de aprendizaje; es decir, en las instrucciones mediante las cuales aprenden los estudiantes: analizar, comparar, evaluar, etc. La mayoría de las asignaturas debe incluir una lista de términos de instrucción de uso estable y permanente; asimismo, es importante que los profesores promuevan la familiarización de los estudiantes con dichos términos para que entiendan con la mayor claridad posible lo que se espera que demuestren en las actividades elaborativas o de otra clase, lo que se espera que dejen de manifiesto, demostrando sus aprendizajes.

Algunas de las obras más influyentes de los últimos tiempos al respecto son las del equipo del Project Zero, de la Harvard Graduate School of Education. Su proyecto “Culturas de pensamiento” se centra en la importancia de crear en el aula un ambiente en el que “el pensamiento colectivo del grupo, al igual que el individual, se valore, sea visible y se promueva de manera activa como parte de la experiencia cotidiana de todos los miembros del grupo” (Ritchhart et al., 2011). Este enfoque hace hincapié en la importancia de integrar el pensamiento en la cultura y la vida diaria del colegio, en lugar de considerarlo un añadido. Dicho de otro modo, de generar una red de referencias por medio del ejercicio del pensamiento crítico, consciente de la necesidad e adaptación y acomodo de la comunidad en pro del desarrollo conjunto.

## **2.2. Concepto de habilidades de pensamiento**

Uno de los retos de la educación es enseñar al educando a pensar, lo que implica estructurar las ideas; esto se logra a través del lenguaje. Por tanto, es necesario el uso de metodologías y modelos de evaluación que inviten a los

estudiantes a desarrollar al máximo su capacidad intelectual, con el fin de favorecer las competencias comunicativas y el logro de aprendizajes significativos.

La capacidad intelectual requiere, para su desarrollo, la potenciación de las habilidades de pensamiento en los procesos educativos dentro de los espacios curriculares, así como la integración de aprendizajes significativos. Esto permite al individuo organizar y reelaborar el conocimiento, ser autónomo y consciente de su progreso intelectual en permanente interrelación con los demás, en pleno ejercicio de sus facultades comunicativas.

Dicha posición se fortalece con el concepto de habilidades del pensamiento expuesto por Ortíz (2010, p. 1), que indica que “(...) están relacionadas con la cognición, que se refiere a conocer, reconocer, organizar y utilizar el conocimiento”. Sin duda, las habilidades de pensamiento se orientan a la comprensión y a mejorar la capacidad de razonamiento del individuo; enlazan, además, conocimientos varios, para realizar una tarea o dar solución a un problema.

Para Santrock (2006, p. 287), “El pensamiento implica manipular y transformar información en la memoria. Con frecuencia esto se hace para formar conceptos, razonar, pensar de manera crítica, tomar decisiones, pensar de manera creativa y resolver problemas”. Es por esto que el niño elabora y reorganiza su saber al interactuar con su entorno; en consecuencia, las experiencias que adquiere por sí mismo le facilitan enormemente la incorporación de nuevos conocimientos a su esquema mental. Esta misma información nueva modifica las estructuras intelectuales por la influencia del entorno, haciéndolo más flexible y capaz de aprender.

Al respecto, conviene atender a Santrock (2006, p. 246), quien dice que: (...) el modelo del procesamiento de la información hace hincapié en que los niños manipulan la información, verifican y forman estrategias con ella. Los niños desarrollan una capacidad que aumenta de forma gradual para procesar la información, la cual permite la adquisición de conocimientos y habilidades cada vez más complejos.

En este sentido, para procesar la información, dice Piaget (1952), citado por el mismo Santrock (2006, p. 39): (...) existen dos procesos responsables de la forma en que los niños utilizan y adaptan sus esquemas cognitivos: la asimilación y acomodación. La asimilación ocurre cuando el niño incorpora nuevos conocimientos a los existentes y la acomodación ocurre cuando el niño se adapta a nueva información, es decir ajusta sus esquemas al entorno.

Por lo tanto, los procesos de asimilación y acomodación parten de los conocimientos previos del individuo, de manera que cada sujeto aprende adaptándose y transformando su entorno. Por esto, en los procesos de adaptación y ajuste surgen conflictos cognitivos en el individuo, al tratar de entender el mundo. Este cuestionamiento estimula el propio pensamiento. El sujeto, de acuerdo con su desarrollo cognoscitivo y su experiencia, dará respuesta a las interrogantes y problemas surgidos en su cotidianidad, ampliando así su propia capacidad de hacerlo.

El desarrollo cognoscitivo le permitirá al individuo responder a diversos estímulos del entorno. La interacción entre el sujeto y el entorno promueve el desarrollo de las operaciones mentales que conduzcan a la elaboración de respuestas para transformar la realidad, a proponer medios para ello, a comprender las limitaciones presentes en un momento, como oportunidades para otro tiempo.

Una de las herramientas que posibilita al ser humano responder a los estímulos del entorno y transformar su realidad, es el lenguaje; este cumple un papel decisivo en la formación y desarrollo del pensamiento, ya que le permitirá aprender de forma significativa. La elaboración y reelaboración de conceptos con base en la experiencia a fin de solventar problemas cotidianos, así como a desenvolverse con seguridad en el entorno, es primordial.

A propósito, Vygostsky (1978), citado por (Santrock 2006, p. 54), afirma que “el lenguaje tiene un papel primordial en la formación del pensamiento. Además, su teoría es un modelo constructivista social, que hace hincapié en el contexto social de aprendizaje y en que los conocimientos se crean y se reconstruyen mutuamente”.

Cabe mencionar que, por su parte, las teorías desarrolladas por Piaget, Santrock y Vygostky guardan relación con el concepto de aprendizaje significativo, para quien “La significatividad sólo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto” (Ausubel 1960, p. 267).

Así, aprender de manera significativa implica un proceso en que la información nueva se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo.

Para aprender significativamente, es necesario implementar estrategias didácticas que respondan a un modelo pedagógico que promueva en el estudiante la construcción de conocimientos a partir de la experiencia, el contexto y múltiples operaciones mentales. En efecto, lo que se busca es que el estudiante aprenda a pensar y a aprender, es decir, a ser responsable de su autonomía cognoscitiva.

Durante las últimas décadas se ha desarrollado una serie de programas orientados a la adquisición de destrezas intelectuales en el contexto escolar, dichos programas no han quedado exentos de críticas; una de estas tiene que ver con la relación que se establece con el currículo. Aunque los mencionados programas favorecen el aprendizaje de destrezas de pensamiento, han obviado el carácter disciplinario del aprendizaje escolar; es decir, la relevancia, junto con los contenidos, los propósitos, los métodos y las formas de comunicación de la disciplina (Perkins & Smith, 1990; Prieto, 1989; Saiz, 2002; Tapia, 2002 p. 20).

En este contexto, la adquisición y apropiación de habilidades de pensamiento de orden superior, un pensamiento reflexivo, un proceso activo de análisis de opciones, de combinación de ideas y de asunción de riesgos mentales, para establecer conexiones y evaluar los pasos seguidos para llegar a realizar conclusiones razonadas, se realiza a partir de una disciplina concreta, desde su lógica interna, desde sus contenidos construidos con ciertos métodos y propósitos; sólo desde allí, es posible dar paso a la interdisciplinariedad.

Por su lado, Marzano (1992) señala que para desarrollar el pensamiento crítico es pertinente el uso de estrategias que promuevan también el desarrollo de habilidades de pensamiento para la adquisición y la integración de nuevos conocimientos a través de la construcción de significados. La organización de la información almacenada, la profundización en el conocimiento por medio del razonamiento, son vitales. En consecuencia, se propone, finalmente, ocho actividades, operaciones o destrezas de pensamiento, que estimulan el tipo de razonamiento que se utiliza en la profundización y el refinamiento de los contenidos adquiridos: Comparación (identificación y articulación de semejanzas y diferencias entre cosas), clasificación (agrupación de objetos en categorías en base a sus atributos), inducción (inferencia de generalizaciones o principios a partir de la observación o del análisis), deducción (inferencia de consecuencias que se desprenden de determinados principios o generalizaciones), análisis de errores (identificación y articulación de errores en el propio razonamiento o en el de otros), elaboración de fundamentos (que consiste en construir un sistema de pruebas que permita sostener aseveraciones), abstracción (identificar del patrón general o el tema que subyace a la información) y análisis de diferentes perspectivas (identificación y articulación del propio punto de vista con el de los demás).

### **2.3 Proceso de Pensamiento**

Según De Sánchez (1991), son procesos componentes del pensamiento las habilidades de pensamiento, que de acuerdo a sus investigaciones se clasifican en procesos básicos; de construcción de conocimientos (observación, comparación, relación y clasificación), procesos de razonamiento deductivo, inductivo, hipotético y analógico, y procesos superiores.

Tales procesos cognitivos o habilidades de pensamiento, son a fin de cuentas las herramientas con que cuenta el estudiante para gestionar sus aprendizajes; es decir, manejar los contenidos y profundizar en el conocimiento.

Por otro lado, es pertinente señalar que la posibilidad de poner en práctica las habilidades de pensamiento depende en buena medida del ámbito específico en que se despliegan; con lo que volvemos al carácter disciplinario de la programación curricular. En efecto, el reconocimiento de los códigos propios de cada disciplina,

posibilita el desempeño de ciertas destrezas, mucho más en la educación universitaria, en que el propio desempeño profesional depende directamente del perfil que se alcance mediante este proceso. Así como se remarca la importancia de enseñar destrezas en cada una de las disciplinas escolares, lo que contribuye a tener un mejor punto de partida para la transferencia de destrezas (Halpern, 2003 p. 12); asimismo, debe darse lo propio en la Universidad.

Frente al desafío de desarrollar habilidades de pensamiento, Beas (2000) afirma que programas como el Proyecto Inteligencia de Harvard, no terminan de cubrir las necesidades de desarrollo del pensamiento en la escuela, puesto que su desvinculación del currículo, le quita el carácter disciplinar de los contenidos escolares. Mucho menos, en la carrera universitaria (Feuerstein, 1988; Feuerstein & Hoffman 1992; Prieto, 1989 p. 210).

Lamentablemente, la crítica a la desvinculación de los programas de enseñanza del pensamiento del currículo escolar, se ha instalado en el imaginario educativo y es aplicada automáticamente a otros programas, que, insistiendo en la enseñanza de habilidades de pensamiento, han tratado de subsanar precisamente la desvinculación con el currículo a través de la enseñanza infusa. ¿En qué medida se reproduce el fenómeno en la Universidad?

El modelo de infusión del pensamiento a través del Modelo Integrado de Aprendizaje Profundo, se basa en lograr el desarrollo de habilidades intelectuales a partir del currículo de la disciplina, tomando en consideración no sólo la lógica disciplinaria, con sus contenidos específicos y sus métodos, sino también, sus propósitos, formas de comunicación y lenguaje particular (Swartz, Fischer & Parks, 1998 p. 128). El objetivo es integrar la instrucción directa con habilidades de pensamiento en la enseñanza de contenidos disciplinares. Resulta claro, por tanto, que, para una carrera universitaria, es así que se configura el perfil del profesional idóneo a la labor (Beas, Santacruz, Thomsen & Utreras, 2001 p. 36).

Esta forma de conducción, esta enseñanza, mejora el pensamiento y el aprendizaje de los contenidos, va más allá de procurar el desarrollo de habilidades de pensamiento, alcanza a mejorar la calidad de los aprendizajes escolares. Es

necesario para lograr los objetivos señalados, tomar en serio la base disciplinaria, como contexto para el aprendizaje de habilidades de pensamiento. La efectividad de esta práctica en el colegio, redundará en un mejor desempeño en la universidad, donde la misma práctica debe operar acorde al nuevo contexto (Swartz & Parks, 1994 p. 22).

En base a lo expuesto, es necesario enseñar conducir a los estudiantes al empleo de herramientas adecuadas para estimular pensamiento de alta calidad: crítico, creativo y metacognitivo; con esta base es posible alcanzar aprendizajes profundos; estos permiten al estudiante realizar múltiples operaciones con el conocimiento adquirido y, además, establecer relaciones al interior de una determinada disciplina, así como a nivel interdisciplinario.

La conducción de trabajo y actividades, en general, dirigidas a la obtención de destrezas abiertamente intelectuales, es, desde luego, procedente, pero no se puede perder de vista que el estudiante debe, ante todo, apropiarse de dichas destrezas y consolidarlas en el proceso mismo de aprendizaje, tanto en el colegio como en la universidad; es decir, que no sólo utilice los contenidos de la disciplina como una temática circunstancial, sino que ponga estas habilidades en práctica en la clase y la práctica acompañada.

#### **2.4 Teoría triádica de la inteligencia y el desarrollo de las habilidades del pensamiento**

El modelo de la tríada de la inteligencia propuesto por Robert Sternberg, responde a las teorías de aprendizaje desarrolladas por Piaget, Vygostky, Ausubel y Santrock; tiene su fundamento en procesos cognitivos, la experiencia y el contexto en que se desenvuelve el individuo, aspectos esenciales para el aprendizaje significativo, pues los sujetos manipulan y organizan el conocimiento para resolver problemas y transformar su entorno.

Según Sternberg (1985), citado por Sánchez (1996, pp. 27-29), la teoría triádica de la inteligencia para desarrollar las habilidades del pensamiento, está constituida por 3 subteorías:

#### **2.4.1 La componencial o analítica**

Que relaciona la inteligencia con el mundo interior del individuo, identificando los mecanismos que dan forma a la conducta inteligente. Está integrada por tres procesos mentales: los metacomponentes, que determinan la manera como se planifica lo que se va a hacer; los componentes de ejecución, que se refieren a las acciones por realizar para lograr los resultados esperados; y los componentes de adquisición de conocimientos que determinan un conjunto de procesos para optimizar el logro de conocimientos a partir de la información que proporciona el contexto.

Se parte del principio de que aunque los mecanismos mentales difieran de individuo a individuo y que dependan, además, de la situación particular en que se desarrollan, así como de los problemas que de pronto se presenten durante su empleo, afectando su orientación y funcionamiento, son, en general, los mismos en todos y cada uno de los individuos, independientemente de su nivel social y cultural.

#### **2.4.2 La experiencial o creativa**

Que se relaciona con la experiencia del individuo en el mundo, o sea, con la interacción entre el mundo externo e interno del sujeto en aprendizaje. Especifica el momento de la vida y experiencia del individuo en el cual la inteligencia se encuentra en su más pleno desarrollo y activamente relacionada con la realización de las tareas y la resolución de problemas, al caso, clasificados en dos tipos: los que implican el tratamiento de situaciones novedosas y los que implican la automatización de procesos mentales.

#### **2.4.3 La contextual o práctica**

Que relaciona la inteligencia con el mundo exterior del individuo y gracias al cual se identifican las tres actividades que, en este contexto, caracterizan a la conducta inteligente, a saber: la adaptación al ambiente, la selección del ambiente y la transformación del ambiente.

Cabe mencionar que la teoría triádica de la inteligencia comprende la ya mencionada clasificación como esencial para la potenciación de las habilidades del pensamiento. Toma en cuenta, es más, pone en juego los conocimientos previos, la interacción del individuo con su entorno, la cultura y el dominio de las operaciones mentales, fundamentales para lograr un aprendizaje significativo.

No obstante, para el logro de los resultados deseados, es necesario planificar, organizar, desarrollar y evaluar el trabajo por medio de estrategias didácticas debidamente orientadas a favorecer el desarrollo integral del individuo; como ya fue dicho, para el logro de aprendizajes significativos mediante la potenciación de las competencias comunicativas y las habilidades de pensamiento.

## **2.5 Estrategias didácticas y potenciación del desarrollo de las habilidades del pensamiento para el logro de aprendizajes significativos.**

El docente, en su papel de guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debe implementar en las actividades de mediación, espacios que generen el desarrollo de actitudes, la curiosidad, el asombro, el deseo de descubrir, la capacidad de analizar y criticar su entorno, partiendo de sus conocimientos, experiencias, y de la interacción. En la carrera profesional de Derecho esto resulta especialmente importante, habida cuenta que los profesionales del campo trabajan precisamente con la realidad cambiante, en permanente adaptación.

En definitiva, La producción, construcción y transformación de la cultura educativa requiere de enfoques pedagógicos más dados a la potenciación del desarrollo de las habilidades de pensamiento y al logro de aprendizajes significativos. Pero esto no es tarea fácil; el educador debe conocer el entorno institucional, comunal y sobre todo, las características de sus estudiantes a cargo; es decir, cómo aprenden, sus capacidades y necesidades, a fin de poder elegir e implementar las estrategias didácticas mejor adecuadas para el desarrollo de las potencialidades de los individuos.

Para Hernández, Francis, Gonzaga y Montenegro (2009, pp. 156-157), una estrategia didáctica debe procurar un significado para el contenido educativo, llevando a relacionar los nuevos aprendizajes con las experiencias previas de los

estudiantes. Esto implica para el docente la identificación de los contextos culturales y naturales de donde provienen los estudiantes, así como valorar el error como una fuente para poder determinar la causa de ciertas interferencias en el proceso de aprendizaje y analizar sus posibles causas. Se reduda así en la necesidad de autorreflexión respecto del desempeño docente, así como del aprovechamiento del estudiante, de la calidad y pertinencia de los medios y recursos empleados en los procesos de construcción del conocimiento, tanto como del compromiso con la motivación de los estudiantes para superar conocimientos anteriores a través de la provocación de conflictos cognitivos que favorecen a las adaptaciones y cambios conceptuales. En consecuencia, el docente debe presentar retos a sus estudiantes, enfrentarlos a situaciones críticas y buscar la integración de la cultura no sistematizada y el conocimiento cotidiano con los contenidos científicos y conocimientos sistematizados para el logro de soluciones. Esta integración se apoya en los procesos de observación e interacción en diferentes contextos y confrontación con el estudio de teorías, estudios científicos e investigaciones.

Por tanto, es fundamental la vinculación de los contenidos educativos con el ambiente mediato e inmediato en donde se lleva a cabo la práctica educativa, con la finalidad de contextualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante estrategias didácticas más integradoras y atinentes a potenciar las habilidades del pensamiento y los valores.

## 2.6 Pensamiento y lenguaje

Para Vigotski (1979), tanto el pensamiento como el lenguaje son procesos cognoscitivos relacionados de forma indisoluble y forman una estructura como un todo funcional (Bermejo, 1998).

Respecto al lenguaje, es importante mencionar su relación directa con el pensamiento, la reflexión sobre el significado de la palabra (semántica), la estructura lingüística (sintaxis), así como el componente pragmático (contextual), y los procesos neurológicos implicados en la producción del lenguaje. La unidad que conserva las propiedades básicas, del conjunto conformado por pensamiento y lenguaje, es el significado de las palabras; el significado de una palabra es tanto

pensamiento como habla. Así, el análisis semántico (desarrollo, estructura y función de la palabra) es la vía para entender el pensamiento verbal. El símbolo, el signo y la función semiótica, no pueden ser reducidos sólo a lo cognitivo; comprometen afectivamente, implican valores sociales y culturales para quienes los construyen y los usan.

Según Monereo y Castelló, existen diferentes tipos de pensamiento: lógico, crítico, reflexivo, divergente, convergente y creativo. Esta diversidad se explica por el tipo de habilidades que más se potencian o se comprometen en la conducta del sujeto cuando se procesa la información (Monereo y Castelló 1997, p. 134),

A partir de los trabajos de Flavell (1981), otros autores han realizado sus propias definiciones sobre la metacognición y sus componentes. Chadwick (1985) define la metacognición como la conciencia que una persona tiene acerca de sus procesos y estados cognitivos; para él, por tanto, la metacognición se divide en subprocesos, tales como la meta-atención (referida a la conciencia que tiene la persona de los procesos que realiza para la captación de información), la meta-memoria (en relación a los conocimientos que tiene un sujeto, así como de los procesos que implican el recuerdo de la información, o su disposición en un dispositivo de almacenamiento); es decir, la conciencia de lo que conoce y de lo que desconoce.

Para Acosta (2001), la capacidad metacognitiva es un atributo del pensamiento humano, vinculada a lo que conoce, a la planificación de estrategias para procesar información y con tener conciencia de los propios pensamientos durante el acto de solución de problemas, así como con reflexionar y evaluar la productividad de su propio funcionamiento intelectual.

Con el término metacognición, entonces, se hace referencia al conocimiento acerca del propio conocimiento, asimismo, a los procesos cognitivos, afectivos, y a la habilidad deliberada para regular- los (Nelson & Narens, 1990; Mateos, 2001). Estos conocimientos y creencias acerca del pensamiento y los factores que lo afectan, son la pieza clave para regular las estrategias de conocimiento (Pressley, 1998); permiten reflexionar a uno sobre sí mismo, para descubrir sus propios procesos de pensamiento como objeto de estudio y evaluación. Se trata de atender

procesos, estados cognitivos y afectivos, y a la habilidad consciente y deliberada para monitorear y regular dichos estados (Nelson & Narens, 1990, Mateos, 2001).

Dada la multiplicidad de tipos de pensamiento, su formación, lejos de ser espontánea, se debe a un proceso educativo. Se hace necesario que exista una enseñanza explícita de habilidades de pensamiento (Monereo & Castelló, 1997; Perkins & Smith, 1990; Saiz, 2002, p. 115). Es con esta enseñanza específica, que se promueve en el estudiante la adquisición de destrezas necesarias para poder ejecutar diversidad de operaciones y resolver variedad de problemas de forma autónoma.

## **2.7 Estrategias**

En cuanto a las estrategias de enseñanza y desarrollo de las habilidades de pensamiento, Marzano (1992) indica, se requiere de las siguientes condiciones:

### **2.7.1 Tareas de ayuda**

Como la toma de decisiones, la investigación, la indagación experimental, la solución de problemas y la invención, las que permiten a los estudiantes usar el conocimiento en forma significativa, implicando algún nivel de creación de conocimiento nuevo.

Las tareas de ayuda requieren se considere seriamente la coherencia del diseño pedagógico con la evaluación. La forma de evaluar condiciona de forma importante el qué y el cómo se aprende. Si en la evaluación, por ejemplo, se demanda sólo la reproducción de contenidos, y los alumnos actuarán en consecuencia (Tapia, 2002, p. 100).

La enseñanza debe ir acompañada de una estimulación constante de hábitos mentales autorregulatorios, metacognitivos, críticos y creativos.

### **2.7.2 La autorregulación**

Relaciona entre sí los hábitos mentales como: estar consciente del propio razonamiento, planificar, presupuestar los recursos que se necesitan, ser sensible a la retroalimentación y evaluar la eficacia de las propias acciones.

### **2.7.3 Fomentar el desarrollo de hábitos mentales**

Tales como comprometerse en las tareas, persistir en la búsqueda de soluciones y respuestas, así estas no aparezcan de inmediato; superar los límites del conocimiento propio y las capacidades propias conocidas; generar, confiar y mantener estándares de evaluación, y apropiarse de nuevas formas para observar una situación, más allá de las convencionales.

## **2.8 Modificabilidad cognitiva estructural**

Los conceptos básicos de esta teoría, propia de Feuerstein (1988), son:

### **2.8.1 Modificabilidad**

Se refiere a las alteraciones en la personalidad que pueden darse, afectando el modo de pensar y en el nivel de adaptación global del individuo. Atañe a un nivel funcional consistente y permanente, dado que los cambios pueden ocurrir independientemente de cualquier condición de desarrollo natural del sujeto, de forma duradera, continua y coherentemente metódica en su actuación, proporcionando alteraciones intrínsecamente cuantitativas y sólidas, a disposición del individuo, en cuanto se le exija flexibilidad y adaptación para la resolución de problemas.

### **2.8.2 Cognitivo**

Se refiere a los procesos por medio de los cuales se percibe, elaborada y dispone la información para su comunicación. Se trata de un requisito básico de la inteligencia; compromete las funciones cognitivas que dirigen la capacidad del individuo, de hacer uso de su experiencia (aprendizaje adquirido), en la adaptación a nuevas circunstancias con diferente grado de complejidad.

### **2.8.3 Estructural**

La estructura mental es como un sistema global e integrado, constituido por elementos interconectados entre sí, que influyen el uno en el otro; aunque autónomos, se ordenan, moderan y afectan mutuamente. Así se da la fuerte conexión entre el todo y las partes en el acto mental, con el que se produce una multiplicidad de procesos cognitivos dinámicamente interiorizados por los sujetos.

Del mismo modo, se da también una transformación, en aplicación de la capacidad de la estructura mental de cambiar su forma de funcionar en una variedad de condiciones, de modalidades de funcionamiento y de dominios de contenido. Esta transformación es puesta en práctica por parte del individuo a través de operaciones mentales, tendiendo a desarrollarlas en situaciones nuevas.

Finalmente, se da también, como característica de estas estructuras, la manifestación de su continuidad y autoperpetuación. Según Fonseca, la modificabilidad tiende a instalarse y a estabilizarse, sugiriendo que el individuo es modificable en toda la dimensión temporal de su existencia, incluso focalizando los períodos críticos de desarrollo (Fonseca 1998, p. 17).

En este sentido, la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural, afirma que cualquier individuo puede mejorar su capacidad intelectual y aprender, siempre y cuando se involucre en Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM). Lograr esto último, implica una notable responsabilidad para el educador, encargado, por tanto, de descubrir, activar y desarrollar habilidades intelectuales en cada uno de sus estudiantes, convirtiendo el aula en un espacio apropiado para los EAM.

La modificabilidad cognitiva presupone una modificabilidad emocional, que se da tanto en las actitudes como en las creencias del mediatizado y el mediatizador. La mejoría del primero alcanza la personalidad del segundo. Hay algo en el yo del mediatizador que se transforma cuando el mediatizado alcanza los objetivos del aprendizaje (Fonseca, 1998). En la teoría de Vygotsky (1998) el mediatizado es el ser humano sensible a la cultura y capaz de aprovechar la ayuda de otra persona (mediatizador) a través de una buena mediación.

El concepto de mediación se relaciona con el de zona de desarrollo; es de gran importancia en el plano educacional, dado que permite la comprensión de la actividad interna del desarrollo individual. Se manifiesta, ante todo, en las habilidades y competencias que el niño posee, y en las posibilidades de logros que permite ver reflejas en el presente. Gracias a ello, es posible la planificación de estrategias pedagógicas que potencien su aprendizaje.

Para Vygotsky, el nivel de desarrollo de un niño se puede determinar refiriendo a dos niveles de desarrollo, básicamente: Por una parte, al desarrollo efectivo actual que el niño presenta y, por otra, al nivel de desarrollo potencial, es decir, el que el niño puede alcanzar. El primero es el que el niño ya ha conseguido como resultado de sus experiencias previas; el desarrollo potencial, se refiere a los procesos que están ocurriendo y progresando o que están a punto de ocurrir y empezar; el nivel de desarrollo posible es lo que se conoce como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Dicha zona se configura de manera diferente según la persona; en tal sentido, atendiendo a la diversidad, es que se pretende que cada estudiante alcance los mayores y mejores resultados posibles en su experiencia de aprendizaje. El nivel de desarrollo cognitivo de un sujeto depende de sus características individuales, pero también, y de modo importante, del tipo de ayuda pedagógica que se le proporciona.

Así, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), se define como la distancia que hay entre los resultados del aprendizaje autónomo del alumno/a (nivel actual de desarrollo) y los resultados posibles con intervención pedagógica, entendida como el acompañamiento y/o colaboración de un profesor y/u otro compañero más capaz (nivel de desarrollo potencial).

El programa de Lipman surge de la fuerte convicción de que el sistema educativo no está siendo funcional; esto por la evidencia de que los estudiantes no “piensan bien”, llegando, incluso, a mostrar un claro deterioro del pensamiento a medida que avanzan en su escolaridad. Este problema guarda estrecha relación con dos postulados problemáticos: que la escuela no tiene sentido para el niño y carece de estrategias específicas para desarrollar el pensamiento de este, haciendo que deje de creer en su capacidad de pensar autónomamente. Ambas situaciones pueden ser superadas a través del diálogo filosófico, brindando la oportunidad de ejercitar el pensamiento de modo atractivo y significativo (Lipman 2002, p. 33).

### 3 HABILIDADES SOCIALES PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO COLABORATIVO

Para desenvolverse eficazmente en aulas, los estudiantes tienen que ser hábiles en la comunicación y el comportamiento social tanto con sus compañeros como con sus profesores. Puede considerarse que el aprendizaje, en sí mismo, tiene un fuerte elemento social, que requiere, no obstante, una perspectiva crítica. Esta idea está particularmente asociada con lo planteado por Vygotsky, quien afirmaba que “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños crecen en la vida intelectual de aquellos que los rodean” (Vygotsky, 1978: p. 88). Bajo este enfoque, el aprendizaje es fundamentalmente un proceso social activo, y la colaboración es una forma crucial para la construcción de significados y estructuras complejas.

La formación específica en habilidades sociales aporta, de hecho, diversos beneficios, especialmente entre alumnos que hayan presentado alguna dificultad de comportamiento previa. Se ha descubierto que la deficiencia de habilidades sociales en la niñez es el factor que con más facilidad permite predecir problemas importantes en la edad adulta (Strain y Odom, 1986, p. 96).

En un estudio llevado a cabo en 1991, el 91% de los integrantes de un grupo de 99 personas con fobias sociales manifestó, como resultado de su problema, efectos negativos en su desempeño académico, generalmente por la falta de participación en clase o por miedo a las tareas que requerían presentaciones orales y trabajo en grupo (Turner et al., 1991, p. 33)

La expresión “*habilidades sociales*” abarca, no obstante, un amplio conjunto de habilidades. Walker las define como “un conjunto de competencias que: a) permiten a un individuo iniciar y mantener relaciones sociales positivas; b) contribuyen a la aceptación por parte de los compañeros y a una adaptación satisfactoria al colegio; y c) permiten al individuo hacer frente de manera eficaz al entorno social en general” (Walker, 1983: p. 27). Dentro de esta categoría de habilidades sociales resalta como particularmente importante, la colaboración.

### 3.1 Colaboración

Se ha descubierto que el aprendizaje colaborativo mejora la comprensión de los datos objetivos (Fall et al., 1997), que aumenta la motivación y la participación de los alumnos (Cumming, 2010), mejora el desempeño académico de los alumnos con menos capacidades (Saner et al., 1994), y produce una mayor satisfacción en el aprendizaje (Klein, 1992).

Otra de las grandes ventajas del trabajo colaborativo es que se presta como catalizador del pensamiento de orden superior. De hecho, “los defensores del aprendizaje colaborativo sostienen que el intercambio activo de ideas en grupos pequeños no solo aumenta el interés de los participantes, sino que también fomenta el pensamiento crítico” (Gokhale, 1995). Además, el debate y la argumentación son aspectos fundamentales para el ejercicio y desarrollo del pensamiento crítico, junto con otras muchas actividades colaborativas. La generación de alternativas de solución creativas y la propia resolución de problemas, son ejemplos en que claramente los alumnos se muestran estimulados a trabajar mejor; esto, debido principalmente a la participación en una reflexión colaborativa. Johnson y Johnson (1983) “descubrieron que, cuando los alumnos colaboran en grupos, surgen más estrategias de razonamiento y mejores competencias de pensamiento crítico que en situaciones competitivas o individualistas” (Costa y Lowery, 1989: p. 17).

Se ha comprobado que los equipos colaborativos promueven mejor el pensamiento y hacen que los estudiantes retengan mejor y por más tiempo la información procesada que los que trabajan silenciosamente de manera individual. En algunos casos, “trabajar con otros fomenta la participación académica por medio de la responsabilidad adicional del desempeño del grupo, que hace que los individuos perseveren con las tareas difíciles más tiempo del que lo harían normalmente” (Lai, 2011: p. 22). Las actividades colaborativas dan a los alumnos la oportunidad de participar en debates y ver confrontados sus pareceres con los de otras personas, aprendiendo de otros puntos de vista. Así, “el aprendizaje cooperativo y la reflexión crítica son aliados naturales” (Kagan, 2003; p. 34).

Habida cuenta lo expuesto, los profesores deben ofrecer a los alumnos oportunidades explícitas para que practiquen y desarrollen sus habilidades sociales y

colaborativas en clase. Las tareas de evaluación formativa en grupo suponen excelentes oportunidades, motivadoras para que los estudiantes mejoren sus habilidades de colaboración.

Un método que puede usarse para planificar tareas colaborativas efectivas es el método denominado Spider Web Discussion (debate en telaraña), creado por Alexis Wiggings. El nombre del método corresponde a las iniciales en inglés de los aspectos específicos de las tareas de grupo y su proceso: *Synergetic* (sinérgico), que refiere a la suma de los esfuerzos particulares en un conjunto que, así, aprovecha su heterogeneidad, con una calificación única para el grupo; *Process* (proceso); *Independent* (independiente), pues los estudiantes trabajan de forma autónoma e independiente, con el debido acompañamiento del profesor; *Developed* (desarrollado); *Exploration* (exploración), con una *Rubric* (rúbrica) o tabla de evaluación clara y específica a partir de la cual los alumnos pueden autoevaluarse. (Wiggings, 2011; p. 145).

La palabra *Web*, que en este contexto puede traducirse como “red”, describe dos aspectos del método: primero, el mapa físico del debate, que efectivamente tiene aspecto de red; segundo, es una metáfora del proceso: cuando se quiere tensar una red, todos los participantes deben hacer el mismo esfuerzo o, de lo contrario, la red no estará bien tensa. Mediante procesos específicos como la ejemplificación, la codificación, la calificación en grupo y las sesiones en las que se proporcionan comentarios, estas actividades “preparan a los alumnos para trabajar juntos de manera colaborativa en la resolución de problemas y para autoevaluar ese proceso. El resultado está impulsado por una indagación profunda y de alto nivel y es evaluado por los propios alumnos. Este método tiene como objetivo hacer de todos los alumnos auténticos colaboradores y comunicadores capaces de evaluarse a sí mismos” (Wiggings, 2011; p. 146).

Cabe agregar, además, que métodos como estos desarrollan habilidades sociales como la escucha, la resolución de conflictos, la toma de decisiones, resolución de problemas, negociación y colaboración con los compañeros. Asimismo, contribuyen a una participación más profunda en la materia que se investiga.

### 3.2 Vínculos con el aprendizaje social y emocional

Los vínculos entre las habilidades sociales y las habilidades afectivas asociadas a la autogestión son fuertes. Por ejemplo, la organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) ha identificado cinco competencias sociales y emocionales que explican la conformación de un auténtico ciclo recursivo (véase la figura 1).



Figura 1

Competencias clave de aprendizaje social y emocional de CASEL (2013) (Imagen tomada de <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies> )

Ahora bien, este enfoque subraya la habilidad de adoptar la perspectiva de otros y la de establecer relaciones eficaces, entre otras. Del mismo modo, enfatiza la importancia del desarrollo de las habilidades de regular sus propios comportamientos y emociones entre los estudiantes.

#### 3.2.1. Una investigación en la Educación Superior para el desarrollo de habilidades sociales

La Universidad tiene la necesidad de “[...] formar a personas para ser profesionales altamente cualificados para su desempeño laboral y el ejercicio de su ciudadanía de forma responsable, brindando a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social” (UNESCO, 1998, p. 7), para ello “[...] la educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el

mundo de hoy y de mañana, sino contribuir a la formación de una ciudadanía dotada de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.” (UNESCO, 2009, p. 9)

En las investigaciones científico-educativas, mismas con que se erigen las bases sobre las que descansa la práctica pedagógica, no se deben obviar los acercamientos que constituyan demostraciones de la ineludible necesidad de colocar al ser humano en el centro mismo de los nuevos descubrimientos educativos. Los actuales avances afectan a la sociedad de modo que nos obligan a repensar los procesos de formación para lograr que los estudiantes universitarios estén en capacidad de preservar la cultura desde la docencia, desarrollarla desde la investigación y promoverla desde la dimensión extensionista.

La docencia, la investigación y la extensión universitaria son procesos sustantivos de la universidad que se relacionan estrechamente entre sí. Esta misma integración asegura el cumplimiento de la misión de la educación superior. En el contexto actual, la formación de profesionales es permeada por los conflictos, crisis y tendencias de la sociedad a nivel mundial, resultado de las relaciones y los acontecimientos que configuran el mundo contemporáneo.

En la actualidad, la universidad debe formar profesionales con sólidos principios éticos, con gran responsabilidad humana y social, con voluntad por lograr un verdadero desarrollo sostenible, que transforme las comunidades en beneficio de todos. Es por ello que estas casas de estudio juegan un rol protagónico en sus respectivas sociedades y participan activamente del desarrollo de la conciencia, de la ciencia y de la innovación tecnológica.

En el complejo escenario de la sociedad contemporánea, la relación de fenómenos naturales, culturales, políticos y económicos, además de los sociales en sí mismos, a escala global, determinan el panorama, sus problemas, así como variedad de posibilidades de solución para estos. Es este mismo panorama el que exige la formación de profesionales íntegros, dispuestos a convertir su comunidad en escenario para la promoción cultural y preparados para ello, así como para la preservación de lo mejor de nuestras tradiciones.

Si tenemos en cuenta que las universidades alrededor de todo el mundo son instituciones culturales con una marcada responsabilidad para con la sociedad, tenemos por resultas que deben actuar por el mejoramiento económico, político, social y cultural de su pueblo; lejos de conformarse con el desarrollo de sus procesos de docencia e

investigación, deben procurar también, sobre todo, lo necesario para el cumplimiento de su responsabilidad social, promoviendo la elevación del nivel cultural a partir de la participación del ser humano como agente activo de su propio desarrollo.

De esta manera, el nivel de satisfacción de la responsabilidad social está directamente relacionado con la significación que, como institución cultural, alcance la universidad en su interrelación con la sociedad; en tal sentido, la extensión universitaria planificada es un elemento de enorme relevancia, pues garantiza la realización efectiva de este vínculo con resultados significativos.

Es importante, señalar que se considera extensión universitaria al “sistema de interacciones de la Universidad y la Sociedad, mediante la actividad y la comunicación, que se realizan dentro y fuera del centro de educación superior, con el propósito de promover la cultura en la comunidad universitaria y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultural” (González; 1999, p. 28-29).

### **3.2.2 La educación de habilidades sociales en la Extensión Universitaria. Acciones**

La gestión de los procesos de extensión universitaria en la educación superior se plasma en el trabajo sociocultural universitario, cuyo contenido es la promoción sociocultural.

La extensión universitaria es una manifestación de la relación dialéctica entre la Universidad y la Sociedad; se da en vínculos, pero no en todos, sino en aquellos cuyo fin es la promoción de la cultura; marca la relación entre la cultura y la elevación del nivel cultural de la sociedad en general.

La promoción sociocultural cobra vida en la justa medida en que le da sentido a la existencia de la extensión universitaria por el mero hecho de que esta forma parte integral de la misión formativa de las instituciones de educación superior. Por ello, los programas de extensión deben concebirse, diseñarse y ser llevados a cabo en diálogo constante con la comunidad y mediante la plena inmersión de la universidad en la problemática de su sociedad. De esta forma el carácter comunicacional de la extensión debe tener plena vigencia tanto hacia la propia comunidad universitaria como hacia la sociedad.

Se ha dicho que el imperativo de autenticidad que debe mover a la universidad es el emprendimiento a crear el bien, obligando a diseñar sus programas formativos de manera que correspondan con lo que cabe esperar de una academia de nivel superior. En este

sentido, se ha concluido que la extensión es la mejor expresión de una integración creativa Universidad-Sociedad y su vínculo más idóneo. Se abre la posibilidad de hacer de esta función el eje de la acción universitaria y el hilo conductor de la inmersión social de la universidad, así como un medio para que sus programas adquieran gran relevancia en la comunidad.

Los entendidos en la materia plantean que, si la extensión es la función universitaria más próxima a la realización plena de la responsabilidad social, tiene que ejercerse interdisciplinariamente; es la única manera de acercarse a la realidad, que por naturaleza es interdisciplinaria.

La Universidad para el Siglo XXI no es una ‘estación de servicios múltiples’ ni una ‘Cruz Roja académica’, dispuesta a atender todas las emergencias. El imperativo de autenticidad [...] que debe mover a la Universidad a emprender sólo aquello que puede hacer bien, obliga a diseñar los programas extensionistas de manera que correspondan con lo que cabe esperar de una academia de nivel superior.” (Tünnermann, 1993, p. 25).

Uno de los fundamentos prácticos en los que se apoya la teoría de que la extensión brinda la estrategia a seguir en la contribución universitaria al desarrollo sociocultural, radica en la consideración de que los modos de actuación profesional constituyen la base sobre la que las formas concretas de realización de esta contribución, deberían levantarse.

A partir de estas ideas se diseñan los modos de actuación profesional de cada especialidad. Si no se tienen en cuenta estas prácticas, el egresado difícilmente cumplirá con la responsabilidad social que le corresponde como especialista en su área del saber.

El Modelo de Formación Profesional de la Licenciatura en Estudios Socioculturales (ESC) traza el perfil profesional ideal según la carrera profesional; en todo caso requiere una sensibilidad especial por la cultura y una clara actitud de compromiso en pro del desarrollo social, de gestión, promoción y transformación sociocultural de su medio, que facilite la participación activa de todos y cada uno de sus integrantes, como agentes promotores del desarrollo en correspondencia con el proyecto social vigente.

El trabajo colaborativo se perfil, así, como el principal tipo de actividad con la cual desarrollar las habilidades que permitan a las personas mantener la afinidad grupal enfocada en la consecución de objetivos colectivos, negociando de forma adecuada los

problemas profesionales y personales, respetando las diferencias, compartiendo la responsabilidad por las acciones grupales y trabajando por el bien común.

Tal vez no haya otra área de trabajo en que sea tan evidente la naturaleza esencial de la coordinación social como en el quehacer científico actual; en este, la efectividad de cada investigación depende de la colaboración efectiva y armónica de todos los implicados (Goleman, 1998, p. 277).

En efecto, si no se aprende a trabajar en colaboración con los demás, jamás se contribuirá al progreso social. El perfeccionamiento de la sociedad se debe a un avance colectivo, fruto del empeño de todos.

Lo dicho antes, aunque importante, no lo es todo; los espacios educativos conscientes, organizados, planificados y sistemáticos (procesos pedagógicos y didácticos) han de procurar el desarrollo de las habilidades sociales afines. La universidad, en particular, debe encargarse de ello. La institución puede y debe diseñar acciones al interior de sus programas de extensión que conviertan los espacios de la comunidad universitaria en escenarios para aprender y entrenar el trabajo colaborativo.

Trabajar para el logro de la integralidad universitaria es ocuparse de formar profesionales responsables con sus saberes ante la sociedad, demostrarles a ellos, en la práctica, el valor de que pongan sus conocimientos a disposición de la sociedad para el progreso colectivo. Educar en cuanto a la responsabilidad social universitaria es desarrollar actitudes de respeto por los demás y compromiso con el bien común. Para ello la educación, específicamente las habilidades sociales, principalmente desarrolladas a través del trabajo colaborativo, son indispensables. Crear relaciones recíprocamente provechosas, estimular la participación y el entusiasmo en la solución de problemas, consolidar la identidad grupal y el compromiso, compartir los méritos, entre otras habilidades propias de una personalidad equilibrada y creativa, es la apuesta de una educación superior responsable.

Toda acción orientada al trabajo por medio de la extensión universitaria que implique tareas, debe ser dialogada con los mismos estudiantes; ellos son siempre los protagonistas y es importante garantizar una motivación suficiente para la evolución del trabajo ya en aulas y otros espacios *ad hoc*.

De esta manera se cumple con la dimensión tecnológica de la gestión del proceso extensionista que se estructura a partir de la promoción sociocultural. La comprensión de factores psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, siempre influidos por intereses y valores de su ecosistema, hace más factible se contribuya a su desarrollo. En efecto, “[...] los métodos y procedimientos utilizados por ella son los mismos del trabajo social, básicamente apoyados en el estudio de la realidad, de sus problemas, necesidades, recursos y conflictos, la programación de actividades y la acción conducida de manera racional, articulando la tríada “querer-saber-poder” donde se materializa la fusión de lo afectivo, lo conceptual y lo operativo, como sustento de la participación en el ámbito grupal” (Programa Nacional de Extensión Universitaria, 2004, p. 40).

Para que los estudiantes logren convertirse en promotores culturales desde las diferentes etapas de estudio en que se vinculan con la práctica social, es necesario desarrollar en ellos conocimientos y habilidades básicas que les permitan, en su vínculo social, promover la cultura y los avances científico técnicos de su profesión. Todo esto redundará en la necesidad de una formación que los tenga por protagonistas, especialmente en carreras cuyo impacto social determina en gran medida el carácter de una nación, caso de la carrera de Derecho.

La promoción de la cultura por la vía extracurricular tiene el propósito de complementar el desarrollo cultural integral de los estudiantes. Las actividades extracurriculares promueven la afición y el interés por la cultura, el arte y la literatura; la cultura física, el deporte, la ciencia y el empleo culto del tiempo libre. Estos son espacios en que el estudiante puede aprender con mayor comodidad habilidades sociales, debido a que cada uno elige de manera particular, de acuerdo a sus características personales y preferencias.

Difundir los resultados más relevantes de la educación superior, el quehacer de la vida universitaria y social y las actividades extensionistas en la universidad y en la comunidad, para contribuir a la información de la población universitaria y la de su entorno, constituye una de las funciones esenciales de la extensión universitaria.

## **DESEMPEÑO DOCENTE**

### **1. CONCEPTUALIZACIÓN**

Vásquez señala que el desempeño docente “se entiende como el cumplimiento de sus funciones. Este se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante

y al entorno. Asimismo, el desempeño depende del propio ejercicio en diferentes campos o niveles: el contexto sociocultural, el entorno institucional, el ambiente de aula, así como, en lo tocante al propio docente, mediante una acción reflexiva.” (Vásquez 2009; p. 78)

Por su parte, Rizo señala que “Es el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los educandos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida” (Rizo 2005, p. 92).

Por su parte, Añorga señala que el desempeño profesional del docente “Es la capacidad de este para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo y las funciones profesionales que exige un puesto de trabajo”. Ahora bien, “esta definición trata de la conducta real del trabajador en relación con las otras tareas a cumplir en el ejercicio de su profesión” (Añorga, 2014; p. 19).

De otro lado, Rueda define este mismo desempeño como “La habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizándolo recursos psicosociales (incluidas las destrezas y actitudes) en un contexto particular. Al manejo de herramientas, tanto físicas como socioculturales, se agrega su comprensión y adaptación a los propios fines de las personas y a su uso interactivo” (Rueda, 2009; p. 10).

En base a lo antes expuesto, podemos entender el desempeño docente como el reflejo de la puesta en práctica, tanto de nuestros conocimientos adquiridos durante la propia formación profesional, como de las competencias logradas en la educación básica regular. Estas, en la actualidad, refieren, conforme al Marco del Desempeño docente, como:

- El adecuado dominio del conocimiento teórico y práctico sobre el aprendizaje y la conducta humana.
- La capacidad de demostrar actitudes que promuevan el aprendizaje y las relaciones humanas.

- El adecuado dominio de la materia a desarrollar.
- Conocimientos de los métodos, procedimientos y técnicas de enseñanza las cuales faciliten el aprendizaje.

## 2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESEMPEÑO DOCENTE

Subaldo (2012) señala una serie de factores que influyen en el desarrollo de la actividad docente.

### 2.1 Formación inicial y capacitación permanente de los profesores

Importante, pues acorde los cambios sociales, los docentes deben tener una formación adecuada, permanente y flexible. Marcelo, al respecto de la llamada fecha de caducidad de los conocimientos señala que “nos obliga, ahora más que nunca, a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia”. En efecto, “hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje” (Marcelo, 2008; p. 74).

Mañú y Goyarrola señalan que el uso de nuevos recursos permitirá que la calidad del trabajo docente mejore, sobre todo si incluye el uso de las nuevas tecnologías (Mañú y Goyarrola, 2011; p. 72).

Siguiendo a Esteve convendría seguir una serie de planteamientos para mejorar el sistema educativo, en atención de la necesidad de responder a unas demandas de formación cada vez más amplias y complejas. (Esteve, 2006; p. 12)

En cuanto a la formación permanente del profesorado, el mismo autor ofrece las siguientes recomendaciones:

- a) Cursos y seminarios de reflexión sobre los objetivos y valores educativos en una sociedad democrática y pluralista, para que reflexionen sobre el sentido de su trabajo frente a un cambio social acelerado.
- b) Cursos y seminarios sobre los problemas educativos de la actual sociedad multicultural y multilingüe, con el fin de aceptar sin ansiedad

las diferencias en el alumnado, reafirmando la tolerancia y el respeto a las minorías.

- c) Apoyo de la Administración a los Seminarios Permanentes, Grupos de Trabajo y Movimientos de Renovación Pedagógica como motores del cambio educativo, elementos dinamizadores de la renovación pedagógica y lugar de encuentro para la comunicación entre profesores.
- d) Formación específica sobre la función directiva para los equipos de dirección de los centros de enseñanza, para dar mayor calidad al sistema educativo y fomentar la interrelación con universidades como principales centros de investigación.

## 2.2 Motivación

Mañú y Goyarrola entienden la motivación como “una simpatía hacia un objetivo que impulsa a realizar el esfuerzo necesario para alcanzarlo” (Mañú y Goyarrola, 2011; p. 05). Por su parte, Gómez (2008, citando a Tapia, 1991) refiere a la motivación como el conjunto de los procesos y factores que determinan la dirección, persistencia, intensidad de las conductas con las que el alumno persigue adquirir conocimientos o cualquier otro objetivo. Además, señala que, si el docente interviene pertinentemente, puede conducir la conducta del estudiante y determinar el ambiente del aula y el rendimiento académico de manera positiva.

## 2.3 La relación profesor – alumno

Para que el alumnado logre aprendizajes significativos, la relación entre este y el docente se debe fortalecer, por ello Cámere (2009) lo considera como un eje medular en la actuación docente.

En tal sentido, Morales (2008) nos insta a tomar en cuenta respecto de la relación profesor - alumno dentro del aula que:

- a) Esta relación va más allá de los conocimientos y habilidades que se enseñan. Lo más importante de la actividad como profesores son las incidencias en valores, actitudes, hábitos, motivación, en cómo se ven a sí mismo.
- b) La misma relación dependerá sobre todo de las propias actitudes de los profesores y de cómo se ven a ellos mismos como profesores.

- c) Abarca todas las dimensiones del proceso de enseñanza - aprendizaje que se desarrolla en el aula.
- d) La actitud de los profesores hacia los alumnos condiciona la actitud de los alumnos hacia ellos.
- e) Es difícil prescindir de las emociones y sentimientos, de manera que el dominio y la conducción apropiada de estos será decisivo como ejemplo.
- f) Las intervenciones orales en clase constituyen los momentos más importantes en que se relacionan activamente los alumnos con sus profesores.

## 2.4 Políticas educativas

La falta de continuidad en las políticas de nuestro país, influye notablemente en el escepticismo magisterial. Los maestros han sido testigos y víctimas de diversos cambios y procesos inconclusos a través de diferentes gobiernos; la mayoría de estos ha fracasado en la gestión educativa, aun los que tuvieron un prometedor comienzo.

## 3. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE

Villa señala que la propia gestión de evaluación respecto del desempeño profesional del docente debe partir de la pregunta ¿para qué evaluar?, considerando lo delicado del asunto debido al tipo de proceso que implica, generador de inquietudes, los efectos secundarios que la misma evaluación puede provocar y las complicaciones de tipo ético que trae consigo. (Villa, 2015; p. 67)

El investigador cubano Valdés (2004) sustenta que buena parte de la evaluación del desempeño docente debe considerar y cumplir las siguientes funciones:

### 3.1 Función de diagnóstico

Debe considerarse el desempeño del maestro en un tiempo determinado; asimismo, indicarse en síntesis sus principales aciertos y desaciertos, para que pueda colaborar con el director, jefe de área y con él mismo, como guía para adoptar las medidas correctivas más pertinentes, además de la capacitación adecuada.

### 3.2 Función instructiva

Los docentes incluidos en dicho proceso se instruyen a través de la constatación del logro de los objetivos, con la configuración misma de los indicadores; lo que les permite

aprender de ellos mismos, lo que les lleva a incorporar una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

### 3.3 Función educativa:

Las motivaciones, así como las actitudes de los docentes hacia el trabajo, reflejan la naturaleza de la relación que llevan entre ellos y, como comunidad, con la propia institución; panorama amplio y complejo del que, en definitiva, todos aprenden para poder optar por mejores decisiones en cuanto a la gestión que les corresponde.

### 3.4 Función desarrolladora

Valdés (2004) señala que cuando en el proceso evaluativo se logra incrementar la madurez del docente evaluado, buscando que la relación interpsíquica pase a ser intrapsíquica; es decir, que el docente se vuelva capaz de autoevaluarse con juicio de manera permanente, sin miedo a cometer errores, bien dispuesto a aprender de ellos, entonces conduce de manera más consciente su trabajo: sabe y comprende mejor todo lo que no sabe y necesita saber.

El proceso de evaluación debe conducir a juicios que permitan al docente generar un carácter desarrollador consistente. Por medio de este, el docente habrá de buscar perfeccionar su trabajo y mejorar sus resultados.

En cuanto a la educación superior, el asunto cobra especial importancia, toda vez que la mejora permanente irá a la par de la evaluación misma del contexto, exigente, cada vez en mayor medida. En el caso de la carrera profesional de Derecho, por ejemplo, acorde a la evolución de la misma sociedad, en la que se multiplican los complejos funcionales, redes de interrelación y, con ellos, claro, los dilemas éticos.

La exigencia del control administrativo respecto de la calidad de desempeño del docente, queda así justificada. Sin embargo, para la apropiada toma de decisiones respecto de la promoción de uno de ellos, así como de su separación o reintegración, según el caso, exige atender que, ante todo está en juego la generación de una cultura evaluativa permanente motivadora, a partir del propio equipo docente. Si se promueve entre los docentes un afán de superación permanente, sin temor al error, un clima de espontánea revisión, atenta de cada oportunidad de mejora, se evidencian mejor los casos en que un profesor no

contribuye al desarrollo del equipo en pleno (activo también con la práctica de la corrección fraterna) y requiere de un medio distinto para trabajar, con un estándar diferente. En caso un profesor se detiene y pasa por alto la incidencia frecuente en errores, sin corrección ni esmero de superación al respecto, pone en evidencia la necesidad de un cambio que implica, probablemente su separación. De lo contrario, o sea, de no procederse con su separación, se estaría perjudicando no solo al conjunto en desarrollo, sino, sobre todo al mismo docente, motivando en él frustración y potenciando las posibilidades de conflictos entre él y sus pares.

Una evaluación apropiada toma en cuenta, además, diversidad de contextos. Este tipo de diseño busca generar variedad de oportunidades para que quienes muestran deficiencias en su rendimiento, mejoren, con énfasis en la práctica.

Todo docente se convierte en profesional cuando asume una armonía crítica, la que dota de estructura al sentido de su desarrollo profesional. Lo hace coherente y equilibrado entre el pensamiento inventivo, la teoría y la práctica, también reflexivo.

La evaluación es una actividad de análisis, implica un compromiso por la formación del docente; valora la capacidad de este por concebir, planificar, organizar, así como de ejecutar en aulas el trabajo pensado, desarrollar actividades y, paralelamente, superarse a sí mismo por medio de la propia profesionalización formal docente. Delannoy (2001) señala que cuando se evalúa el desempeño docente se busca mejorar la calidad educativa y especializar a alguien para desempeñar la profesión docente.

En el caso de la formación académica universitaria que debe brindar el docente especializado, debe tomarse en cuenta su capacidad por incluir los enfoques educativos expuestos en este trabajo para el desarrollo de una gestión autónoma de aprendizajes por parte de sus estudiantes. En el caso de la Carrera Profesional de Derecho, el asunto cobra relevancia decisiva. En efecto, se trata de una carrera que evoluciona más rápido y más profundamente que otras en el ámbito de las ciencias sociales, acorde lo hace la nueva sociedad global; en tal sentido exige un alto grado de desarrollo en habilidades permanentemente puestas en juego, tanto en la propia facultad como, mucho más aún, en la realidad laboral para la cual prepara.

Las competencias con que debe contar un abogado y/o jurista deben ser, por tanto, desarrolladas también en aula, por medio de un trabajo motivador y dinámico, profundamente cuestionador.

Cerda indica que "las competencias sólo tienen forma a través del desempeño, porque no es posible evaluarlas directamente sino por medio de la actuación", mientras que "el desempeño es un término proveniente de la administración de empresas y particularmente, de la gestión de recursos humanos y los criterios para selección de personal." (Cerda, 2003; p. 123)

El desempeño profesional depende de la capacidad del egresado, del estudiante una vez titulado, de seguir aprendiendo, mostrando efectividad en la aplicación de lo aprendido a situaciones diversas, cambiantes, problemáticas por sí mismas y respecto de escenarios también diversos y diferentes. En tal sentido, el carácter disciplinario de la carrera brinda el marco estable para el enfoque de la situación, de acuerdo precisamente a la carrera profesional, pero la solución de la situación problemática de la realidad, requerirá la intervención decidida, con buen pulso, por medio de habilidades universales, apropiadas a la disciplina.

El propio desempeño docente va marcado por esta impronta, de manera que es plenamente válido afirmar que el desempeño del profesor como tal, en tanto conductor versátil, adaptable, hábil, crítico y buen comunicador, determinará con su ejemplo, buena parte del perfil del nuevo abogado, que requiere parecerse a aquél en más de un sentido, con la debida adaptación disciplinaria. Se trata, pues, de eso, de una motivación suficiente y un grado de compromiso notable. La motivación aumenta con el grado de compromiso, con la convicción de que la labor educativa es vital para el desarrollo individual y social.

En base a lo antes expuesto, resulta pertinente señalar la importancia de la manifestación constante de actitudes que demuestren compromiso con el trabajo: puntualidad, cumplimiento de la jornada, buenas relaciones con los estudiantes y colegas, la realización de las actividades pedagógicas con organización, dedicación, concentración y entusiasmo.

El docente puede lograr una óptima motivación, haciendo llamativo el plan de estudios y organizando nuevas experiencias de aprendizaje de alto nivel de interacción que despierten el interés del estudiante y lo comprometan con su proceso de formación.

Hay, desde luego, otros factores que entran a tallar en el desempeño apropiado de los docentes y los estudiantes; en términos generales, sin embargo, podemos establecer dos niveles para ellos: el entorno institucional y el contexto socio-cultural. En el entorno institucional, los factores se pueden agrupar en dos grandes grupos: el ambiente y la estructura del proyecto educativo.

La estructura del ambiente tiene, el cual comprende a su vez, dos grandes grupos: lo físico y lo humano. Se requiere una infraestructura física en excelentes condiciones, dotada con buenos materiales educativos. También se necesita un ambiente humano propicio, enriquecido con relaciones de afecto, autonomía y cooperación. Un proyecto educativo que posea un horizonte llamativo y líneas de acción claras, que permita al docente estructurar sus actividades con mayor acierto. Para la construcción de ese ambiente se requiere de la gestión intencionada del grupo de docentes y demás trabajadores.

En todo caso, el docente no puede esperar al advenimiento de una sociedad ideal para poder trabajar mejor. El propósito del sistema educativo es contribuir a las transformaciones positivas de estos grandes campos.

Entre factores y desempeño docente no existen relaciones de causalidad simple; son relaciones interdependientes, debido a que el trabajo del docente también influye sobre la mayoría de estos factores. Así, podemos decir que cualquiera fuera su estructura, el factor docente es el determinante para su propio desempeño. Todo desempeño se ejerce en campos de acción o dominios globales. La labor que desarrolla el docente sobre sí mismo está relacionada con su formación y la organización de su vida personal. En la formación profesional se cubre el desarrollo de 65 programas de Educación Superior a nivel de pregrado y postgrado; pero existe también una actividad constante que permite actualizarse en los diversos campos del conocimiento relacionado con la educación: la pedagogía, las ciencias auxiliares, la normatividad educativa, y las políticas, lineamientos

y directrices del Estado sobre la materia; esto, además de la actualización permanente en el campo específico del conocimiento o área de trabajo.

Es importante considerar el nivel más privado del docente: la organización de su vida personal, primordial respecto de su desempeño, incidiendo en su grado de entusiasmo, tranquilidad y dedicación para con el proceso formativo de sus estudiantes. Se trata, de hecho, del campo de mayor impacto en el desempeño en aulas y demás ambientes de aprendizaje como laboratorios, biblioteca, patios de juego, canchas deportivas, etc. Se trata, además, del ámbito de evaluación más diverso y complejo.

En un intento por organizarlo, se ha propuesto al respecto “tres momentos”: las actividades previas, la ejecución de las actividades de aprendizaje y las actividades posteriores. Como todos conocemos, el docente realiza un sin número de actividades previas de planeación, preparación y organización. En la planeación se busca estructurar en forma adecuada su área o áreas de trabajo, teniendo como herramienta el diseño curricular; también podemos incluir una micro planeación de cada una de las experiencias de aprendizaje. La preparación está relacionada con el estudio o fundamentación de cada uno de las temáticas relacionadas, con el contenido de las áreas para poder apoyar conceptualmente a los estudiantes, toda organización tiene como propósito adecuar el ambiente físico, con los equipos y materiales necesarios para llevar a cabo cada una de las experiencias. En las actividades de aprendizaje tenemos el campo de mayor complejidad; en él, el docente está pendiente de diversos procesos como el seguimiento de las actividades conforme al plan preestablecido, la introducción de ajustes de acuerdo con las circunstancias, la participación disciplinada de los estudiantes, el apoyo y la retroalimentación, para garantizar la evaluación como un proceso continuo, así como la verificación del cumplimiento de las actividades y objetivos de aprendizaje.

Las actividades posteriores, finalmente, están relacionadas con la lectura y valoración de trabajos de los estudiantes y el registro de los logros alcanzados por ellos.

Podemos observar que en el desempeño de labores no se limita al uso de los ambientes diseñados previamente para el aprendizaje o incluso el entorno institucional en su conjunto, el campo de acción del docente va más allá. No obstante, en todo caso, entran a tallar dos elementos: el enriquecimiento del ambiente y el aporte al proyecto educativo.

Hay que tomar en cuenta que debido a la interacción diaria con los diferentes miembros de la comunidad educativa, el docente armoniza las diversas relaciones que se tejen en ella, fortaleciéndolas en armonía y cooperación.

La acción del docente se extiende al ámbito institucional y se proyecta al contexto sociocultural. Esta labor se va a ejercer mediante las relaciones con otras instituciones de orden académico, artístico, deportivo y asistencial. En la interacción con este entorno, el docente proyecta su labor educativa y al mismo tiempo, genera conocimiento para luego revertirlo en el trabajo con sus estudiantes.

Bien, ¿qué institución podría ejercer mayor influencia sobre su entorno que una casa de estudio e investigación fundada precisamente para el desarrollo de la comunidad en que se encuentra? La acción del docente universitario sobre sí mismo, sobre el entorno institucional y sobre el contexto sociocultural, en cierta forma, es un trabajo subsidiario del anterior. Debido a que el trabajo del docente es el principal factor que determina el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación del desempeño docente resulta estratégica para el mejoramiento de la calidad educativa en los países desarrollados y en buena parte de los que son denominados en vía de desarrollo.

#### **4. DIMENSIONES DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

Esta investigación asume que el desempeño docente tiene que ver con las siguientes dimensiones:

##### **4.1 Estrategias didácticas**

Odcio señala que estas comprenden el esfuerzo que el profesor demuestra en la materia o área académica, en la preparación del curso y en la efectividad con que consigue que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes relevantes. De otro lado, la misma autora señala que los procedimientos que el docente utiliza en el proceso de enseñanza de forma reflexiva y flexible para promover el desarrollo de capacidades y el logro de aprendizajes en los estudiantes pueden ser, de hecho, considerados estrategias didácticas (Odcio, 2014; p. 73). Por su parte, Torre indica que tienen como base los siguientes componentes: perspectiva teórica, finalidad o meta perseguida, carácter adaptativo, realidad contextual, personas implicadas, aspectos organizativos, funcionalidad y eficacia (Torre, 2000; p. 87).

#### 4.2 Medios y materiales didácticos

Andersson (2011) menciona a Skolverket (2006) quien, por su lado, señala que el material didáctico no es necesariamente producido para la enseñanza, y refiere a la intención del profesor que decide si realmente un determinado material es o no didáctico. En otras palabras, es la herramienta que el docente considera pertinente para la enseñanza de los alumnos. Del mismo Andersson (2011) refiere a Englund (2006), de quien destaca la elaboración de una clasificación de este concepto, dentro de la cual hay cinco grupos de materiales didácticos: libros producidos por editoriales para la enseñanza de español; diccionarios, enciclopedias y libros especializados; medios de comunicación (incluyendo por ejemplo la televisión, la radio y los periódicos); la “realidad” (que puede ser por ejemplo visitas de estudios o las experiencias de los alumnos o los profesores); y medios audiovisuales (películas y videos entre otros).

#### 4.3 Planificación curricular

Meléndez y Gómez (2008) señalan que la planificación curricular es la exigencia al docente de una reflexión a la luz del paradigma constructivista. Desde la manera de agrupar los contenidos programáticos con valores hasta la construcción de ambientes pedagógicos y didácticos que posibiliten experiencias que puedan favorecer el desarrollo endógeno, mediante la resolución de problemas y elaboración de proyectos de corto, mediano y largo plazo, de esta forma producir e innovar de acuerdo a las exigencias del sector productivo y tecnológico actual.

## CAPITULO II METODOLOGÍA

### **1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:**

#### **1.1. ENUNCIADO DEL PROBLEMA**

IMPACTO DE LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD SAN MARTÍN DE PORRES – AREQUIPA 2018

#### **1.2. INTERROGANTES DEL PROBLEMA**

- ¿Qué impacto produce el programa de enfoques de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de primer semestre de derecho de la Universidad San Martín de Porres?
- ¿Cómo son las habilidades de los estudiantes del primer semestre de derecho de la Universidad San Martín de Porres antes de aplicar los enfoques de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cómo son las habilidades de los estudiantes del primer semestre de derecho de la Universidad San Martín de Porres después de aplicar los enfoques de enseñanza-aprendizaje?

#### **1.3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA**

Los estudiantes de primer semestre de derecho de la Universidad San Martín de Porres, presentan algunas debilidades en el desarrollo de los enfoques de enseñanza-aprendizaje basado en el pensamiento crítico. Por ello, dicho enfoque permitirá el desarrollo de habilidades a fin de seguir dicho programa durante la carrera profesional. A partir de estos enfoques permitirá desarrollar en los estudiantes de educación superior universitaria, habilidades cognitivas y sociales que juegan un papel fundamental en el desarrollo universitario.

#### **1.4. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA**

El presente trabajo tiene como finalidad aplicar en los estudiantes de Primer Semestre de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres del

Perú, los enfoques de enseñanza-aprendizaje diseñados para fortalecer el pensamiento crítico, así como las habilidades sociales, a fin de desarrollarlas, completando la formación correspondiente a su educación básica, logrando una óptima disposición para que completen su formación profesional. Por tanto, a partir de dichos enfoques, se observará el impacto que tiene su implementación en el desarrollo de las habilidades referidas para fomentar el pensamiento crítico, así como las habilidades basadas en el trabajo en equipo y la colaboración efectiva.

Son varios los autores que señalan la responsabilidad de los resultados del aprendizaje, no tanto en el modo en que el profesor expone la información, sino en el modo en que el alumno adquiere esta, la procesa, codifica y recupera; es decir, su enfoque de aprendizaje; a ello se debe el aforismo “lo que el estudiante hace es siempre más importante que lo que hace el profesor” (Corominas, Tesouro y Teixidó, 2006; Dochy et al., 2005; Tickle, 2001; Tiwari et al., 2006).

La psicología cognitiva considera el aprendizaje como un proceso activo; el concepto de enfoque o estilo de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje, cuyo centro se ha desplazado hacia el alumno (López-Aguado, 2009) y podría definirse como el conjunto de preferencias personales a la hora de estudiar y aprender (Fernández-Martínez, 2008).

Esto puede explicar también la falta de éxito de algunos intentos por conseguir incrementar la profundidad del enfoque entre los estudiantes. En definitiva, no son los planteamientos del docente (especialmente si no contemplan un cambio en los sistemas de evaluación) los que producirían dicho incremento, sino la forma en que los estudiantes lo perciben.

Es pertinente señalar que la teoría no relaciona directa ni únicamente la capacidad de un enfoque profundo a un mejor rendimiento académico, sino a un aprendizaje de mayor calidad. Aquí cabe la cuestión de si la evaluación del aprendizaje y la necesidad de que la calificación final de un estudiante refleja en realidad el nivel de aprendizaje logrado.

La multitud de variables interrelacionadas en el proceso de aprendizaje y su claro carácter contextual hacen indispensable continuar ahondando en su comprensión. La meta, finalmente, es alcanzar aprendizajes más efectivos, una mayor calidad en educación.

La implementación de los enfoques del aprendizaje es una excelente oportunidad para estudiantes y profesores de Educación Superior de superarse y aprender sobre autogestión. Es probable que sea necesario un cambio de enfoque o de énfasis respecto de la relevancia de los actores en el proceso de logro de aprendizajes. Los encargados de la conducción deberán, por tanto, empeñarse en una planificación solvente en los distintos niveles de formación preprofesional y profesional, propiamente.

## 2. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y MATERIALES DE VERIFICACIÓN:

### 2.1 Técnica

Para la recolección de datos se utilizará la técnica del “Cuestionario” para ambas variables.

### 2.2 Instrumento

Los instrumentos son: Un cuestionario de 20 preguntas para la variable de enfoques de enseñanza-aprendizaje. Una rúbrica para la variable de habilidades de pensamiento crítico, las cuales se utilizarán al inicio y final del programa de enfoques de enseñanza-aprendizaje (prueba de entrada y salida).

#### 2.2.1 Cuadro de Coherencias

VARIABLE	INDICADORES/ SUBINDICADORES	TÈCNICAS E ISNTRUMENTOS	ITEMS
<b>VARIABLE INDEPENDIENTE</b>  <b>Enfoques de enseñanza-aprendizaje</b>	<b>Formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	<b>Cuestionario</b>  <b>Formulario de Preguntas</b>	
	Desarrollo docente		1,11
	Aplicación en los recursos de Enseñanza-aprendizaje		2,3,4
	Aplicación en la		5,6 ,7

	Evaluación de los objetivos educativos														
	<b>Enfoques de enseñanza</b>														
	Aprendizaje basado en la indagación.		8,9,10												
	Centrado en la comprensión conceptual..		13,14												
	Aprendizaje en contextos locales y globales.		15,16												
	Desarrollo del trabajo en equipo y la colaboración eficaz.		12, 17,18,												
	Aprendizaje diferenciado		19,20												
<b>VARIABLE DEPENDIENTE</b>  <b>Desarrollo del pensamiento crítico</b>	Habilidades de pensamiento  Desarrollo del pensamiento crítico	<b>Cuestionario</b>  <b>Rúbrica para evaluar el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Nivel de logro</th> <th>Descripción de nivel</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0</td> <td>El alumno no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.</td> </tr> <tr> <td>1-2</td> <td>El alumno ii. Resume información de forma limitada para elaborar argumentos iv. Identifica perspectivas diferentes e implicaciones mínimas</td> </tr> <tr> <td>3-4</td> <td>El alumno ii. Resume información para elaborar argumentos iv. Interpreta perspectivas diferentes y algunas de sus implicaciones</td> </tr> <tr> <td>5-6</td> <td>El alumno ii. Sintetiza información para elaborar argumentos válidos iv. Interpreta perspectivas diferentes y sus implicaciones</td> </tr> <tr> <td>7-8</td> <td>El alumno ii. Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados iv. Interpreta de forma exhaustiva una variedad de perspectivas diferentes y sus implicaciones</td> </tr> </tbody> </table> Examen de entrada  Examen de salida	Nivel de logro	Descripción de nivel	0	El alumno no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.	1-2	El alumno ii. Resume información de forma limitada para elaborar argumentos iv. Identifica perspectivas diferentes e implicaciones mínimas	3-4	El alumno ii. Resume información para elaborar argumentos iv. Interpreta perspectivas diferentes y algunas de sus implicaciones	5-6	El alumno ii. Sintetiza información para elaborar argumentos válidos iv. Interpreta perspectivas diferentes y sus implicaciones	7-8	El alumno ii. Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados iv. Interpreta de forma exhaustiva una variedad de perspectivas diferentes y sus implicaciones
Nivel de logro	Descripción de nivel														
0	El alumno no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.														
1-2	El alumno ii. Resume información de forma limitada para elaborar argumentos iv. Identifica perspectivas diferentes e implicaciones mínimas														
3-4	El alumno ii. Resume información para elaborar argumentos iv. Interpreta perspectivas diferentes y algunas de sus implicaciones														
5-6	El alumno ii. Sintetiza información para elaborar argumentos válidos iv. Interpreta perspectivas diferentes y sus implicaciones														
7-8	El alumno ii. Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados iv. Interpreta de forma exhaustiva una variedad de perspectivas diferentes y sus implicaciones														

## 2.2.2 Prototipo de los instrumentos

Descripción y formulario del primer instrumento

### 2.2.2.1 Descripción del Instrumento para los enfoques de enseñanza-aprendizaje

El instrumento para medir los enfoques de enseñanza - aprendizaje es un cuestionario de 20 preguntas que permitirán hacer un diagnóstico para evaluar cómo se desarrollan dichos enfoques dentro del aprendizaje de los estudiantes del primer semestre de derecho de la Universidad San Martín de Porres.

Con este fin se ha seleccionado un cuestionario de 20 preguntas en la cual se hará un diagnóstico por parte de los estudiantes, sobre cuál es la percepción que tienen los estudiantes sobre el desarrollo de habilidades de los enfoques de enseñanza-aprendizaje.

El cuestionario permitirá identificar dificultades o evaluar las competencias de los estudiantes tomando en cuenta aspectos que tienen que ver con el modo de desarrollar los enfoques de enseñanza-aprendizaje, el cual requiere de inferencias de mayor nivel por parte del estudiante, ya que deberá identificar las estrategias utilizadas por el docente para llevar a cabo el aprendizaje.

#### **2.2.2.2 Descripción del Instrumento para medir las habilidades de pensamiento crítico**

El instrumento utilizado es una rúbrica que considera 8 categorías con cuatro descriptores para cada categoría cuyas puntuaciones van de 0 a 8 que corresponden los descriptores de evaluación a ser calificados en base a un estándar de evaluación. Se ha extraído del Programa de los años intermedios del Programa del Bachillerato Internacional (2014) Rúbrica de Criterios de Evaluación basados en el pensamiento crítico recuperado de [http://individuals and societies guide in espan ol 2014.pdf](http://individuals.and.societies.guide.in.espan.ol.2014.pdf). Además, el instrumento ha sido validado por una organización académica internacional como es el Bachillerato Internacional.

### **3. CAMPO DE VERIFICACIÓN**

#### **3.1. UBICACIÓN ESPACIAL**

El estudio se realizó en la Universidad San Martín de Porres, ubicada en Calle La Merced 231(Cercado de Arequipa).

#### **3.2 UBICACIÓN TEMPORAL**

El periodo a investigar abarcó el año 2018. El estudio se realizó de agosto de 2018 a diciembre de 2018.

### 3.3 UNIDADES DE ESTUDIO

Las unidades de estudio estuvieron constituidas por los alumnos del primer año de la Universidad San Martín de Porres de los programas de Derecho.

#### Universo:

El Universo de la población está constituido por 120 alumnos que cursan el primer semestre de estudios durante el semestre académico 2018-2, estableciéndose la siguiente muestra en relación al grupo de control estudiado:

Programa de Estudios	Muestra del grupo
Programa de Derecho	1 grupo

## 4. ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

### 4.1. Organización

Para la recolección de datos a través de la aplicación del formulario de preguntas, se solicitó autorización al Jefe del Departamento de investigación de la Universidad San Martín de Porres.

### 4.2 Recursos: Para realizar el estudio se necesitaron los siguientes recursos:

#### Recursos Humanos:

- Secretaria de Admisión de la Universidad.
- Jefatura de Investigación de la Universidad San Martín de Porres.
- 1 profesor de Carrera de la facultad de Derecho.
- Autor de la investigación.

#### Recursos Materiales:

Acopio de Bibliografía	S/.1000.00
Fichas y útiles de escritorio	S/.100.00
Compra de material bibliográfico especializado en el tema	S/.700.00
Equipo de Computación e Impresora	S/.500.00
Desplazamiento	S/.200.00

Revisión especializada del trabajo	S/.2100.00
Impresión del trabajo de investigación	S/.200.00
Imprevistos	S/.150.00
<b>Total</b>	<b>: S/.7000.00</b>

### 4.3 Criterios para manejar los resultados

Una vez recolectados los datos, éstos serán calificados y sistematizados estadísticamente para su análisis e interpretación utilizando la estadística inferencial para estudios comparativos relacionales. Los criterios a seguir son los siguientes:

Primero: se realizará tablas de contingencia para expresar las frecuencias absolutas y relativas porcentuales.

Segundo: para el contraste de la hipótesis se aplicará la prueba estadística Chi cuadrado de homogeneidad por ser una variable categórica o cualitativa; con un nivel de significancia del 5 % (0,05).

### CAPITULO III

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### RESULTADOS

A continuación, se muestra los datos obtenidos de los instrumentos que se utilizaron para medir la variable independiente y dependiente: Un cuestionario de 20 preguntas para la variable de enfoques de enseñanza-aprendizaje y una rúbrica para la variable de habilidades para la vida., aplicada a los estudiantes matriculados de primer semestre de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, en el semestre par 2018 de la Provincia de Arequipa, los mismos que fueron organizados y resumidos con respecto a los indicadores de cada variable de estudio.

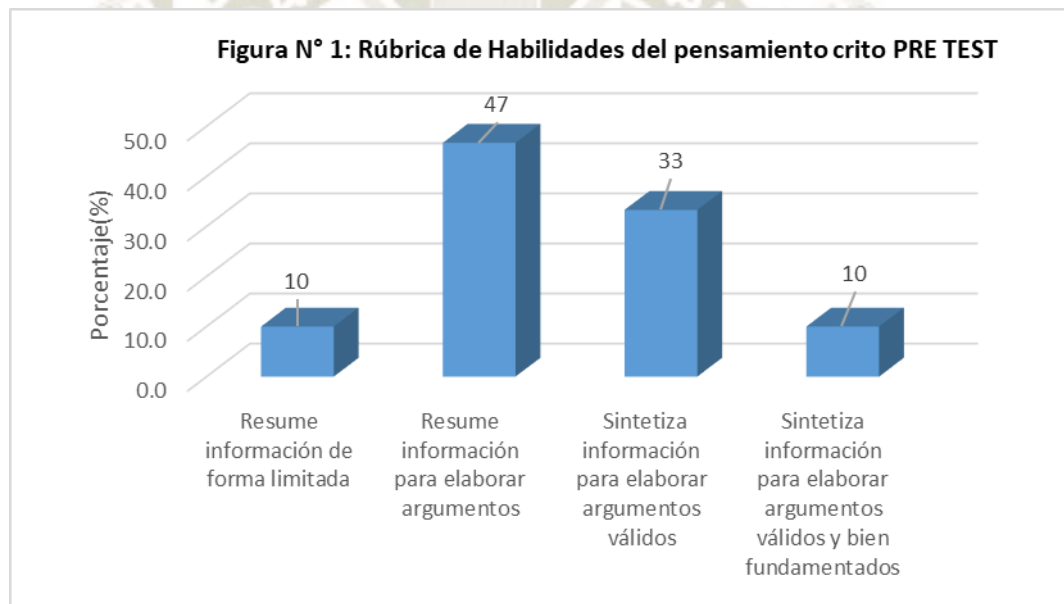
Una vez recolectados los datos, fueron calificados y sistematizados estadísticamente para su análisis e interpretación utilizando la estadística inferencial para estudios comparativos relacionales. Los criterios a seguir fueron los siguientes: Se realizó tablas de contingencia para expresar las frecuencias absolutas y relativas porcentuales y para el contraste de la hipótesis se aplicó la prueba estadística Chi cuadrado.

Finalmente, se reunieron los resultados en tablas de frecuencias y gráficos de barra; posteriormente se comprobó la hipótesis de investigación por medio de la Prueba Chi cuadrado de homogeneidad por ser una variable categórica o cualitativa; con un nivel de significancia del 5 % (0,05) expresados a continuación.

**TABLA N<sup>o</sup>. 1**  
**HABILIDADES EN LOS ESTUDIANTES DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD**  
**SAN MARTÍN DE PORRES ANTES DE APLICAR LOS ENFOQUES DE**  
**ENSEÑANZA APRENDIZAJE**

Rubrica Pre Test	N <sup>o</sup> .	%
<b>Resume información de forma limitada</b>	3	10
<b>Resume información para elaborar argumentos</b>	14	47
<b>Sintetiza información para elaborar argumentos válidos</b>	10	33
<b>Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados</b>	3	10
<b>TOTAL</b>	30	100

Fuente: Fuente Propia

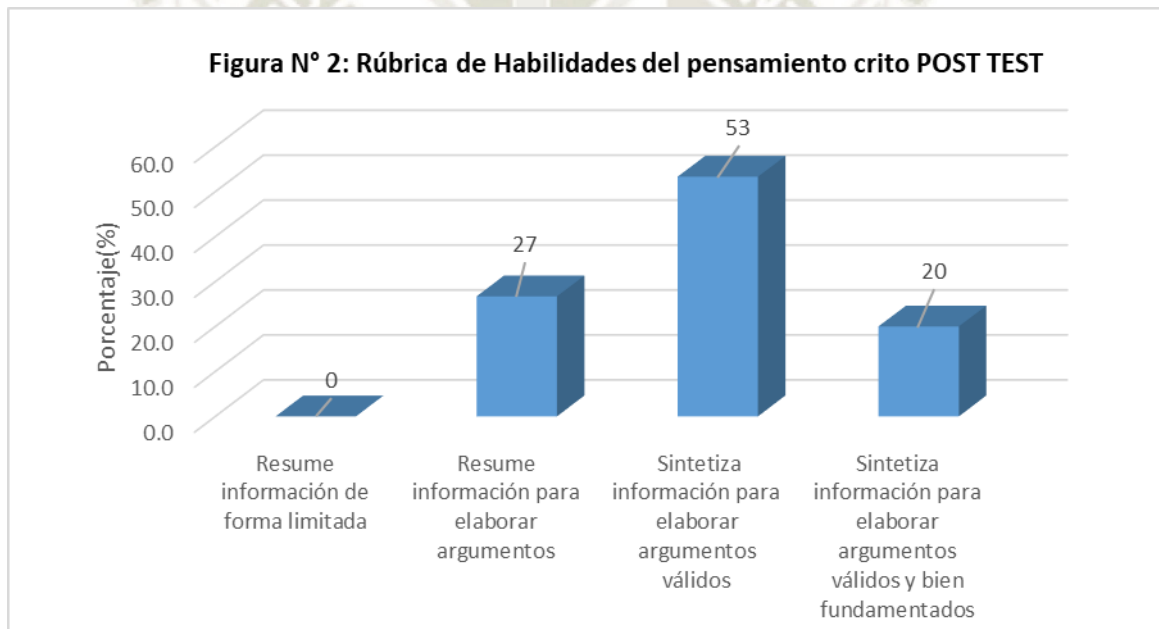


En la Tabla N<sup>o</sup>. 1, figura 1 se muestra que el 47% de los estudiantes de derecho de la Universidad San Martín de Porres antes de aplicar los enfoques de enseñanza aprendizaje resumen información para elaborar argumentos e interpretan perspectivas diferentes y algunas de sus implicaciones, mientras que el 10% de los estudiantes resumen información de forma limitada para elaborar argumentos e identifican perspectivas diferentes e implicaciones mínimas.

**TABLA N<sup>o</sup>. 2**  
**HABILIDADES EN LOS ESTUDIANTES DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD**  
**SAN MARTÍN DE PORRES DESPUES DE APLICAR LOS ENFOQUES DE**  
**ENSEÑANZA APRENDIZAJE**

<b>Rubrica Post Test</b>	<b>N<sup>o</sup>.</b>	<b>%</b>
<b>Resume información de forma limitada</b>	0	0
<b>Resume información para elaborar argumentos</b>	8	27
<b>Sintetiza información para elaborar argumentos válidos</b>	16	53
<b>Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados</b>	6	20
<b>TOTAL</b>	30	100

**Fuente:** Fuente Propia



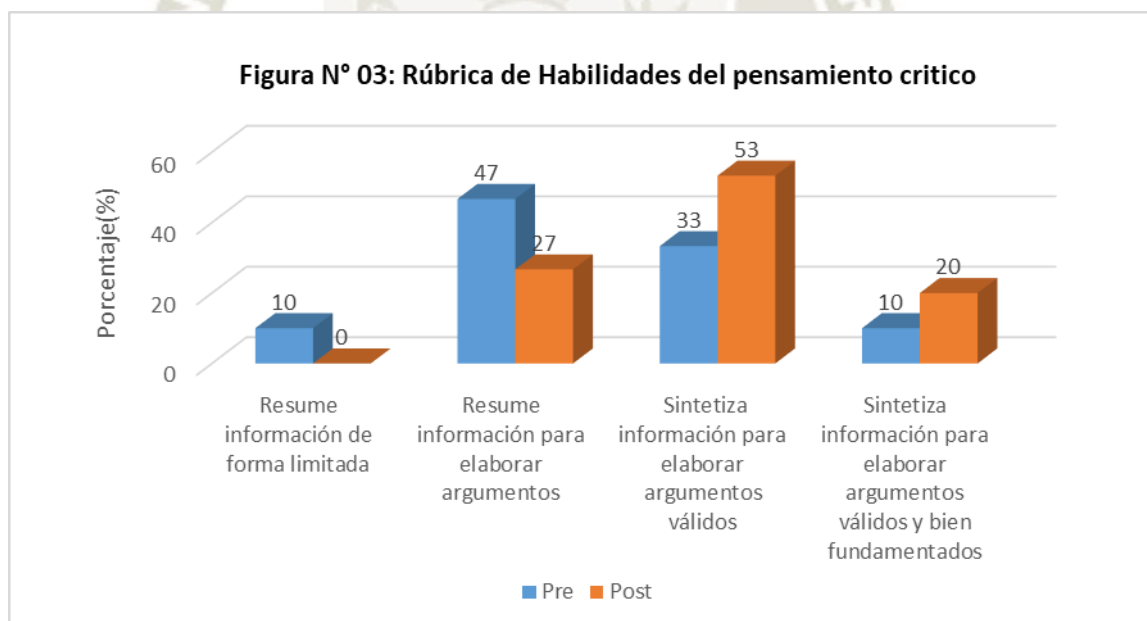
En la Tabla N<sup>o</sup>. 2, figura 2 muestra que el 53% de los estudiantes de derecho de la Universidad San Martín de Porres después de aplicar los enfoques de enseñanza aprendizaje sintetizan información limitada para elaborar argumentos válidos e interpretar perspectivas diferentes y sus implicaciones, mientras que el 20% de los estudiantes sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados e interpretan de forma exhaustiva una variedad de perspectivas diferentes y sus implicaciones.

**TABLA N<sup>o</sup>. 3**  
**DIFERENCIA ENTRE LAS HABILIDADES EN LOS ESTUDIANTES DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD SAN MARTÍN DE PORRES ANTES Y DESPUES DE APLICAR LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE**

Rubrica	Pre		Post	
	N <sup>o</sup> .	%	N <sup>o</sup> .	%
<b>Resume información de forma limitada</b>	3	10	0	0
<b>Resume información para elaborar argumentos</b>	14	47	8	26
<b>Sintetiza información para elaborar argumentos válidos</b>	10	33	16	53
<b>Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados</b>	3	10	6	20
<b>TOTAL</b>	30	100	30	100

$X^2=7.02$        $P<0.05$        $P=0.05$

Fuente: Fuente Propia



En la Tabla N<sup>o</sup>. 3, figura 3 según la prueba de chi cuadrado ( $X^2=7.02$ ) muestra que las habilidades de pensamiento crítico antes y después de aplicar los enfoques de enseñanza aprendizaje presentaron diferencia estadística significativa ( $P<0.05$ ).

Asimismo, se observa que el 47% de los estudiantes de derecho de la Universidad San Martín de Porres antes de aplicar los enfoques de enseñanza aprendizaje resumen información para elaborar argumentos e interpretan perspectivas diferentes y algunas de

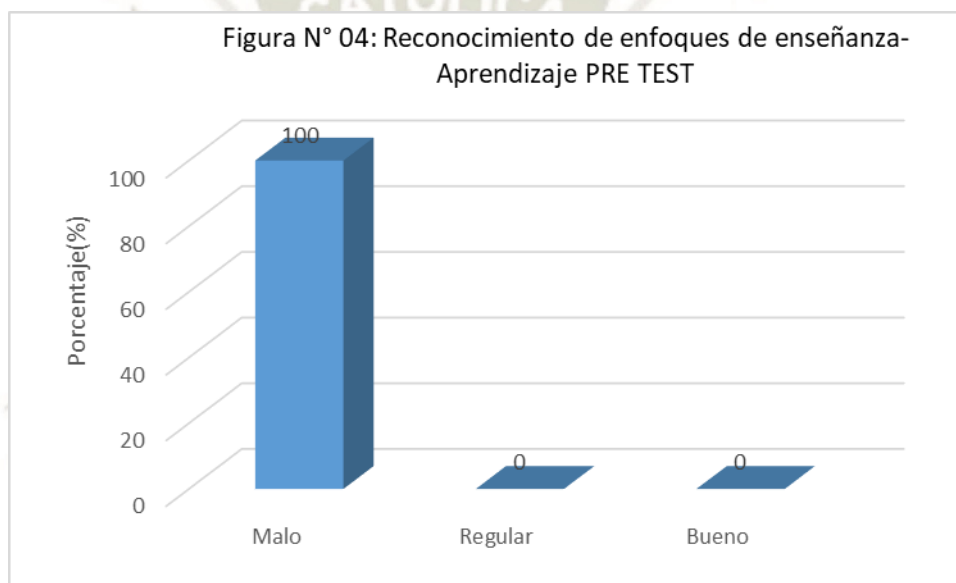
sus implicaciones, mientras que el 20% de los estudiantes Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados e interpretan de forma exhaustiva una variedad de perspectivas diferentes y sus implicaciones.



**TABLA N<sup>o</sup>. 4**  
**RECONOCIMIENTO PRE TEST SOBRE ENFOQUES DE ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE**

Reconocimiento de enfoques de enseñanza aprendizaje Pre test	N <sup>o</sup> .	%
<b>Malo</b>	30	100
<b>Regular</b>	0	0
<b>Bueno</b>	0	0
<b>TOTAL</b>	30	100

**Fuente:** Fuente Propia

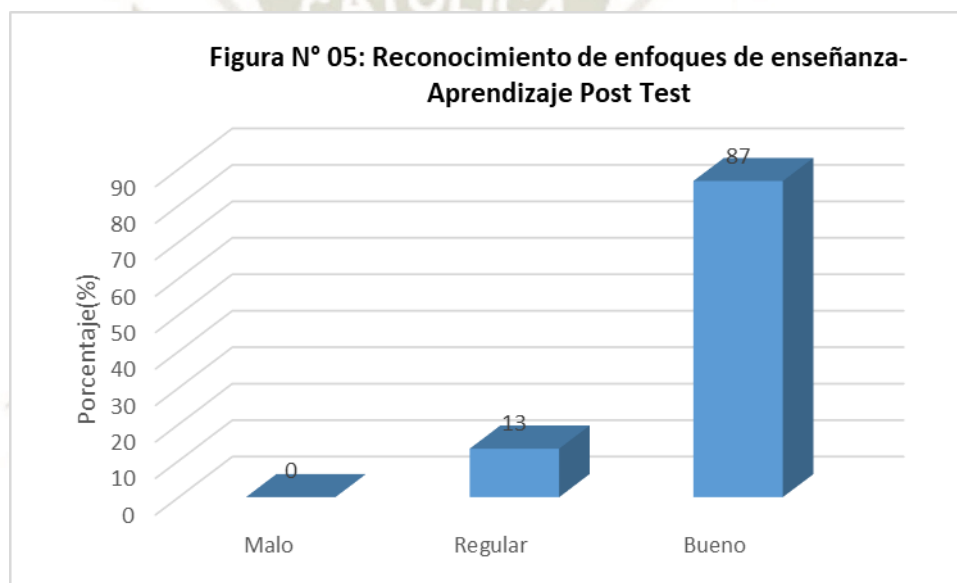


En la Tabla N<sup>o</sup>. 4, Figura 4, se muestra que el 100% de los estudiantes de derecho de la Universidad San Martín de Porres en el pre test tenían un mal reconocimiento sobre los enfoques de enseñanza aprendizaje, debido a que los estudiantes al no estar familiarizado con dichas estrategias, es probable que dichos instrumentos planteados no eran de su uso por factores determinados en su etapa escolar, o caso contrario estas no fueron aplicadas de forma eficiente.

**TABLA N<sup>o</sup>. 5**  
**RECONOCIMIENTO POST TEST SOBRE ENFOQUES DE ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE**

Reconocimiento de enfoques de enseñanza aprendizaje Posr test	N <sup>o</sup> .	%
<b>Malo</b>	0	0,0
<b>Regular</b>	4	13
<b>Bueno</b>	26	87
<b>TOTAL</b>	30	100

**Fuente:** Fuente Propia



En la Tabla N<sup>o</sup>. 5 Figura 5, se muestra que el 87% de los estudiantes de derecho de la Universidad San Martín de Porres en el post test presentaron buen reconocimiento sobre los enfoques de enseñanza aprendizaje, mientras que el 13% presentaron reconocimiento regular sobre enfoques de enseñanza – aprendizaje, debido que de acuerdo a la aplicación de las estrategias de enseñanza aplicadas por el profesor, los estudiantes pudieron observar que dichas estrategias permitían poder dar significado al aprendizaje, pero sobre todo a fomentar el pensamiento crítico en las actividades planificadas por el docente.

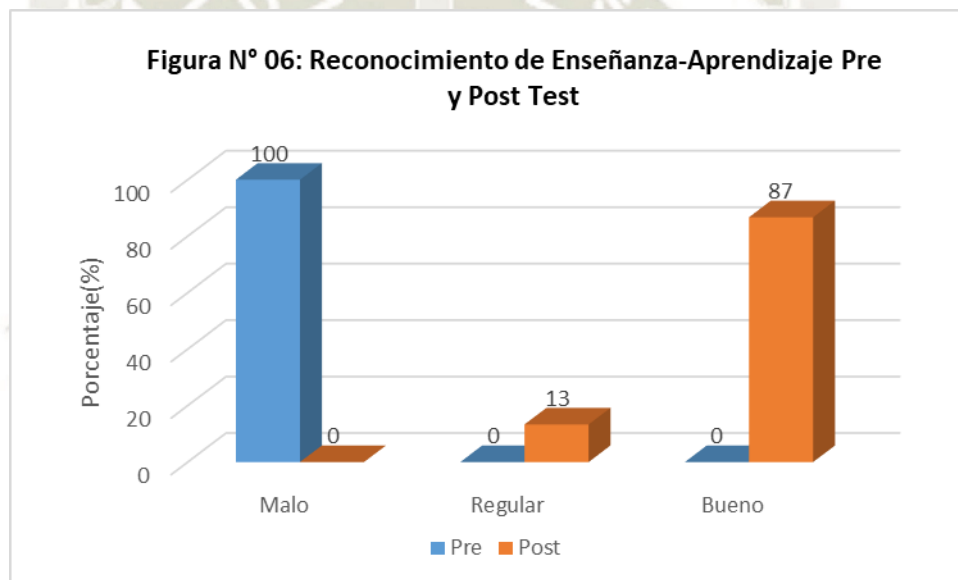
**TABLA N<sup>o</sup>. 6**

**DIFERENCIA ENTRE RECONOCIMIENTO SOBRE ENFOQUES DE  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL PRE Y POST TEST**

Reconocimiento de Enseñanza-aprendizaje	Pre		Post	
	N <sup>o</sup> .	%	N <sup>o</sup> .	%
<b>Malo</b>	30	100	0	0
<b>Regular</b>	0	0	4	13
<b>Bueno</b>	0	0	26	87
<b>TOTAL</b>	30	100	30	100

$X^2=60.00$      $P<0.05$      $P=0.00$

**Fuente:** Fuente Propia



En la Tabla N<sup>o</sup>. 6 figura 6 según la prueba de chi cuadrado ( $X^2=60.00$ ) muestra que el conocimiento sobre enfoques de enseñanza - aprendizaje en el pre y post test presentaron diferencia estadística significativa ( $P<0.05$ ).

Asimismo, se observa que el 100% de los estudiantes de derecho de la Universidad San Martín de Porres en el pre test presentaron nivel de reconocimiento malo sobre enfoques de enseñanza-aprendizaje, mientras que en el post test el 87% presentaron buen reconocimiento sobre los enfoques de enseñanza aprendizaje.

## DISCUSIÓN

El presente estudio se inició considerando que, si el estudiante selecciona, organiza y elabora los conocimientos -es decir, utiliza estrategias-, el aprendizaje deja de ser repetitivo para ser constructivo y significativo. Al contrastar los resultados en base a los antecedentes investigados, se puede dar cuenta que, en la tesis presentada por Fuensanta Monroy Hernández en el 2013, bajo el nombre “Los enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria”, se pudo dar cuenta que la investigación educativa debe continuar explorando cómo aprenden y enseñan los individuos, y será competencia de las autoridades educativas poner en práctica nuevos planteamientos y hallazgos e implementar mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que nuestro sistema educativo y la sociedad en general progresen y sea cada vez más competente y competitiva, lo cual se ha podido corroborar que a partir de la vida escolar, se requieren seguir reforzando los enfoques de enseñanza-aprendizaje, principalmente en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, teniendo como aporte dichas estrategias para la mejora de los aprendizajes, a fin de que los estudiantes encuentren sentido a lo que aprenden, para aplicarlo en su vida profesional.

A partir de estos antecedentes, los resultados generales nos dan a conocer que el 47% de los estudiantes de derecho de la Universidad San Martín de Porres antes de aplicar los enfoques de enseñanza aprendizaje resumían información para elaborar argumentos e interpretan perspectivas diferentes y algunas de sus implicaciones, mientras que solo el 10% de los estudiantes resumían información de forma limitada para elaborar argumentos e identifican perspectivas diferentes e implicaciones mínimas, este resultado tuvo un cambio significativo después de aplicar los enfoques de enseñanza – aprendizaje ya que se concluyó que el 53% de los estudiantes de derecho de la Universidad San Martín de Porres después de aplicar los enfoques de enseñanza aprendizaje sintetizan información para elaborar argumentos válidos e interpretar perspectivas diferentes y sus implicaciones, mientras que el 20% de los estudiantes sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados e interpretan de forma exhaustiva una variedad de perspectivas diferentes y sus implicaciones, según la prueba de chi cuadrado ( $X^2=7.02$ ) muestra que las habilidades de pensamiento crítico antes y después de aplicar los enfoques

de enseñanza aprendizaje presentaron diferencia estadística significativa ( $P < 0.05$ ) de esta manera se acepta la hipótesis planteada.

Por otro lado, el 100% de los estudiantes de derecho de la Universidad San Martín de Porres en el pre test tenían un mal reconocimiento sobre los enfoques de enseñanza aprendizaje, mientras el 87% de los estudiantes de derecho de la Universidad San Martín de Porres en el post test presentaron buen reconocimiento sobre los enfoques de enseñanza aprendizaje, y el 13% presentaron reconocimiento regular sobre enfoques de enseñanza – aprendizaje.

Según la prueba de chi cuadrado ( $X^2=60.00$ ) se observó que el reconocimiento sobre enfoques de enseñanza - aprendizaje en el pre y post test presentaron diferencia estadística significativa ( $P < 0.05$ ) comprobándose la eficacia de dichos enfoques.

Asimismo, se concluye que el 100% de los estudiantes de derecho de la Universidad San Martín de Porres en el pre test presentaron nivel de reconocimiento malo sobre enfoques de enseñanza-aprendizaje, mientras que en el post test el 87% presentaron buen reconocimiento sobre los enfoques de enseñanza aprendizaje.

## CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

### CONCLUSIONES

- Primera:** En base a los resultados se acepta la hipótesis planteada, ya que según la prueba de chi cuadrado ( $X^2=7.02$ ) muestra que las habilidades de pensamiento crítico antes y después de aplicar los enfoques de enseñanza aprendizaje presentaron diferencia estadística significativa ( $P<0.05$ ). De esta forma se puede afirmar que el nivel de impacto de programa de los enfoques de enseñanza-aprendizaje fueron efectivos en los estudiantes, debido a que desarrollaron sus habilidades de pensamiento crítico de forma significativa y acorde a los objetivos requeridos en la facultad de Derecho
- Segundo:** El 47% de los estudiantes de derecho de la Universidad San Martín de Porres al aplicar antes los enfoques de enseñanza aprendizaje resumían información para elaborar argumentos e interpretar perspectivas diferentes y algunas de sus implicaciones, lo cual se puede corroborar que al momento de realizar algún trabajo sea de carácter formativo o sumativo desarrollaban argumentos pertinentes para generar debate en el aula, así como realizar una interpretación de los mismos; mientras que el 10% de los estudiantes resumen información de forma limitada para elaborar argumentos e identifican perspectivas diferentes e implicaciones mínimas. Sin embargo, si no se realiza un trabajo diferenciado en base a las tareas o trabajos asignados a este grupo mínimo, no se podría lograr que los estudiantes aumenten sus potencialidades en el desarrollo de sus habilidades de pensamiento crítico.
- Tercero:** Al finalizar el programa de los enfoques de enseñanza-aprendizaje, el 53% de los estudiantes de derecho de la Universidad San Martín de Porres sintetizaban información para elaborar argumentos válidos e interpretaban perspectivas diferentes y sus implicaciones, lo cual se cumple la hipótesis planteada, debido a que se ha mejorado de forma significativa el pensamiento crítico en los estudiantes de forma estandarizada, ya que si bien existen

estudiantes de diversas instituciones educativas de la Educación Básica Regular (EBR) que han manejado de forma directa o indirecta en su educación básica habilidades de pensamiento crítico, al desarrollar el programa ha permitido estandarizar a todos en el manejo adecuado de dicha habilidad para su desarrollo profesional en sus estudios de pregrado. Mientras que el 20% de los estudiantes sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados e interpretan de forma exhaustiva una variedad de perspectivas diferentes y sus implicaciones, lo cual no se presentaba al inicio de desarrollar el programa. Por lo tanto, de llevarse a cabo las habilidades de pensamiento crítico en toda la facultad de Derecho, los resultados mencionados anteriormente, podrían elevar el nivel académico de los estudiantes con argumentos válidos e interpretaciones exhaustivas, logrando cumplir el estándar máximo de la rúbrica de evaluación realizada a los estudiantes, la misma que es aplicada en el programa del Bachillerato Internacional que se aplica a nivel mundial.

**Cuarto:** En base a los resultados demostrados y el desarrollo que se vino efectuando en el semestre 2018.2 de la Universidad San Martín de Porres, se ha podido comprobar de forma explícita que los enfoques de enseñanza-aprendizaje basado en las habilidades de pensamiento crítico han generado un impacto positivo, ya que el nivel esperado dentro de los estándares de evaluación realizados a lo largo del programa fueron buenos y demostraron que con un proceso de aprendizaje continuo, basado en un aprendizaje experiencial a través de casos u otras herramientas de aprendizaje que dejen de lado el aprendizaje clásico a través de exámenes con opción múltiple u otros de naturaleza memorística, para dar paso al aprendizaje con sentido trascendente que otorgue importancia a los estudiantes, dándole sentido a lo que aprenden. Este mismo efecto puede producirse en estudiantes que postulen a la universidad y que después de su ingreso, puedan desarrollar habilidades de pensamiento crítico para ingresar con efectividad a sus estudios de pregrado.

## SUGERENCIAS

**PRIMERO:** A las autoridades universitarias se recomienda que se mejore el desarrollo del pensamiento crítico durante la ejecución de las actividades de aprendizaje en las asignaturas de Derecho, principalmente los cursos de carrera, para obtener mejores resultados en los estudiantes de la carrera profesional, lo mismo que esta pueda replicarse en las diversas carreras profesionales de cualquier centro de estudios universitarios.

**SEGUNDO:** A los profesores de Educación Superior se recomienda se mejore el conocimiento de los enfoques de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de pregrado, para obtener mejores resultados en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, teniéndose como precedente que dicho programa permitirá mejorar la calidad educativa de los estudiantes y de los profesores, a fin de dar sentido a lo que aprenden y demostrar a los estudiantes de pregrado el significado de lo que se presenta en los sílabos o mallas curriculares para su desenvolvimiento en la carrera profesional elegida. Para ello es recomendable que se utilicen en los sílabos aprendizajes por competencias para poder darle sentido a los contenidos que se requieren en las asignaturas.

**TERCERO:** A los profesores de educación superior se recomienda que se mejore las estrategias de aprendizaje, para obtener mejores sesiones de aprendizaje significativo y que fortalezcan sus habilidades para afrontar los desafíos que desarrollarán en su vida profesional. Por ello, es de suma importancia que el uso de instrumentos de evaluación permita que los estudiantes puedan desenvolverse de forma práctica en el desarrollo del semestre académico, donde las evaluaciones formativas y sumativas tengan un eje aplicativo en su vida profesional de acuerdo a la naturaleza de la asignatura o caso contrario que permita la interdisciplinariedad entre las asignaturas de formación académica, como las de formación profesional.

**CUARTO:** A los profesores de educación superior se recomienda que se mejore la evaluación para obtener mejores resultados en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de la carrera profesional de Derecho u otras que puedan formentar el pensamiento crítico para fortalecer la calidad educativa. Esto se propone debido a que en los últimos años se propone que el perfil profesional de los estudiantes se encuentre encaminado a la innovación y la toma de decisiones, donde a partir de estos dos

elementos, la evaluación se enfoque en generar en los estudiantes interrogantes o formas de solución a casos reales que pueda aplicar en el quehacer cotidiano de acuerdo a las asignaturas que permitan el desarrollo profesional y el perfil que se forma el estudiante en su formación universitaria.



## BIBLIOGRAFÍA.

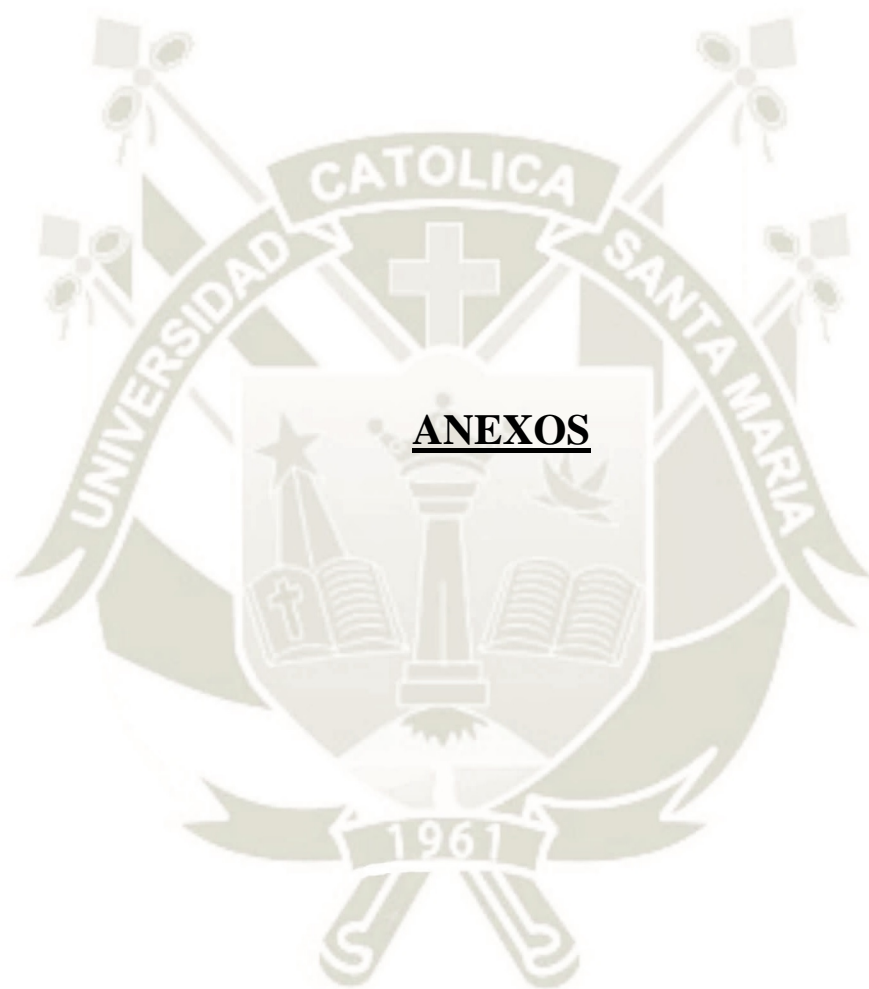
1. ACOSTA, B. (2001) Aplicación de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para la comprensión de textos. Trabajo de grado para especialización. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
2. ARIETI, S. (2003) La Creatividad. La Síntesis Mágica. México: Fondo Cultural Económico.
3. BEAS, J. (2000) Enseñar a pensar para aprender mejor. Universidad Católica de Chile. Educación. Sistema de Enseñanza.
4. CHADWICK, C. (2005) Estrategias cognitivas y metacognitivas. Revista de Tecnología Educativa, 7(4).
5. DE BONO, E. (2007) El texto de la sabiduría Pautas y herramientas para aprender a pensar. Bogotá, Colombia: Norma.
6. DE SÁNCHEZ, M. (2011) Desarrollo de habilidades del pensamiento: discernimiento, automatización e inteligencia práctica. México: Trillas.
7. DÍAZ, L. F.; ALUM, N.; ORDAZ, M. (2013) La responsabilidad social universitaria y el trabajo en equipo. Propuesta de acciones extensionistas para los Estudios Socioculturales. Trabajo de Diploma (Carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales) – Universidad de Pinar del Río, Pinar del Río, 2013.
8. ESTEVE, J. M. (2006). El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: Una mirada hacia el futuro.
9. FLAVELL, J. (2009) Control cognitivo. Una nueva área de investigación en desarrollo cognitivo. Revista Americana de Psicología. 34, 906 – 911.
10. GOLEMAN, D. (2005) La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. México: Ediciones B.
11. HALPERN, D. F. (2003) El pensamiento y el conocimiento: una introducción al pensamiento crítico. (4ta Ed.) Mahwah, Nueva Jersey: Editores de Lawrence Erlbaum Associates. Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
12. MONROY Hernández, Fuensanta (2013): Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Facultad de Educación.

13. PERKINS, N. & Smith, E. (2010) Enseñar a pensar. Barcelona: Paidós. Piaget, J. (1999). El lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño. Barcelona, España: Atalaya.
14. TAPIA, A. (2012) Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar Tapia, V. (1998) Aportes de Reuven Feuerstein a la Psicología y la Educación. En: Seminario Taller y Didáctica Creativa. Universidad Ricardo Palma.
15. VALENZUELA, J. (2008) Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. Universidad Católica De Lovaina, Bélgica. Revista Iberoamericana de Educación, 7 (46).
16. VIGOTSKI, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España



## REFERENCIAS EN INTERNET

1. ANDERSSON, Pernilla (2011) La relevancia del material didáctico dentro del aula. Revisado el 12 de junio del 2018. En:  
<http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:519175/FULLTEXT01.pdf>
2. AÑORGA, Julia (2014). Leyes Principios Educación Avanzada Proceso de Mejoramiento Profesional y Humano. Revisado el 06 de julio del 2018. En:  
<http://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165003.pdf>
3. GÓMEZ J. y SALAMANCA L. (2008) Desarrollo del pensamiento crítico como estrategia para incentivar habilidades sociales, Revisado el 25 de abril del 2018.  
En:  
<http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/2044/1/121709.pdf>
4. MELÉNDEZ, Sileny y Luis GÓMEZ (2008) La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. Revisado el 12 de junio del 2018. En:  
<http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491018.pdf>
5. ODICIO, Gloria (2014) Desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes la Facultad de Zootecnia de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana. Revisado el 28 de Junio del 2018. En:  
[https://www.academia.edu/8874772/Capitulos\\_de\\_la\\_tesis\\_Educ\\_2014](https://www.academia.edu/8874772/Capitulos_de_la_tesis_Educ_2014)
6. PROGRAMA NACIONAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (2004). Ministerio de Educación Superior. Material digital. Recuperado de  
<http://beduniv.reduniv.edu.cu/fetch.php?data=213&type=pdf&id=213&db=2>
7. RUEDA, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque. Revisado el 28 de junio del 2018. En:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15512151004>
8. SUBALDO, Lucia (2012) Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado. Revisado el 30 de junio del 2018. En:  
<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/24703/Tesis%20Doctorado%20%20Lucia%20Subaldo.pdf?sequence=1>
9. VILLA, Vicente (2015) El desempeño docente y la relación de Sociabilidad con los estudiantes del II y III semestre de la Escuela de Economía de La Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba Ecuador. Revisado el 08 de julio del 2018. En:  
<http://dspace.esPOCH.edu.ec/bitstream/123456789/4435/1/20T00644.pdf>



## MATRICES DE SISTEMATIZACIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE ENFOQUES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

RESULTADOS PRE TEST DEL INSTRUMENTO PARA LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE																										
Nº	CALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE												ENFOQUES DE ENSEÑANZA													
	CALIDAD DOCENTE		CALIDAD EN LOS RECURSOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE			CALIDAD EN LA EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS							APRENDIZAJE BASADO EN LA INDAGACIÓN					CENTRADO EN LA COMPRENSIÓN CONCEPTUAL		APRENDIZAJE EN CONTEXTOS LOCALES Y GLOBALES.		DESARROLLO DEL TRABAJO EN EQUIPO Y LA COLABORACIÓN EFICAZ.			APRENDIZAJE DIFERENCIADO	
	p1	p11	p2	p3	p4	p5	P6			P7			p8	P9			p10	p13	p14	p15	p16	p12	p17	p18	p19	p20
							P 6.1	P 6.2	P 6.3	P 7.1	P 7.2	P 7.3		P 9.1	P 9.2	P 9.3										
1	Regular	Regular	Regular	Malo	Regular	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
2	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
3	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Regular	Malo	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno
4	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Malo	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular
5	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno
6	Regular	Bueno	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Malo	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
7	Bueno	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular
8	Bueno	Regular	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno
9	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
10	Bueno	Malo	Regular	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Malo	Malo	Bueno	Malo	Malo	Regular	Bueno	Malo	Malo	Bueno	Bueno	Regular	Malo	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Regular
11	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Malo	Malo	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Malo	Bueno
12	Regular	Regular	Bueno	Regular	Malo	Regular	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular
13	Bueno	Regular	Regular	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Malo	Malo	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
14	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno
15	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Malo	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
16	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Malo	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Regular
17	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Malo	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
18	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Malo	Malo	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno
19	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno
20	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
21	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular
22	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Malo	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno
23	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Malo	Malo	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular
24	Regular	Bueno	Regular	Regular	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Malo	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Regular
25	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Malo	Bueno	Bueno	Bueno	Regular
26	Bueno	Regular	Regular	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Malo	Regular
27	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
28	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Malo	Regular	Bueno	Malo	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
29	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Malo	Regular	Bueno	Malo	Malo	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
30	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Malo	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno

RESULTADOS POST TEST DEL INSTRUMENTO PARA LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Nº	CALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE												ENFOQUES DE ENSEÑANZA													
	CALIDAD DOCENTE		CALIDAD EN LOS RECURSOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE			CALIDAD EN LA EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS							APRENDIZAJE BASADO EN LA INDAGACIÓN					CENTRADO EN LA COMPRENSIÓN CONCEPTUAL		APRENDIZAJE EN CONTEXTOS LOCALES Y GLOBALES.		DESARROLLO DEL TRABAJO EN EQUIPO Y LA COLABORACIÓN EFICAZ.			APRENDIZAJE DIFERENCIADO	
	p1	p11	p2	p3	p4	P5	P6			P7			P8	P9			P10	P13	P14	P15	P16	P12	P17	P18	P19	P20
							P 6.1	P 6.2	P 6.3	P 7.1	P 7.2	P 7.3		P 9.1	P 9.2	P 9.3										
1	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
2	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
3	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno
4	Bueno	Bueno	Malo	Bueno	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Bueno
5	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno
6	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
7	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
8	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
9	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
10	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Malo	Bueno	Bueno	Bueno	Malo	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
11	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
12	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
13	Regular	Bueno	Malo	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
14	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
15	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Malo	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Malo	Malo	Regular	Malo	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
16	Regular	Bueno	Malo	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
17	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
18	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Malo	Regular	Regular	Bueno	Regular	Malo	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
19	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno
20	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
21	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
22	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular
23	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Regular	Malo	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular
24	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
25	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular	Regular	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
26	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
27	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
28	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Bueno
29	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Regular	Regular	Regular	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
30	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Regular	Regular	Bueno	Regular	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno

**CUADRO DE RESULTADOS DE LA MATRIZ DE LA VARIABLE  
INDEPENDIENTE**

**CALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje		Pre		Post		X <sup>2</sup>	P
		Nº.	%	Nº.	%		
Calidad Docente	<b>Enseñanza de los profesores de pregrado</b>						
	Malo	0	0,0	0	0,0	1.96	P>0.05
	Regular	7	23,3	3	10,0		P=0.17
	Bueno	23	76,7	27	90,0		
	<b>Enseñanza de los profesores de pregrado</b>						
	Malo	1	3,3	0	0,0	6.88	P<0.05
	Regular	12	40,0	4	13,3		P=0.03
	Bueno	17	56,7	26	86,7		
Calidad en los recursos de Enseñanza-aprendizaje	<b>Materiales de enseñanza</b>						
	Malo	0	0,0	3	10,0	5.04	P<0.05
	Regular	13	43,3	7	23,3		P=0.05
	Bueno	17	56,7	20	66,7		
	<b>Estrategias de aprendizaje</b>						
	Malo	1	3,3	0	0,0	5.92	P<0.05
	Regular	19	63,3	11	36,7		P=0.05
	Bueno	10	33,3	19	63,3		
	<b>Motivación que ofrecen los docentes en la elaboración de materiales</b>						
	Malo	1	3,3	0	0,0	1.17	P>0.05
	Regular	16	53,3	15	50,0		P=0.55
	Bueno	13	43,3	15	50,0		

Calidad en la Evaluación de los objetivos educativos	<b>Estrategias de evaluación durante el proceso de aprendizaje</b>						
	Malo	0	0,0	2	6,7		P>0.05
	Regular	15	50,0	9	30,0	3.97	P=0.14
	Bueno	15	50,0	19	63,3		
	<b>Cómo valora la calidad de exámenes cursos de carrera</b>						
	Malo						
	Regular	0	0,0	1	3,3		P>0.05
	Bueno	7	23,3	6	20,0	1.08	P=0.58
	<b>Cómo valora la calidad de exámenes cursos de humanidades</b>	23	76,7	23	76,7		
	Malo						
	Regular						
	Bueno	1	3,3	0	0,0		P>0.05
	<b>Cómo valora la calidad de exámenes cursos electivos</b>	10	33,3	13	43,3	1.50	P=0.47
		19	63,3	17	56,7		
	Malo						
Regular							
Bueno	1	3,3	0	0,0		P>0.05	
<b>TOTAL</b>	11	36,7	12	40,0	1.04	P=0.59	
	18	60,0	18	60,0			
	30	100	30	100			

ENFOQUES DE ENSEÑANZA

Enfoques de enseñanza		Pre		Post		X <sup>2</sup>	P
		Nº.	%	Nº.	%		
Aprendizaje basado en la indagación	<b>trabajos asignados tengan un criterio de indagación propia</b>						
	Malo						
	Regular	0	0,0	1	3,3	1.48	P>0.05
	Bueno	6	20,0	8	26,7		P=0.47
	<b>investigación como un proceso formativo</b>	24	80,0	21	70,0		
	Malo						
	Regular	0	0,0	0	0,0	0.21	P>0.05
	Bueno	2	6,7	3	10,0		P=0.63
	28	93,3	27	90,0			
Centrado en la comprensión conceptual	<b>desarrollo de exámenes basados en conceptos de carácter memorístico</b>						
	Malo	8	26,7	0	0,0	23.73	P<0.05
	Regular	17	56,7	7	23,3		P=0.00
	Bueno	5	16,7	23	76,7		
	<b>Exámenes que contengan un cúmulo de conocimientos sin relevancia profesional</b>						
	Malo						
	Regular	12	40,0	0	0,0	21.39	P<0.05
	Bueno	13	43,3	10	33,3		P=0.05
	5	16,7	20	66,7			

<b>Aprendizaje en contextos locales y globales.</b>	<b>Evaluaciones en base a situaciones de la vida cotidiana</b>						
	Malo						
	Regular	1	3,3	0	0,0		P>0.05
	Bueno	4	13,3	0	0,0	5.45	P=0.06
	<b>exámenes se asignen casos donde se apliquen los aprendizajes establecidos en clase</b>	25	83,3	30	100,0		
	Malo						P>0.05
	Regular						P=0.58
	Bueno	0	0	0	0,0		P>0.05
		5	16,7	3	10,0	0.58	P=0.44
		25	83,3	27	90,0		

Enfoques de enseñanza		Pre		Post		X <sup>2</sup>	P
		Nº.	%	Nº.	%		
Desarrollo del trabajo en equipo y la colaboración eficaz.	<b>Percepción en las asignaturas de desarrollar actividades que sugieran el trabajo en equipo</b>						
	Malo						
	Regular						
	Bueno	2	6,7	0	0,0	4.72	P>0.05
	Bueno	6	20,0	2	6,7		P=0.09
	<b>Trabajo en equipo que permita la solución a un problema basado en los aprendizajes estudiados</b>	22	73,3	28	93,3		
	Malo						
	Regular						
	Bueno						
	<b>P18</b>	0	0,0	0	0,0	2.06	P>0.05
	Malo	2	6,7	0	0,0		P=0.15
	Regular	28	93,3	30	100		
Bueno							
	0	0,0	0	0,0		P>0.05	
	2	6,7	0	0,0	2.06	P=0.15	
	28	93,3	30	100			

<b>Aprendizaje diferenciado</b>	<b>Docente evalué de forma diferenciada a los estudiantes con la finalidad de llegar a un solo objetivo de aprendizaje</b>						
	Malo						
	Regular						
	Bueno	2	6,7	0	0,0		P>0.05
	<b>Profesores apliquen estrategias de diferenciación atendiendo a un proceso inclusivo</b>	13	43,3	8	26,7	4.51	P=0.10
		15	50,0	22	73,3		
	Malo						
	Regular						
	Bueno	0	0,0	2	0,0		P>0.05
		9	30,0	28	6,7	3.11	P=0.21
	21	70,0	30	93,3			

## MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE

### HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO

RESULTADOS RUBRICA DE EVALUACION PARA MEDIR LA VARIABLE DEPENDIENTE SOBRE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRITICO

Nº	RUBRICA PRE TEST		RUBRICA POST TEST		PCE PRE	CONOCIMIENTO PRE TEST	PCE POST	CONOCIMIENTO POST TEST
	ITEM	Puntaje	ITEM	Puntaje				
1	Resume información para elaborar argumentos	3	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	5	26	Malo	64	Bueno
2	Resume información para elaborar argumentos	4	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados	8	26	Malo	70	Bueno
3	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	6	Resume información para elaborar argumentos	4	30	Malo	69	Bueno
4	Resume información para elaborar argumentos	4	Resume información para elaborar argumentos	3	43	Malo	56	Regular
5	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	5	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	5	30	Malo	71	Bueno
6	Resume información/ Identifica perspectivas diferentes e implicaciones mínimas	2	Resume información para elaborar argumentos	3	26	Malo	64	Bueno
7	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	5	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados	7	29	Malo	67	Bueno
8	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	5	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	6	32	Malo	70	Bueno
9	Resume información para elaborar argumentos	4	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	5	35	Malo	64	Bueno
10	Resume información para elaborar argumentos	4	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	6	30	Malo	54	Regular
11	Resume información/ Identifica perspectivas diferentes e implicaciones mínimas	1	Resume información para elaborar argumentos	4	27	Malo	67	Bueno
12	Resume información para elaborar argumentos	4	Resume información para elaborar argumentos	4	30	Malo	64	Bueno
13	Resume información para elaborar argumentos	4	Resume información para elaborar argumentos	4	37	Malo	69	Bueno
14	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	6	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	6	39	Malo	75	Bueno
15	Resume información para elaborar argumentos	4	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	5	36	Malo	71	Bueno
16	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados	8	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados	8	30	Malo	70	Bueno
17	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	6	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados	7	32	Malo	71	Bueno
18	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	5	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	5	33	Malo	68	Bueno
19	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados	7	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados	7	33	Malo	70	Bueno
20	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados	8	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados	8	26	Malo	76	Bueno
21	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	5	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	6	28	Malo	56	Regular
22	Resume información/ Identifica perspectivas diferentes e implicaciones mínimas	2	Resume información para elaborar argumentos	3	35	Malo	72	Bueno
23	Resume información para elaborar argumentos	4	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	6	37	Malo	67	Bueno
24	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	5	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	5	32	Malo	66	Bueno
25	Resume información para elaborar argumentos	4	Resume información para elaborar argumentos	4	35	Malo	71	Bueno
26	Resume información para elaborar argumentos	4	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	5	29	Malo	67	Bueno
27	Resume información para elaborar argumentos	4	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	6	26	Malo	75	Bueno
28	Resume información para elaborar argumentos	4	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	6	30	Malo	61	Regular
29	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	5	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	5	40	Malo	64	Bueno
30	Resume información para elaborar argumentos	4	Sintetiza información para elaborar argumentos válidos	6	29	Malo	69	Bueno

## Instrumento para Reconocimiento de Habilidades

### INDICACIONES:

Estimado estudiante:

Para responder las siguientes preguntas lea con mucha atención el cuestionario sobre “Enfoques de enseñanza-aprendizaje” y elija una sola respuesta, marcando con una “X” la letra correspondiente.

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración.

Carrera Profesional \_\_\_\_\_

Semestre de estudios \_\_\_\_\_

### ¿QUÉ ES EL CPE?

Es el Cuestionario sobre el Proceso de Enseñanza (CPE) donde se mide la calidad del aprendizaje a partir de las características personales del estudiante y del contexto docente dónde se lleva a cabo dicho aprendizaje.

Las preguntas que siguen pretenden abordar aquellos aspectos que se consideran más importantes en los modos de estudiar, de ahí la necesidad que respondas a cada pregunta lo más sinceramente posible. Basa las respuestas pensando en la asignatura/as que estimes más pertinente.

1. ¿Cómo considera el nivel de enseñanza de los profesores de pregrado?
  - a) Bueno
  - b) Malo
  - c) Regular
2. ¿Cómo considera usted los materiales de enseñanza que se utilizan en las asignaturas los docentes de pregrado?
  - a) Bueno
  - b) Malo
  - c) Regular
3. ¿Cómo consideras las estrategias de aprendizaje que aplican los docentes en sus asignaturas?
  - a) Bueno

- b) Malo
- c) Regular
4. Dentro del proceso de aprendizaje ¿Cómo consideras relevante la motivación que ofrecen los docentes en la elaboración de materiales para la presentación de trabajos asignados en las diversas asignaturas?
- a) Bueno
- b) Malo
- c) Regular
5. ¿Cómo consideras las estrategias de evaluación durante el proceso de aprendizaje?
- a) Bueno
- b) Malo
- c) Regular
6. ¿Cómo valoras la calidad de exámenes parciales y/o finales que se ofrecen en las siguientes asignaturas:
- a) Cursos de Carrera            Bueno ( )    Malo ( )    Regular ( )
- b) Cursos de Humanidades    Bueno ( )    Malo ( )    Regular ( )
- c) Cursos electivos            Bueno ( )    Malo ( )    Regular ( )
7. ¿Cómo consideras las evaluaciones durante el proceso de aprendizaje en las siguientes asignaturas...
- a) Cursos de Carrera            Bueno ( )    Malo ( )    Regular ( )
- b) Cursos de Humanidades    Bueno ( )    Malo ( )    Regular ( )
- c) Cursos electivos            Bueno ( )    Malo ( )    Regular ( )
8. ¿Cómo consideras que los trabajos asignados tengan un criterio de indagación propia?
- a) Bueno
- b) Malo
- c) Regular
9. ¿Cuál es tu percepción de los trabajos asignados tengan criterios de indagación en las siguientes asignaturas...
- a) Cursos de Carrera            Bueno ( )    Malo ( )    Regular ( )
- b) Cursos de Humanidades    Bueno ( )    Malo ( )    Regular ( )
- c) Cursos electivos            Bueno ( )    Malo ( )    Regular ( )

10. ¿Cómo consideras a la investigación como un proceso formativo para el desarrollo de tu carrera profesional?
  - a) Bueno
  - b) Malo
  - c) Regular
11. ¿Cómo consideras el desarrollo de las habilidades de indagación propuesto por los docentes a los estudiantes de derecho en todas las asignaturas propuestas por tu facultad?
  - a) Bueno
  - b) Malo
  - c) Regular
12. ¿Cuál es la percepción que tienes en las asignaturas de desarrollar actividades que sugieran el trabajo en equipo?
  - a) Bueno
  - b) Malo
  - c) Regular
13. ¿Cuál es tu percepción sobre el desarrollo de exámenes basados en conceptos que tengan un carácter memorístico?
  - a) Bueno
  - b) Malo
  - c) Regular
14. ¿Cuál es tu percepción académica al desarrollar exámenes que solo contengan un cúmulo de conocimientos que no tengan relevancia en tu carrera profesional?
  - a) Bueno
  - b) Malo
  - c) Regular
15. ¿Cómo considerarías que en las evaluaciones que se te asignan tengan un contexto real en base a situaciones de la vida cotidiana?
  - a) Bueno
  - b) Malo
  - c) Regular
16. ¿Cómo considerarías que en los exámenes parciales y/o finales se asignen casos donde se apliquen los aprendizajes establecidos en clase?
  - a) Bueno

- b) Malo
- c) Regular
17. ¿Cómo considerarías que los trabajos asignados propongan un trabajo en equipo que permita la solución a un problema basado en los aprendizajes estudiados?
- a) Bueno
- b) Malo
- c) Regular
18. ¿Cómo considerarías que los profesores apliquen estrategias de colaboración eficaz en base a las habilidades individuales que tiene cada estudiante?
- a) Bueno
- b) Malo
- c) Regular
19. ¿Cómo consideras que el docente evalúe de forma diferenciada a los estudiantes con la finalidad de llegar a un solo objetivo de aprendizaje?
- a) Bueno
- b) Malo
- c) Regular
20. ¿Cómo consideras que los profesores apliquen estrategias de diferenciación atendiendo a un proceso inclusivo? (capacidades especiales)
- a) Bueno
- b) Malo
- c) Regular

### Escala de Evaluación para medir las habilidades de pensamiento crítico

El instrumento utilizado para niveles de habilidades es la siguiente rúbrica. El estudiante de pregrado de la universidad empleará la técnica de la redacción para elaborar un texto creativo sobre la temática del aborto y la moral.

#### RUBRICA PARA EVALUAR EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRITICO

(Bachillerato Internacional, 2014)

##### Criterio D: Pensamiento crítico

Nivel de logro	Descripción de nivel
<b>0</b>	El alumno <b>no</b> alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
<b>1-2</b>	El alumno: ii. Resume información de forma limitada para elaborar argumentos iv. Identifica perspectivas diferentes e implicaciones mínimas
<b>3-4</b>	El alumno: ii. Resume información para elaborar argumentos iv. Interpreta perspectivas diferentes y algunas de sus implicaciones
<b>5-6</b>	El alumno: ii. Sintetiza información para elaborar argumentos válidos iv. Interpreta perspectivas diferentes y sus implicaciones
<b>7-8</b>	El alumno: ii. Sintetiza información para elaborar argumentos válidos y bien fundamentados iv. Interpreta de forma exhaustiva una variedad de perspectivas diferentes y sus implicaciones

## PROPUESTA - PROGRAMA DE ENFOQUES DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

<b>Profesor(es)</b>	Juan Fernando Osorio Cockting	<b>Facultad/Asignatura</b>	<b>Derecho / Historia de la Cultura Occidental</b>		
<b>Tópico generativo</b>	<b>Libres e independientes</b>	<b>Semestre</b>	Primer	<b>Semestre académico</b>	Par 2018
<b>Descripción de unidad y textos.</b>		<b>Evaluación de la unidad</b>			
<p>Los estudiantes desarrollarán comprensión sobre los procesos históricos ocurridos en América Latina, así como en Asia durante el siglo XIX y XX a través del análisis, para identificar su proceso político, mediante el uso de fuentes históricas. Así mismo, durante esta unidad los estudiantes analizarán la relevancia histórica que tuvieron los procesos de independencia en América Latina, principalmente Perú y México, así como en Asia en países como India y Pakistán a partir de las causas y consecuencias que conllevo los diversos conflictos y su repercusión en dichas regiones, de tal forma que los estudiantes aplicarán los conocimientos a su contexto actual en base a los diversos conflictos ocurridos desde 1800 hasta el 2000.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pruebas de Desempeño</li> <li>● Exámenes Escritos</li> <li>● Examen de Proceso</li> <li>● Ensayos</li> <li>● Investigaciones históricas</li> <li>● Exposiciones Individuales o Grupales</li> </ul>			

## **INDAGACIÓN: establecimiento del propósito de la unidad**

### **Objetivos de transferencia**

#### *Objetivo de Evaluación 1: Conocimiento y Comprensión*

Los alumnos serán capaces de aplicar la habilidad de demostrar Comprensión de los conceptos y contextos históricos a una aplicación del mundo real, en este caso a reconocer las características de los movimientos independentistas en América y Asia

#### *Objetivo de Evaluación 2: Aplicación y Análisis*

Los alumnos serán capaces de utilizar conocimientos históricos pertinentes para fundamentar el análisis de manera eficaz a una aplicación del mundo real, en este caso a reconocer los hechos que dieron origen a la independencia de los países de América y Asia y el significado de una revolución como factor positivo.

#### *Objetivo de Evaluación 3: Síntesis y Evaluación*

Los alumnos serán capaces de aplicar la habilidad de evaluar las fuentes como pruebas históricas y reconocer su valor y sus limitaciones a una aplicación del mundo real, en este caso a realizar investigaciones en el marco del desarrollo histórico.

### **Conocimientos esenciales**

Los alumnos conocerán el siguiente contenido:

#### **Orígenes y desarrollo de los movimientos independentistas hasta el momento de la independencia de Perú, México, India y Pakistán**

- Los alumnos serán capaces de manejar información relevante sobre los procesos de descolonización que se produjeron en el siglo XIX y la comunica con rigurosidad y autonomía.
- Los alumnos serán capaces de comprender categorías temporales y de representación espacial sobre los procesos políticos, sociales y económicos que se desarrollaron en los países de América Latina y Asia a lo largo del siglo XIX, y toma conciencia de la importancia del respeto a la autonomía y a la diversidad cultural de los pueblos.

### **Desafíos enfrentados durante los primeros 10 años, y reacciones ante esos desafíos en Perú, México, India y Pakistán**

- Los alumnos serán capaces de explicar los desafíos que presentaron los países de Perú, México, India y Pakistán después de consolidar el proceso independentista en sus países
- Los alumnos serán capaces de explicar que las consecuencias que conllevaron al proceso de emancipación desde la independencia de los países a estudiar y la presencia de efectos políticos, sociales y culturales que se desarrollaron en el siglo XIX
- Los alumnos serán capaces de formular posiciones éticas sobre los procesos económicos, políticos y sociales ocurridos en el siglo XIX. Expresa su punto de vista sobre los efectos de la independencia en América Latina.

### **Surgimiento de los Estados democráticos**

- Los alumnos serán capaces de explicar los factores que influyeron en la evolución de los Estados democráticos, así como las reacciones ante las crisis nacionales e impacto de estas y lucha por la igualdad: movimientos sufragistas; protestas civiles

### **Impacto de la democracia en la sociedad**

- Los alumnos serán capaces de analizar las políticas y reformas sociales y económicas: educación; bienestar social; políticas relativas a las mujeres y las minorías; distribución de la riqueza, analizando las medidas en que esas políticas beneficiaron a los ciudadanos y generaron un impacto cultural; libertad de expresión en el arte y los medios de comunicación
- Los alumnos serán capaces de analizar la independencia de los Estados Unidos, a través de los procesos que llevaron a la declaración de independencia; ideas que influyeron en ella; naturaleza de la declaración; batallas/campañas militares y su impacto en el resultado
- Los alumnos serán capaces de analizar y comparar las características de los procesos de independencia; razones de las semejanzas y diferencias entre Perú y México países de la región; batallas/campañas militares y su impacto en el resultado. De igual forma investigarán la Posición de Estados Unidos con respecto a la independencia de América Latina  
Naturaleza y motivos de la doctrina Monroe, así como el Impacto de la independencia en las economías y sociedades de América y el Establecimiento de nuevas relaciones comerciales

Los estudiantes desarrollarán las siguientes habilidades:

Habilidades de Pensamiento crítico:

- Los alumnos serán capaces de argumentar con fundamentos bien elaborados para establecer las condiciones de igualdad con personas y grupos

con identidades culturales distintas a partir del desarrollo histórico de los movimientos independentistas en América, destacando sus semejanzas y analizando sus diferencias.

Los alumnos comprenderán los siguientes conceptos:

- Cambio
- Causa
- Consecuencia

### **Preguntas de Indagación**

En relación con el contenido:

- ¿Cómo se originó el proceso de independencia en América?
- ¿Cómo afectó el proceso de descolonización a los diferentes países de América y Asia?
- ¿Qué impulsó el desarrollo de los países después de la independencia?
- ¿Cómo se realizó la independencia de EEUU y que influencias tuvo?
- ¿Qué efectos tuvo la doctrina Monroe?
- ¿Por qué hubo ideologías militares durante el siglo XX?
- ¿Cómo se manifestó los populismos en América y Europa?

En relación con las habilidades:

Habilidades de Pensamiento crítico

- ¿Cómo voy a tomar notas de manera eficaz y hacer resúmenes eficaces para estudiar?
- ¿Qué métodos utilizaré para poder estructurar la información en resúmenes, ensayos e informes?
- ¿Qué actividades puedo hacer para aplicar fuentes en diversos trabajos?

En relación con los conceptos:

- ¿De qué forma la independencia en América y Asia cambió la ideología de los ciudadanos durante el siglo XX?
- ¿Qué consecuencias ocasionaron los procesos independentistas en América?

## ACCIÓN: enseñanza y aprendizaje a través de la indagación

Contenido, habilidades y conceptos	Proceso de aprendizaje
<p><u>En relación con el contenido:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se originó el proceso de independencia en América?</li> <li>• ¿Cómo afectó el proceso de descolonización a los diferentes países de América y Asia?</li> <li>• ¿Qué impulsó el desarrollo de los países después de la independencia?</li> <li>• ¿Cómo se realizó la independencia de EEUU y que influencias tuvo?</li> <li>• ¿Qué efectos tuvo la doctrina Monroe?</li> <li>• ¿Por qué hubo ideologías militares durante el siglo XX?</li> <li>• ¿Cómo se manifestó los populismos en América y Europa?</li> </ul> <p><u>En relación con las habilidades:</u></p> <p>Habilidades de Pensamiento crítico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo voy a tomar notas de manera eficaz y hacer resúmenes eficaces para estudiar?</li> <li>• ¿Qué métodos utilizaré para poder estructurar la información en resúmenes, ensayos e informes?</li> <li>• ¿Qué actividades puedo hacer para aplicar fuentes en diversos trabajos?</li> </ul> <p><u>En relación con los conceptos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué forma la independencia en América y Asia cambio la ideología de los ciudadanos durante el siglo XX?</li> <li>• ¿Qué consecuencias ocasionaron los procesos independentistas en América?</li> </ul>	<p>Experiencias y estrategias de aprendizaje, o planificación para el aprendizaje independiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Charla o clase convencional</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Seminario socrático</li> <li><input type="checkbox"/> Trabajo en grupos pequeños o en parejas</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Notas o charla con presentación de PowerPoint</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Presentaciones individuales</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Presentaciones grupales</li> <li><input type="checkbox"/> Charlas o clases de alumnos o dirigidas por alumnos</li> <li><input type="checkbox"/> Aprendizaje interdisciplinario</li> </ul> <p>Información detallada:</p> <p>A partir del aprendizaje los alumnos podrán reconocer los diferentes aspectos políticos y militares que tuvieron los países de América en el desarrollo de su independencia. Así mismo, analizarán las posturas comunistas impuestas por diversos ideólogos en Cuba</p> <p><input type="checkbox"/> Otro(s):</p>

	<p><b>Evaluación formativa:</b></p> <p>Verificación de la comprensión mediante trabajos escritos, como párrafos o ensayos.</p> <p>Verificación de la comprensión mediante trabajos orales, como charlas, debates con toda la clase, y debates moderados por el profesor y por los alumnos.</p> <hr/> <p><b>Evaluación sumativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pruebas de Desempeño en la cual se trabajará en relación a los saberes previos realizados durante el semestre.</li> <li>● Examen de pensamiento crítico que será una forma de evidenciar la preparación de los estudiantes en el examen final</li> <li>● Exámenes Escritos, los cuales se desarrollarán a partir de las lecturas informativas donde los estudiantes podrán analizar los diversos movimientos independentistas en América y las revoluciones del siglo XX</li> <li>● Investigación histórica, la cual se verá reflejada en la segunda parte del trabajo que deben presentar los estudiantes como parte de la evaluación interna del DP</li> <li>● Exposiciones Individuales o Grupales, que se evidencian en relación a los movimientos independentistas en América.</li> </ul> <hr/> <p>Diferenciación:</p> <p><input type="checkbox"/> Afirmar la identidad: desarrollar la autoestima</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Valorar los conocimientos previos</p>
--	---

	<input type="checkbox"/> Construir un andamiaje del aprendizaje <input checked="" type="checkbox"/> Ampliar el aprendizaje Información detallada: A partir de los diversos mecanismos de enseñanza aprendizaje se podrá valorar el conocimiento de tal forma que llegué a conocimiento y aprehensión de los contenidos a todos los estudiantes.
--	--

### Enfoques del aprendizaje

A partir del desarrollo de las habilidades de enseñanza-aprendizaje planificadas en esta unidad se abordarán a partir de los siguientes métodos:

Habilidades de Pensamiento crítico

A partir del desarrollo de los estudiantes en la práctica de la comunicación intercultural, serán capaces de contextualizar los hechos históricos de su localidad, a partir del proceso de independencia en su región, de tal forma que pueda contextualizarlo a la realidad internacional.

### PLANIFICACIÓN SEMANAL

ACTIVIDADES: SEMANA DEL 20 AL 24 DE AGOSTO	OBJETIVOS DE TRANSFERENCIA	PERFIL DE ESTUDIO	CONTEXTO INTERNACIONAL	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>El docente dará las indicaciones correspondientes para las actividades a desarrollarse durante el Primer Bimestre, a partir de la carátula de la unidad.</li> <li>El docente realizará un análisis sobre el desarrollo de las investigaciones históricas, en la cual los estudiantes recordarán las diversas fuentes que utilizarán para su investigación.</li> </ul>	OE1	Informados e instruidos		Formativa

<b>ACTIVIDADES: SEMANA DEL 27 AL 31 DE AGOSTO</b>	<b>OBJETIVOS DE TRANSFERENCIA</b>	<b>ATRIBUTO</b>	<b>MENTALIDAD INTERNACIONAL</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes realizarán un análisis sobre la independencia de México, resaltando las características principales de dicha independencia, resaltando las causas y consecuencias de la revolución de Hidalgo y la Revolución de Morelos</li> <li>• Los estudiantes analizan la biografía y realizan una infografía sobre Agustín de Iturbide como representante de la Revolución Mexicana.</li> <li>• El docente realiza a los estudiantes una evaluación diagnóstico sobre los enfoques de enseñanza aprendizaje basado en el pensamiento crítico.</li> </ul>	OE2	Buenos Comunicadores	Independencia de México	Evaluación Diagnóstico Evaluación Formativa
<b>ACTIVIDADES: SEMANA DEL 03 AL 07 DE SETIEMBRE</b>	<b>OBJETIVOS DE TRANSFERENCIA</b>	<b>ATRIBUTO</b>	<b>MENTALIDAD INTERNACIONAL</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes analizan las características de los Movimientos Independentistas en América, analizando las causas internas y externas.</li> <li>• Los estudiantes elaboran un resumen sobre el ideario de Bolívar y el pensamiento político de San Martín, a fin de poder realizar la comparación y contraste de estos dos pensamientos.</li> <li>• Los estudiantes rinden una primera evaluación sumativa sobre los procesos independentistas en América</li> </ul>	OE1	Pensadores	Ideologías europeas del siglo XVII	Evaluación Escrita
<b>ACTIVIDADES: SEMANA DEL 10 AL 14 DE SETIEMBRE</b>	<b>OBJETIVOS DE TRANSFERENCIA</b>	<b>ATRIBUTO</b>	<b>MENTALIDAD INTERNACIONAL</b>	<b>EVALUACIÓN</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes realizan un análisis sobre la independencia de los EEUU, a partir de los ideales establecidos por George Washington y a partir de ese análisis realizan un comentario a la doctrina Monroe</li> <li>El docente presenta a los alumnos las características de la Doctrina Monroe y elaboran los estudiantes un análisis sobre dicha doctrina</li> </ul>	OE1	Indagadores	Los ideales de Wahington	Evaluación Fomativa Elaboración de lapbook
<b>ACTIVIDADES: SEMANA DEL 17 AL 21 DE SETIEMBRE</b>	<b>OBJETIVOS DE TRANSFERENCIA</b>	<b>ATRIBUTO</b>	<b>MENTALIDAD INTERNACIONAL</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes analizan la lectura sobre la Injerencia de los Estados Unidos dentro del proceso de independencia en América Latina</li> <li>Los estudiante rendirán una evaluación sobre la independencia de la India y Pakistán, analizando y comparando su vínculo con la independencia en América.</li> </ul>	OE1	Pensadores Buenos Comunicadores	Independencia de la India y Pakistán	Control de Lectura sobre la independencia de la India
<b>ACTIVIDADES: SEMANA DEL 24 AL 28 DE SETIEMBRE</b>	<b>OBJETIVOS DE TRANSFERENCIA</b>	<b>ATRIBUTO</b>	<b>MENTALIDAD INTERNACIONAL</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes analizan sobre la importancia de los movimientos nacionales en la independencia de la India y generan a partir de un cuestionario su comparación y contraste con las independencias en América Latina.</li> </ul>	OE2	Reflexivos	Movimientos Nacionales en la India	
<b>ACTIVIDADES: SEMANA DEL 01 AL 05 DE OCTUBRE</b>	<b>OBJETIVOS DE TRANSFERENCIA</b>	<b>ATRIBUTO</b>	<b>MENTALIDAD INTERNACIONAL</b>	<b>EVALUACIÓN</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes realizan un análisis sobre la independencia de la India y Pakistán y lo comparan y contrastan con las independencias en América Latina.</li> <li>Los estudiantes rinden una evaluación con temas de los Movimientos independentistas</li> </ul>	OE 1	Indagadores	Independencia de la India	Evaluación Escrita Sumativa
<b>PFS/ACTIVIDADES: SEMANA DEL 08 AL 12 DE OCTUBRE</b>	<b>OBJETIVOS DE TRANSFERENCIA</b>	<b>ATRIBUTO</b>	<b>MENTALIDAD INTERNACIONAL</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes analizan los procesos democráticos a partir del análisis de texto sobre las relaciones de la democracia con la ONU.</li> <li>El docente realiza una explicación sobre los sistemas de gobierno, relacionando Italia y Perú en el contexto político</li> </ul>	OE 2	Indagadores Íntegros	Comparación y contraste entre el sistema político Peruano e Italiano	Formativa Ficha de análisis
<b>PFS/ACTIVIDADES: SEMANA DEL 15 AL 19 DE OCTUBRE</b>	<b>OBJETIVOS DE TRANSFERENCIA</b>	<b>ATRIBUTO</b>	<b>MENTALIDAD INTERNACIONAL</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes analizan los procesos democráticos a partir del análisis de texto sobre las relaciones de la democracia con la ONU.</li> <li>El docente realiza una explicación sobre los sistemas de gobierno, relacionando Italia y Perú en el contexto político</li> <li>Los estudiantes analizan la situación histórica de líderes autoritarios</li> <li>Los estudiantes realizan una evaluación MODD para saber sus conocimientos en el aula</li> </ul>	OE2	Pensadores Reflexivos		Evaluación MODD Sumativa
<b>PFS/ACTIVIDADES: SEMANA DEL 22 AL 26 DE OCTUBRE</b>	<b>OBJETIVOS DE TRANSFERENCIA</b>	<b>ATRIBUTO</b>	<b>MENTALIDAD INTERNACIONAL</b>	<b>EVALUACIÓN</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes rinden su evaluación de salida en base a la rúbrica presentada, basado en habilidades de pensamiento crítico</li> </ul>	OE1	Integros		Evaluación Interna Sumativa
<b>Recursos</b> <i>Enumere y adjunte (si corresponde) los recursos utilizados en esta unidad.</i>				
<b>Fuentes consultadas</b> Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM <a href="http://www.bibliojuridica.org">www.bibliojuridica.org</a> Independencia y Revolución: Contribuciones en torno a su conmemoración - Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales - México, 2010 GUERRA, Margarita (2010) Cronología de la Independencia del Perú Independencia de la India. Recuperado de <a href="http://www.sabuco.com/historia/Independencia%20de%20la%20India.pdf">http://www.sabuco.com/historia/Independencia%20de%20la%20India.pdf</a> <b>Materiales de Biblioteca</b>				

**MATRIZ DE CONSISTENCIA – PROYECTO DE TESIS**

**Impacto de los enfoques de enseñanza-aprendizaje para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de primer semestre de derecho de la Universidad San Martín de Porres – Arequipa 2018**

<b>Problema General</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Marco Teórico Conceptual.</b>	<b>Hipótesis.</b>	<b>Variables e Indicadores</b>	<b>Metodología</b>
<p><b>Principal</b> ¿De qué manera el desarrollo de los enfoques de enseñanza-aprendizaje generarán un impacto en el desarrollo académico de los estudiantes de primer semestre de derecho de la Universidad San Martín de Porres?</p> <p><b>Problemas Secundarios</b> ¿De qué forma los estudiantes de</p>	<p><b>OBJETIVO GENERAL</b> Determinar el efecto que tuvo el Programa de enfoques de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de derecho del primer semestre de la Universidad San Martín de Porres.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> a) Precisar el nivel de desarrollo de las habilidades de los estudiantes de primer semestre de derecho de la Universidad San Martín de Porres antes de aplicar el programa de los enfoques de</p>	<p>Antecedentes de la Investigación Existen otras investigaciones que lo han tratado, sin embargo, estas no se han aplicado forma oportuna en Educación Superior, principalmente en la facultad de derecho, por lo cual considero, que el estudio que estoy realizando, reúne las condiciones metodológicas y temáticas suficientes para ser considerado como un proyecto de tesis en la maestría que vengo estudiando.</p> <p><b>Habilidades de pensamiento.</b> - Esta habilidad se aprecia de</p>	<p>Dado que al iniciar los estudios superiores se presentan problemas en el desarrollo del pensamiento crítico, es probable que después de la aplicación del programa de los enfoques de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Derecho de la Universidad San Martín de Porres del primer semestre, mejoren sus habilidades basadas en el pensamiento crítico donde el nivel de impacto será bueno.</p>	<p>Para demostrar y comprobar la hipótesis anteriormente formulada, la operacionalizamos, determinando las variables e indicadores que a continuación se mencionan:</p> <p><b>Variable X = Variable Independiente:</b> Enfoques de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Permitirá el desarrollo de habilidades en estudiantes ingresantes de primer semestre de derecho a fin de seguir dichas habilidades durante la carrera profesional</p>	<p><b>Tipo de Investigación</b> Por el tipo de investigación, el presente estudio reúne las condiciones metodológicas de una investigación pre experimental</p> <p><b>Nivel de la Investigación</b> De acuerdo a la naturaleza del estudio de la investigación, reúne por su nivel las características de un estudio descriptivo, explicativo</p> <p><b>Método de la Investigación</b> Durante el proceso de investigación para demostrar y</p>

<p>primer semestre de derecho de la USMP presentan deficiencias en desarrollar preguntas de pensamiento crítico?</p> <p>¿En qué medida los estudiantes de primer semestre de derecho de la USMP presentan dificultades al momento de sustentar un argumento válido?</p> <p>¿En qué medida los estudiantes de primer semestre de derecho de la USMP tienen un adecuado desarrollo de sus habilidades sociales para integrarse en grupo?</p> <p>¿Cuál es el efecto que presentan los estudiantes de primer semestre de derecho de la USMP de no tener</p>	<p>enseñanza-aprendizaje.</p> <p><b>b)</b> Precisar el nivel de desarrollo de las habilidades de los estudiantes del primer semestre de derecho de la Universidad San Martín de Porres después de aplicar el programa de los enfoques de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>ofrecer a los alumnos oportunidades para que desarrollen sus habilidades de pensamiento y se consideren a sí mismos pensadores y sujetos que aprenden.</p> <p><b>Pensamiento de orden superior.</b> - Distingue entre las habilidades de orden inferior de adquisición de conocimiento, comprensión y aplicación, y las de orden superior de análisis, síntesis y evaluación.</p> <p><b>Procesos de pensamiento.</b> - Estos procesos cognitivos o habilidades de pensamiento, son finalmente, las herramientas de que dispone el alumno para procesar los contenidos y profundizar en el conocimiento.</p>		<p><b>Indicadores:</b></p> <p>Calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje Enfoques de enseñanza</p> <p><b>Variable Y = Variable Dependiente:</b> Habilidades de pensamiento crítico</p> <p><b>Indicadores:</b> Habilidades de pensamiento Desarrollo del pensamiento crítico</p>	<p>comprobar la hipótesis se aplicarán los métodos que a continuación se indican:</p> <p><b>Histórico.</b> - A través de este método se conocerá la evolución histórica que a experimentado el problema de investigación.</p> <p><b>Comparativo.</b> -. A través de este método, Se hará una comparación entre los periodos planteados en un grupo de trabajo</p> <p><b>Diseño de la Investigación:</b> Pre Experimental</p> <p><b>Muestreo</b></p> <p>Se ha tomado como universo 120 estudiantes de la Universidad San Martín de Porres La muestra inicial es de 30. Este resultado será</p>
---	---	--	--	---	---

<p>desarrolladas las habilidades de pensamiento crítico y trabajo en equipo?</p>		<p><b>Pensamiento crítico:</b> Permite procesar y reelaborar la información que recibe, dispone de una base de sustentación de sus propias creencias, posibilitando una actividad intelectual, tendiente a conseguir objetivos de manera eficaz, no tan sólo en el ámbito académico sino también en la vida diaria; en este tipo de pensamiento, se utiliza habilidades como: el razonamiento, la resolución de problemas, y la toma de decisiones.</p> <p><b>Pensamiento meta cognitivo:</b> Se refiere al grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su forma de pensar (procesos y eventos cognitivos). Los trabajos de Flavell</p>			<p>sometido a factor de corrección finita. La muestra representativa de la población es 30 estudiantes de primer semestre de la Universidad San Martín de Porres</p> <p><b>Técnicas.</b> - Para la recolección de datos de ambas variables se utilizará la técnica del Cuestionario</p> <p><b>Instrumentos.</b> - Programa de enfoques de enseñanza-aprendizaje se utilizará un formulario de preguntas y para las habilidades de pensamiento crítico, rúbrica.</p>
--	--	--	--	--	---

		(1981) que abordan los problemas implicados en la generalización y transferencia de lo aprendido, sirvieron para confirmar que los seres humanos son capaces de someter a estudio y análisis, los procesos que utilizan para conocer, aprender y resolver problemas; es decir, pueden tener conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos, y además, controlarlos y regularlos.			
--	--	--	--	--	--