



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**programa didáctico basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura de castellano y literatura**

**Autor: Lic. José Ontiveros**

**Bárbula, Julio de 2011**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DIRECCIÓN DE POSTGRADO**  
**MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**PROGRAMA DIDÁCTICO BASADO EN EL CUENTO PARA EL  
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES  
QUE CURSAN LA ASIGNATURA DE CASTELLANO Y LITERATURA**

**Tesis de Grado presentada ante la Dirección de Postgrado de la  
Universidad de Carabobo para optar al Título de Magister  
en Educación  
Mención: Investigación Educativa**

**Autor: Lic. José Ontiveros**

**Tutor: M.Sc. Iván Galíndez**

**Bárbula, Julio de 2011**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**PROGRAMA DIDÁCTICO BASADO EN EL CUENTO PARA EL  
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES  
QUE CURSAN LA ASIGNATURA DE CASTELLANO Y LITERATURA**

**Autor: Lic. José Ontiveros**

**Aprobado en la Dirección de Postgrado de la Universidad de Carabobo por**

**Miembros de la Comisión Coordinadora del Programa:**

\_\_\_\_\_ (Nombre, Apellido y Firma)

\_\_\_\_\_ (Nombre, Apellido y Firma)

\_\_\_\_\_ (Nombre, Apellido y Firma)

**Bárbula, Julio de 2011**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DIRECCIÓN DE POSTGRADO**  
**MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**VEREDICTO**

Nosotros, Miembros del Jurado designado para la evaluación del Trabajo de Grado  
Titulado: **PROGRAMA DIDÁCTICO BASADO EN EL CUENTO PARA EL  
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES QUE  
CURSAN LA ASIGNATURA DE CASTELLANO Y LITERATURA**, presentado por:  
**José Luis Ontiveros Tovar**, para optar al título de **Magíster en Educación**,  
Mención **Investigación Educativa**, estimamos que el mismo reúne los requisitos  
para ser considerado como (Aprobado o tesis óptima)

Nombre, Apellido, N°. C.I. y Firma del Jurado

---

---

---

**Bárbula, Julio de 2011**

## AGRADECIMIENTOS

A Dios, quién con su Espíritu Santo infundió en mí sabiduría y constancia para lograr esta anhelada meta.

A la poderosa intercesión de la Virgen María, quién en los momentos de desaliento me animó a confiar en el Amor de Jesús y en mis propias capacidades.

A mi amadísima madre, Elizabeth Tovar, por ofrecerme siempre su apoyo incondicional en éste y todo propósito que me trazo.

A Manuel Andrés, Alida Castro, Adriana Velásquez, Lexmen Rodríguez, Pedro Ontiveros, Bernardo Ontiveros, Joaquín A. Ontiveros, y Francisca Ontiveros, quienes con su apoyo moral y espiritual me sirvieron de ejemplos de fe, confianza y esperanza inquebrantable aún en las cosas que temporalmente no podía ver.

A los profesores Iván Galíndez, Iris Camacho, Javier Chirinos, Luis Torres por sus orientaciones en el desarrollo de este estudio.

Al personal directivo, coordinadores, docentes y estudiantes de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte” por ofrecerme su valioso aporte en cuanto a infraestructura, recursos didácticos y humanos a lo largo de ésta y posteriores investigaciones.

A la Universidad de Carabobo por brindarme esta valiosa oportunidad de crecimiento intelectual y personal.

A todos (as), muchísimas gracias...

## ÍNDICE GENERAL

	pp.
AGRADECIMIENTO.....	v
LISTA DE CUADROS.....	ix
LISTA DE GRÁFICOS.....	xi
RESUMEN.....	xiii
INTRODUCCIÓN.....	1
<b>CAPÍTULOS</b>	
<b>I EL PROBLEMA</b>	
Planteamiento del problema.....	11
Objetivos de la investigación.....	18
Justificación de la investigación.....	20
<b>II MARCO TEÓRICO</b>	
Consideraciones generales.....	25
Antecedentes de la investigación.....	26
Fundamentación teórica.....	36
El cuento: concepto y etimología.....	36
Características del cuento.....	40
Estructura y análisis del cuento.....	44
Importancia de la lectura de cuentos.....	48
Una aproximación conceptual e histórica del pensamiento crítico.....	49
Modalidades del pensamiento crítico.....	67

Estructura del pensamiento crítico.....	68
Perfil del pensador crítico.....	80
Posición de la enseñabilidad y la no enseñabilidad del pensamiento crítico.....	86
Perspectiva ético – social del pensamiento crítico.....	89
Perspectiva epistemológica del pensamiento crítico.....	92
Perspectiva pedagógica: El docente y la lectura crítica de cuentos.....	93
Fundamentación Legal.....	103
<b>III MARCO METODOLÓGICO</b>	
Consideraciones generales.....	106
Tipo de investigación.....	107
Diseño de la investigación.....	109
Población y muestra.....	110
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	111
Validez del instrumento.....	112
Confiabilidad del instrumento.....	113
Procedimientos de la investigación.....	115
<b>IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b>	
Presentación grafica, análisis e interpretación de los resultados.....	118
Discusión de resultados de la investigación.....	162
<b>V PROPUESTA</b>	
Presentación.....	167

Justificación del programa.....	169
Objetivos del programa.....	171
Competencias del programa.....	172
Fundamentación teórica del programa.....	173
Factibilidad del programa.....	182
Descripción del programa.....	184
Validación del programa.....	186
Recomendaciones para la implementación del programa.....	188
VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	190
REFERENCIAS.....	197
ANEXOS.....	206
A Instrumento de recolección de datos.....	207
B Tabla de especificaciones.....	209
C Instrumento de validación del cuestionario.....	210
D Cálculo de coeficiente de alfa de Cronbach.....	212
E Instrumento de validación del programa.....	213
F Síntesis curricular.....	215



## LISTA DE CUADROS

CUADROS	pp.
1. Criterios de decisión para la confiabilidad de un instrumento.....	115
2. Resultados de la aplicación del cuestionario.....	119
3. Resultados de frecuencias absolutas de la hoja del cuestionario.....	120
4. Utilización de cuentos caracterizados por la brevedad de su discurso.....	122
5. Utilización de cuentos donde emplean metáforas para lograr a través de la asociación de imágenes una mayor comprensión del discurso.....	124
6. Utilización de cuentos cuyos títulos despiertan el interés de los estudiantes.....	126
7. Utilización de cuentos cuyos argumentos se adecúen a la capacidad de análisis de los estudiantes.....	128
8. Uso de cuentos para dar a conocer la biobibliografía del autor.....	130
9. Utilización de cuentos para que los alumnos identifiquen la perspectiva del narrador.....	132
10. Aprovechamiento del cuento para desarrollar habilidades lectoras en el establecimiento del tema central.....	134
11. Uso de cuentos para propiciar la inferencia de los conflictos de los personajes.....	136
12. Indicación a los estudiantes a que analicen los planos temporales en los cuentos.....	138

13. Utilización de cuentos caracterizados por el efecto que produce en el lector debido al uso de palabras con fuerte carga significativa.....	140
14. Desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes al formularseles preguntas precisas relacionadas al cuento.....	142
15. Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes cuando contrastan supuestos en torno a aspectos concretos del cuento.....	144
16. Propiciación de estrategias para que los estudiantes expresen sus puntos de vista en relación al tema en estudio en una forma crítica.....	146
17. Estimulación de los estudiantes en la búsqueda de información pertinente al problema en cuestión para el desarrollo del pensamiento crítico.....	148
18. Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes cuando establecen conclusiones razonables de las lecturas de cuentos.....	150
19. Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes al permitírseles la interpretación del significado del propósito general del autor.....	152
20. Estimulación del pensamiento crítico en los estudiantes al dárseles estrategias para que analicen cuentos variados.....	154
21. Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes al ofrecérseles herramientas pertinentes para que evalúen los planteamientos, argumentos y reflexiones hechas en función de los elementos de la narrativa de los cuentos.....	156
22. Estimulación del pensamiento crítico en los estudiantes al requerírseles que infieran a partir de las lecturas críticas de cuentos.....	158
23. Estimulación del pensamiento crítico en los estudiantes cuando reflexionan sobre su propio razonamiento con sensibilidad a las posibles influencias de sesgos o intereses personales.....	160

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICOS</b>	<b>pp.</b>
1. Dimensiones del pensamiento crítico.....	68
2. Elementos del pensamiento crítico.....	69
3. Resultados de frecuencias absolutas de la hoja del cuestionario.....	120
4. Utilización de cuentos caracterizados por la brevedad de su discurso.....	122
5. Utilización de cuentos donde emplean metáforas para lograr a través de la asociación de imágenes una mayor comprensión del discurso.....	124
6. Utilización de cuentos cuyos títulos despiertan el interés de los estudiantes.....	126
7. Utilización de cuentos cuyos argumentos se adecúen a la capacidad de análisis de los estudiantes.....	128
8. Uso de cuentos para dar a conocer la biobibliografía del autor.....	130
9. Utilización de cuentos para que los alumnos identifiquen la perspectiva del narrador.....	132
10. Aprovechamiento del cuento para desarrollar habilidades lectoras en el establecimiento del tema central.....	134
11. Uso de cuentos para propiciar la inferencia de los conflictos de los personajes.....	136
12. Indicación a los estudiantes a que analicen los planos temporales en los cuentos.....	138

13. Utilización de cuentos caracterizados por el efecto que produce en el lector debido al uso de palabras con fuerte carga significativa.....	140
14. Desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes al formularseles preguntas precisas relacionadas al cuento.....	142
15. Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes cuando contrastan supuestos en torno a aspectos concretos del cuento.....	144
16. Propiciación de estrategias para que los estudiantes expresen sus puntos de vista en relación al tema en estudio en una forma crítica.....	146
17. Estimulación de los estudiantes en la búsqueda de información pertinente al problema en cuestión para el desarrollo del pensamiento crítico.....	148
18. Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes cuando establecen conclusiones razonables de las lecturas de cuentos.....	150
19. Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes al permitírseles la interpretación del significado del propósito general del autor.....	152
20. Estimulación del pensamiento crítico en los estudiantes al dárselos estrategias para que analicen cuentos variados.....	154
21. Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes al ofrecérseles herramientas pertinentes para que evalúen los planteamientos, argumentos y reflexiones hechas en función de los elementos de la narrativa de los cuentos.....	156
22. Estimulación del pensamiento crítico en los estudiantes al requerírseles que infieran a partir de las lecturas críticas de cuentos.....	158
23. Estimulación del pensamiento crítico en los estudiantes cuando reflexionan sobre su propio razonamiento con sensibilidad a las posibles influencias de sesgos o intereses personales.....	160

**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**AREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**  
**MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**PROGRAMA DIDÁCTICO BASADO EN EL CUENTO PARA EL DESARROLLO  
DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN LA  
ASIGNATURA DE CASTELLANO Y LITERATURA**

**Autor: Prof. José L. Ontiveros**  
**Tutor: Mgs. Iván Galíndez**  
**Año: Julio de 2011**

**RESUMEN**

Es el propósito de este estudio proponer un programa didáctico basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura Castellano y Literatura en la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, Santa Cruz, Estado Aragua. El diagnóstico de necesidad del programa conllevó a la formulación de un Proyecto Factible, por cuanto persigue la planeación de alternativas de solución a un problema específico de la institución, sin manipulación de variables (Palella y Martins, 2006). En esta investigación se evidenció tres (3) fases de acuerdo con los requerimientos establecidos para los Proyectos Factibles. En la primera se desarrolló un análisis de la situación actual a fin de diagnosticar la necesidad del diseño del programa, en una muestra conformada por siete (07) docentes que imparten Castellano y Literatura de cuarto. El instrumento que se utilizó fue un cuestionario cerrado de veinte (20) preguntas. El análisis de los resultados reveló que el 40 % de los docentes en algunas ocasiones estimulan el pensamiento crítico en sus estudiantes, y que un 12 % casi nunca lo hace, esto por cuanto desconocen la importancia de utilizar el cuento para el desarrollo de las destrezas del pensamiento crítico; y si lo usan, como es el caso del 46 % de los docentes, es con otro propósito, por lo general para desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes. En la segunda fase se determinó la factibilidad de aplicación del programa. Luego, en la tercera fase se procedió a diseñar el programa, ya que este estudio concluyó que si se educa a los estudiante en la lectura crítica de cuentos se estará desarrollando en éstos un pensamiento complejo que lo preparará para incursionar en el vasto mundo del conocimiento, y participar con plena libertad y autonomía en el quehacer de la ciudadanía (Guerreo, 1999).

**Descriptor: Programa didáctico, cuento, pensamiento crítico.**  
**Línea de Investigación: Docencia, investigación y extensión.**

## INTRODUCCIÓN

Cuántas ocasiones en la vida diaria se presentan situaciones, problemas, dilemas o encrucijadas en las cuales se deben tomar decisiones, plantear posibles soluciones y resolver realidades; sin embargo en qué nos basamos para enfrentar tales problemas y tomar decisiones adecuadas, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos, y si esto es correcto. El pensar es la actividad más primordial del ser humano, es el motor que hace girar la evolución humana, desde los primeros humanos explorando y descubriendo las maravillas del mundo que tenían frente a sus ojos, pasando por los antiguos filósofos griegos, que se cuestionaban y reflexionan del por qué de las cosas; seguido por la edad media donde lo único cierto y verdadero era el poder que los reyes y señores feudales ejercían sobre su pueblo. Luego el Renacimiento y la Ilustración, donde los humanos se guiaban por la razón y eso era lo primordial en sus vidas. Posteriormente se presenta el siglo XX, donde el desarrollo tecnológico explotó de una manera extraordinaria, aplicando los conocimientos adquiridos a resolver problemas de carácter comunicativo, de salud y económicos.

Finalmente se encuentra el siglo XXI, caracterizado por las siguientes interrogantes: ¿Cómo pensamos?, ¿en base a qué emitimos nuestros juicios?, ¿pensamos mejor que nuestras generaciones pasadas?. Hoy en día, para la mayoría de las personas el pensar correctamente, sin prejuicios ni egocentrismos, les es muy difícil; se ha dejado a un lado la reflexión, la autocrítica, el ser objetivo, y se ha hecho del pensar una simple actividad mecánica. Para mucha gente el pensamiento crítico le parecería un concepto nuevo y tal vez extraño pero desde el nacimiento de la ciencia esto se ha aplicado, aunque se ha dejado e inclusive olvidado, pensando que para el mundo cotidiano esto no se aplica. Pero, ¿cómo saber si lo anterior es cierto o no?. Primero sabiendo qué es el pensamiento crítico, como plantean Richard y Elder

(2004): "...el pensamiento crítico es el modo de pensar sobre cualquier tema, en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales..." (p. 12).

El pensamiento crítico no consiste en pensar de manera negativa y buscar defectos en todo lo que se analiza, sino que se relaciona con la crítica constructiva. Tampoco se trata de una capacidad innata. Puede que haya personas con más predisposición natural a este proceso cognitiva, pero cualquiera puede desarrollarlo. Por último, no hay que presuponer que la inteligencia va unida al pensamiento crítico, ya que hasta alguien brillante puede tener creencias irracionales.

El pensamiento crítico es un proceso cognitivo complejo del ser humano (Ennis, 1985) que busca determinar la consistencia y coherencia de los razonamientos que hay detrás de cualquier planteamiento. Por lo tanto, está por encima de las opiniones particulares y de las impresiones subjetivas. Requiere claridad, exactitud, precisión y una marcada intención de equidad.

Una de los grandes beneficios del pensamiento crítico es que permite desmontar prejuicios, afirmaciones y creencias que forman parte del contexto cotidiano, pero carecen de fundamento. La idea es llegar a puntos de vista más objetivos a partir de los datos con los que se cuenta (Fancione, 2000). Obviamente, los niños tienen mucha más facilidad para convertir el pensamiento crítico en un hábito a la hora de analizar cualquier información porque tienen menos ideas preconcebidas y están más predispuestos a cuestionarlo todo, a no dar por sentado nada. El peligro que entraña educar a los niños desde la perspectiva del pensamiento crítico es que pueden empezar a cuestionar todo lo que se les plantea, si no sigue un razonamiento lógico o si descubren un camino para mejorarlo (Guerrero, 1999).

Para algunos, esta posibilidad es un gran logro porque permite al niño actuar sobre su entorno para enriquecerlo. Para otros, es una fuente de inseguridad porque el

educador deja de ser “el que todo lo sabe y resuelve” para convertirse en un orientador, un guía que indica posibles caminos o fuentes de información y permite a cada cual llegar a sus propias conclusiones.

Educar en el pensamiento crítico es fomentar la libertad de pensamiento y convertir al estudiante en el gestor de sus propias conclusiones acerca de la realidad. Es moldear su estructura de pensamiento a fin de que en cierto modo fomente también la creatividad, la innovación, la capacidad para generar ideas y soluciones nuevas, algo realmente valioso para hacer frente a los grandes retos de la sociedad actual.

Pero, ¿cuáles son estas estructuras del pensamiento que serán sometidos a estándares evaluativos apropiados para poder determinar el valor verdadero de algo? Cuando se piensa en que se debe tener un propósito, sino el pensamiento no tendría sentido, este propósito (pregunta) parte de un punto de vista basado en supuestos, los cuales son inferidos a través de la interpretación de datos, hechos y experimentos, con la ayuda de las teorías, axiomas, leyes y conceptos. Los supuestos entonces responden a la pregunta, resuelve situaciones o problemas, lo cual conlleva implicaciones y consecuencia (Richard y Elder, 2004). Estas estructuras básicas o elementos del pensamiento son: propósito, parte de supuestos formulación de preguntas, uso de información, uso de conceptos, inferencia, provoca unas implicaciones y encierra un punto de vista.

Retomando la definición de pensamiento crítico, ya se conoce cuáles son esas estructuras inherentes, pero ¿cómo saber si estas estructuras son correctas o qué tan eficaces son?. El Informe Delphi (1990) establece un conjunto de estándares universales que nos ayudan a medir la calidad del razonamiento. Primero, el razonamiento debe ser claro, es decir, entendible, no confuso; segundo, exacto (libre de errores) y que sea cierto; tercero, preciso, exacto en el nivel de especificidad (detalles); cuarto, relevante, es decir, que tan relacionado está con el tema o



problema; quinto, de profundidad, es decir, en qué medida resuelve o contesta la pregunta en toda su extensión y complejidad; sexto, de amplitud, toma en cuenta todas las perspectivas y abarca todos los puntos de vista; séptimo, lógico, es decir, el conjunto de ideas no se contradicen, tienen sentido; octavo, justo, es decir, no es egocéntrico sino que representas los puntos de vista de otros justamente (imparcialmente).

Es así que se infiere, que el pensamiento crítico no sólo es aplicable a resolver problemas o alguna circunstancia; sino también puede usarse al escribir, ya que un buen escritor siempre escribe con un propósito, usa información... y encierra un punto de vista, al mismo tiempo que evalúa lo escrito a través de los estándares universales.

Pero, mucho del pensar del hombre, y concretamente de nuestros estudiantes, es en sí mismo arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado, producto de una educación alienada, que delimita al individuo a un patrón de pensamiento predeterminado, por lo general memorístico. La mayoría de los estudiantes pasan sus cursos basándose en la memorización e incluso la mayoría de profesores universitarios pasó la mayor parte de los cursos de la misma manera, es decir, memorizando. Al respecto, Acosta (2005) afirma, a partir de investigaciones consultadas al respecto, que el asunto no es optimista. En general los estudios muestran que los alumnos carecen o tienen importantes déficits en las destrezas básicas cognitivas para enfrentar el mundo académico, del trabajo y de la vida.

De hecho, es frecuente que los docentes, en especial los de educación media y diversificado, se quejen acerca de sus estudiantes con expresiones tales como: “tragan entero”, “no analizan”, “no cuestionan”..., entre otras apreciaciones que dan a entender la dificultad generalizada en el desarrollo de un pensamiento crítico. La afirmación anterior que parece desproporcionada, hace énfasis en esta problemática innegable y se manifiesta en múltiples análisis. Cabe plasmar textualmente como

ejemplo, la descripción del problema planteado por Aguilar (2000): “Así como hemos ido perdiendo nuestra capacidad creadora, también hemos ido perdiendo la criticidad, pues ambas van de la mano (...) Ante todo, queremos las cosas digeridas pues pensar nos aburre y nos da flojera; además nos hace darnos cuenta de cosas que no queremos ver porque rompen nuestro cómodo modelo de vida. En pocas palabras, el mundo puede caerse, pero si uno mismo está bien, ¿qué más da?...” (p. 115).

Así, aceptamos todo lo que se nos dice pues cuestionar resulta problemático y sin sentido. Todo lo damos por hecho pues ya no queda nada más por descubrir y las injusticias sociales, las desigualdades, la falta de equidad, la pobreza y la corrupción las percibimos como algo normal; lo inevitable ante lo que ya nada podemos hacer (ob. cit.).

Por otra parte, muchos educadores han sido educados de manera deficiente. Éstos confunden los temas y las preguntas, se desvían fácilmente de lo pertinente a lo irrelevante; carecen de una filosofía educativa. Además, el entorno educativo dominante en las escuelas no es tradicionalmente propicio para el pensamiento crítico o para el desarrollo de un aprendizaje mayor por parte de maestros y administradores (Lipman, 1991). Asimismo, gran parte del desarrollo profesional para los maestros es episódico, intelectualmente no presenta retos y está fragmentado, “...por eso nos vamos convirtiendo en seres receptores y pasivos, esperando que se nos indique el rumbo que debemos tomar para poder acomodarnos; incapaces de ver más allá de nuestra propia comodidad, pasando a ser uno más en la masa homogénea (Aguilar, 2000; p.115).

El pensamiento crítico es una necesidad universal en la educación, pues es esencial en todos los niveles de grado y en todas las materias. Cuando se entiende el pensamiento crítico en un nivel profundo, uno se da cuenta de que es prioritaria una formación que potencie en los estudiantes el desarrollo de este proceso cognitivo ya que gran “...parte del sistema educativo vigente se caracteriza por una enseñanza

fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada, que no permite la integración conceptual, lo cual desmotiva la curiosidad de los estudiantes y desarrolla estructuras cognitivas y de comportamiento inapropiadas” (Acosta, 2005, p. 9).

La ausencia de un pensamiento crítico en los estudiantes no es una situación particular de Venezuela, sino un asunto de orden mundial. En este sentido, Muñoz y Beltrán (2000), mencionan varias investigaciones sobre la carencia de un pensamiento crítico en los estudiantes adolescentes de diversos lugares. En efecto, estas investigaciones mostraron que el 90% de los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en España no utilizaban el pensamiento crítico ni en el colegio ni en su vida diaria. Asimismo, Acosta (2005), a partir de varios estudios, señala que en Estados Unidos el 78 % de las mujeres y el 70 % de los hombres leen el horóscopo creyendo que han sido escritos para ellos, y el 99% de los alumnos cree en cosas que no pueden ser verificadas como los fantasmas, la telepatía, el triángulo de las Bermudas. En general, muchas otras investigaciones han llegado a la misma conclusión: el porcentaje de estudiantes que fomentan sus habilidades de pensamiento superiores está disminuyendo en todo el mundo.

La falta de habilidades de pensamiento crítico como un elemento irremplazable en el proceso de enseñanza aprendizaje entre los estudiantes hace indispensable y urgente tomar medidas correctivas sobre el problema. Ante la necesidad de hacer frente a este reto y como respuesta a las tendencias actuales del mundo contemporáneo, Aguilar (2000) señala que, ante el fenómeno de la globalización y su alcance mundial, y la evidente explosión de conocimientos que originan el desarrollo y comprensión de los acontecimientos entre los alumnos, en lugar de desarrollar y mantener una visión simplificadora la realidad; las escuelas deben ser espacios en los que se valoren el diálogo, el trabajo grupal y la cooperación entre los jóvenes, definiendo el pensamiento crítico como algo esencialmente cooperativo. En este sentido, la educación para el siglo XXI ha de estar basada en el aprendizaje del pensamiento crítico; es decir, el pensar de forma autónoma (autoexpresión y análisis).

Es así como el currículo y las estrategias de enseñanza pueden contribuir para desarrollar e incrementar este tipo de pensamiento (Muñoz y Beltrán, 2000).

De allí la importancia de que los profesores se esfuercen por entender la estructura del pensamiento del ser humano, y cómo generar desde esa estructura un nivel de criticidad alto; entender que el pensamiento es parte de nuestra naturaleza, y el acto de pensar está siempre relacionado con contenidos, no se produce en el vacío; cuando uno piensa está siempre pensando en algo o acerca de algo.

En este sentido, se hace imperativo la necesidad de que al docente se le proporcione herramientas didácticas que estimulen el desarrollo del pensamiento crítico del educando, y qué mejor que una antología de cuentos, por cuanto le permitirá despertar en los estudiantes la motivación hacia la lectura, presentándose él o ella como productor o usuario de los mismos; claro está que para lograr este propósito, es indispensable que los estudiantes sepan a qué se van a enfrentar, explicándoseles tan completamente como sea posible cuál es la filosofía educativa, en qué forma se va a estructurar la clase y enfatizar por qué se les va a pedir que piensen de manera reflexiva y crítica; diciéndoles además, por qué los métodos usuales de memorización no les van a funcionar, qué estrategias se les tiene preparadas para combatir las que ellos han venido usando para aprobar las asignaturas sin pensar mucho; planificar los temas de tal forma que los estudiantes comprendan las ideas fundamentales, esenciales del contenido y explicarles detenidamente los estándares intelectuales que se utilizarán para calificar y por qué se los usará (Cordero, 1995; Pérez, 2000).

Asimismo, la lectura crítica de cuentos le permitirá al docente enfocarse en nociones poderosas y fundamentales que puedan generalizarse con facilidad; explicar los conceptos, tanto como le sea posible en el contexto de su utilización; generar soluciones a problemas reales así como el análisis de temas importantes; mantener en primer plano la lógica de los conceptos más básicos, interconectando de manera

continua conceptos nuevos con los conceptos básicos; preguntar con frecuencia a estudiantes que no levantan la mano y cuando un estudiante diga algo, pueda solicitar a otro que resuma en sus propias palabras lo que el primer estudiante dijo, para que se escuchen activamente el uno al otro; solicitar con frecuencia a los jóvenes de su clase que escriban sus puntos de vistas en forma crítica; hablar menos para que ellos piensen más; con regularidad cuestionar a los estudiantes de manera socrática, esto es explorar varias dimensiones de su pensamiento: sus propósitos, evidencias, razones, datos, afirmaciones, creencias, interpretaciones, deducciones, conclusiones, y las implicaciones y consecuencias de su pensamiento, sus respuestas a formas alternativas de pensar mediante el contraste de diferentes puntos de vista..., y finalmente, utilizar, siempre que pueda ejemplos concretos para ilustrar con conceptos y pensamiento abstractos (Fancione, 2000).

Y es a partir de aquí, y principalmente de la diagnosis hecha a un grupo de docentes de la asignatura Castellano y Literatura, de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del municipio José Ángel Lamas, Estado Aragua, en los que se constató un elevado desinterés en el cuento como instrumento para estimular procesos concerniente al pensamiento crítico; que se infiere el propósito de este estudio, que no es otro que el diseñar un programa didáctico basado en el cuento que aporte herramientas al docente para el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes.

Para este estudio enmarcado en la modalidad de Proyecto Factible, de diseño no experimental de campo, nivel proyectivo - transeccional, por cuanto que en él no se manipularán las variables, por el contrario se observarán los hechos tal y como se presentan en la realidad en un tiempo determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), se empleará como principal fuente de información el cuestionario, a una muestra de siete (7) docentes de la especialidad de Castellano y Literatura de cuarto año, para constatar en qué grado utilizan la lectura de cuentos para el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes.

El cuento literario puede proveer al educando la diversidad de medios y oportunidades que le faciliten la labor de aprender, de forma reflexiva – crítica, especialmente porque éste experimenta, insiste, cuestiona, busca, reintentando y adquiere destrezas y habilidades durante el proceso de aprendizaje.

Por ello, el enfoque de esta investigación ampliará la perspectiva de los procesos cognitivos de desarrollo del pensamiento crítico, por cuanto estimulará el hecho de pensar en forma decidida, regulada y autorregulada, buscando llegar a un juicio razonable. Este proceso se caracteriza por: 1) ser el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias; y 2) puede ser explicado o justificado, por consideraciones evidenciales, conceptuales, contextuales y de criterio (Cordero, 1995).

A tales fines, este estudio se encuentra estructurado en seis capítulos: el Capítulo I, denominado El Problema de Investigación, describe las causas que motivaron el diseño del programa, su importancia así como los objetivos de la investigación; el Capítulo II, denominado Marco Teórico, están contenidos los antecedentes y postulados teóricos, epistemológicos, legales, en fin el cuerpo de fundamentos requeridos como soporte a los señalamientos, enfoques y tendencias contenidas en el estudio; en el Capítulo III se aborda el procedimiento Metodológico en el que presentan la modalidad, diseño y tipo de investigación; la técnica e instrumento empleado para la recolección de datos, la validez y confiabilidad del instrumento así como el procedimiento de la investigación. En el Capítulo IV se incorporan los resultados de la aplicación del cuestionario, sus representaciones gráficas, interpretaciones así como un análisis de toda esa evidencia estadística en relación al cuerpo teórico del estudio. El Capítulo V aborda la Propuesta de la investigación con su respectiva presentación, justificación, objetivos, competencias, fundamentación teórica, factibilidad, descripción estructural, plan de acción, validación del programa y recomendaciones para su implementación. En el Capítulo

VI se exponen las conclusiones y recomendaciones para la aplicación del programa, y finalmente, las referencias que proporcionaron la información para la elaboración del cuerpo teórico y metodológico del proyecto, y los anexos.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **Planteamiento del Problema**

En los tiempos tan acelerados en que se vive, se han olvidado poco a poco hechos tan importantes como motivar al estudiante en la búsqueda de su propio ritmo de aprendizaje y la forma de asimilar los conocimientos de una manera eficaz. Algunos docentes se han conformado en transmitir las informaciones de contenidos programáticos, dejando a un lado el hecho de pensar críticamente y lo verdaderamente significativo de dichos contenidos.

Al respecto, Goodman (1978) indica que no es suficiente enseñar conocimientos de diversos tipos, bien sean generales o específicos, si no se enseña a adquirir una mayor capacidad para entender y para crear. Para lograr todo esto, es necesario que el docente se sienta comprometido e identificado con una nueva corriente del pensamiento, contraria a todo enfoque conductista, y comience a elaborar y desarrollar nuevos paradigmas centrados; en primer lugar, en su continuo crecimiento personal y profesional y en segundo lugar, en el desarrollo de estructuras mentales (esquemas, ideas, concepciones) a través del aprender a aprender y la autorregulación del conocimiento, permitiéndole así aplicar el conocimiento en diferentes contextos, con una actitud crítica ante la realidad (Mayor; Moya; y Puente; 1998).



De hecho, en varios países latinoamericanos, el modelo educativo se centra en la transmisión de conocimientos ya elaborados; es un simple proceso de información o preparación de tipo técnico, cuyo principal objetivo es la producción de un profesional para cubrir las demandas de un mercado laboral; olvidando que la educación es un proceso de formación integral, de acceso al pensamiento crítico y a la construcción del saber (Pozo, 1996). En este enfoque conductista, el estudiante no genera aprendizajes significativos, no desarrolla el pensamiento divergente; aquí solo se propicia la reproducción y cambio conductual para la innovación. En este sentido, la enseñanza pretende lograr del estudiante la respuesta deseada cuando se presenta un estímulo ambiental específico (Bandura, 2002).

Las características relevantes de este tipo de aprendizaje están basadas en asociaciones inducidas por estímulos externos y la adquisición de conocimientos mediante procedimientos repetitivos afectando muy poco la estructura cognitiva de los estudiantes. Es así como hay dificultades en el manejo de habilidades de pensamiento; este tipo de estudiante desde una concepción pasiva, es un autómatas que se programa para responder a estímulos no pensados, convirtiéndose en acrítico, sin compromiso personal, sin conocimiento de su entorno, con un proyecto de vida frustrado por la obligatoriedad (Pozo, 1996). En tales contextos la capacidad analítica no cuenta mientras que un individuo con amplia capacidad memorística es sinónimo de un ser talentoso.

En este sentido, se ha negado el conocimiento como proceso de búsqueda. No se ha permitido que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento para ser capaz de pensar críticamente cuando encuentre que el mundo se lo demanda y de participar completamente en la vida cotidiana. De allí que, Guerrero (1999), del Instituto Tecnológico de Monterrey, México, expone que el pensamiento crítico es poco alentado en la escuela tradicional desde los primeros años, debido a la falta de conocimiento de los docentes sobre cómo desarrollar esta habilidad.

Ante la anterior visión, la opinión generalizada es que el dominio en las materias garantiza el desarrollo intelectual de los estudiantes pero, aunque el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, nada indica que tal conocimiento garantice el pensamiento crítico. Los investigadores opinan unánimemente que la adquisición de los conocimientos no lleva necesariamente al desarrollo del pensamiento crítico; por el contrario, tal como lo plantea Bandura (2002), la adquisición del conocimiento es una actividad mental que solo será relevante si se equipara a cambios discretos de los esquemas mentales del individuo más que en los cambios en las probabilidades de respuestas. De allí que, ciertamente "...la mayor parte de la culpa reside en el sistema educativo, que rara vez enseña a pensar a la gente..." (Pérez, 2003, p. 30).

Una persona puede haber cursado la educación básica, media y diversificada, sin haber necesitado jamás pensar de manera crítica. Las investigaciones realizadas por Glaser (1980), Rossenthal y Jacobson (1966) entre otros, demuestran el bajo impacto de la escolarización sobre el desarrollo del pensamiento crítico.

Esta perspectiva pedagógica consideraba el desarrollo del pensamiento crítico como una resultante natural de la enseñanza de los programas académicos, sin necesidad de una pedagogía particular. De hecho, aún hoy se sigue confundiendo la adquisición de conocimientos con el desarrollo del pensamiento crítico. Por lo tanto, se piensa que un estudiante es cada vez más crítico en la medida en que adquiere más conocimientos.

Los investigadores afirman que una enseñanza centrada en la adquisición de materias no es suficiente, de hecho se insiste en la importancia que tiene para el individuo el conocimiento del tema sobre el que se emite un juicio, lo anterior supone que para pensar críticamente el alumno debe adquirirlo forzosamente. De allí que se infiere que el estudiante, más que memorizar la información debe aprender a

procesarla, descodificarla y a utilizar las estrategias cognitivas para comprenderla, ampliarla y reformarla (Fuentes, 2002).

Aunque la habilidad para pensar en forma crítica siempre se ha considerado importante, hoy es un imperativo en la educación de varios países del mundo. La educación es un proceso de formación, de acceso al pensamiento crítico y a la construcción del saber. Se hace necesario que el docente desarrolle habilidades en los estudiantes para analizar, tomar decisiones y resolver problemas adecuadamente en un mundo donde circula y crece la información vertiginosamente. Ser un pensador crítico puede llevar a desafiar ideas previamente concebidas, instituciones y maneras de hacer las cosas, es ser capaz de analizar problemas, buscar soluciones, aplicar éstas y asumir responsabilidades. Debe ser un pensamiento que responda a las necesidades de innovación y de adaptación que la época exige, posibilitando que los conocimientos no pierdan su valor. De ahí que el pensamiento crítico deba cumplir dos condiciones esenciales: ser sensible al contexto y ser auto-corrector; de lo contrario, los individuos preferirán anteponer sus ganas de creer en algo que le gusta a examinarlo escépticamente, conduciéndose así al autoengaño y al desconocimiento de la verdad (Pérez, 2003).

En vista de lo anterior, se deduce que es un compromiso del sistema educativo, preparar y formar individuos aptos e idóneos con capacidad de gestión, liderazgo y compromiso con la sociedad, posibilitando una cultura del pensamiento en un ambiente que refuerza el buen pensar en una diversidad de formas tanto explícitas como implícitas para que el individuo pueda tener autonomía intelectual, y eso implica inevitablemente desarrollar el pensamiento crítico.

En general, el problema bajo esta óptica radica en que los cambios deben ser abordados desde adentro, desde el aula misma, desde y por el alumno, su motivación y el ambiente escolar y social que le rodea, ya que se considera que de nada sirve las reformas educativas si se continúan proporcionando directrices curriculares totalmente

ajenas a la realidad de los actores involucrados, de allí que los resultados en tal caso seguirían siendo los mismos.

Respaldando lo antes expuesto, se pueden referir a las investigaciones de Torrance (1992), quien apoya el concepto de que el pensamiento crítico es posible desarrollarlo utilizando estímulos específicos, considerando además el ambiente como un elemento clave en el aprendizaje del ser humano, puesto que puede incidir negativa como positivamente según sea el caso.

Sin embargo, en los últimos años, en países como el nuestro se nota la preocupación por enseñar a pensar críticamente, y así se observa la formulación de esta finalidad específica en los diseños curriculares de todos los niveles que integran el sistema educativo, porque en educación se dispone de resultados de investigaciones que informan sobre cómo se aprende esta modalidad del pensamiento. Se argumenta que el aprendizaje implica pensamiento y se insiste en dar un lugar importante y relevante al contenido y a la instrucción, tal como puede constatarse en el documento emanado del Ministerio del Poder Popular para la Educación, denominado Currículo y Transformación Educativa, citado por Paredes (2005), en el que se afirma que "...se hace necesario entonces generar desde las escuelas la construcción curricular (desde cada espacio educativo), sistematizando tanto su práctica curricular como pedagógica, teorizando y proponiendo las modificaciones que respondan a cada uno de los contextos" (p. 24). Este documento recobra fuerza con la reciente promulgación de Ley Orgánica de Educación (2009), quien contempla entre las competencias del Estado Docente, la formación de un individuo con pensamiento crítico y reflexivo; en corresponsabilidad con los diferentes actores del hecho educativo.

En este sentido, tal como plantea Paredes (2005), el desarrollo curricular debe estar centrado en la práctica y sometido a una permanente revisión, para lo cual se requieren docentes, en todos los niveles y modalidades, que actúen como elementos generadores desde su práctica pedagógica, produciendo, innovando y construyendo

bajo los principios de autonomía cognitiva, auto y co-formación con sus colectivos (compañeros y compañeras de trabajo, estudiantes, representantes y comunidad en general), todo con la finalidad de lograr aprendizajes significativos y cooperativos, para lo cual deben adoptar una "...actitud de permanente investigación, de indagación de contextos y con un proceso de acción - reflexión - acción permanente..." (ibib., p. 14).

Pero para lograr que el estudiante aprenda a pensar es necesario que él tome conciencia de sus propias responsabilidades de aprendizaje, no obstante, lo que más se puede observar en el estudiante es una indiferencia hacia lo que él o ella puede hacer para contribuir a lograr las metas que se propone la organización escolar a la cual pertenece. Hoy se habla de la necesidad de que el individuo posea ciertas competencias profesionales y personales para desempeñarse en grupos, tales como sentido de pertenencia, habilidad para trabajar en equipo; pero, ¿cómo lograrlo si no se tiene un ciudadano que pueda pensar y discernir sobre lo apropiado o no de una determinada conducta, es decir, pensar críticamente? Ese discernimiento debe ser producto del análisis que realice cada uno sobre su propia actuación, más, de nuevo, ¿cómo analizar toda situación a la que uno se enfrenta si no se está acostumbrado a hacerlo porque la escuela se centra en la repetición, el memorismo y en prácticas pedagógicas tradicionales? (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2001).

En esta particular situación se encuentra la Unidad Educativa Nacional "Carlos Ramón Aponte", municipio José Ángel Lamas, Estado Aragua; quién es punto de partida para el análisis, intervención y reflexión de esta realidad educativa. En este espacio educativo, fundado en el año de 1972 y ubicado en un asentamiento agrícola, pese a que cuenta con una amplia infraestructura para el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje (27 aulas, 04 laboratorios, 02 cantinas, 01 biblioteca, sala de profesores, 01 cancha deportiva, 01 CEBIT, 01 dirección y subdirección, áreas verdes y de recreación, salón de usos múltiples y 01 departamento de orientación), esto aunado a un equipo de 80 docentes (1 director, 2 subdirectores, 9 coordinadores de

seccional y 10 personal obrero aprox.); fue evidenciado por el autor de este estudio, a través de un proceso de observación sistematizada del proceso de enseñanza – aprendizaje en la asignatura, y sustentándose en el planteamiento de Torrance (1992) sobre la importancia del ambiente educativo en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes; la existencia de un estudiantado desmotivado hacia la lectura y limitado para emitir juicios críticos sobre los textos abordados en clases, sugeridos por el programa de cuarto año de Castellano y Literatura vigente. Cabe destacar que los estudiantes en su mayoría no poseían los textos requeridos por el docente, quizás por su alto costo, aunado al hecho de que la institución no cuenta con una biblioteca apta que facilite el proceso de aprendizaje (poca iluminación, reducido espacio físico, dos mesas con algunas sillas, escasos libros actualizados y ausencia de un personal bibliotecario).

Es así como surge la idea de incorporar en la asignatura de Castellano y Literatura para el nivel de cuarto año, un programa didáctico, accesible a los docentes y estudiantes, cuyas lecturas propuestas sean de interés, más aun, favorezcan, conforme lo establece en sus fines el programa vigente para la asignatura, el desarrollo de destrezas y habilidades para la formación de un pensador crítico. Y qué mejor que este programa esté basado en el cuento literario, quien por sus características particulares (narración breve, empleo de metáforas, argumentos adecuados a la edad del lector...) aparte de diferenciarse del resto de los géneros literarios, tiene la facultad innata de captar la atención del lector, deleitarlo, estimular su imaginación y creatividad; generar en él o ella un efecto positivo o negativo, según sea el caso, no solo a nivel psicológico sino también a nivel de su personalidad; esto aunado al hecho que contribuye al desarrollo de las destrezas cognitivas (interpretación, análisis, inferencia, evaluación y meta cognición) vinculadas al pensamiento crítico (Tolchinsky, 2000).

Esta realidad mencionada lleva a plantear como interrogantes que direccionan este estudio, lo siguiente: ¿Es pertinente diseñar un programa didáctico basado en la

lectura de cuentos para el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos?, ¿Cuál es la factibilidad técnica, operante y económica de diseñar un programa didáctico basado en la lectura de cuentos para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes?

## **Objetivos de la Investigación**

### ***Objetivo General***

Diseñar un programa didáctico basado en la lectura de cuentos para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura Castellano y Literatura en el cuarto año de Educación Media – Diversificado y Profesional, de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, ubicada en Santa Cruz, Estado Aragua.

### ***Objetivos Específicos***

. Diagnosticar la necesidad de los docentes en la utilización de un programa didáctico basado en la lectura de cuentos para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura Castellano y Literatura en el cuarto año de Educación Media – Diversificado y Profesional.

. Determinar la factibilidad de la propuesta del programa didáctico basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura Castellano y Literatura de cuarto año de Educación Media – Diversificado y Profesional.

. Diseñar el programa didáctico basado en la lectura de cuentos para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura Castellano y Literatura de cuarto año de Educación Media – Diversificado y Profesional.



## **Justificación de la Investigación**

Aunque se ha apreciado en los últimos años la inserción de innumerables estrategias y cambios a nivel educativo, no obstante se observa la frustración y la deficiencia en dichos cambios, se sigue actuando como las escuelas de ayer, atrapados en la memorización, la trivialidad y la inoperancia, en la desmotivación hacia la lectura crítica variada por el uso de estrategias desgastadas y palidecidas con el tiempo.

Por ello, se necesita de docentes que en su diario contacto con los estudiantes lleven a poner en práctica estrategias que permitan estimular en ellos todo el potencial cognitivo y psicomotriz que poseen, a través de la lectura motivadora y significativa de cuentos, por cuantos éstos tienden en el individuo a estimular la pasión lectora, saciar su hambre de ficción, liberar de la tensión que a veces le produce su realidad, despertar su curiosidad y sentirse estimulado a investigar, a darle rienda suelta a su creatividad e imaginación, a enriquecer su oído emocional, a transferir los hechos aludidos en el texto a su realidad concreta y a pensar críticamente en relación al propósito implícito por el cual fue escrito el relato.

Y es aquí donde radica la importancia educativa del diseño de un programa basado en la lectura de cuentos para estimular el pensamiento crítico en los alumnos de cuarto año, cursantes de la asignatura Castellano y Literatura: que a través de la lectura de cuentos se logre desarrollar capacidades cognitivas en el educando, para pensar críticamente, proceso que involucra seguir el hilo de las evidencias hasta donde ellas nos lleven, tener en cuenta todas las posibilidades, confiar en la razón más que la emoción, ser precisos, considerar toda la gama de posibles puntos de vistas y explicaciones, sopesar los efectos de las posibles motivaciones y prejuicios, estar más interesados en encontrar la verdad que en tener la razón, no rechazar ningún punto de vista así sea no común, estar consciente de los sesgos y prejuicios

individuales para impedir que influyan en los juicios. Involucra la comprensión de los métodos, de los principios, de las teorías y de las maneras de adquirir el conocimiento que es propio de las diferentes disciplinas intelectuales. Se da en ella el encuentro con las dimensiones cultural, ética y espiritual de la vida. ¿Y algo más? ¿Qué tal ir más allá del individuo a la sociedad?

En relación a su impacto social, este programa persigue que el educando pueda vivir con plena conciencia crítica y reflexiva ante las diversas situaciones presentes en su cotidianidad para generar respuestas teóricas y prácticas ante las graves problemáticas que afectan a su entorno, a la nación y al mundo. Enseñar a los estudiantes a tomar decisiones acertadas es equiparles para mejorar su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyen al desarrollo de la sociedad, en lugar de ser una carga para ella. Ser educado y hacer juicios acertados no garantiza, en absoluto, una vida feliz, virtuosa, o exitosa en términos económicos, pero ciertamente ofrece mayor posibilidad de que esto se logre. Y es definitivamente mejor que afrontar las consecuencias de tomar malas decisiones y mejor que agobiar a amigos, familia, y al resto de la sociedad con las consecuencias indeseables y evitables de esas decisiones desacertadas, producto de la falta de reflexión crítica.

Aprender a pensar críticamente y cultivar el espíritu crítico, no son solo medios para aprender a aprender, a pensar por uno mismo, de manera independiente y en colaboración con otros, y que permite apartarse de la aceptación ingenua de la autoridad, para situarse por encima del relativismo contraproducente y más allá del contextualismo ambiguo. Comprende la evolución de la toma de decisiones de carácter personal hacia otra que tenga en cuenta un nivel de integridad de principios y de preocupación por el bien común y la justicia social. También, el darse cuenta de las maneras en que nuestras vidas se moldean por obra de fuerzas políticas, sociales, psicológicas, económicas, ambientales y físicas, tanto globales como locales. Así pues, educar buenos pensadores críticos significa trabajar en pos de este ideal. Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas

disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática.

En cuanto a la relevancia pedagógica que tendrá este programa para el docente, radica en las alternativas de acción que ofrece para salir de la rutina diaria, al propiciar su pensamiento crítico, alimentando también su imaginación, creatividad y motivación hacia el trabajo, éste último percibido desde otra óptica puede ser estimulante y sumamente productivo. Y no solo esto, sino que la aplicación de este programa le permitirán refinar las sensibilidades humanas propias mediante la reflexión sobre las preguntas recurrentes de la existencia humana, como el amor, la vida y la muerte. La sensibilidad, apreciación y evaluación crítica de todo lo que es bueno y lo que es malo en la condición humana. El pensamiento crítico juega un papel fundamental para alcanzar estos propósitos.

Por otra parte, el nuevo paradigma educativo exige superar el marco tradicional, tanto del docente como del estudiante, el uno debe renunciar al aislamiento, a su independencia, debe abandonar el monólogo para abrirse a las expectativas de los estudiantes, el otro debe hacer presencia con regularidad. El docente siempre ha guardado el privilegio de autoridad por el saber, conservando una parte de la información, no concediendo más que una fracción o incluso condicionando al estudiante a aceptar no saber.

Son muchos los factores que han bloqueado la reciprocidad en la instauración del diálogo maestro - estudiante. El maestro es el único que tiene el poder de juzgar; la institución le confiere el poder de calificar, de controlar, de sancionar; ha sido el encargado de enseñar porque se supone que tiene un saber superior al de sus estudiantes. El estudiante debe aceptarse como inferior, que depende de un adulto que posee autoridad, que juzga, que persigue con sus amonestaciones. El docente es el único que maneja la valoración o el desprecio y refuerza el comportamiento de sumisión del estudiante por la permanencia de su juicio. Las corrientes innovadoras

pedagógicas buscan modificar e incluso suprimir este tipo de relación, no se trata de que el docente se eclipse, sino por el contrario, que haga presencia, no magistral sino humana.

En este sentido, los pilares de la educación actualmente son el despliegue del pensamiento formal, basado en la reflexión crítica de la información y del conocimiento. Para garantizar este propósito se necesitan fijar nuevas políticas educativas que garanticen herramientas básicas y ayuden al estudiante a redescubrir el conocimiento desde el acto de razonar para favorecer las formas del pensamiento crítico.

En la actualidad, existe un considerable cuerpo de evidencias que apoyan la tesis de que el entrenamiento en habilidades para pensar tiene efectos positivos que son transferibles a una amplia variedad de situaciones. Diferentes tipos de evaluaciones han sido conducidas a fin de medir este tipo de intervenciones, lo que lleva a la conclusión de que es posible que la educación mejore sustancialmente la habilidad para ejercer el pensamiento crítico, especialmente si la instrucción está diseñada para fomentar la transferencia de estas habilidades a diferentes situaciones y a diferentes dominios del conocimiento.

La presente investigación se instaura en la corriente pedagógica humanista - constructivista, por cuanto la relación pedagógica cobra sentido en el ambiente escolar, se acepta al estudiante tal como es, en su singularidad que a su vez le proporciona la ayuda a un igual, quien también tiene saberes, conocimientos previos; que son capaces de aprender en un momento determinado, que tiene motivos intrínsecos y extrínsecos que lo animan o lo desalientan, con actitudes y valores que manifiesta frente al estudio concreto de un tema.

Desarrollar el pensamiento crítico, a partir de estrategias constructivas que posibiliten destrezas y habilidades intelectuales, es una alternativa frente a la

enseñanza tradicional. Proveer herramientas e instrumentos, es ayudar al estudiante a que desarrolle al máximo las oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal. Estas herramientas exigen procesos cognitivos u operaciones intelectuales que inciden en la habilidad para aprender en forma crítica y autónoma.

Para intervenir en los procesos de pensamiento de los estudiantes buscando que aprendan a pensar con rigor lógico y procesen información pertinente, se necesita conocer sus habilidades de pensamiento, para que el docente esboce las experiencias educativas pertinentes de modo que partiendo de lo que el alumno sabe y es capaz de operar, cautive su curiosidad intelectual con estrategias que orienten y posibiliten pensar.

Asimismo, podrá ayudar al docente a comprender que sólo es un mediador del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que este persigue que sea el educando quien construya su estructura de pensamiento a partir de lo que lee. Por último, desde el punto de vista metodológico, el diseño de este programa podrá constituir un valioso aporte para la creación de otras estrategias y/o programas, relacionados con el problema en estudio.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **Consideraciones Generales**

En este capítulo se presenta el desarrollo del sustento teórico de la investigación, aquí se describe, explica y analiza en un plano teórico el problema en general. El marco teórico está orientado a describir hechos significativos de la evolución histórica en el estudio del género del cuento literario y del pensamiento crítico, ambos aspectos relacionados con el problema que es objeto de investigación.

Primero, se hace referencia a los antecedentes relacionados con la investigación, ubicando los diferentes estudios que guardan relación con las variables de esta investigación, y en las que se sitúan el título, la metodología, resultados, conclusiones y sus implicaciones para este estudio.

Luego, se expone la fundamentación teórica, en donde se muestran las bases de las diversas teorías y conceptos relativos al pensamiento crítico y la lectura crítica de cuentos, que orientan el sentido del presente estudio. Este cuerpo de referentes teóricos ya conocidos y valorados, como los nuevos y confiables, aportan al estudio un sistema coordinado y secuencial de conceptos, proposiciones y premisas que permiten insertar al problema a un ámbito donde éste cobre sentido.

En este escenario, en la fundamentación teórica, se orienta la investigación a partir de las posturas vigentes acerca del género del cuento literario, haciendo

referencia a la definición del cuento, su etimología, características, estructura de análisis así como la importancia de utilizarlos con un propósito trazado con los jóvenes.

En segundo término se abordan aspectos del pensamiento crítico como su concepto, origen y evolución histórica, modalidades, habilidades que lo conforman, la posición de la enseñabilidad y la no enseñabilidad de tales habilidades, su perspectiva ético – social, epistemológica y pedagógica, y su relación con la lectura de cuentos.

Por último, se presenta el marco legal, en el que se enmarca el estudio dentro de un contexto jurídico en función de las leyes y normativas que establecen la Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela así como los reglamentos que se derivan de ésta.

### **Antecedentes de la Investigación**

En el presente trabajo de investigación se ubicaron los siguientes antecedentes relacionados con el estudio:

Díaz (2001), en el estudio *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato*, en la Facultad de Psicología de la UNAM, con base en dos modelos explicativos de las habilidades de pensamiento crítico (evaluación de argumentos y alfabetización crítica), condujo una investigación con tres docentes y seis grupos (1190 alumnos) de historia universal de bachillerato. Se establecieron dos propósitos: evaluar las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos antes y después de la enseñanza de una unidad temática sobre el tema del surgimiento del imperialismo y conducir un programa constructivista de formación docente para ver si éste permitía a los profesores participantes promover el

pensamiento crítico de los estudiantes. Se realizaron dos tomas de datos: la primera fue previa a la impartición del programa de formación docente y la segunda, posterior al mismo. Se condujeron análisis cualitativos y cuantitativos, que muestran que en la primera etapa los alumnos de los tres grupos adquieren conocimientos significativos sobre el tema, pero no avanzan en pensamiento crítico, mientras que la segunda, después que los profesores participaron en la formación docente, en los tres grupos adquieren dichos conocimientos en un nivel mayor que en la primera, pero sólo en un grupo hay diferencias significativas en habilidades de pensamiento crítico. Un análisis de regresión múltiple muestra que en este estudio, el desempeño académico de los alumnos puede predecirse a partir de tres componentes: dominio de conocimientos declarativos del tema, de las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos y del profesor a cargo del grupo. En cuanto a la percepción del profesor acerca de los elementos del pensamiento crítico, es muy poco lo que se ha investigado y lo que se ha realizado es en los niveles de primaria y secundaria, pero los resultados son válidos para el nivel universitario.

Por su parte, Páez (2000) realizó un estudio cualitativo, de método Acción – Participativa, denominado *Una experiencia en la lectura crítica*, con doscientos (250) estudiantes de la Tercera Etapa de Educación Básica, de la Unidad Educativa Nacional “Francisco de Miranda”, ubicado en Valencia, Edo. Carabobo; donde evidenció que a pesar de los cambios educativos, los estudiantes de la tercera etapa del nivel de Educación Básica no piensan de manera crítica, por lo que expresa que se hace indispensable repensar el proceso de enseñanza propuesto por el vigente currículo nacional, de manera que estimule y desarrolle el pensamiento divergente del educando y con ello, sus predisposiciones y habilidades para pensar críticamente. En este sentido, este estudio permite reflexionar sobre la importancia de incorporar en el diseño del programa, estrategias que articuladas al programa vigente de estudio de Castellano y Literatura, desarrollarán las habilidades cognitivas del educando.



Zavala (2000), quien ejecutó una investigación titulada *La lectura de cuentos en el aula como práctica social en el proceso de formación de lectores*, específicamente en alumnos de sexto grado de la Escuela Básica “Carmen de Tovar”, Estado Carabobo; determinó los efectos de la lectura de cuentos en el aula como práctica social a través de la implementación de talleres para el manejo de diversas estrategias de comprensión reflexiva y crítica.

La autora para comprobar la veracidad de su investigación, ejecutó primero una prueba diagnóstica al grupo de alumnos estudiados y una prueba después de aplicar el plan de acción trazado en su estudio, lo que le permitió corroborar los beneficios que se obtienen cuando se utilizan diversidad de géneros de cuentos, y de estrategias para su comprensión, en la formación de lectores y en la creación de una actitud crítica – reflexiva hacia la lectura.

En función de las estas últimas investigaciones, se constata la pertinencia de utilizar el cuento como herramienta didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico, a la par de otras habilidades propias del proceso de lectura – escritura, esto en la medida que se da al estudiante una clara disertación sobre los pasos a seguir para ser un pensador crítico, entre los cuales destaca la posibilidad del educando de tomar decisiones sobre lo que lee y escribe, propiciándose de esta manera un proceso cognitivo significativo.

Ahora bien, Facione (2000), en los años de 1993 - 1994, en el Centro para el Estudio de la Educación Superior de la Universidad Estatal de Pennsylvania, emprendió un estudio de doscientos (200) formuladores de políticas, empleadores y profesores de educación superior, titulado *La disposición hacia el pensamiento crítico: Su carácter, medida, y relación con las habilidades de pensamiento crítico, diario de lógica informal, vol. 2, no. 1*, para determinar lo que estas personas consideraban como lo esencial de las habilidades del pensamiento crítico y de los hábitos mentales. El estudio de la Universidad de Pennsylvania, bajo la dirección de la Dra. Elizabeth Jones, fue patrocinado por la Oficina de Investigación e Instrucción

del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Los resultados de la investigación confirmaron la efectividad de la enseñanza de las habilidades del pensamiento crítico sobre las correlaciones entre el promedio de calificaciones y la habilidad lectora, en función del desarrollo de un mayor nivel de reflexión para la toma de decisiones acertadas que permitiese mejorar las perspectivas de vida del individuo en pro de convertirse en miembro útil a la sociedad.

De este resultado, se evidencia la importancia del pensamiento crítico como instrumento de investigación, que como tal constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada individuo. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el pensamiento crítico es un fenómeno humano penetrante, que permite auto rectificar.

Una línea muy interesante en el campo de la pedagogía actual ha sido la dinámica del proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula escolar. Pero las conclusiones de diversos estudios muestran que este proceso no está suficientemente orientado hacia el desarrollo del pensamiento.

En España, se han realizado investigaciones ante la preocupación por la falta de pensamiento crítico del estudiante. Muñoz y Beltrán (2000), desarrollaron para la Universidad Complutense de Madrid una investigación cuasi - experimental descriptivo, al que denominaron *Fomento del pensamiento crítico en una realidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria en ciencias sociales*, sobre un grupo de doscientos cincuenta (250) estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria en ciencias sociales. En el estudio se planteó que dada la importante relación entre el aprender a pensar y el aprender el uso de contenidos, es necesario que el pensamiento crítico sea propiciado en la enseñanza de una disciplina y considerado parte fundamental del currículo, por ello debe estar enmarcado dentro del principal flujo de instrucción. En efecto, estas investigaciones mostraron que el 90% de los alumnos de la Enseñanza

Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en España no utilizaban el pensamiento crítico ni en el colegio ni en su vida diaria.

Por su parte, Tovar y Morales (1999), desarrollaron un *Taller de lectura - escritura y comprensión crítica de cuentos*, con 86 estudiantes de Educación Media y Diversificada, pertenecientes a cuatro secciones de la Unidad Educativa “Enrique Márquez Barillas”, Lagunillas, Estado Mérida. El objetivo de este taller era el de conocer la actitud de este grupo de estudiantes hacia la lectura crítica y escritura de cuentos y otros relatos literarios breves, que reflejen sus intereses y necesidades, evitándoles de esta manera el desinterés y el rechazo que les generaba la lectura - escritura y el asumir una postura crítica ante las mismas.

Al finalizar el taller, los investigadores encontraron que cuando se les ofrecen a los participantes situaciones significativas de lectura y escritura, y se les da la posibilidad de tomar decisiones sobre lo que lee y escribe, aparte de dársele las herramientas pertinentes para su comprensión crítica, la actividad de leer y escribir se hace más placentera y productiva, y las capacidades propias del pensamiento crítico se desarrollan. En este sentido, la relevancia de este estudio radica en la ruptura que se da con el enfoque tradicional de leer y escribir, basado en la memorización, copia y repetición, a través de textos largos e impuestos por el docente, para dar paso a un proceso lector que contribuya al desarrollo de las habilidades cognitivas propias de un pensador crítico.

Cabe destacar, que el éxito que tuvo este taller se debió a la utilización, por parte de los investigadores, de lecturas de cuentos elegidas por los propios estudiantes, ya que el propósito era brindarles disfrute y satisfacción; de igual manera, tuvieron la posibilidad de experimentar la escritura como un medio de expresión de lo que acontecía en su mundo interior, específicamente a través del uso de la composición, enmarcada bajo criterios previamente establecidos. La aplicación de la composición permitió evidenciar en los estudiantes como la lectura de cuentos se convirtió en una estrategia motivadora para el aprendizaje de nuevos temas, por

una parte, porque les permitió identificarse con cada uno de los personajes presentes en los relatos, disfrutar de sus hazañas, y reflexionar sobre sus acciones y por otra, transferir críticamente dicho aprendizaje a sus respectivas cotidianidades.

Spinet (1995), en su trabajo *El papel de los cuentos como medio de aprendizaje de las ciencias en la educación infantil*, demostró la importancia de los cuentos como medio o herramienta de aprendizaje de las ciencias. La propuesta consistió en utilizar el cuento en su forma narrativa para introducir la resolución de problemas ambientales en la educación del niño. Dicha experiencia fue realizada con los hijos de los estudiantes que cursaban la cátedra de “Literatura Infantil” en la Universidad de Barcelona, España.

Los resultados de esta investigación fueron sorprendentes, pues originó en los niños la capacidad de motivarse y dar interpretación crítica a los conflictos humanos de los cuentos a través de la problemática ambiental, utilizándose una estructura narrativa que conocen y comparten con el proceso de resolución de problemas. En dichos cuentos, los seres vivos, presentaron sus puntos de vista, de una forma crítica, siendo el hombre uno más de ellos. De allí la importancia de esta investigación para el estudio, en cuanto se evidencia la eficacia del cuento en el desarrollo del pensamiento crítico ante situaciones concernientes con la realidad social del estudiante, en la que se encuentra inmerso y con la que interactúa permanentemente.

Torres y Ulrich (1990), en un trabajo de investigación titulado: *¿Qué hay y qué falta en las escritura alfabética de los niños?*, propusieron una experiencia pedagógica en el uso del cuento como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral y escrita, en segundo y tercer grado de las escuelas del área suburbana de la ciudad de Buenos Aires, partiendo del fracaso escolar en la adquisición de dichas competencias. Estas investigadoras, preocupadas por tal situación, intentaron revertir, en alguna medida, el mencionado fracaso revelado por las cifras de repitencia y la baja calidad de los aprendizajes que se daban en las escuelas.

La experiencia se llevó a cabo con la finalidad de, en primer lugar, delinear algunas formas de trabajo didáctico en el proceso de reconstrucción de la lengua como objeto social y, en segundo lugar, de lograr que los niños se transformen en usuarios autónomos de la lengua oral y escrita a través de un conjunto de actividades con las cuales fueron capaces de producir sus propias narraciones, cuentos oídos o inventados, situaciones vividas o imaginativas, lográndose además que los niños escribieran sus problemas en pequeños proyectos donde ellos mismos señalaban las soluciones a dichos problemas.

El estudio anterior revela una forma de lograr resultados satisfactorios en el desarrollo de la lengua oral y escrita por medio de la narración de cuentos, así como todas las formas de pensamiento que son necesarios que el niño desarrolle para su comprensión, en especial el pensamiento crítico, a fin de mejorar la calidad de sus discursos orales y escritos, tan requeridos para la interacción social.

Asimismo, bajo los auspicios de la Asociación Norteamericana de Filosofía, se completó y se publicó lo que denominaron El Informe Delphi (1990), bajo el título "Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assesment and instruction" (*Pensamiento crítico: una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa*), esto por un grupo de cuarenta y seis hombres y mujeres expertos catedráticos de Estados Unidos y de Canadá, que representaban diferentes disciplinas académicas enmarcadas en el campo de las humanidades, las ciencias, las ciencias sociales y la educación. Este grupo de expertos a partir de ciertas investigaciones realizadas durante dos años consecutivos, se encargaron de evaluar la evolución del pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad de Icesi, utilizando un instrumento conocido internacionalmente como CCTDI (matriz de valoración integral para asignar puntajes en pensamiento crítico).

En ese informe se estableció un consenso con respecto a las habilidades intelectuales así como las características personales necesarias para pensar críticamente. Las habilidades intelectuales necesarias, identificadas por consenso, fueron: Análisis, Inferencia, Interpretación, Explicación, Evaluación y Auto regulación. Además de las habilidades intelectuales antes enunciadas, el consenso menciona que debe existir unas características personales que han sido muy bien definidas en la “caracterización de un pensador crítico ideal”: El pensador crítico ideal es una persona habitualmente inquisitiva, bien informada, que confía en la razón, de mente abierta, flexible, justa cuando se trata de evaluar, honesta cuando confronta sus sesgos personales, prudente al emitir juicios, dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse, clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio, ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas, diligentes en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en preguntar, indagar e investigar, persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan (ob. cit.). Estos resultados son de gran utilidad para la definición del perfil del pensador crítico que se persigue formar con el diseño del programa propuesto en este estudio.

Ahora bien, en lo concerniente a la evaluación de los niveles de funcionamiento de habilidades del pensamiento crítico dentro de la dinámica de enseñanza y aprendizaje, hay investigaciones que apoyan el señalamiento de que el proceso de enseñanza – aprendizaje y su evolución no están suficientemente orientados hacia el desarrollo de las habilidades superiores de pensamiento. El énfasis que se está haciendo a nivel educativo es en la memorización de datos, no se ha fomentado en el aprovechamiento académico de los estudiantes el desarrollo de habilidades complejas de pensamiento.

Otras investigaciones se han realizado sobre los niveles de funcionamiento en habilidades y destrezas de pensamiento en estudiantes que ingresan a la universidad.

Serrano (1989), en una investigación a la que denominó *Una aproximación a la enseñanza de las ciencias bajo una óptica crítica*, se propuso determinar el efecto de la enseñanza del pensamiento crítico en relación con el desarrollo de actitudes hacia las ciencias, pero a la vez se obtuvo una medida del nivel de ejecución del razonamiento. Serrano utilizó una muestra de 34 estudiantes de primer año de la Universidad San José, Puerto Rico, que recibieron el curso básico de biología previo adiestramiento en el manejo de estrategias de desarrollo del pensamiento crítico y otros 34 estudiantes que como grupo control recibió la enseñanza en la forma tradicional. Ambos grupos de estudiantes presentaron diferencias significativas; según la prueba de Watson y Glaser, el grupo experimental obtuvo una puntuación promedio de 44 y el grupo bajo la enseñanza tradicional de 32. Con estos resultados, Serrano demostró la importancia de capacitar al estudiante en el uso de estrategias de desarrollo del pensamiento para asumir desde una óptica crítica la comprensión y aplicabilidad de cualquier disciplina de las ciencias.

Asimismo, Smith (1985), en su estudio *Pensamiento crítico y su incidencia en la enseñanza significativa*, investigó el nivel de funcionamiento de las habilidades de pensamiento entre diferentes tipos de estudiante al aplicársele un programa de enseñanza y de evaluación sustentado en la taxonomía de Bloom, con énfasis en el dominio cognitivo, es decir, en los desempeños intelectuales de los educandos. Este dominio se divide en: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Se llevó a cabo el estudio en un curso de ciencias sociales, en una muestra de 144 estudiantes en Georgia. Encontró que los estudiantes sobre el promedio demostraron un resultado más favorable y obtuvieron puntaje más alto que los estudiantes regulares y de bajo nivel, además demostraron un mayor uso de las habilidades en análisis, síntesis y evaluación. En este sentido, se comprueba la eficacia de diseñar programas y estrategias evaluativas enmarcadas en las habilidades críticas del pensamiento sea a partir de la taxonomía de Bloom u otros estudiosos en el tema, contrario a los programas y sistemas de evaluación que promueven la memorización y por ende, el desuso de la habilidad crítica del pensamiento.

Por último, el estudio llevado a cabo por Rosenthal y Jacobson (1966), *Pensamiento crítico y rendimiento escolar*, en la escuela de Oak de San Francisco, con una muestra de 370 estudiantes y 20 maestros, tuvo como objetivo determinar cómo las expectativas generadas por el docente a los estudiantes producían cambios positivos en los resultados de las pruebas de inteligencia y rendimiento en correlación a su percepción en relación el grado de desarrollo de la habilidad crítica del pensamiento. Se utilizaron para medir el nivel de inteligencia de los estudiantes la prueba de Flanagan's Test of General Ability (TOGA). Este estudio les indicó a los profesores que el 20 por ciento de la muestra de los alumnos eran verdaderamente notables. Los alumnos habían sido elegidos al azar. No existía una auténtica razón para esperar que se destacaran entre sus compañeros. Se realizaron pruebas cuatro meses después tras dos cursos escolares, que indicaron que en efecto se había operado un gran desarrollo intelectual en aquellos alumnos. Los profesores señalaron que los alumnos se mostraban más atentos, y sus incrementos en el promedio académico eran para ellos un indicio de un desarrollo creciente de la habilidad cognoscitiva del pensamiento crítico. Pero la aplicación posterior de la prueba de Watson y Glaser para medir el grado de desarrollo en habilidades del pensamiento crítico, no se evidenció una correlación significativa con los índices de aprovechamiento académico. Se infiere que estos índices corresponden más al tipo de enseñanza cognoscitiva que a una verdadera comprensión crítica de los contenidos impartidos por el profesor. Estos resultados evidencian que la mayor parte de los docentes limitan su percepción sobre el ser un pensador crítico a un rendimiento académico, incluso asocian "inteligencia" con "pensamiento crítico".

Las investigaciones anteriormente citadas ponen de manifiesto el problema existente en los estudiantes cuando se les presentan un tipo de texto que no les llama la atención, o simplemente cuando no han desarrollado capacidades propias del pensamiento para interpretar, comprender, analizar desde una postura reflexiva – crítica la lectura con la que interactúa. Actitud diferente aparece cuando se incorporan en las clases, las lecturas de diversos tipos de textos, especialmente el cuento, esto



aunado al uso de diversas estrategias que estimulen el desarrollo de las diversas estructuras del pensamiento, fundamentalmente el pensamiento crítico.

## **Fundamentación Teórica**

### ***El cuento: Concepto y su Etimología***

Muchos han sido los métodos utilizados por los estudiosos de la literatura para desentrañar los elementos fundamentales del cuento y múltiples las clasificaciones que a partir de dichos métodos se han elaborado.

Para Venegas, Muñoz y Bernal (2001) el cuento “es una narración breve, oral o escrita, en la que se relata una historia tanto real como ficticia” (p. 07). Además de su brevedad, el cuento tiene otras características estructurales que lo diferencian de la novela, si bien la frontera entre un cuento largo y una novela corta es fácil definir. En lengua castellana, la redacción de cuentos es una especialidad de América, en contraposición a la especialidad española en filología y realismo.

Etimológicamente, cuento deriva de la palabra latina *computum*, que significa cálculo, cómputo, enumeración, clasificación, de cálculo y enumeración pasó a significar la enumeración de hechos, y, por extensión, "cuento" significa recuento de acciones o sucesos reales o ficticios.

Es más difícil decir con exactitud cuándo se originó el cuento, y ello se debe en gran parte a los equívocos que conlleva su mismo nombre. Cabría, por lo tanto, distinguir en el concepto cuento, dos aspectos distintos: el relato fantástico y la narración literaria de corta extensión, oponiéndose así a la idea de novela, estos dos aspectos no son excluyentes, a menudo se dan en la misma obra, y tienen como base

común el hecho de tratarse de relatos breves, generalmente en prosa; pero suelen representar dos vertientes claramente diferenciadas del mismo género literario.

No se sabe con exactitud cuándo comenzó a utilizarse la palabra "cuento" para señalar un determinado tipo de narrativa, ya que en los siglos XIV y XV se hablaba indistintamente de apólogo, ejemplo y cuento para indicar un mismo producto narrativo. Boccaccio utilizó las palabras fábula, parábola, historia y relato. Estos nombres han ido identificándose con una forma de narración claramente delineada.

Baquero (1988), en el estudio preliminar de su antología de cuentos de la literatura universal, plantea que al terminar la Edad Media, la conciencia creadora del narrador se ha impuesto, y, de ser refundidor, adaptador o traductor, se convertiría en artista, en elaborador de ficciones. Así, a través de un lento pero firme proceso de transformación, la Edad Media europea trasvasa a la Moderna en relación al género cuentístico, como creación absoluta de una individualidad con su propio rango de estructura literaria, autónoma, tan válida por sí misma como el poema, la novela o el drama.

Esta concepción del cuento como estructura literaria autónoma predomina hoy día, y esto significa que lo rige una organización y forma determinadas que lo dotan de un carácter peculiar, intrínseco e individual. No por ello, sin embargo, se habrán descartado las ambigüedades, porque en el siglo XIX, cuando el género nace a la vida hispanoamericana, y aun en el siglo XX, se le confunde con las tradiciones, los artículos de costumbres, las leyendas, las fábulas, y más tarde con la novela corta. Con el correr del tiempo, los géneros anteriores se van definiendo, y el cuento se separa definitivamente como signo literario, como mundo poético, como fragmento de realidad con límites determinantes. En ese proceso, también el cuento se ha ido modificando.

Actualmente se ha generalizado la idea de que la palabra cuento significa "relación de un suceso". Más precisamente, la relación, oralmente o por escrito, de un

suceso falso o de pura invención. Valga esta apreciación, porque sin ella, en épocas pretéritas, cuando los hombres aun no escribían y conservaban sus recuerdos en la tradición oral, cuento hubiera sido cuando hablaban.

No obstante ser esta definición un tanto ambigua por su amplitud; existen numerosas definiciones sobre la naturaleza del cuento, las cuales reproduciremos, por creer que ellas ayudarán a comprender mejor lo que implica el cuento como género literario.

Propp (1971), en su libro *Cuentistas españoles del siglo XX*, plantea que el cuento es, de los géneros literarios el más difícil y selecto. No admite ni las divagaciones ni los preciosismos del estilo. El cuento exige en su condición fundamental, como una síntesis de todos los valores narrativos: tema, película justa del tema, rapidez dialogal, caracterización de los personajes con un par de rasgos felices. Como miniatura que es de la novela, el cuento debe agradar en conjunto.

Bosh (1967), define el cuento de la siguiente manera:

Narración seria, breve y escrito de incidentes; de ciclo acabado y perfecto como un círculo; siendo muy esencial el argumento, el asunto o los incidentes en sí; trabados éstos en una única e ininterrumpida ilación; sin grandes intervalos de tiempo y espacio; rematados por un final imprevisto, adecuado y natural (p. 47).

Abelardo Díaz Alfaro, citado en *El diccionario de literatura española e hispanoamericana*, cuyo autor es Gullon (1993), dice:

El cuento es, para mí, síntesis poética; se acerca en mi concepto a lo que es en poesía el soneto. No puede en este género perderse una sola línea, un solo trazo. La trama es secundaria en el cuento. Ésta puede ser elemental y, sin embargo, resultar efectiva si el tratamiento es adecuado... El trazo que se da debe ser definitivo, no hay lugar a enmiendas (p 234).

Asimismo, Baquero (1988.), en su libro *El cuento español en el siglo XX*, dice lo siguiente:

El cuento es un precioso género literario que sirve para expresar un tipo especial de emoción, de signo muy semejante a la poética, pero que no siendo apropiado para ser expuesta poéticamente, encarna en una forma narrativa, próxima a la novela pero diferente a ella en la técnica e intención. Se trata, pues, de un género intermedio entre poesía y novela, apresador del matiz semipoético, seminovelesco, que sólo es expresado en las dimensiones del cuento (p. 78).

Por su parte, Tolchinsky (2000) plantea que este tipo de género literario se clasifica en: el cuento popular y el cuento literario. El cuento popular se dice que es tan antiguo como la humanidad. Es también conocido como leyenda, aunque esta última se halla más bien relacionada con una persona o una comunidad determinada, con un monumento, un lugar o un acontecimiento cuyo origen pretende explicar (leyendas etiológicas). El cuento popular se caracteriza por el anonimato del autor y por haberse transmitido de forma oral, ésta ocasiona que el cuento sufra modificaciones, por lo cual se conocen muchas versiones diferentes de un mismo relato, aunque modernamente.

Por otra parte, el cuento literario es aquél que se transmite mediante la escritura. Los cuentos de transmisión escrita están generalmente en prosa. El autor suele ser conocido. Al estar fijado por escrito, el texto no sufre las modificaciones que son frecuentes en el cuento popular. Este tipo de cuento es de procedencia oriental. De origen medieval y oriental, *Las mil y una noches* es la primera gran compilación de cuentos que se conoce. Una de las primeras manifestaciones en la lengua castellana fue *El conde Lucanor*, que reúne 51 cuentos de diferentes orígenes escrito por el infante Don Juan Manuel en el siglo XIV. Es la forma más corta de la narración.

## *Características del Cuento*

Tolchinsky (2000) establece que el cuento debe poseer una serie de características que aparte de diferenciarlo del resto de los géneros literarios, le confieren esa facultad innata de deleitar, a la par de desarrollar las destrezas cognitivas del individuo:

Una de las características más importantes del cuento es que debe ser una narración corta.

Adecuación a la edad. El cuento que sirve para una edad o época infantil, puede no convenir para otra. Una vez hecha la elección, en la que juega un papel importante el factor personal, la natural inclinación para dirigirse a los niños o a los mayores. En este aspecto, Pastoriza de Etchebarre (2002) sostiene que para que la literatura rinda sus mejores resultados en los lectores, es imprescindible conocer sus edades: elegir los cuentos de acuerdo con sus necesidades e intereses. De allí que, reseña cuatro edades clasificados en etapas, que a continuación se mencionan:

En la Primera Etapa (edad comprendida de 3 – 5 años) el niño debe escuchar cuentos muy sencillos de animales y cosas similares a su vida diaria (Edad Rítmica). También gustan de los cuentos con sonidos onomatopéyicos.

La Segunda Etapa o Edad Imaginativa (6 – 8 años) se caracteriza por cuanto el niño comienza a dar rienda suelta a su imaginación y a preguntarse “el por qué de las cosas”. Aquí su interés se vuelve hacia los cuentos folklóricos primitivos que los transportan al reino de lo fabuloso.

La Tercera Etapa o Edad Heroica, suele situarse entre los 9 – 12 años. A esta edad, la literatura puede lograr sus más perdurables y mejores efectos, si se les orienta

la lectura debidamente. Aquí el niño suspira por todo lo que sea acción y proezas extraordinarias. Este es el momento para darle a conocer las epopeyas nacionales, los héroes de la mitología universal.

La Cuarta Etapa es la Edad Romántica, más o menos de los 13 años en adelante. Aquí los jóvenes comienzan a arreglarse para llamar la atención, se inician las rebeldías y extravagancias que persiguen una reafirmación de su personalidad. El niño entra en el umbral de la adolescencia; su gusto por la literatura cambia drásticamente como sus hábitos de vida, comienzan a gustarle los libros de corte romántico y caballeresco. Por otra parte, se acrecienta el interés por la literatura de cuentos de terror.

En fin, lo importante es destacar que sea cual sea la etapa, la principal finalidad del cuento es deleitar, estableciendo un estrecho vínculo entre la finalidad estética y la didáctica.

Manejo de la Lengua. Dentro de este se deben considerar dos aspectos: el que se refiere al empleo de palabras según su significado y el que se relaciona con el uso de las mismas eligiéndolas y combinándolas para obtener determinados efectos.

Título. Deberá ser sugestivo, o sea, que al oírse pueda imaginarse de que se tratará ese cuento. También puede despertar el interés del lector un título en el cual, junto al nombre del protagonista, vaya indicada una característica o cualidad.

Comparación: Por ser mucho más clara y comprensible que la metáfora, es importante preferir su empleo, sobre todo en los cuentos para los niños menores. Las comparaciones con objetos de la naturaleza (cielo, nubes, pájaro, flores, etc.) enriquecen el alma infantil, y los hacen meterse en el cuento.

El Argumento. Es aquí donde fundamentalmente el escritor deberá tener en cuenta la edad de sus oyentes o lectores, que será la que habrá de condicionar el

argumento. A medida que aumenta la edad, aumentará la complejidad del argumento y la variedad y riqueza del vocabulario.

**Empleo del Diminutivo.** Conviene evitar el exceso de estos en los relatos para niños, pero se considera importante su empleo, especialmente en las partes que quiere provocar una reacción afectiva que puede ir desde la tierna conmiseración hasta la burla evidente.

**Repetición.** La repetición deliberada de algunas palabras, o de frases, tiene su importancia porque provoca resonancias de tipo psicológico. Toda repetición es por sí misma un alargamiento, pérdida de tiempo, un tiempo de espera y de suspenso que permite (especialmente al niño) posesionarse de lo que lee y, más aún, de lo que escucha.

Ahora bien, en relación a los *elementos que debe poseer un cuento*, Enrique (1992), plantea que en un cuento se conjugan varios elementos, cada uno de los cuales debe poseer ciertas características propias: los personajes, el ambiente, el tiempo, la atmósfera, la trama, la intensidad, la tensión y el tono.

**Los personajes** o protagonistas de un cuento, una vez definidos su número y perfilada su caracterización, pueden ser presentados por el autor en forma directa o indirecta, según los describa él mismo, o utilizando el recurso del diálogo de los personajes o de sus interlocutores. En ambos casos, la conducta y el lenguaje de los personajes deben de estar de acuerdo con su caracterización. Debe existir plena armonía entre el proceder del individuo y su perfil humano.

**El ambiente** incluye el lugar físico y el tiempo donde se desarrolla la acción; es decir, corresponde al escenario geográfico donde los personajes se mueven. Generalmente, en el cuento el ambiente es reducido, se esboza en líneas generales.

**El tiempo** corresponde a la época en que se ambienta la historia y la duración del suceso narrado. Este último elemento es variable.

**La atmósfera** corresponde al mundo particular en que ocurren los hechos del cuento. La atmósfera debe traducir la sensación o el estado emocional que prevalece en la historia. Debe irradiar, por ejemplo, misterio, violencia, tranquilidad, angustia...

**La trama** es el conflicto que mueve la acción del relato. Es leitmotiv de la narración. El conflicto da lugar a una acción que provoca tensión dramática. La trama generalmente se caracteriza por la oposición de fuerzas. Ésta puede ser: externa, por ejemplo, la lucha del hombre con el hombre o la naturaleza; o interna, la lucha del hombre consigo mismo.

**La intensidad** corresponde al desarrollo de la idea principal mediante la eliminación de todas las ideas o situaciones intermedias, de todos los rellenos o fases de transición que la novela permite e incluso exige, pero que el cuento descarta.

**La tensión** corresponde a la intensidad que se ejerce en la manera como el autor acerca al lector lentamente a lo contado. Así atrapa al lector y lo aísla de cuanto lo rodea, para después, al dejarlo libre, volver a conectarlo con sus circunstancias de una forma nueva, enriquecida, más honda o más hermosa. La tensión se logra únicamente con el ajuste de los elementos formales y expresivos a la índole del tema, de manera que se obtiene el clima propio de todo gran cuento, sometido a una forma literaria capaz de transmitir al lector todos sus valores, y toda su proyección en profundidad y en altura.

**El tono** corresponde a la actitud del autor ante lo que está presentando. Éste puede ser humorístico, alegre, irónico, sarcástico...



## *Estructura y Análisis del Cuento*

Cuando se habla de estructura estamos refiriéndonos a la combinación de los diversos elementos que componen el cuento, es decir, a la composición. De allí que en toda "...la composición no debe aparecer ni una sola palabra cuya tendencia, directa o indirecta, no sea hacia el solo propósito pre-establecido..." (Pacheco y Barrera, 1997). En tal sentido, Enrique (1992) plantea que todo cuento debe tener unidad narrativa, es decir, una estructuración, dada por: una introducción o exposición, un desarrollo, complicación o nudo, y un desenlace o desenredo:

**La introducción**, palabras preliminares o arranque, sitúa al lector en el umbral del cuento propiamente dicho. Aquí se dan los elementos necesarios para comprender el relato. Se esbozan los rasgos de los personajes, se dibuja el ambiente en que se sitúa la acción y se exponen los sucesos que originan la trama.

**El desarrollo**, consiste en la exposición del problema que hay que resolver. Va progresando en intensidad a medida que se desarrolla la acción y llega al clímax o punto culminante (máxima tensión), para luego declinar y concluir en el desenlace.

**El desenlace**, resuelve el conflicto planteado; concluye la intriga que forma el plan y el argumento de la obra.

Ahora bien, existen otros elementos que este autor considera relevante en la estructura del género del cuento, como son:

### **Extensión**

Respecto a la extensión de las partes que componen el cuento, ésta debe guardar relación con la importancia concreta que cada una tenga dentro del relato. Debemos señalar que la estructura descrita se refiere al cuento tradicional, que es organizado de forma lineal o narrada cronológicamente. Actualmente, los escritores no se ciñen a

dicha estructura: utilizan el criterio estético libre, el que permite que un cuento pueda empezar por el final, para luego retroceder al principio; o comenzar por el medio, seguir hasta el final y terminar en el principio.

### **Técnica**

Respecto a la técnica, conjunto de recursos o procedimientos que utiliza el autor para conseguir la unidad narrativa y conducirnos al tema central, ésta suele variar según el autor. Si bien es cierto que la técnica es un recurso literario completo, pues está integrada por varios elementos que se mezclan y se condicionan mutuamente, se distinguen el punto de vista, el centro de interés, la retrospectiva, y el suspenso.

### **Estilo**

El estilo que corresponde al modo, a la manera particular que tiene cada escritor de expresar sus ideas, vivencias y sentimientos. Sobre este punto debemos decir que todo escritor forja su propio estilo, que se manifiesta en la forma peculiar de utilizar el lenguaje. La imaginación, la afectividad, la elaboración intelectual y las asociaciones síquicas contribuyen a la definición de un estilo.

Debido a la diversidad de estilos que existen, nos limitaremos a decir que muchos autores para lograr efecto musical y poético, se dejan llevar por la sonoridad de las palabras. Algunos, para lograr mayor expresividad, adornan su prosa con múltiples modificadores, mientras que otros, pretendiendo crear un mundo más conceptual, prefieren la exactitud en el decir y eliminan todo elemento decorativo.

Por su parte, Heimlich y Pittelman (1991) plantea una estructura sistemática para adentrarse en la comprensión y análisis del discurso narrativo del cuento, que se ajusta perfectamente a las diferentes vertientes que puede asumir este género narrativo, ya sea a nivel de lo real, fantástico o mixto:

**Biobibliografía del autor.** Se refiere a todos los aspectos concernientes a la vida y a la naturaleza de las obras del autor. Aquí interesa conocer aquellos acontecimientos personales, familiares y sociales que incidieron en la forma de pensar del escritor, y que viene a constituir la huella que él mismo impregna en sus relatos. Asimismo, es de vital importancia el indagar la corriente o tendencia literaria en la que converge la obra, así como otros aspectos referidos al propósito del autor, estilo del lenguaje, manejo de los recursos y figuras literarias, etc.

**Perspectiva del narrador.** Se relaciona con la mente o los ojos espirituales que ven la acción narrada; puede ser el del propio autor, el de un personaje o el de un espectador de la acción. Los puntos de vista suelen dividirse en dos grupos: de tercera y de primera persona. Si el relato se pone en boca del protagonista, de un personaje secundario o de un simple observador, el punto de vista está en primera persona; si proviene del autor, en tercera persona.

Se puede dar cualquiera de estas posibilidades:

- Primera persona central: el protagonista narra sus peripecias en forma autobiográfica.

- Primera persona periférica: el supuesto narrador, en papel de personaje observador nos cuenta en primera persona el resultado de sus observaciones sobre los acontecimientos acaecidos a los otros personajes.

- Tercera persona limitada: el autor cuenta la historia imaginada desde fuera de sus personajes, en tercera persona, pero desde la perspectiva de uno de ellos.

- Tercera persona omnisciente: el autor ve la acción y la comunica al lector con conocimiento total y absoluto de todo, no sólo de los sucesos exteriores, sino también de los sentimientos íntimos del personaje. El autor puede adoptar una actitud subjetiva, intervenir como autor y dejar oír su voz; u objetiva, borrando su participación personal y adoptando la actitud de una voz narradora despersonalizada.

- El centro de interés, corresponde a algún elemento en cuyo derredor gira el cuento. El centro de interés constituye el armazón, el esqueleto de la historia. Es su soporte y puede ser uno o varios personajes, un objeto, un paisaje, una idea, un sentimiento, etc.

- La retrospectiva ("flash-back"), consiste en interrumpir el desenvolvimiento cronológico de la acción para dar paso a la narración de sucesos pasados.

- El suspenso, corresponde a la retardación de la acción, recurso que despierta el interés y la ansiedad del lector. Generalmente, en el cuento, el suspenso termina junto con el desenlace.

**Tema central.** En este punto, se pretende determinar los aspectos que por su naturaleza relevante, configuran el temático sobre la cual gira el relato. Por lo general, el tema central surge de la inferencia a partir de aquellos acontecimientos decisivos en la obra, de las acciones principales de los personajes, del propósito oculto del autor.

**Conflictos de los personajes.** Los personajes son seres dinámicos que mueven y enredan su dinamismo dentro del relato. Se habla en forma imprecisa de seres dinámicos porque, aunque la mayoría de las veces el personaje viene dado por el hombre, no siempre es así. Sin embargo, lo que sí es cierto es que éstos son provistos no solo por una apariencia física sino por una personalidad, definida por rasgos psicológicos muy precisos, que dirigen sus acciones que son a su vez el mecanismo detonante de la trama del relato.

**Planos Temporales / espaciales.** Dentro del cuento, las acciones se desarrollan dentro un plano temporal, ya sea lineal, cuando las acciones se dan una tras otra, o de manera circular, cuando dentro de los hechos se mezclan los diferentes tiempos. Estas acciones pueden suscitarse dentro de un espacio geográfico concreto, ya sea real o imaginario, o en un espacio cultural, por cuanto pueden presentarse las circunstancias

históricas, sociales, psicológicas, religiosas...en que se mueven los personajes, cuando éstos son seres racionales.

**Efecto del relato.** Cuando un autor escribe un texto, lleva a cabo una acción caracterizada por un propósito o una intención. Ese propósito puede ser informar, orientar y entretener o promover acciones, cambios de actitudes o simplemente dejar una enseñanza. Sea cual sea el propósito implícito, el mismo ha de generar en el lector un efecto positivo o negativo, a largo o corto plazo, no solo a nivel psicológico sino también a nivel de su personalidad.

### *Importancia de la Lectura de Cuentos*

Pese a la diversidad de cuentos existentes, en si su valor se justifica desde los más diversos puntos de vista, ellos contribuyen, sin lugar a dudas, a la formación moral e intelectual del lector, al mismo tiempo que lo divierte. Según el juicio de muchos expertos, el cuento lo ayuda a comprender y alienta el desarrollo de su personalidad. En relación a este último aspecto, Pérez, (2000), afirma que escribir y leer un cuento es una aventura personal de liberación de miedos, fobias y preocupaciones que inquietan al lector, y de exteriorización de aquellos sentimientos que encuentran ciertas dificultades para ser expresados.

Igualmente, Cordero (1995) considera que los cuentos son relatos fantásticos además de divertir, pueden mostrar los conflictos internos con los que los lectores se encuentran a lo largo de su vida. Los diversos personajes y situaciones ayudan a los lectores a comprender y a desarrollar su personalidad; por sus diversas tramas, muchos de los cuales son relacionados con sus propias vidas.

Asimismo, el cuento es la forma narrativa más antigua que se conoce y se considera actualmente un universal cultural. ¿Qué hay en el cuento que le permite

tener esa gran fuerza de comunicación y de motivación hacia el desarrollo del pensamiento? La fuerza del cuento no reside tanto en los contenidos específicos, sino en su estructura narrativa. El cuento es una realidad, una forma universal de dar sentido al mundo y a la experiencia humana. Algunos expertos han llegado incluso afirmar que la universalidad del cuento refleja en cierta forma características fundamentales del pensamiento de los niños y adultos de todas las épocas.

En pocas palabras, a través del cuento se fomenta la imaginación y la creatividad del oyente, además de ampliar su campo cognitivo. El cuento contribuye al desarrollo de sus habilidades intelectuales, especialmente de la memoria, atención y razonamiento, sin poder dejar de mencionar el desarrollo del lenguaje oral.

### *Una Aproximación Conceptual e Histórica del Pensamiento Crítico*

Chance (1986) plantea que “los filósofos y los educadores coinciden, desde hace mucho tiempo, en la importancia del pensamiento crítico; pero no han podido ponerse completamente de acuerdo sobre en qué consiste y mucho menos concuerdan en cómo enseñarlo.

Con respecto a en qué consiste, Facione (2000) y otros investigadores definen al pensador crítico ideal como:

...una persona habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de

resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan (p. 53).

El pensamiento crítico ha sido definido por múltiples autores, sin embargo, entre ellos existen un acuerdo al considerar la definición propuesta por Facione como la más consolidada. Para este autor, el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional, reflexivo, interesado en qué hacer o creer. Aun cuando existen ambigüedades en esta definición, es la que menos imprecisiones posee e incluye los aspectos más importantes del término.

Si se profundiza aún más, se puede decir que una persona que piensa de forma crítica es aquella que, según Torrance (1992), posee:

Independencia mental. Poseer disposiciones y compromisos para pensar autónomamente, para pensar por sí mismo.

Coraje intelectual. Tener disposición para entender el mundo. Tener conciencia de la necesidad de dirigir ideas, creencias, puntos de vista, a través de los cuales se tiene una fuerte emoción positiva.

Humildad intelectual. Conocer los límites de nuestro propio conocimiento.

Empatía intelectual. Tener conciencia de la necesidad de imaginar, de ponerse en lugar de los otros para entenderlos.

Integridad intelectual. Reconocer la necesidad de la verdad en las normas morales e intelectuales implícitas en nuestros juicios de conducta o en puntos de vistas de otros.

Perseverancia intelectual. Tener una buena disposición y conciencia de la necesidad de la verdad y de un propósito intelectual, a pesar de las dificultades, obstáculos y frustraciones.

Fe en la razón. Un aumento de las personas en la adopción de sus propias conclusiones a través del desarrollo de sus facultades racionales, la descripción razonable de conclusiones, pensar coherente y lógicamente, persuadir a otros mediante razones y convertirse en personas razonables a pesar de los profundos obstáculos de la mente humana en relación a lo que sabemos.

Actúa justamente. Tener una buena disposición y una buena conciencia de la necesidad para tratar todos los puntos de vista poco probables. Es la habilidad para razonar sin tener referencia de los propios sentimientos o intereses, ya sean personales o sociales. Implica la adhesión a normas intelectuales sin referencia a nuestro propio avance a al avance del grupo.

Ennis (1985) también establece que el pensamiento crítico es un pensamiento fundamentalmente razonable, no es un pensamiento fortuito o arbitrario. Por lo contrario, constituye un proceso cognitivo complejo del pensamiento, que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones de pensamiento. El autor plantea que el pensamiento crítico es razonable en cuanto va en busca de la verdad. Su finalidad es reconocer lo que es justo y verdadero. Ennis insiste en el hecho de que el pensamiento crítico es reflexivo, analiza a profundidad los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena.

Además la definición de Ennis hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Para completar estas observaciones, subraya que el pensamiento crítico siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas.



Por su parte, Chance (1986), conceptualiza el pensamiento crítico como la habilidad de analizar hechos, generar y organizar ideas, defender sus opiniones, hacer comparaciones e inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas. Otro autor es Del Río (2001), quien considera que el pensamiento crítico “es una forma de razonar que requiere del apoyo adecuado para sus propias creencias y la resistencia a cambiar estas, salvo que las alternativas estén bien fundamentadas” (p. 64).

En este mismo orden de ideas, una definición relativamente moderna es la propuesta por Dewey (1948), filósofo, psicólogo y educador norteamericano, ampliamente reconocido como el padre de la tradición moderna del pensamiento crítico. Él lo definió como un proceso “activo, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoyan y de las conclusiones hacia lo que tiende” (p. 178).

Al señalar que el pensamiento crítico es un proceso activo, Dewey hace la diferencia con el “proceso pasivo o receptivo”, que se manifiesta cuando se reciben las ideas o la información por parte de otras personas. Las características de “persistente y cuidadosa” es el rasgo de la persona reflexiva en contraste con aquella que sin mucho pensar extrae una conclusión o una toma de decisión. Sin embargo, lo más notable de la definición de Dewey se encuentra en la expresión “los fundamentos que apoyan” una creencia y las ulteriores conclusiones que se desean extraer. Con esto se da a entender que son importantes las razones que se tienen para creer en algo y las implicaciones de esas creencias.

Según Hawes y Donoso (2003), los elementos constitutivos de la definición Deweyana son los siguientes:

Activa: el reflexivo o crítica se opone a la pasividad receptora de una mente que se deja moldear y modelar por las influencias del entorno; implica autonomía del sujeto, superando la heteronimia propia del enfoque tradicional.

Persistente: se trata de una actividad que es constante, indeclinable e indeclinada en el sujeto; esto requiere un grado de alerta para estas constantemente desafiando las “verdades” de las proposiciones o la “justicia” de los valores que se proponen.

Cuidadosa: se opone al habitual y cotidiano estilo de Pensamiento, que salta rápidamente a conclusiones sin revisar apropiadamente la evidencia, o sin establecer si hay una relación apropiada entre las premisas y las conclusiones.

Creencias o forma supuesta de conocimiento: estas son expresiones del pensamiento crítico, abarcando con ello el conjunto de la producción intelectual humana, pero en particular el conocimiento organizado o con cierta sistematicidad, el saber teórico o teorizado. No son objeto del pensamiento reflexivo aquí las personas en cuanto tales sino que los productos de su razonamiento, sea este filosófico científico, moral estético.

Los fundamentos que apoyan: en primer lugar se examinan los fundamentos que apoyan algunas creencias o forma de conocimiento. Esto da pie para evaluar la solidez de los argumentos. En otras palabras, se atacan aquí las significaciones, los conceptos de fondo, el constructor sustentador y la hipótesis de fondo de la construcción.

Conclusiones hacia las que tiende: el examen de las creencias y formas de conocimiento a la luz de las conclusiones hace referencia al análisis “cuidadoso” del rigor con que se concretan entre si las proposiciones, tal de a) llevar a conclusiones que sustentan automáticamente en las premisas (fundamentos) y b) generar

propuestas de acción o consecuencias prácticas a partir de dichos fundamentos. La gramática o sintaxis del pensamiento es aquí el foco de la atención.

La anterior aproximación analítica permite visualizar que el pensamiento reflexivo es lo deseable en todo individuo estructurado y competente para tomar decisiones tanto de su profesión como en su vida cotidiana. Esta definición no incluye explícitamente la función hermenéutica ni el complemento de la acción transformadora.

Otro estudioso del pensamiento crítico es Glaser (1980) quien definió el Pensamiento Crítico como una actitud de estar dispuesto a considerar de manera reflexiva los problemas y las materias que se relacionan con las experiencias personales; el conocimiento de los métodos de la investigación científica; las habilidades para aplicar esos métodos; el pensamiento crítico como un esfuerzo persistente para examinar cualquiera creencia o cualquiera forma de conocimiento a la luz de las evidencias que la sustentan.

La definición de Glaser se basa en gran medida en lo de Dewey pero hace mención al término “evidencia”, expresión que se observa en las modernas definiciones como fundamental para apoyar ideas, creencias o tendencias que se sostienen. Otra definición importante fue la propuesta Ennis (1985), quien plantea que pensar críticamente es “...un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer...” (p. 34).

Por su parte, Lipman (1991) definió el pensamiento crítico como “...un pensamiento que: 1) facilita el juicio al 2) confiar en el criterio, 3) sea autocorrectivo y 4) sea sensible al contexto” (p. 23). En este sentido, los juicios son el resultado del pensamiento crítico: todos los juicios tiene por origen un razonamiento y todos los razonamientos dan como resultado un juicio. Entonces, se debe desarrollar el razonamiento.

El pensamiento crítico se apoya en criterios, evoca un pensamiento estructurado, con cimientos sólidos. Los criterios son razones cuya función es establecer la objetividad de los juicios. Esto implica ofrecer razones para las opiniones que se expresan. Los criterios son normas, leyes, requisitos, convenciones, principios, ideales, reglas de naturaleza heterogénea.

El pensamiento crítico es autocorrectivo ya que implica el ser capaz de corregir la forma de pensar, al detectar las debilidades y rectificarlas. Es importante reflexionar en la forma de pensar para rectificar métodos y procedimientos, pues el acto de pensar se hace de manera no crítico, de modo asociativo, sin preocuparse de la veracidad, ni de la validez.

El pensamiento crítico es sensible al contexto por cuanto hay que tener en cuenta las circunstancias particulares en el momento de la aplicación de reglas a casos concretos. Esto significa reconocer las circunstancias de excepción o las irregularidades, las limitaciones especiales y las configuraciones globales.

Una definición de Richard y Elder (2004), plantea que:

...el pensamiento crítico se entiende mejor como la habilidad de los sujetos para hacerse consciente de su propio pensamiento. Esto requiere que desarrolle criterios y estándares apropiados para analizar y evaluar su propio pensamiento y utilizar rutinariamente esos criterios y estándares, para mejorar su calidad de vida (p. 3).

Esta posición destaca dimensiones importantes de pensamiento crítico como los criterios de un pensamiento como son: la claridad, precisión, convivencia, lógica, profundidad y pertinencia de los objetivos. Como estándares necesarios con carácter interdependiente son: humildad intelectual, valor intelectual, solidaridad intelectual,

integridad intelectual, perseverancia, fe en la razón, sentido intelectual de la justicia y explica que se aplica a todas las áreas o modos del conocimiento.

Richard (1995) indica que “...el pensamiento crítico es disciplinado y autodirigido y ejemplifica las perfecciones del pensar adecuado ante un modo y área particulares de mentalidad...” (p. 45). En este concepto Richard destaca tres dimensiones importantes del Pensamiento Crítico: 1). Su perfección con criterios como claridad, precisión, conveniencia, lógica, profundidad y pertinencia en los objetivos. Estos criterios aparecen sin importar la disciplina o área del pensamiento que los genere; 2). Los elementos del pensamiento que incluyen la comprensión y la capacidad de formular, de analizar y evaluar los elementos como: el problema o la pregunta de que se trata; la función o el objeto del pensamiento; el marco de referencia o los puntos de vista pertinentes, los supuestos formulado, las ideas y los conceptos centrales pertinentes; las teorías y los principios utilizados, las pruebas datos o razones expuestos, las interpretaciones y las afirmaciones expresadas, las inferencias, el razonamiento y las líneas de pensamiento formuladas y las implicaciones y las consecuencias que se derivan de ello 3). En las áreas de pensamiento se debe tener la capacidad de aplicar lo anterior a un campo disciplinario o a un área del pensamiento.

Esta definición es interesante porque pone la atención un rango del pensamiento crítico, que no es otra cosa que “pensar el propio pensamiento (metacognición)” y conscientemente apuntar a mejorarla haciendo referencia a algún modelo del buen pensar en un determinado dominio.

Scriven y Paul (2003) proponen que el pensamiento crítico es “...el proceso intelectualmente disciplinario de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar, de manera activa y diestra, información reunida de, o generada por, la experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como guía para la creencia y la acción...” (34). Esta visión presenta dos componentes: un conjunto de destrezas de generación y

procesamiento de información, creencias y el hábito de utilizar dichas estrategias para conducir el comportamiento, basado en el compromiso intelectual. Estos autores no están de acuerdo de que el pensamiento crítico es solo la retención y adquisición de la información puesta que éste implica una búsqueda y tratamiento activo de la información. También el pensamiento crítico implica utilizar las destrezas, no solo poseerlas, sino que deben ser significativas, con el compromiso de aceptar los resultados a los que se llegue.

Siegel (1988) presenta el acto de pensar crítico como el de un individuo que piensa y actúa de manera coherente con base en razones. Este autor relaciona el pensamiento crítico y la racionalidad. El pensar crítico es aquel que acepta la importancia del enunciar razones y evaluarlas sobre todo respecto de su fuerza de convicción; busca razones en los cuales basa sus evaluaciones, juicios y acciones.

Al asumir la noción de racionalidad, Siegel relaciona los conceptos de principios, coherencia y razón, necesarios para establecer la pertinencia y fuerza de las razones. Además aborda la dimensión de la evaluación de las razones, un pensar crítico debe ser capaz de evaluar las razones y de estimar en qué medida pueden servir como base de creencias, afirmaciones, las acciones. Los principios que guían la evaluación de las razones son de dos tipos: específicos de un área, útiles para evaluar razones particulares en contextos particulares y los principios generales, que no se limitan a un área específica, los cuales se aplican a diversos contextos y tipos de razones. Por lo tanto, el pensar críticamente debe comprender bien ambos tipos de principios y ser capaz de emplearlos.

En pocas palabras, para Siegel un pensador crítico es “...una persona que puede actuar, evaluar afirmaciones y plantear juicios con base en razones y que comprende y se ajusta a principios que guían la evaluación de la fuerza de estas razones...” (p. 191). Al quedar establecido que pensar críticamente debe entender adecuadamente la

naturaleza de las razones, de su fundamento y de su justificación, se comprenden y se ejerce el acto de evaluar las razones.

Scriven y Paul (2003), dicen que el pensamiento crítico es una activa interpretación y evaluación de las observaciones y de las comunicaciones, de la información y de la argumentación. Al realizar un análisis a esta definición, permite señalar que para desarrollar el pensamiento crítico se debe satisfacer ciertos estándares de claridad, relevancia y razonabilidad. Es además, un proceso activo porque implica cuestionar. Ellos incluyen la interpretación, porque de la misma manera la explicación, la interpretación típicamente implica construir y seleccionar las mejores alternativas, un proceso de suma importancia para extraer conclusiones de situaciones complejas. También incluyen a la evaluación porque éste es “el proceso para determinar el mérito, la calidad o el valor de algo” y el pensamiento crítico se basa principalmente en la evaluación de la verdad, de la probabilidad y de la confiabilidad de las proposiciones.

En algunas definiciones no se incluye la observación, sin embargo estos autores si lo hacen porque según ellos, lo que uno ve y oye, requiere ser interpretado y evaluado y al hacerlo, se requiere el uso del pensamiento crítico.

El término “información” se refiere a las proposiciones que implican hechos y el término “comunicación” va más allá de la simple información para incluir las preguntas, las ordenes, las señales y otras manifestaciones. Por último está la argumentación que consiste en las razones que se presentan para lograr conclusiones. Lo más particular de esta definición es reconocer que la “observación” siendo una estrategia cognitiva básica, sea de suma importancia para el pensamiento crítico. .

En las definiciones anteriores se evidencian rasgos definatorios, características y condiciones fundamentales que hacen posible el desarrollo del pensamiento crítico. También se destaca que el pensamiento crítico involucra multitud de operaciones y

tareas mentales. La reflexión sobre las operaciones y la manera como se realizan las tareas ayuda a articular y a clarificar en forma más precisa la naturaleza de la complejidad de este proceso.

Ahora bien, pese a las diversas aproximaciones que cada uno de los autores mencionados hacen del concepto de pensamiento crítico, cabe destacar que durante el devenir histórico de la humanidad siempre ha existido la motivación por explicar la esencia del conocimiento, del pensamiento; de comprender qué es el acto del pensar y qué en si mismo nos hace seres humanos.

Al realizar una revisión histórica, se encuentra que uno de los primeros autores en acercarse al concepto de pensamiento fue Sócrates. Hace alrededor de 2500 años planteó el método del “Diálogo Socrático”, que implica cuestionar a las personas para que justifiquen racionalmente sus ideas a partir de su propio conocimiento.

Rojas (2002) explica que la propuesta de Sócrates destaca la importancia de formular preguntas profundas. De igual manera, sugiere la importancia de analizar la evidencia, evaluar el proceso de razonamiento, los presupuestos básicos y las implicaciones de las expresiones de esos raciocinios. Su método es reconocido como una excelente estrategia para desarrollar el pensamiento crítico.

Desde esta perspectiva Sócrates establece la tradición para el pensamiento crítico, cuestionando de manera reflexiva las creencias y explicaciones comunes que puedan proceder del egocentrismo propio de la cultura y que pueden resultar aceptables.

El método socrático se denomina “Mayéutica”. Los principios de su método plantea la enseñanza por medio de preguntas y la ironía como mecanismo para generar la reflexión del sujeto sobre la lógica y la coherencia de sus respuestas. Es así como se genera un proceso de repreguntas para conducir el sujeto hacia el establecimiento de las consecuencias de las tesis que plantea en la respuesta inicial.



Asimismo, Rojas (2002) sostiene que Platón continúa el pensamiento socrático, enfatiza en la idea que las cosas son muy diferentes a lo que parecen ser y que solamente la mente estrenada está preparada para identificar la verdadera esencia de las cosas, es decir, para ir más allá de las apariencias.

En este sentido, para la tradición griega los procesos de reflexión y la formulación de preguntas se constituyen en factores fundamentales para desarrollar en los sujetos criterios precisos sobre su realidad y concepciones analíticas sobre el acontecer de su contexto.

En la época Medieval continúa la tradición del pensamiento crítico sistemático, con Santo Tomás de Aquino, en su obra *Summa Teológica*. Este pensador refuerza la importancia del razonamiento y la necesidad de desarrollar un razonamiento sistemático e “interrogativo”. El pensamiento crítico “...requiere no solo una reflexión sobre las creencias establecidas, sino también sobre las creencias que carecen de fundamentos razonables...” (Zuleta, 1996, p. 49).

En el Renacimiento (Siglos XV y XVI), un grupo importante de autores se asumen como pensadores críticos de la religión, el arte, la sociedad, la naturaleza humana, la ley y la libertad. Estos autores parten del supuesto que lo que denomina al hombre, es la necesidad de análisis y de crítica. En ésta época merece mencionar a Colet Erasmus y More en Inglaterra, quienes continuaron con la tradición griega.

En 1620, Francis Bacon en Inglaterra, citado por Rojas (2002), planteó la manera inadecuada cómo se emplea la mente para construir conocimiento. Éste teórico considera que la mente no se puede orientar por sus tendencias naturales. Establece las bases para la ciencia moderna con énfasis en los procesos de organización de la información. De igual manera, señala la relevancia del hecho que

la mayoría de la gente al seguir sus propios mecanismos, desarrolla hábitos inadecuados en el pensamiento, que conducen a creencias falsas o engañosas.

Por otra parte, Descartes (1642) en su obra “Normas para orientar la mente”, sugiere orientar la necesidad de establecer una disciplina sistematizada especial para direccionar el pensamiento. Él señala la relevancia de pensar con claridad y precisión. Además desarrolla, un método de pensamiento crítico fundamentado en el principio de la duda metódica. Su obra se caracteriza por una crítica a los modelos tradicionales, de tal manera, que el fundamento de la verdad no se encuentra en la autoridad, la tradición o la revelación.

Por la época Moderna, tal como lo plantea Rojas (2002), el filósofo Tomás Moro (1516), desarrolla un modelo para un nuevo orden social, en su obra “La Utopía”; en ésta formula una crítica a la organización del mundo que lleva implícita la tesis de que los sistemas sociales requieren análisis y crítica radical. “...Esta propuesta originó las ciencias encaminadas al desarrollo de la democracia, los derechos humanos y la libertad de pensamiento” (p. 105).

En el Renacimiento, Maquiavelo, evaluó de manera crítica la política del momento y contribuyó a la fundación del pensamiento político moderno. Sus cuestionamientos se orientan hacia el manejo del poder en el ejercicio del gobierno (ob.cit.).

En los siglos XVI y XVII, se plantea la necesidad de desarrollar una mentalidad crítica abierta a muchas maneras de aprendizaje. Es Hobbes en Inglaterra, quien asume una perspectiva naturalista del mundo en donde todo se puede explicar por la evidencia y el razonamiento. John Locke define el sentido común como “...una manera de pensar que considera que los derechos humanos son un razonamiento para la crítica de las acciones de los ciudadanos” (ibib.).

Por consiguiente, las concepciones de estos pensadores marcaron la diferencia en cuanto a las pretensiones de la formación de los ciudadanos. Estas se encaminaron hacia el desarrollo de un razonamiento y la búsqueda de evidencia para la formulación de juicios.

Otros autores en este tema son Montesquieu y Diderot (1755), citados por Rojas (ob.cit.), quienes parten de la premisa que la mente orientada por la razón comprende, mejor el mundo social y político. Es decir, la razón permite reflexionar la profundidad sobre las fortalezas y debilidades del pensamiento. Así mismo, se plantea que toda autoridad debe someterse al cuestionamiento profundo de la razón. Un aspecto importante de los planteamientos de los autores de esta época gira en torno a la necesidad de formar ciudadanos con concepciones del mundo mejor sustentadas y con capacidad para reflexionar y cuestionar los eventos de su contexto.

En este orden de ideas, es necesario plantear los aportes de Kant (1744), en su obra “Crítica de la razón pura”. Su contribución más significativa está en el concepto de la ilustración en la que sugiere que es la salida del hombre su condición de menor de edad que implica la necesidad de asumir una autonomía intelectual, esto es, no depender de otros para dirigir sus razonamientos y apropiarse de la responsabilidad de desarrollar el conocimiento. Además, “la mayoría de edad”, de este autor, implica la libertad de pensamiento y de acción, esto es, la libertad de hacer uso público de la razón en todo aspecto. Esto posibilidad la autonomía que debe ejercer un individuo que domina un saber.

Teniendo en cuenta la importancia de estos postulados para mejorar las condiciones propias y las de las comunidades, Kant plantea que:

...un hombre puede, con respecto a su propia persona y por cierto tiempo, postergar la adquisición de una lustración que está obligando a poseer, pero renunciar a ella con relación a la propia persona y peor aún, con referencia

a la posteridad significa violar y pisotear los sagrados derechos de la humanidad (p. 78).

Es así como una obligación del individuo es alcanzar la mayoría de edad que implica un uso autónomo del juicio, del razonamiento, una decisión para asumir argumentos propios y acceder al conocimiento por su propio interés y compromiso. Así, alcanzar la “mayoría de edad”, implica ser capaz de expresar los propios pensamientos, ideas, interrogantes y reflexiones para asumir los acontecimientos de manera crítica.

Siguiendo este recorrido histórico en el siglo XIX, el pensamiento se extiende más allá del contexto social, aplicándose a problemas como el capitalismo, que es donde se ubican los aportes de Marx, en donde se hace un análisis sobre aspectos sociales y económicos. Asimismo, Darwin realiza aportes en cuanto a la historia de la cultura humana como base en los aportes biológicos.

De igual manera, se destaca los aportes de Sigmund Freud, con respecto a la estructura de la conciencia en la mente humana, ya que representa un nuevo enfoque para el análisis y comprensión del comportamiento de las personas (Rojas, 2002).

En épocas más recientes, dice Lipman (1991) en su libro titulado “El Pensamiento Crítico”, que actualmente se hace un esfuerzo por acercar la lógica a los estudiantes mediante diversas estrategias asociadas a las habilidades del pensamiento. Otros estudiosos dicen que el término se puede asociar a Susan Stebbing, reconocida estudiosa británica que escribió *Thinking to same purpose*, en 1939, en la que pretendió demostrar la importancia del pensamiento lógico.

Por esta misma época otro trabajo que tuvo enorme trascendencia fue el de Monroe (1950), llamado *Practical Logic*. Éste fue un filósofo con notables sensibilidades a los valores literarios que se vieron reforzados por sus orientaciones

filosóficas hacia la filosofía analítica y el análisis del lenguaje de Frege y Wittgenstein. Su libro fue una ingeniosa combinación en la que intervienen la lógica, la gramática, la retórica y la literatura.

Monroe ofrece nuevos ejercicios que plantean una lógica viva y renovada cuyo conocimiento se torna en una actividad placentera. Este trabajo fue significativo para los intereses de los estudiantes, para el lenguaje que ellos hablaban y para el mundo en que vivían. Este autor se interesó más por el significado que por la verdad, sumergiéndose en los problemas del criticismo estético. Por esta razón, atendió especialmente a las cuestiones de la traducción que suelen estar determinados por el significado y no sólo a las cuestiones relativas a la inferencia que suelen orientarse por la verdad. De Monroe se destaca que las habilidades de traducción y los procedimientos, estudiados pretendían mejorar su comprensión lectora, ya que la lectura implica la traducción desde el pensamiento y el lenguaje del autor hacia el pensamiento y el lenguaje del lector.

Otro autor, citado por Rojas (2002), asociado al movimiento del pensamiento crítico fue Josiah Royce, filósofo idealista que en sus últimos años de vida se ubicó en el pragmatismo. Su libro fue “Primer of logical análisis for the use of composition student”, que parece haber sido editado en 1881. En este libro presenta un excelente dominio de la lógica formal, pero sus ejercicios eran tediosos y rutinarios. Su aportación más relevante al campo del pensamiento crítico fue su conciencia de responsabilidad social y su insistencia en que la lógica era útil desde el punto de vista educativo. Se destaca en su lógica, las implicaciones educativas de su filosofía comunitaria de Royce, que se nutrió de las lecturas de Platón, Hegel y hasta cierto punto de Charles Sanders Peirce. Para Royce la comunidad es una comunidad de interpretación, una comunidad que comparte significados y que crea significados.

Posteriormente, Mead (1934) desarrolló estos principios del origen y la responsabilidad social hacia una teoría de la comunicación y del yo. La interpretación

social que hizo Mead del conductismo, aún sigue influyendo a aquellos pertenecientes al movimiento del pensamiento crítico y de lógica informal que reconocen que los impulsos sociales de los niños y niñas son los motivos más importantes para la educación y para la formación de la racionalidad.

En cuanto a las habilidades cognitivas, éstas han sido el centro de interés académico, que indudablemente influyó en el movimiento del pensamiento crítico. En la Universidad de Chicago, Bloom (1950) y su grupo de estudio, concretaron la taxonomía de objetivos educativos que fue asumida por la educación. En esta línea se encontraron vacíos como objetivos relativos al razonamiento lógico, lo más destacado de ésta propuesta fue la jerarquización, siendo la memoria la que ocupa un lugar destacado, en la escala de ascendente se encuentra la comprensión, el análisis, la síntesis y en la escala superior está la evaluación. Para muchos investigadores fue el punto de inicio de lo que propiamente se ha llamado pensamiento crítico. A la propuesta de Bloom se ha hecho objeciones. Goodman (1978) defiende el carácter procesal y no sólo sumativo de la evaluación.

Ahora bien, no fue sino hasta 1978, en un congreso celebrado en la Universidad de Windsor, Canadá; cuyos participantes destacan Ralph Johnson y J. Anthony Blair, Howard Kahane, Michael Scriven, Douglas Walton, Robert Ennis y Alex Michalos, cuando se evidenció preocupaciones significativas sobre el pensamiento crítico y la posición de la enseñabilidad y la no enseñabilidad del mismo. En este evento se plantearon desafíos acerca de cómo diseñar cursos de pensamiento crítico y qué materiales curriculares debiera emplearse.

Asimismo, en 1978, se organizó otro congreso denominado “La resolución de problemas y la educación”, en la Universidad de Carnegie Mellon, liderado por investigadores cognitivos. El objetivo del encuentro fue contrastar las diversas aproximaciones y métodos sobre la resolución de problemas. Entre uno de los participantes se encontró Nickerson (1990), que se apoyó en modelos informáticos

para probar las teorías sobre la resolución de problemas y del resultado de este estudio surgieron las teorías educativas de aprendizaje cognitivo.

Por su parte, Lipman (1991), vincula la filosofía al pensamiento crítico desde un punto de vista racionalista y confía en la escuela como cronotopos de generación del pensamiento y acciones originales y creativos, por lo tanto, es un motor de transformación social, moral y político de la sociedad y dice que "...el conocimiento no es algo dado y cerrado, sino que se reconstruye permanentemente en forma intersubjetiva..." (p. 23).

Lipman es "habermasiano" en cuanto a la perspectiva de racionalidad comunicativa a través del diálogo, también es kantiano al proponernos insistentemente al atrevimiento del pensar y a concebir la humanidad como fin en sí misma y a que se oriente la educación hacia metas.

En la época actual, Zuleta (1996) plantea la formulación de que buenas preguntas es fundamental para el proceso de conocimiento, ya que asume que este tipo de proceso se desarrolla a partir de una reflexión sobre el desconocimiento y continúa argumentando que los individuos se confían en sus opiniones y saberes, en los que tienen una confianza desmesurada y que bloquean el aprendizaje, pero sobre lo que no reflexiona. De igual manera, este filósofo plantea que la principal tarea de la educación es enseñar a dudar, para lograr un conocimiento efectivo y concreto, pues la pregunta es fundamental para el proceso del conocimiento.

Así mismo, Zamudio (1991) señala que "la realidad responde solamente a preguntas que sabemos hacerle, la ciencia se acerca a la realidad siempre con un plan susceptible de ser evaluado, de ahí que una pregunta le sirva más" (p. 23).

Se evidencia en los anteriores planteamientos que la calidad de la vida depende de la calidad de los pensamientos y éste se determina por la calidad de las preguntas. Sin las preguntas, no hay sobre qué pensar. Cuando se hacen preguntas se asume lo

que es necesario, relevante e indispensable. Las preguntas definen las tareas, expresan problemas y delimitan asuntos.

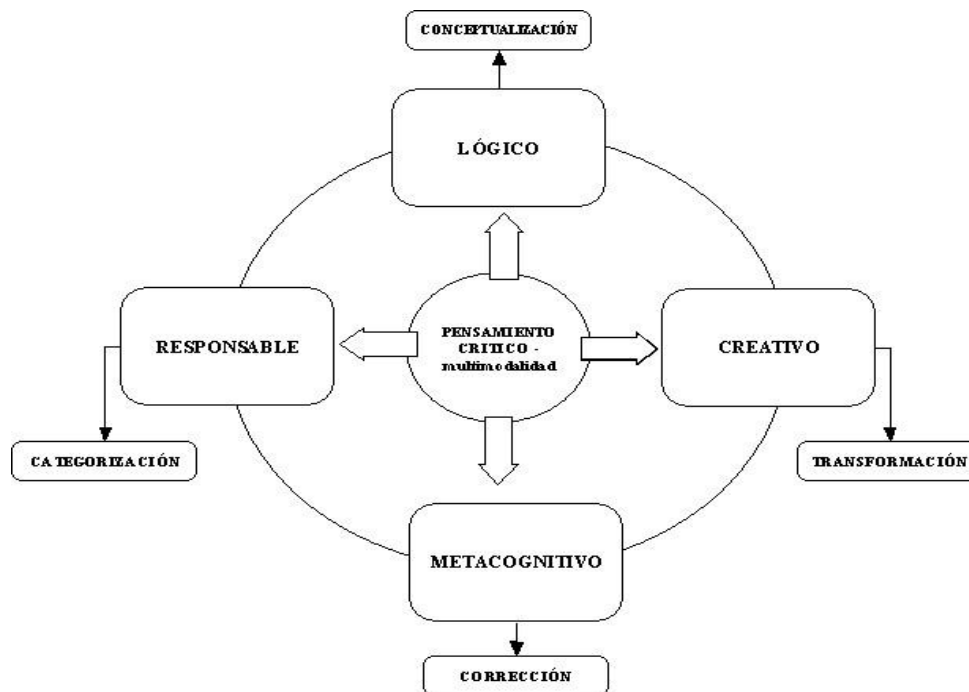
El recorrido histórico del pensamiento crítico es una aproximación que permite vislumbrar la complejidad de esta temática, en la búsqueda de dimensionar el pensamiento e intensificar todas las posibilidades intelectuales. También se evidencia métodos, principios y teorías que permean las dimensiones culturales, artísticas y hasta espirituales de la vida. El pensamiento crítico juega un rol esencial en lograr estos propósitos.

### ***Modalidades del Pensamiento Crítico***

La filósofa y pedagoga canadiense France (2002) propone una estructura conceptual de cuatro modalidades que puede asumir el pensamiento crítico: lógico, creativo, responsable, metacognitivo. Si bien se refiere fundamentalmente a niños entre 10 a 12 años, su planteamiento es perfectamente expandible a sujetos mayores. Este enfoque se encuentra en cinco modalidades: metacognición, pensamiento crítico y creativo, procesos de pensamiento, destrezas críticas de pensamiento, y la relación entre contenido y forma del pensamiento.

De acuerdo a France, el pensamiento lógico no sólo hace referencia a la lógica tradicional sino más bien a la lógica informal que está implícita en la coherencia en el lenguaje y la acción. El producto del pensamiento lógico es la conceptualización, que es donde se da la principal complejidad, es decir, la capacidad de pasar de lo concreto a lo abstracto. El pensamiento creativo se expresa en una búsqueda que, partiendo de la convergencia, finalmente llega a la divergencia. El pensamiento creativo se expresa en la transformación, tal como lo plantea la siguiente demostración:





**Figura 1. Dimensiones del pensamiento crítico (Informe Delphi, 1990).**

Por otra parte, el pensamiento responsable que encuentra su aplicación en la relación entre la conductas y las reglas morales (categorización de los actos particulares) y los principios éticos (reflexión sobre los fundamentos de las categorías), en una perspectiva de mejoramiento de la experiencia personal y social. La categorización es el producto del pensamiento responsable. Finalmente, el pensamiento metacognitivo implica pensar a propósito del propio pensamiento, creencias, perspectivas, ejerciendo un cierto control sobre ellas, en lugar de simplemente padecerlas. “La complejificación del pensamiento metacognitivo se manifiesta en el paso del control sobre sí mismo a la corrección y al reconocimiento del enriquecimiento por la comunidad de investigación” (France, 2002).

### ***Estructura del Pensamiento Crítico***

Guerrero (1999) en un sentido amplio, planteó que el pensamiento crítico es una forma de pensar de manera responsable relacionada con la capacidad de emitir

buenos juicios. Es una forma de pensar por parte de quién está genuinamente interesado en *obtener conocimiento y buscar la verdad* y no simplemente salir victorioso cuando está argumentando. Ahora bien, esta forma de pensar, según el mismo autor, suele estructurarse de la siguiente forma:



**Figura 2. Elementos del pensamiento crítico (Informe Delphi, 2000).**

Ennis (1985) partiendo de la estructura propuesta por Guerrero (op. cit.), establece que un pensador crítico y ejercitado:

- Formula problemas y preguntas fundamentales, con claridad y precisión.
- Reúne y evalúa información relevante utilizando ideas abstractas para interpretarla efectivamente.
- Llega a conclusiones y a soluciones bien razonadas, y las somete a prueba confrontándolas con criterios y estándares relevantes.
- Piensa, con mente abierta dentro de sistemas alternos de pensamiento; reconociendo y evaluando, según sea necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas de estos.
- Se comunica efectivamente con otros para idear soluciones a problemas complejos.

Resumiendo, el pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y auto-correctivo. Requiere estándares rigurosos de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicarse efectivamente, habilidades para la solución de problemas y el compromiso de superar el egocentrismo natural del ser humano. Se necesitan entonces una serie de capacidades y disposiciones personales para poder pensar críticamente. Pero más importante aún, de acuerdo al Rojas (2002), es que exista una disposición general a pensar críticamente y el informe le da más valor a esta que a poseer las destrezas intelectuales de orden superior.

Por su parte, De Sánchez (2001) plantea que las habilidades del pensamiento constituyen constructos relacionados con la teoría del pensamiento que se asume en el presente estudio. Los tres primeros se refieren exclusivamente al desarrollo de habilidades del pensamiento y las cinco restantes contemplan ambos aspectos de aprendizaje. El desarrollo de las habilidades y la transferencia de los procesos a la adquisición de nuevos conocimientos. Los principios son los siguientes:

✓ Pensar es una habilidad que puede desarrollarse. Para ello se requiere diseñar y aplicar procedimientos dirigidos a ampliar y estimular el uso de la mente, desarrollar estructuras que faciliten el procesamiento de la información y propiciar la práctica sistemática, deliberada, consciente y controlada de los procesos hasta lograr una actuación natural, autorregulada y espontánea.

Mediante el desarrollo del pensamiento es posible ampliar, clarificar, organizar o reorganizar la percepción y la experiencia, lograr visiones más claras de los problemas y situaciones, dirigir deliberadamente la atención, regular el uso de la razón y la emoción, desarrollar sistemas y esquemas para procesar información, desarrollar modelos y estilos propios de procesamiento, aprender en forma autónoma, tratar la novedad, supervisar y mejorar la calidad del pensamiento e interactuar satisfactoriamente con el ambiente.

✓El pensamiento es un proceso propio de cada persona y está determinado por los ambientes internos y externos que lo rodea.

Lo anterior lleva a considerar los siguientes aspectos como elementos clave para la formulación de cualquier programa dirigido al desarrollo de las habilidades para pensar:

✓La manera como las personas ven el mundo que les rodea está condicionada por sus experiencias previas, sus conocimientos y sus emociones.

✓El pensamiento está determinado por la perspectiva particular de cada persona.

✓El ser humano tiende, en forma natural, a dejarse llevar por sus emociones antes de utilizar la razón para guiar y equilibrar sus pensamientos.

✓El desarrollo del pensamiento y el aprendizaje son integrales. Contemplan la adquisición de los conocimientos y el logro de las facultades, las disposiciones, las actitudes y los valores requeridos por las personas para realizar exitosamente gran variedad de actividades y actuar en diversidad de ambientes y circunstancias. Por ejemplo, utilizar la razón y regular las emociones para evitar polarizaciones, aplicar el pensamiento lógico- crítico, la creatividad, el discernimiento, la intuición y la inventiva para aprender, generar conocimientos, tomar decisiones y resolver problemas; utilizar la lógica, la experiencia y el sentido común para interactuar exitosamente con personas y situaciones en cualquier ámbito y circunstancia. En todas estas situaciones las personas tienen que utilizar una gran variedad de dimensiones del pensar relacionadas con el ambiente, el intelecto, la experiencia, las inteligencias emocional y práctica y los hábitos, y el sentido común, para pensar y actuar dentro de un marco de referencia amplio, coherente, válido y equilibrado.

✓La mente se concibe como un sistema abierto, activo y modificable; susceptible de ser guiado y estimulado para lograr cambios estructurales y funcionales, capaces de producir efectos sobre el desempeño humano.

✓La persona se concibe como un ente moldeable, capaz de regular su voluntad, de utilizar su independencia intelectual y de hacer el mejor uso de los avances de las ciencias del conocimiento para desarrollar su potencialidad y optimizar su producción intelectual, su capacidad de aprendizaje y su interacción con el ambiente.

El método de los procesos es el más apropiado para desarrollar las habilidades de pensamiento, para aprender y para crear. Los procesos de pensamiento son los componentes activos de la mente y por lo tanto son elementos básicos para construir, organizar y usar los conocimientos. Los eventos de aprendizaje ocurren en dos etapas como sigue: en un primer momento los procesos de pensamiento se transforman en procedimientos, y éstos, mediante ejercitación deliberada, sistemática, voluntaria, gradual, y controlada, dan lugar al desarrollo de las habilidades de pensamiento de la persona; en un segundo momento la persona, aplica estas habilidades para adquirir a nuevos ámbitos, para crear conocimientos y generar productos, para establecer generalizaciones y para desarrollar las actitudes y valores que correspondan (De Sánchez, 2001).

A los anteriores principios se agregan además, dos variables inherentes a las personas y al ambiente. La primera está relacionada con la experiencia del individuo para aplicar las operaciones de pensamiento al realizar un acto mental. Una persona que ha desarrollado sus habilidades para pensar tiene mayor efectividad al aplicar una operación de pensamiento que otra que no la ha logrado. La segunda variable tiene relación con el ambiente el cual influye en el tiempo en que se emplea para procesar la información, por los datos que se manejan y por los incidentes que ocurren durante el procesamiento (ob.cit.).

El método de los procesos es el más apropiado para desarrollar el pensamiento crítico. Los procesos de pensamiento son los componentes activos de la mente y por lo tanto son elementos básicos para construir, organizar y usar los conocimientos. Al método de los procesos comprende: la formación de imágenes o representaciones mentales; el desarrollo y la aplicación, en forma natural y espontánea, de esquemas de pensamiento altamente productivos; la transferencia de los esquema de pensamiento para estimular la adquisición de conocimientos, el pensamiento crítico y la interacción con el medio, el desarrollo de un sistema de actitudes, valores y disposiciones que guíen el pensamiento y las acciones.

El desarrollo de habilidades para procesar información y aprender implica activar la mente en forma consciente, intencional, sistemática gradual y deliberada; prestar atención específica de manera como se procesa la información; según un proceso riguroso de control y seguimiento de los logros alcanzados y de las limitaciones detectadas.

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, el pensamiento crítico requiere condiciones de flexibilidad y apertura que permitan y estimulen la interacción, la participación individual y grupal, la expresión libre, la discusión, de ideas y la posibilidad de aprender tanto de los errores como de los aciertos. De igual manera, se parte de la idea de que cada individuo es dueño, de su propio aprendizaje y puede desarrollar la facultad de aprender y desaprender a partir de sus conocimientos, de sus experiencias y de su interacción con el medio. De allí que, Nickerson (1990) sostiene que es natural considerar el pensamiento crítico como algo que se puede hacer bien o deplorablemente, con o sin eficacia y suponer que la manera de hacerlo mejor es algo que se puede aprender y argumenta que si las habilidades son patrones de conducta ya aprendidos, podremos esperar efecto análogo de su entrenamiento, es decir, un aumento del propio repertorio de patrones de desempeño intelectual precodificados que funcionan de un modo relativamente automático en contextos apropiados.

Los postulados dichos anteriormente infieren que los patrones de respuesta están precodificados y facilitan el desempeño en la medida que se pueda ejecutar con un mínimo de control consciente, es decir, el entrenamiento de habilidades es decisivo para el desarrollo del pensamiento crítico. *Una habilidad es la capacidad para organizar acciones y funciones que logren el efecto deseado.*

Ennis (1985) propone que las habilidades no siempre han de ser jerárquicas porque dichas jerarquías son significativas en contextos específicos, pero que al construir un currículo necesariamente las habilidades se secuencian con una correspondencia lógica. Un currículo empieza con habilidades más primarias sobre las que coloca otras habilidades y así sucesivamente. El resultado es una secuencia que se inicia con las habilidades básicas como comparar, distinguir y relacionar (que se llaman habilidades de orden inferior porque son las primeras o fundamentales). Luego para situar la clasificación, la seriación, el razonamiento analógico, las inferencias inmediatas (llamadas habilidades de orden medio porque vienen tras las básicas) y luego llega al razonamiento silogístico y al uso de criterios (llamados habilidades de orden superior, porque son los que van en la cúspide del edificio curricular).

La secuencia de las habilidades son convencionales, se defiende la aproximación contextual, pues ninguna habilidad cognitiva es, por sí misma mejor que otra, de la misma manera que las palabras, en sí, no es el contexto el que determina lo que se ha de considerar correcto o incorrecto.

De igual manera, de acuerdo con Lipman (1991) se consideran las habilidades cognitivas en sí mismas y como una serie de potencias de orden superior, de orden inferior mediante jerarquías, entendiendo no a las diferencias que pueden establecerse entre las habilidades sino en la estructura piramidal que genera. También se tiene en cuenta los conceptos de secuenciación y de coordinación con otras habilidades, que las habilidades están anidadas, es decir, cuando las operaciones iniciales queda

subsumidas o integradas en las posteriores da lugar a una serie discreta de habilidades que se han secuenciado racionalmente a la hora de enfrentarse a un problema específico, lo que se tiene es una sola habilidad que se desarrolla y se expande de forma acumulativa. En este sentido, lo que es importante referente a la secuenciación y al anidamiento de las habilidades es que ello potencia al máximo la eficacia del pensamiento crítico, su empleo acumulativo los va reforzando entre sí.

Sin embargo, no es sino el Informe Delphi (1990) quien ha definido cuáles son las habilidades cognitivas del pensamiento crítico de tal forma que se ha impuesto y es aceptada por la mayoría de estudiosos del tema. Según este informe, las habilidades cognitivas del pensamiento crítico son:

### ***Interpretación***

Esta habilidad permite entender y expresar el significado de diversas situaciones o experiencias, seleccionándolas, organizándolas, distinguiendo lo relevante de lo irrelevante, escuchando y aprehendiendo para luego organizar dicha información. De esta forma, “interpretar” no es una acción aislada, sino que corresponde a un proceso continuo. Por otra parte, interpretar como macro-competencia implica un haz de competencias intelectuales como traducir, comprender, predecir, de manera que su ejercicio se resuelve en la significación u otorgamiento de significado:

Traducir, que a su vez puede concebirse como la capacidad de expresar un material (información factual, modelos, procedimientos, teorías) de una forma a otra (palabras a números), de un nivel de abstracción a otro (proporcionar un ejemplo adecuado de una propuesta teórica, o enunciar el principio teórico que da sustento o piso a la lectura de un evento), o de un sistema de símbolos a otros, de un lenguaje a otro (tomar un texto escrito en un idioma y expresarlo en otro; por ejemplo, del inglés al español y viceversa).



Interpretar, que implica explicar o resumir el material; expresar una idea con palabras propias; o señalar la relación que la nueva información tiene respecto de un conjunto más amplio.

Predecir, esto es, estimar cuáles serán las futuras tendencias (predicción de consecuencias o efectos, implicancias).

Entre las acciones que pueden incluir interpretar se encuentran convertir, decodificar, distinguir, ejemplificar, explicar, extender, extrapolar, generalizar, parafrasear, relacionar, representar, resumir.

### *Análisis*

Esta habilidad permite descomponer en todas sus partes esenciales, tratar de descubrir nuevas relaciones y conexiones. Implica a su vez comparar información, contrastarla, clarificarla, cuestionar creencias, formular hipótesis, conclusiones.

Analizar implica el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos de tal modo que no sólo aparezcan sus partes sino claramente la jerarquía relativa de las ideas, y se exprese explícitamente la relación existente entre éstas:

Análisis de elementos (reconocer supuestos no expresados, distinguir entre hechos o hipótesis, diferenciar o discriminar entre partes).

Identificación de relaciones entre los elementos (conexiones e interacciones entre elementos, comprobación de la consistencia de las hipótesis con informaciones y suposiciones dadas).

Reconocimiento de los principios de organización de la situación problemática (estructura explícita e implícita; reconocimiento de formas y modelos, técnicas generales utilizadas...).

Identificación de conclusiones y fundamentación de enunciados.

### ***Inferencia***

Habilidad que permite identificar y asegurar los elementos necesarios para llegar a conclusiones razonables, formular hipótesis, deducir consecuencias de la información tratada. Inferir implica variadas competencias. Entre éstas:

Deducir y evaluar deducciones. Para ello se requiere competencia en lógica de clases, lógica condicional, interpretación de terminología lógica en enunciados, incluyendo negaciones y dobles negaciones, lenguaje condicional necesario y suficiente, palabras tales como “sólo” y “si y sólo si”, “o”, “algo”, “a menos que”, “no ambos”.

Inducir y Juzgar Inducciones. Para ello, desarrollar habilidades para generalizar representatividad de los datos (incluyendo muestreo cuando es necesario) amplitud de la cobertura, aceptabilidad de la evidencia); llegar a conclusiones explicativas, incluyendo hipótesis: propuestas causales, propuestas acerca de las creencias y actitudes de la gente, interpretación del significado pretendido por un autor, planteamiento histórico de que ciertas cosas sucedieron (incluyendo acusaciones criminales), definiciones informadas, argumentación de que alguna proposición es una razón no establecida que la persona efectivamente utilizó; actividades investigativas características (diseño de experimentos y control de variables, búsqueda de evidencia y contra- evidencia, búsqueda de explicaciones alternativas).

A continuación se proponen seis criterios para verificar la calidad de una conclusión. Los primeros cinco esenciales: la conclusión propuesta explicará la evidencia; la conclusión propuesta es consistente con todos los hechos conocidos; las explicaciones alternativas en competencia son inconsistentes con los hechos; la evidencia sobre la que se basa la hipótesis es aceptable; se ha hecho un esfuerzo legítimo para descubrir contra – evidencia; la conclusión propuesta parece plausible.

Hacer y juzgar juicios de valor. Factores importantes son: hechos de respaldo, consecuencias de aceptar o rechazar el juicio, aplicación evidente de principios aceptables, alternativas, equilibrio, ponderación, decisión.

Síntesis e integración. Esta competencia considera organizar informaciones provenientes de diversas fuentes de naturaleza múltiple. Además, requiere presentar la información: ¿cómo puedo organizar toda la información? ¿Cómo puedo presentar el resultado?

Las competencias involucradas en el proceso de síntesis son principalmente las siguientes:

- . La elaboración de un plan o conjunto de actos planeados (proponer formas de comprobar hipótesis; proposición de pasos secuenciados para llevar a cabo un proceso determinado).

- . El desarrollo de conjuntos de relaciones para clasificar o explicar datos (construcción de una taxonomía; construcción de agrupaciones).

- . La deducción de proposiciones y relaciones (de un grupo de proposiciones básicas o de representaciones simbólicas).

- . La construcción de un modelo o estructura.

- . La reordenación de las partes en una secuencia lógica.

### ***Evaluación***

Esta habilidad se caracteriza por valorar proposiciones, argumentos o formas de comportamiento. Se distinguen dos tipos de juicios evaluativos:

- . Juicios en función de evidencia interna (de exactitud lógica, consistencia o criterio interno).

- . Juicios en función de criterios externos (criterios seleccionados; comparación de teorías, comparación de un trabajo con respecto a normas, explicación...). Esta habilidad se refiere a saber argumentar una idea, plantear su acuerdo o desacuerdo, manejar la lógica de la razón y utilizar evidencias y razonamientos al demostrar procedimientos o instrumentos que corroboren lo expuesto.

### ***Autorregulación o Metacognición***

Es la habilidad más importante del pensamiento crítico, porque permite mejorar la actividad mental. La autorregulación consiste en monitorear conscientemente las actividades cognitivas de uno mismo. De alguna forma es aplicar el pensamiento crítico a sí mismo. Permite la metacognición del pensamiento, evaluar, confirmar, validar o corregir el razonamiento propio.

El desarrollar y fortalecer estas habilidades permiten potenciar la capacidad de pensar críticamente frente a la realidad en que se vive; más aun enseñar el pensamiento crítico basado en habilidades cognitivas permite a los docentes

preguntarse: ¿Enseño a mis estudiantes a pensar, y pensar críticamente? ¿Cómo lo hago? (Jessop, 2002). Y toda institución educativa debe cuestionarse sobre la misma problematización.

### ***Perfil del Pensador Crítico***

Guerrero (1999) en teoría plantea que para poder ser un buen pensador crítico es necesario seguir y desarrollar los siguientes cinco pasos:

Paso 1: Adoptar la actitud de un pensador crítico.

Paso 2: Reconocer y evitar las barreras y sesgos cognitivos principales.

Paso 3: Identificar y caracterizar argumentos.

Paso 4: Evaluar las fuentes de información.

Paso 5: Evaluar los argumentos.

#### ***Paso 1: Adoptar la actitud de un pensador crítico***

El primer paso para llegar a ser un hábil y diestro pensador crítico es desarrollar una actitud que permita la entrada de más información así como detenernos a pensar.

Estas actitudes señalan las siguientes características:

. **Mente abierta.**

. **Escepticismo sano.**

. **Humildad intelectual.**

. Libertad de pensamiento.

. Una alta motivación.

Cuando un individuo se enfrenta con una información que para su esquema mental (conocimientos, valores, creencias...) es “desconocida o dudosa”, una acción que debe asumir es la de investigar puntos de vistas diferentes que aclaren y argumenten la fuente y el significado de dicha información, pero al mismo tiempo debe reconocer cuando dudar de los méritos de sus propias investigaciones, entendiendo que el conocimiento es en esencia dialéctico y complejo. No debería ser ni dogmático, doctrinal u ortodoxo ni ingenuo o crédulo. Se trata de examinar el mayor número de ideas y puntos de vista diferentes, darle la oportunidad de ser escuchadas hasta el fondo y luego razonar cuales son los puntos buenos y malos de cada uno de los lados. Aceptar el hecho de que podamos estar equivocados una vez los argumentos estén sobre la mesa y mantener el objetivo final de conseguir la verdad o lo más cercano a ésta que la información que hemos dejado entrar o se nos ha presentado nos permite. Demasiado escepticismo conducirá a la paranoia y a ideas de conspiración, nos llevará a dudar de todo y al final no conseguir nada, mientras que creer todo sin un juicio o mediante el prejuicio o sesgo cognitivo básico de nuestro cerebro nos llevará a ser un público voluble.

Tener humildad intelectual significa poder ser capaz de dar una oportunidad a las opiniones y nuevas evidencias o argumentos incluso si dichas pruebas o indagaciones nos llevan a descubrir defectos en nuestras propias creencias.

El pensador crítico debe poder ser independiente y ser un libre pensador. Es decir, no depender o tener miedo a indagar sobre algo que pueda perjudicarlo en demasía. Las presiones sociales a la estandarización y al conformismo pueden llegar a hacernos caer en la comodidad o en el propio deseo de creer o pertenencia al grupo. Esto puede ser muy difícil o casi imposible para algunos. Uno debe preguntarse si el miedo a represalias simplemente al qué dirán motiva nuestras propias opiniones o

creencias y si es así tener la fuerza para al menos temporalmente acallarlas hasta que se tenga la libertad de realizar una objetiva y detallada evaluación de la misma. Finalmente, se debe tener una natural curiosidad y motivación para avanzar en el propio conocimiento sobre una materia. La única forma de evitar tener un conocimiento básico sobre algo es estudiarlo hasta alcanzar el suficiente nivel de entendimiento necesario antes de realizar cualquier juicio.

### ***Paso 2: Reconocer y evitar las barreras o prejuicios del pensamiento crítico***

Cada día de nuestras vidas se está expuesto a variables que bloquean nuestra habilidad a pensar con claridad, precisión y equidad. Algunas de estas barreras surgen de las limitaciones humanas naturales e inintencionadas, mientras otras están claramente calculadas y manipuladas. Algunas son obvias pero la mayoría de éstas son sutiles y capciosas. Sin embargo, si después de estar armado con la actitud apropiada del Paso 1 el pensador crítico tendría ahora que entender cómo reconocer y evitar (al menos mitigar) la máscara de engaño o embaucamiento que se tiene en la vida diaria.

### ***Paso 3: Identificar y caracterizar los argumentos***

En el centro de todo pensador crítico reside la habilidad a reconocer, construir y evaluar argumentos. La palabra “argumento” puede ser desorientadora para algunos. No significa polemizar, reñir o discrepar incluso aunque la palabra sea usada con frecuencia informalmente en ese contexto. En el contexto del pensador crítico, un argumento significa presentar una razón que soporte, respalde o apoye una conclusión, es decir:

$$\textit{Argumento} = \textit{Razón} + \textit{Conclusión}$$

Ejemplo de un argumento:

<b>Ejemplos</b>		
No creas en Pedro	<i>porque</i>	él es un político
Conclusión	<i>Indicador</i>	Razón
Él es peligroso	<i>ya que</i>	viene de un país problemático
Conclusión	<i>Indicador</i>	Razón

Debe haber una o más razones y una o más conclusiones en cada argumento. Dependiendo del uso y el contexto, decir razón es sinónimo de decir: premisa, evidencia, datos, proposiciones, pruebas y verificaciones. Y también dependiendo de su uso y el contexto decir conclusiones es también decir, acciones, veredictos, afirmaciones, sentencias y opiniones.

Un pensador crítico debe aprender a tomar y rescatar los argumentos de la comunicación verbal o escrita. Algunas veces los argumentos llevarán indicadores como *ya que, porque, debido a, por, por esta razón, como es indicado por*, para separar la conclusión de las razones. En otros casos, los argumentos tendrán indicadores como *por consiguiente, por eso, de esta forma, así, por tanto* para separar la razón de las conclusiones. En otros no habrá indicador y el contexto indicará si la frase lleva la intención de razón o conclusión o ninguna de ellas.



#### ***Paso 4: Evaluar las fuentes de información***

La mayoría de los argumentos hacen referencia a datos para sostener sus conclusiones. Pero un argumento es tan fuerte como lo son las fuentes o datos a los que se refiere. Si los hechos que sostienen un argumento son erróneos, entonces el argumento será también erróneo. Un pensador crítico deberá aproximarse lógicamente a la evaluación de validez de los datos. Al margen de nuestras propias y personales experiencias, los hechos son normalmente recibidos a través de fuentes de información como los testimonios visuales de otras personas o personas que dicen ser expertos. Estas fuentes son citadas típicamente en los medios o publicadas en libros.

#### ***Paso 5: Evaluación de los argumentos***

El último paso para el razonamiento crítico, es la evaluación de los argumentos, este es por sí mismo un proceso de tres pasos para determinar si:

. Las presunciones, conjeturas, supuestos o asunciones están garantizados. Las asunciones o suposiciones son esencialmente razones implícitas en un argumento que son garantizadas como verdaderas. Usando el argumento anterior de ejemplo, "No creas en Pedro porque él es un político". La suposición implícita es que los políticos no pueden ser creídos. El primer paso para evaluar los argumentos es determinar si éstos son suposiciones o conjeturas y si dichas asunciones están garantizadas o no. Una asunción garantiza o certificada es aquella que cumple:

- . Es conocida de ser verdadera.
- . Es razonable aceptarla sin requerir otro argumento que la soporte.

Una suposición o asunción no está garantizada si falla en el cumplimiento de cualquiera de los dos criterios anteriores. Concerniente al primer criterio, puede ser necesario para el pensador crítico realizar investigación independiente para clarificar o verificar que es "conocida como verdadera". Si el pensador crítico, a pesar de dicha

investigación, es incapaz de realizar una decisión acerca de la verdad, él o ella no deberían arbitrariamente asumir que la suposición está no garantizada.

. El razonamiento llevado a cabo es relevante y suficiente. El segundo paso para evaluar los argumentos es evaluar o tasar la relevancia y suficiencia de un razonamiento o evidencia para soportar la conclusión de un argumento. Es útil pensar en la relevancia como una medida de calidad del razonamiento y la suficiencia como una medida de la cantidad de razonamiento llevada a cabo. Los buenos argumentos deberían tener ambas, calidad (ser relevante) y cantidad (ser suficiente).

Es normalmente es más fácil (aunque no siempre) extraer del razonamiento lo que es relevante que determinar si el razonamiento es suficiente. Así pues, ¿cómo puede uno evaluar la suficiencia del razonamiento de una evidencia que apoye una conclusión? El término duda razonable, es usado en los juicios y puede considerarse una buena línea directiva. Pero de nuevo, ¿cómo puede uno determinar la duda razonable? Desafortunadamente, no hay una respuesta sencilla, pero existen varios criterios:

. Es importante mantener una actitud de pensador crítico del paso 1 y estar alerta de los obstáculos y trampas del pensamiento crítico del paso 2.

. Preguntarse asimismo el propósito o las consecuencias que podría tener un argumento realizado. Esto normalmente determinará cuantas pruebas o evidencias serán necesarias. Un móvil o un motivo pueden ayudarnos a esclarecer por donde se debe buscar información nueva.

. Estar alerta de los estándares actuales de evidencia para un sujeto. Por ejemplo, no puede juzgar la suficiencia de una evidencia para una afirmación científica a menos que tú conozcas los métodos y estándares para la verificación de similares afirmaciones científicas.

. La suficiencia de una evidencia debería estar en proporción a la fuerza con la que una conclusión ha sido afirmada. Esto es, evidencia que no es suficiente para apoyar una conclusión fuerte (ejemplo de conclusión fuerte: *Pedro definitivamente compró la pintura*) puede ser suficiente para apoyar a una conclusión débil (ejemplo: *Pedro, pudo haber comprado la pintura*). En estos ejemplos, si las evidencias se limitan a una fotografía de Pedro en la tienda el mismo día que la pintura fue comprada, esta evidencia no debería ser suficiente para probar una conclusión fuerte, pero si ser suficiente para probar una conclusión débil.

. La Omisión. Un argumento convincente es aquel que está completo, es decir, en el que está presente todas las evidencias o razonamientos relevantes y no solo las evidencias que apoyen el argumento en una determinada dirección. Argumentos que omiten pruebas relevantes pueden parecer muy fuertes de lo que realmente son. Aquí, el paso final para la evaluación de los argumentos es tratar de determinar si evidencias o pruebas importantes han sido omitidas o eliminadas. Algunas veces esto pasa sin intención o descuido o ignorancia, pero con demasiada frecuencia es un acto intencionado.

Como es normalmente improductivo o sin sentido reunir a los argumentadores o debatidores y preguntarles si han omitido datos; el mejor *modus operandi* del pensador crítico es buscar argumentos que se opongan al tema en cuestión, con lo cual dicha búsqueda revelará con suerte tales omisiones. Es muy raro ver a una persona que activamente busca puntos de vista opuestos y los trata seriamente. Es muy raro porque precisamente es lo que un pensador crítico hace.

### ***Posición de Enseñabilidad y la no Enseñabilidad del Pensamiento Crítico***

La forma como los estudiantes piensan y aplican el conocimiento, es una toma de creciente importancia en la educación secundaria (McKeachie, 1991). Sin embargo,

cuando a los profesores se les pide que describan el aprendizaje que se lleva a cabo en sus cursos, por lo común, hablan más de adquisición de conocimiento que de reflexión o de aplicación.

La investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes, ha demostrado que muchos adoptan un enfoque superficial sobre el mismo, en virtud del cual sólo memorizan sin desarrollar, las representaciones y los métodos mediante los cuales podrán recuperar, relacionar y usar el contenido tiempo después; los alumnos que emplean un modelo superficial, no profundizan los significados y, por lo tanto, no llegan a comprender la disciplina estudiada (Entwistle & Ramsden, 1993).

Toda verdadera enseñanza debe incluir la formación de un pensamiento crítico que aspire favorecer el desarrollo de una educación autónoma, cuyo fin sea otorgar a sus educandos el poder proseguir su propia formación; de adquirir por sí mismos nuevos conocimientos e inventar sus propias reglas. El interés del pensamiento crítico se explica por la necesidad del individuo de adaptarse a su ambiente, por su deseo de participar en la vida democrática y sobre todo, por la necesidad que experimenta de enfrentar lo desconocido o al menos aquellos asuntos que se prestan a controversia (ob.cit.).

Existe pues un acuerdo en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico como un medio para asegurar el progreso del individuo y la sociedad y al papel que debe desempeñar la educación en el desarrollo de tal pensamiento en todos los niveles de enseñanza.

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

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

La posición alternativa expresa que es posible enseñar las herramientas del pensamiento crítico directamente, en forma de competencias transferibles a los distintos ámbitos de la acción intelectual (Fisher, 2002). Esta posición asume que es posible entonces aprender habilidades de pensamiento crítico sin una referencia explícita a un campo disciplinario, a un ámbito del pensamiento o la cultural. Precisamente esta “independencia del campo” es un supuesto crucial que sostiene el principio de la transferibilidad de estas competencias. Por cierto, las habilidades no se aprenden en el limbo teórico, sino que más bien a través de la práctica de las mismas.

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

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

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

de reflexión del estudiante y del docente sobre los propios procesos de conocimiento y decisión (ob.cit.). Reconstruir los propios procesos, reflexionando sobre los mismos, permitirá a los sujetos tomar conciencia de lo que piensan, y sistematizar aquellos recursos de pensamiento que son la más efectivos y eficientes en el marco de la propia disciplina.

Lo anterior pone una demanda adicional entonces: el pensamiento crítico tal cual es concebido y practicado en los diferentes ámbitos, es algo que debe ser recuperado, re - construido y re - significado por los propios actores y, especialmente, por quienes se supone lo han de enseñar (Entwistle y Ramsden, 1993).

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

### *Perspectiva Ético – Social del Pensamiento Crítico*

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

Aprender a pensar es el fundamento de toda la escuela como institución social en un marco democrático. Una sociedad está bien ordenada y constituida, sostiene Rawls (1979) “...no sólo cuando está diseñada para promover el bien de sus miembros, sino cuando también esté efectivamente regulada por una concepción de la justicia...” (p. 21). Esto quiere decir que se trata de una sociedad en la que: 1) cada cual acepta y sabe que los otros aceptan los mismos principios de justicia y; 2) las instituciones sociales básicas satisfacen generalmente estos principios y se sabe generalmente que lo hacen. Cuando el autor desarrolla el capítulo de los principios de justicia hace alusión a una estructura altamente compleja, dotada de su propia racionalidad, en la cual deberían moverse los sujetos.

La racionalidad práctica implicada por la vida justa es una de las bases necesarias para realizar esta vida en sociedad. De hecho, el autor plantea que “...mientras los principios racionales pueden centrarse en nuestros juicios y establecer líneas orientadoras para la reflexión, debemos, al fin, elegir por nosotros mismos...” (ibib., p. 480); de esta forma, el acto deliberativo final, el “elegir por uno mismo”, viene fundado por un juicio que necesariamente habrá de ser crítico, toda vez que requiere comprender, evaluar y ponderar vías de acción alternativas, todas ellas meritorias. Y, aunque no siempre se tenga clara conciencia de cuál es efectivamente el proyecto racional para cada uno, si es posible tener una “razonable opinión acerca de dónde se encuentra nuestro bien”.

El planteamiento de Rawls viene a dar cuenta de una situación conflictiva y compleja acerca de la enseñanza del pensamiento crítico. De hecho, la discusión de Hongladarom (2003) acerca de cómo enfrentar el debate realismo/ anti- realismo en la enseñanza del pensamiento crítico acude al pensamiento Rawlsiano, sosteniendo que quienes debaten sobre temas de política en el plano público debería evitar traer a cuento razones filosóficas o religiosas, intentando en cambio, encontrar una vía hacia la coexistencia basándose en razones que estén libres de tales convicciones. Esto, porque la enseñanza del pensamiento crítico requiere del profesor un juicio valorativo

práctico, relacionado con la no intromisión de sus propias convicciones en los debates, argumentaciones y planteamientos de sus estudiantes. La convicción básica es que “...los participantes tienen un acuerdo común de que los deberes – el uso de palabras y razones – son la mejor manera de provocar cambios en los asuntos de interés público” (ibib., p. 32).

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

Barone y Mella (2003) proponen el concepto de acción educativa desde la perspectiva de Hanna Arendt y Amartya Sen. En la visión de Arendt, según los autores, la educación es una acción y como tal, es la “...actividad humana fundamental por la que aparecemos en un espacio común o público como seres únicos e irrepetibles (...) aparición como autorrevelación (...) una revelación de uno mismo ante los demás” (p. 26). A la vez, la consecuencia de una educación “consecuente” deberá ser la involucración personal en aquellas causas que tiene significación para cada uno. A propósito de la política nazi de exterminio del pueblo judío, Arendt expresa que ella no podía permanecer como un observador, sino que responder con su propia voz y persona a la criminalidad que se alzaba rampante: si uno es atacado como judío, uno debe defenderse como judío; no como alemán o ciudadano del mundo, no como un sostenedor de los derechos del hombre (ibib., p. 35). La respuesta es siempre personal, involucrando a la totalidad de la persona. Llegar a este nivel de conciencia e involucramiento en términos morales exige, a todas luces, un proceso de reflexión y discernimiento profundo que puede concebirse claramente como “pensamiento crítico” (Kohn, 2003).



Por su parte, Seiger Ehrenberg (citada en Brandt, 2002) expresa que un estudiante egresado de la enseñanza media debería ser capaz de emprender de manera consistente y con efectividad, acciones éticas que le lleven a enfrentar aquellas tareas que la sociedad puede esperar legítimamente de todos sus miembros, a la vez que establecer metas valiosas de su propia elección. Considera que la “acción ética inteligente” es la que utiliza un proceso de pensamiento racional para llegar a una conclusión, teniendo a la vista el bienestar de los afectados por dicha decisión. No parece posible, entonces, una vida éticamente sustentable si no hay un pensamiento crítico que la sustente como uno de sus ejes.

### *Perspectiva Epistemológica del Pensamiento Crítico*

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

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

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

Por otra parte, se encontrarían quienes sostienen que debe enseñarse a los estudiantes que no existe un vocabulario definitivo para describir la realidad, que ésta no es uniformemente percibida ni, menos aún, uniformemente descrita en las distintas comunidades lingüísticas, en particular las dedicadas a la enseñanza (Colton, 1991). Más bien, se trata de que los estudiantes desarrollen una suerte de “distancia irónica” respecto de las diferentes posturas relativas a la verdad y la realidad. En este enfoque la comunidad de referencia juega un rol fundamental, puesto que en su referencia es donde se encuentran los estándares por los que finalmente se evalúa el pensamiento crítico.

Este es un punto sin resolver desde el ángulo de la enseñanza, puesto que cruza por la epistemología sustentada por el docente, en particular aquella que se trasluce o entrevé en su propia praxis pedagógica. Más lo que dice el docente, la forma en que enfatiza los conceptos, el grado de apertura que evidencia hacia su discusión, la relativa rigidez con que evalúa los exámenes de los estudiantes, todo ello evidencia una epistemología que el estudiante aprenderá y que, por cierto, incidirá en la calidad de sus procesos de pensamiento (Hongladarom, 2003) .

### ***Perspectiva Pedagógica: El Docente y la Lectura Crítica de Cuentos***

La enseñanza del pensamiento crítico debe llevar a todo docente a preguntarse: ¿Enseño a mis estudiantes a pensar, y pensar críticamente? ¿Cómo lo hago? (Jessop, 2002). Y como institución, las mismas preguntas son válidas. El tema es altamente complejo y demandante porque involucra directamente a los docentes, actores principales de esta historia. La enseñanza del pensamiento crítico a través de la lectura de cuentos tiene como propósito final formal un lector crítico, es decir, alguien que no acepta las cosas de buenas a primeras sólo porque están escritas formalmente; a la vez, un lector crítico considera los temas desde diversas perspectivas, ojalá en una mirada interdisciplinaria; un lector crítico está de acuerdo y

en desacuerdo a la vez con un texto, hasta que finalmente se encuentra en condiciones de adoptar una postura al respecto.

Un buen lector no es quien solamente puede descifrar un texto y aprehender lo que dice en su superficie sino que además puede captar los fundamentos de la comunicación, sus propósitos inconfesos, los pros y contras que tendría para aceptar sus términos.

Delors (1996) propone al menos dos niveles lectores. Un primer nivel de lectura es el que permite al lector convertir el texto en un significado; para ello requiere leer el texto como un lenguaje dotado de significado para él; hacerlo con independencia, comprensiva y fluidamente; mantener cierto nivel de acción mental en relación al contenido del texto.

Un segundo nivel es el de las competencias lectoras entre las cuales se encuentran las de:

- Versatilidad del vocabulario, en que el lector puede sustituir términos en el texto para lograr una mejor comprensión, u obtener variantes del mismo.
- Comprensión superior, por la cual el lector es capaz de predecir con cierta velocidad cuál será la próxima palabra, frase o enunciado.
- Competencia de fluidez, que ayuda al lector a ver los segmentos mayores, frases y grupos de palabras como todos o conjuntos unitarios que expresan un mismo contenido.
- Competencia lectora crítica, que permite al lector ver la relación entre las ideas y utilizarla en la lectura con significación y fluidez.

Diversas metodologías y técnicas se han desarrollado, ya desde Sócrates en la Atenas de Pericles. Entre las más utilizadas se citan y describen algunas a continuación:

### ***Mayéutica socrática***

El método utilizado por Sócrates, denominado por él mismo como mayéutica, es decir, el arte de ayudar a bien parir, es la metodología por la que busca y ayuda a buscar la verdad, el bien, y la sabiduría. Platón, a través de Sócrates, propone en sus diálogos que el conocimiento está en el alma del sujeto. La tarea del educador consiste en ayudar al sujeto, por la vía de preguntas apropiadas, a sacar a la luz el conocimiento que reside en su alma y que, por especiales circunstancias, se encuentra olvidado aunque no perdido (Platón, 1999).

En una perspectiva contemporánea, el rol del docente en el método socrático es de mediador cultural, que pone la duda en el sujeto que aprende, ayudándolo a enfocar de diversas maneras el objeto de estudio, sacando a la luz también los propios sentimientos (emocionalidad, en el sentido de Maturana) y las propias preconcepciones (conocimientos previos, en la terminología de Vigotsky). Al hacerse consciente el sujeto de lo que piensa, hace, siente, y dice, está en mejores condiciones de sostener sus opiniones y creencias (Mikva, 2003).

El método socrático o “mayéutica” ha sido utilizado a lo largo de la historia y, en la actualidad, tiene un uso intenso en la enseñanza del derecho en prestigias universidades norteamericanas como la de Chicago o Harvard (ob.cit.), no sólo por su potencial de desarrollo cognitivo sino también por el fuerte componente ético que contiene.

El método socrático se estructura sobre la base de preguntas. Moguel (2003) distingue entre las preguntas “de prueba” en las cuales el profesor ya conoce la

respuesta y sólo desea saber si los estudiantes la conocen como él, y las “preguntas auténticas” que son más interesantes y desafiantes porque también quien las hace está personalmente perplejo y busca información. Las preguntas auténticas corresponden a la herencia intelectual de Sócrates quien acostumbraba interrogar sistemáticamente a otra persona con el propósito fundamental de lograr definir ideas, en su permanente búsqueda de la verdad y el conocimiento. En este sentido, el método socrático estimula a desarrollar preguntas abiertas, auténticas, no orientadas a verificar si un sujeto sabe o no, que tenga más de una respuesta plausible. “El conocimiento no se contiene en una única respuesta sino que se construye progresivamente a lo largo de varias respuestas” (ob. cit., p. 42).

El modelo general de interrogación socrática comprende cuatro componentes, a saber: origen y fuente; apoyo, razones, evidencia y supuestos; visiones conflictivas; implicancias y consecuencias (Moore y Rudd, 2002). El primer componente se orienta a los conocimientos previos y a la construcción de posibles respuestas ante una pregunta abierta planteada por el profesor. Luego, se procede a buscar evidencia o argumentación que sustente cada una de las posiciones resultantes. La fase de visiones conflictivas conlleva la consideración comparativa de las evidencias y argumentos en juego. Finalmente, el análisis de las implicancias y consecuencias de cada una de las posiciones llega a reflexionar acerca de los aspectos más amplios que podrían afectar la teoría disponible o las prácticas usuales en un campo profesional determinado.

La utilización del método socrático no es algo que pueda improvisarse. Requiere cierto entrenamiento de parte del profesor, así como disponer cuidadosamente del material sobre el que se trabajará. Desde la perspectiva práctica, Moore y Rudd (2002) recomiendan identificar claramente los objetivos instruccionales; planificar una secuencia de preguntas que llevarán lógicamente a los estudiantes a respuestas razonadas basadas sobre las mismas preguntas.

Durante el desarrollo de la discusión, el profesor debe mantener la discusión centrada en el tema; involucrar a la mayor cantidad de estudiantes posible; no juzgar sus respuestas; hacer preguntas que sometan a prueba las opiniones vertidas, y que resuman el material y verifiquen la comprensión del estudiante. Finalmente, no tener miedo de las pausas y aceptar que el proceso puede llevar más tiempo del imaginado inicialmente.

### *Simulaciones*

La simulación consiste en la representación dinámica aunque simplificada o reducida de una situación o situaciones, que reproducen un sistema o proceso (existente o hipotético) frente a las cuales se deberá adoptar decisiones fundadas, de manera tal que satisfagan las demandas de los referentes principales (clientes, pacientes, estudiantes, público).

Se reconoce a la simulación como una técnica capaz de acelerar los procesos de aprendizaje, que contribuye a elevar su calidad; no obstante, no pueden concebirse aisladamente si no integrados, sistémica y ordenadamente, en un plan de formación guiado por un docente. Hay dos usos principales de la simulación: como recurso de enseñanza y como recurso evaluativo formal. La propuesta de Salas y Zulueta (1995) para la enseñanza propone que la simulación puede utilizarse en tres momentos diferentes del desarrollo curricular: en actividades previas al inicio del ciclo de aprendizaje; durante el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje; y como cierre de tal proceso. Desde el punto de vista de capacidad evaluativa, la simulación permite estimar el desarrollo del estudiante en aspectos como capacidad de búsqueda e interpretación de datos sobre la vida del autor, contexto histórico o algún aspecto concreto del cuento, identificación de problemas, juicio sobre situaciones concretas de los personajes, conocimientos prácticos y habilidades. Es posible analogizar la experiencia de la enseñanza a través del cuento con otras áreas del saber educativo.

Entre los referentes teóricos de la técnica de la simulación como estrategia didáctica se encuentran:

- La teoría constructivista. Al aprender, el conocimiento se transforma, lo que sucede a través de la actividad intelectual del aprendiz, experimentando soluciones a partir de los conocimientos previos y la nueva información; el aprendizaje es más eficiente cuando se relaciona con tópicos que cautiven la atención del aprendiz; la autonomía del aprendiz es un requisito, correspondiendo al docente su estimulación (Bruner, 1991).

- La teoría de la conversación, según la cual aprender es un acto social (Vigotsky, 1968) que se produce en el flujo de los consensos progresivos en una comunidad discursiva; la adquisición de nuevos conocimientos es resultado de la interacción de gente que participa en una tarea compartida; a la vez, todo conocimiento es situado, se produce en la relación activa entre un sujeto y su entorno, con diferentes tipos de relaciones entre ellos; y el aprendizaje se desarrolla más propiamente cuando el sujeto está involucrado en un ambiente educacional complejo y realista.

- La teoría del sujeto epistémico (Pain, 1977), según el cual el estudiante es un ser dotado tanto de capacidades o competencias cognoscitivas como de contenidos de conocimientos de diversos niveles y complejidades; a la vez, este sujeto es capaz de error (olvido, equivocación e ignorancia) que a la vez lo habilita para aprender, y especifica el aprendizaje tanto como un proceso de adquisición como un proceso de modificación. Las simulaciones dan cuenta de todos estos referentes teóricos a través de su estructura, dinámica y resultados.

Por otra parte, Jiménez (2001) señala que la simulación “imita” a la realidad mediante tres tipos de modelo: icónico, analógico, y simbólico. De acuerdo a la

autora, una simulación *icónica* consiste en la observación del comportamiento de un ente real o modelado, en un medio ambiente modelado, pudiendo probarse sistemas complejos como las características de un avión o la conducta de un edificio durante un sismo; la experimentación de los cálculos permite corregir fallas sin tener que vivir realmente la experiencia. La simulación analógica permite experimentar y observar efectos de variables sobre un sistema complejo como la economía de un país, por la vía de determinar diversos escenarios y procesos decisionales. La simulación simbólica, finalmente, permite generar y operar modelos visuales (como tránsito en una ciudad, operaciones en una planta para el desarrollo de ingeniería de calidad o manufacturas, con bajo costo y riesgo mínimo).

Finalmente, cabe decir que las situaciones simuladas deben definirse en relación a tres dimensiones, a saber: (a) grado de interdependencia de los jugadores o participantes, (b) grado de convergencia/divergencia de los intereses de los mismos, y (c) grado de estructuración de la situación (Aznar, 2003).

En esta técnica, el rol mediador del profesor es claro en dos sentidos al menos. Primero, es mediador en cuanto define la simulación, sus componentes, variables, y las circunstancias específicas de aplicación. Al hacerlo, está cristalizando en una simulación su propio rol de motivación. El segundo sentido se refiere al papel del docente propiamente, como animador, orientador, potenciador (Salas y Zuleta, 1995).

### ***Estudio de casos***

La naturaleza general de un caso para la enseñanza, es expuesta por Herreid (1997) para quien un caso no es otra cosa sino “historias con un mensaje”; no son simples historias sino que están diseñadas para educar. En otro artículo, el mismo autor señala que al parecer fue James B. Conant (1994), de Harvard, quien primero organizó un curso de ciencia en torno a esta modalidad de enseñanza. Cuando la



Escuela de Negocios de la Universidad de Harvard fue inaugurada en 1908, el método de casos era sólo una idea del primer decano, Edwin F. Gay, quien visualizaba un enfoque de enseñanza involucrando la discusión de problemas en administración de negocios.

Los casos pueden describirse como ejemplos complejos en los que el estudiante dispone de una visión de un problema en contexto, ilustrando de esta manera su real magnitud. Los estudios de casos son actividades centradas en el estudiante, estructurados en torno a tópicos de los mismos cuentos que ponen en juego conceptos teóricos en una textura de aplicación.

Entre las principales razones que hacen preferible un estudio de casos, según Herreid (1997), se encuentran:

- Permiten la aplicación de conceptos teóricos, estableciendo una interfase entre la teoría y la práctica, contribuyendo a cerrar una brecha que suele estar abierta en la enseñanza.

- Proporciona al estudiante la oportunidad de obtener una visión de la complejidad de las situaciones reales, viendo en la práctica como intervienen e interactúan diversas variables, actores, procesos.

- Estimula el aprendizaje activo de los sujetos, involucrándolos en la resolución de problemas concretos visualizados en la lectura de los cuentos.

- Proporciona oportunidades únicas para el desarrollo de competencias fundamentales, entre las cuales se encuentran las competencias comunicacionales, de trabajo colaborativo, de enfrentamiento de problemas múltiples, de argumentación y consenso.

- Pueden ser una excelente oportunidad para incrementar el deseo y la alegría de aprender en estudiantes.

El desarrollo de un caso requiere decisiones como los temas o tópicos sobre los que se centrará, el tipo de análisis requerido para que los estudiantes enfrenten dichos temas, los datos requeridos por el caso para realizar apropiadamente el análisis, lugar donde pueden obtenerse los datos.

Habitualmente, deben incluir aspectos como:

- Iniciarse con el planteamiento de un problema que atraiga la atención del lector.

- Centrarse sobre aspectos que sean relevante a las preocupaciones del lector y a la vez se refieran a aspectos próximos (personales o del entorno más próximo) que el propio lector pueda considerar realísticamente participar en su transformación.

- Tener una organización bastante evidente, expresada en títulos específicos e informativos.

- Enfatizar los aspectos relacionados con enseñanza y aprendizaje, así como con el medio ambiente circundante.

- Sostenerse por sí solos, sin requerir información adicional para comprender la tarea puesta por el problema.

- Demandar de los estudiantes una cierta organización para resolver el caso, ya sea ejerciendo roles o bien llevando a cabo tareas específicas.

- Disponer de un listado de fuentes de información; cuando se trate de fuentes virtuales (como direcciones web) hay que cuidar de actualizar la información dado

que las direcciones pueden cambiar; si son fuentes escritas, señalar la localización de las mismas, de ser posible.

· Disponer de criterios u opciones evaluativas para los estudiantes participantes, ya sea evaluación por productos o procesos, así como autoevaluación y evaluación por pares (ob.cit.).

### ***El aprendizaje basado en problemas***

El aprendizaje basado en problemas (PBL, Problem Based Learning) es descrito por Grabinger y Dunlap (2002) como una estrategia que se centra en el razonamiento crítico para lograr un alto grado de compromiso del estudiante con el aprendizaje. El ambiente es diseñado para promover el estudio y la investigación en contextos reales; estimula el desarrollo del compromiso y responsabilidad del estudiante, la toma de decisiones, y el aprendizaje intencionado; cultiva la colaboración entre estudiantes y profesores, utilizando actividades de aprendizaje dinámicas, interdisciplinarias, generativas.

Este modelo se basa en la técnica de resolución de problemas, formalizada en los Estados Unidos por Alex Osborn y Sidney Parnes (1963) como método CPS. La propuesta de Osborn y Parnes, citado por Granbinger y Dunlap (2002), se define como un proceso multinivel que genera, evalúa, desarrolla, refina e implanta soluciones a oportunidades y problemas. El modelo, perfectamente aplicable en el análisis crítico de cuentos, se desarrolla en cinco etapas, aunque frecuentemente se le agrega una sexta al inicio, llamada “messfinding”, hallar/buscar en la mescolanza, que implica localizar el problema o desafío al cual aplicarlo. Las seis etapas son:

1. Formular el objetivo a partir del caos inicial (Messfinding).

2. Encontrar los hechos.
3. Encontrar el problema.
4. Encontrar la idea.
5. Encontrar la solución (Evaluación de la idea).
6. Hallar la aceptación de la idea (implementación de la idea).

El énfasis en la creatividad que ponen Osborn y Parnes fortalece la mirada sobre el carácter más divergente que convergente que requiere esta metodología en la didáctica. Esto plantea demandas importantes al docente, no sólo por efectos de la conducción del proceso sino referidos a la evaluación y orientación del mismo desde el propio inicio de su concepción como tal hasta el juicio final sobre la calidad del trabajo realizado.

### **Fundamentación Legal**

Los basamentos legales de este programa se encuentran en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (2008).

En el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela la (1999) se define a nuestra nación “...como una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural...que consolide los valores de libertad, paz, solidaridad..., asegure el derecho al trabajo, a la vida, a la cultura, a la educación...” (p. 1).

Por otra parte, en el artículo N° 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (ob.cit.), establece la importancia de la acción educativa en nuestro país, al sostener que “La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática”... (p. 20). En este sentido, este programa, en pleno reconocimiento de la multiétnicidad y pluriculturalidad de nuestra sociedad, persigue la formación de un nuevo republicano y una nueva republicana que transforme el pensamiento lineal en un pensamiento crítico y reflexivo, en función de sus propias acciones, situaciones o realidades en el cual interactúa; enmarcado dentro de un contexto de formación sustentado en los valores democráticos, culturales y sociales.

En este mismo orden de ideas, la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (2008) se presenta como un instrumento fundamental para que este programa cuente con solidez legal. Es así, como en su Artículo N° 55 se establece el derecho que tienen los niños, niñas y adolescentes de ser incluidos activamente en la realización de toda actividad educativa, al afirmar que “Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser informados y a participar activamente en el proceso educativo...” (p. 342).

Asimismo, este documento legal, establece en su Artículo N° 81 la importancia de que los educandos participen en la construcción de sus propios aprendizajes, situación propiciada por las distintas actividades del programa; cuando afirma que “Todos los niños, niñas y adolescentes tienen el derecho a participar libre, activa y plenamente en la vida familiar, comunitaria, social, escolar, científica, cultural, deportiva y recreativa...” (ob.cit., p. 45).

Finalmente, cabe destacar que este programa permitirá, bajo una óptica objetiva, la modificación o reajuste de cualquiera de sus actividades, en función de las

sugerencias o críticas hechas por los estudiantes al facilitador, a fin de garantizarse la inclusión de ese educando en la construcción de sus herramientas de aprendizaje, contribuyéndose así a la formación del (la) nuevo(a) ciudadano (a) crítico (a) que requiere la nación para su refundación; tal como lo sostiene la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (ob.cit.) en su artículo N° 80, en el que plantea:

“Todos los niños tienen derecho a:

a)Expresar libremente su opinión en los asuntos en que tengan interés.

b)Que sus opiniones sean tomadas en cuenta en función de su desarrollo...” (p. 45).

En vista de todo lo señalado, se puede afirmar que este programa cuenta con suficiente solidez legal, por cuanto está concebido atendiendo al modelo de país delineado en el ordenamiento jurídico de la República Bolivariana de Venezuela.

## **CAPTÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **Consideraciones Generales**

La metodología es el requisito básico para manejar y comprender los procedimientos teóricos y empíricos de las ciencias. Dicho requisito indica el camino más adecuado para la explicación de planteamientos lógicos de carácter general, que pueden aplicarse a los principios específicos de la investigación (Balestrini, 2006).

El Marco Metodológico permite al investigador describir de una manera detallada y concisa las actividades que se realizarán para alcanzar los objetivos generales y específicos. Es así como se hace necesario que los hechos estudiados, así como las relaciones que se establecen entre estos, los resultados obtenidos y las evidencias significativas encontradas en relación con el problema investigado, tengan un grado de máxima exactitud y confiabilidad, por esta razón se presenta un procedimiento ordenado que se sigue para establecer lo significativo de los hechos y fenómenos hacia los cuales esté encaminado el interés del investigador (ob. cit.).

En consecuencia, el Marco Metodológico, de la presente investigación donde se propone diseñar un programa didáctico basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura de Castellano y Literatura, es la instancia que alude al conjunto de reglas, registros y protocolos instrumentales que se emplearán en el proceso de recolección de los datos requeridos por el estudio. De allí que, éste constituye la médula del plan, puesto que en él se abordarán los diversos procedimientos operacionales más adecuados para seleccionar,

presentar y analizar los datos, con el fin de cumplir con los propósitos de la investigación planteada. Asimismo, se desarrollarán aspectos relativos a la modalidad y diseño de la investigación, tipo y nivel de estudio, enmarcados a los objetivos establecidos, que en este caso se trata de una investigación no experimental, proyectivo transeccional; la población estudiada, la muestra seleccionada; las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos; así como las formas de codificación, presentación de los datos y el análisis e interpretación de los resultados, que permitirán evidenciar la pertinencia del programa.

### **Tipo de Investigación**

La investigación se enmarca en un estudio conducente a la formulación de un Proyecto Factible, de modalidad cuantitativa, definido por Palella y Martins (2006) como “una propuesta viable destinada a atender las necesidades específicas, determinadas a partir de una base diagnóstica” (p. 95).

Es decir, la pertinencia de este tipo de investigación está determinada por la información arrojada en el diagnóstico, y que indujo al diseño de un programa didáctico basado en el cuento con su respectivo sustento teórico, procedimiento metodológico que contempla las estrategias, actividades y recursos pertinentes; que aporta herramientas al docente para desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes. En atención a esta modalidad de investigación, se introdujo tres (3) grandes fases en el estudio, a fin de cumplir con los requisitos involucrados en los Proyectos Factibles (Ob.cit.). En la primera de ellas, inicialmente se desarrolló un análisis de la situación actual en la realidad objeto de estudio, a fin de diagnosticar la necesidad de un programa basado en el cuento para desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos de cuarto año del ciclo medio – diversificado.



En la segunda fase del proyecto atendiendo a los resultados del análisis de la situación actual, se determinó la factibilidad de aplicación del programa basado en el cuento para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del ciclo medio – diversificado. En relación a la Factibilidad Técnica Operante, para dar cumplimiento al programa se dispone en la institución de su infraestructura, así como de los recursos materiales y didácticos necesarios (sala de conferencia, computadoras, servicio de internet, impresoras, video Beam, copiadora, textos de castellano actualizados, pizarra acrílica, borradores, resma de papel, entre otros) y por último del apoyo del personal directivo, docente, estudiantes y comunidad educativa. Este programa será una adaptación del programa ensayo de Ministerio del Poder Popular para la Educación; abarcará un año de estudio, el cual se corresponde al cuarto año del ciclo - medio y diversificado de educación. Estará estructurado por tres núcleos temáticos, los cuales son: El amor, La Aventura, La Vida y la Muerte. Los temáticos estarán vinculados directamente con las inquietudes de los adolescentes que comienzan a interesarse por las manifestaciones amorosas, sin dejar de lado el deseo de vivir aventuras y proezas, a la vez que trata de enfrentar las fuertes experiencias que le va deparando la vida y otras veces, la muerte.

El contenido que encierra cada tema, a través de las distintas obras que lo integran, tienen un valor primordialmente funcional, pues se persigue que el educando además de disfrutar y comprender algunas obras cuentistas de la literatura, también adquiera el hábito de la lectura y el desarrollo de los procesos del pensamiento crítico, en sus diferentes estadios cognitivos; apoyándose en la premisa de que el pensamiento crítico es posible desarrollarlo utilizando estímulos específicos (Torrance, 1992) . Por último, cabe destacar que los núcleos temáticos que componen el programa son muy vivenciales y facilitan su vinculación con otras áreas de aprendizaje como la Historia, Geografía, Filosofía, Sociología, Psicología, Educación Artística... En este sentido, se propicia la interdisciplinariedad del saber, contrario a las asignaturas fragmentadas, entendida como la integración entre las diferentes áreas del conocimiento, a través de la apropiación de la información y del intercambio de

experiencias en colectivo por medio del diálogo desde una relación horizontal, dialéctica y de reflexión crítica (Ochoa, 2004).

Ahora bien, en relación a la Factibilidad Económica, asociada a los gastos generados para la construcción del programa (materiales didácticos, copias, impresiones, entre otros), éstos son financiados a través de los aportes de cada uno de los actores involucrados en la investigación. Por otra parte, cabe destacar que para el análisis diagnóstico sobre la necesidad del programa, se contó con las infraestructuras (salones de clases, pizarra, mesas de estudio, iluminación, sala de copiado, biblioteca y otros) así como los recursos didácticos y humanos de la institución.

Por último, una vez que se realizó el diagnóstico para constatar la necesidad del programa y se determinó la factibilidad de su aplicación, se procedió como tercera fase, a diseñar el programa didáctico basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura de Castellano y Literatura.

### **Diseño de la Investigación**

El presente estudio es de diseño descriptivo de campo, no experimental, por cuanto que en él no se manipularán las variables, por el contrario se observarán los fenómenos tal y como se presentan en su contexto natural, para luego analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Por consiguiente, en este estudio no se pretende construir una situación específica mediante la manipulación de variables sino de observar las que existen; buscando solo proponer una solución viable a un problema diagnosticado.

El estudio propuesto se adecua a los propósitos de la investigación de nivel proyectivo, por cuanto intenta, según Palella y Martins (2006) "...proponer

soluciones a una situación determinada. Implica explorar, describir y proponer alternativas de cambio, y no necesariamente ejecutar la propuesta” (p. 94). Definido así el estudio, el diseño de investigación en función de su dimensión temporal o del número de momentos de aplicación de los instrumentos de recolección de datos, es de tipo proyectivo transeccional. Según lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (2003) en su obra de Metodología de la Investigación, “...los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (p. 270). Acá el propósito es describir el comportamiento de las variables en un momento dado, incluso las que están implícitas más no ampliamente definidas como es el caso de los Proyectos Factibles.

### **Población y Muestra**

Se define tradicionalmente la población como “...el conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Ésta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio” (Arias, 2006, p. 81). El individuo, en esta acepción, hace referencia a cada uno de los elementos de los que se obtiene la información. Los individuos pueden ser personas, objetos o acontecimientos. Para este estudio, la población está conformada por diez (10) docentes del área de aprendizaje de Castellano y Literatura del ciclo medio – diversificado y profesional, de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, instituto ubicado en el municipio José Ángel Lamas, Estado Aragua.

En relación a la muestra, definida por Balestrini (2006) como “...una parte representativa de la población, cuyas características deben reproducirse en ella, lo más exactamente posible...” (p. 142); la misma estuvo conformada por siete (07) docentes que imparten Castellano y Literatura de cuarto año del ciclo medio – diversificado y profesional, en la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón

Aponte”, en quienes se evidenció la necesidad de proponer un programa didáctico basado el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos cursantes de dicha asignatura. En este sentido, la muestra empleada para tal investigación es de tipo no probabilístico intencional, ya que de acuerdo a Arias (2006), los elementos serán escogidos con base a criterios o juicios preestablecidos por el investigador. Es decir, este tipo de muestra se denomina de esta manera debido a que los elementos que la conforman no son calculados matemáticamente. Aquí solo se eligen los individuos o elementos que se estiman que son representativos o típicos de la población. Claro está, el investigador debe establecer previamente los criterios para seleccionar las unidades de análisis (Palella y Martins, 2006).

En este caso los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes:

- . Estar laborando como docente de aula en la citada dependencia educativa.
- . Ser docente de la especialidad de Castellano y Literatura de cuarto año del ciclo medio y diversificado.

### **Técnica e Instrumento de Recolección de Información**

Para toda investigación científica es de vital importancia la construcción y posterior aplicación de los instrumentos de recolección de datos que, en la práctica, permiten al investigador conocer aspectos relevantes de la problemática estudiada. Para Palella y Martins (2006) “...un instrumento de recolección de datos es, en principio, cualquier recurso del cual puede valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información...” (p. 137). Es decir, el investigador decide qué tipo de recurso utilizará para recolectar los datos que requiere, a fin de analizarlos y obtener conclusiones a que haya lugar.

Son muchas y variadas las clasificaciones que hacen los teóricos acerca de los instrumentos de recolección de la información, sin embargo, para el presente estudio se asume el planteamiento de Arias (2006) quien establece que una investigación de campo no experimental, se puede abordar con técnicas de observación como la encuesta (oral o escrita) y la entrevista (estructurada, semi estructurada o no estructurada). Es así como, para esta investigación de naturaleza cuantitativa, se utilizó la técnica de la encuesta, definida por Arias (2006) como una "... técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujeto acerca de sí mismos, en relación a un tema particular" (p. 72). Para ello, se empleó un listado de preguntas escritas que se entregó a los sujetos quienes, en forma anónima, los respondieron por escrito. Específicamente de esta técnica, se aplicó como instrumento de recolección de la información, el cuestionario, el cual es definido por el autor ya mencionado como "...la modalidad de la encuesta, que realza de manera escrita en papel; la cual contiene una serie de preguntas y además es auto administrativo puesto que el mismo encuestado lo responderá, sin que el investigador intervenga" (ob. cit., p. 73). Este cuestionario de tipo cerrado, dirigido a los docentes de Castellano y Literatura de cuarto año; conformado por veinte (20) preguntas, cada una de ellas con cuatro (4) ítems de posibles respuestas (siempre, casi siempre, casi nunca y nunca); persiguió obtener información relevante asociada al tema de estudio, a fin de establecer la pertinencia del diseño del programa didáctico basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes cursantes de tal asignatura (ver anexo A).

### **Validez del Instrumento**

Según Hernández, Fernández y Baptista (2003) la validez de los instrumentos es un procedimiento que "...se refiere al grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir" (p.346). De esta afirmación se desprende que la validez de un instrumento de recolección de datos se relaciona directamente con la

problemática analizada, los objetivos de la investigación, las variables e indicadores definidos para el estudio.

En el presente estudio, se decidió validar el instrumento de recolección de la información, que en este caso es el cuestionario, a través del juicio de tres (3) expertos, docentes especialistas en diferentes áreas con estudio de posgrado en el campo de la investigación educativa; a quienes, de acuerdo con lo planteado por Palella y Martins (2006), se les entregó un ejemplar del instrumento con su respectiva tabla de especificaciones donde se detallan las variables del estudio, dimensiones, indicadores e ítems por cada indicador (véase anexo B), así como un instrumento de medición conformado por varios criterios para cualificar las preguntas (véase anexo C). Éstos se encargaron de revisar el contenido, la redacción y la pertinencia de cada pregunta, permitiendo así efectuar las debidas correcciones cuando fueron necesarias.

Los expertos consideraron que el instrumento se correspondía en alto grado a los objetivos de la investigación, así como también que existía correspondencia entre los indicadores, ítems y variables del estudio.

Sin embargo, se sugirió mejorar la redacción de los ítems catorce, quince, dieciocho, diecinueve y veinte, específicamente en el uso de los verbos y en la supresión de toda ambigüedad en tales preguntas, quedando así un instrumento estructurado en función de todas las observaciones realizadas.

### **Confiabilidad del Instrumento**

Para Hernández, Fernández y Baptista (2003) la confiabilidad "...se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales" (p. 346). Es decir, la confiabilidad de un instrumento garantiza en cierta forma que el proceso de investigación cumpla con la rigurosidad científica propia de un estudio objetivo y serio. Es por eso, que para obtener la confiabilidad del

instrumento, concretamente del cuestionario, se aplicó una prueba piloto a un grupo de siete (7) docentes no pertenecientes a la muestra, pero con características similares a ésta.

La confiabilidad se estimó con los resultados de la prueba piloto la cual se aplicó para el cálculo del estimador denominado Coeficiente de Confiabilidad de Alfa de Cronbach, por una parte, por su modalidad policotómica (cada ítems presentará tres (3) posibilidades de respuesta), y por otro, por cuanto permitió medir la confiabilidad a partir de la consistencia interna de los ítems (Palella y Martins, 2006).

Se procedió a asignarles valores 4, 3, 2, 1 (en forma decreciente en cada ítem). Para estos ítems la confiabilidad fue determinada a través del coeficiente Alfa de Cronbach, utilizando para los cálculos correspondientes el programa Microsoft Excel Office 2007. Este coeficiente requiere de una sola administración del instrumento, su ventaja radica en que no es necesario dividir en dos mitades los ítems, simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente.

La fórmula para calcular el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach es:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} * \left( 1 - \frac{\sum s^2 i}{s^2 T} \right)$$

Donde:

$\alpha$  = coeficiente de confiabilidad

k = Cantidad de ítems

$s^2 i$  = Varianza de cada ítem

$\sum Xi$  = Sumatoria de los puntajes de los sujetos

$\sum s^2 i$  = Sumatoria de las varianzas internas de los ítems

$s^2 T$  = Varianza total (varianza de los puntajes)

El valor del coeficiente se contrastó con el contenido del cuadro de Decisión para la Confiabilidad de un Instrumento (Palella y Martins, 2006), a fin de determinar si el instrumento reúne atributos de confiabilidad aceptables:

### **Cuadro 1**

#### **Criterios de decisión para la confiabilidad de un instrumento**

<b>Rango</b>	<b>Confiabilidad (Dimensión)</b>
0,81 – 1	Muy alta
0,61 – 0,80	Alta
0,41 – 0,60	Media
0,21 – 0,40	Baja
0-0,20	Muy Baja

*Fuente:* Palella, S. y Martins, F. (2006, p. 181).

El grado de confiabilidad del instrumento aplicado a la muestra piloto conformada por tres (7) docentes de Castellano y Literatura en el nivel de Educación Media - Diversificado y Profesional, de acuerdo al cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, es de **0,79**; lo cual indica que el instrumento de recolección de datos utilizado es muy confiable (ver anexo D).

### **Procedimientos de la Investigación**

El procedimiento para desarrollar la investigación siguió las siguientes fases propuestas por Moya (2000) para la modalidad de Proyectos Factibles:

Primera Fase. Se realizó la revisión documental para su interpretación y análisis de la bibliografía relacionada a los objetivos de la investigación. Así mismo, se



indagó sobre las investigaciones realizadas sobre el uso del cuento, el pensamiento crítico y la lectura crítica de cuentos.

Segunda Fase. Se determinó el diseño de la investigación el cual correspondió a la metodología de Proyecto Factible apoyado en una Investigación Documental y una Investigación de Campo.

Tercera Fase. Se escogió la población y muestra de la investigación, y se precisó a los sujetos seleccionados como muestra, siete (07) docentes, los objetivos planteados en este estudio.

Cuarta Fase. Se correspondió a la selección del instrumento de la investigación, así como su validación y confiabilidad.

Quinta Fase. Se aplicó el instrumento a los docentes, procediendo de la siguiente manera:

- . Se conversó con los docentes en torno a la naturaleza de la investigación y el propósito de solicitar su colaboración para responder el instrumento.

- . Se les entregó el instrumento contentivo de las instrucciones y las preguntas.

- . Las respuestas emitidas por cada uno fueron de manera individual y confidencial.

- . Se agradeció la colaboración prestada.

Sexta Fase, correspondió a la tabulación, análisis e interpretación de los resultados.

Séptima Fase. Se hizo el estudio de la factibilidad de la investigación.

Octava Fase, se diseñó la propuesta: Programa didáctico basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura Castellano y Literatura.

Y por último, se plasmaron las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

## **CAPTÍTULO IV**

### **ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

En esta oportunidad, se han de presentar los datos obtenidos y la forma de cómo se analizaron, detallando de manera específica los resultados encontrados, en concordancia con el objetivo del estudio. De acuerdo con Palella y Martins (2006) “...una vez que se tiene la información, es decir terminada la recolección de los datos; se suceden una serie de etapas que conducen a interpretar y discutir la información recogida mediante la aplicación de los instrumentos...” (p. 186). Es decir, se hace necesario revisar, organizar, clasificar y tabular los resultados obtenidos con el fin de visualizarlos más claramente y poder analizarlos con mayor facilidad.

De tal manera que, para el análisis independiente de las variables implícitas en la investigación, primeramente se codificaron los datos arrojados por el cuestionario aplicado a siete (7) docentes de la especialidad de Castellano y Literatura, en tablas de frecuencias, ya que como lo afirman los autores ya citados, la “...distribución de frecuencia es la forma más sencilla de describir una variable. Supone determinar cuántas observaciones están presentes en cada categoría de respuesta para la variable” (ob.cit., p. 190); luego se representaron estos datos a través de gráficos circulares, para así describirlos estadísticamente en función de las dimensiones e indicadores identificados en la tabla de especificación de las variables. Posterior a esto, se estableció la relación de cada resultado arrojado con las bases teóricas desarrolladas en esta investigación. Finalmente, se explicó la importancia de estos resultados para el estudio.

**Resultados de la aplicación del cuestionario a los docentes de la asignatura de Castellano y Literatura de cuarto año.**

**Cuadro 2**

**Resultados de la aplicación del cuestionario**

LEYENDA: SIEMPRE (S) CASI SIEMPRE (CS) CASI NUCA (CN) NUNCA (N)

ITEMS	S	CS	CN	N
<b>1</b>	3	3	1	0
<b>2</b>	2	4	1	0
<b>3</b>	4	3	0	0
<b>4</b>	6	1	0	0
<b>5</b>	1	3	2	1
<b>6</b>	1	3	2	1
<b>7</b>	6	1	0	0
<b>8</b>	1	4	2	0
<b>9</b>	1	2	3	1
<b>10</b>	1	4	2	0
<b>11</b>	5	1	1	0
<b>12</b>	0	5	2	0
<b>13</b>	5	2	0	0
<b>14</b>	5	2	0	0
<b>15</b>	5	2	0	0
<b>16</b>	5	2	0	0
<b>17</b>	5	2	0	0
<b>18</b>	3	4	0	0
<b>19</b>	4	3	0	0
<b>20</b>	2	4	1	0
<b>Σ</b>	<b>68</b>	<b>59</b>	<b>17</b>	<b>3</b>

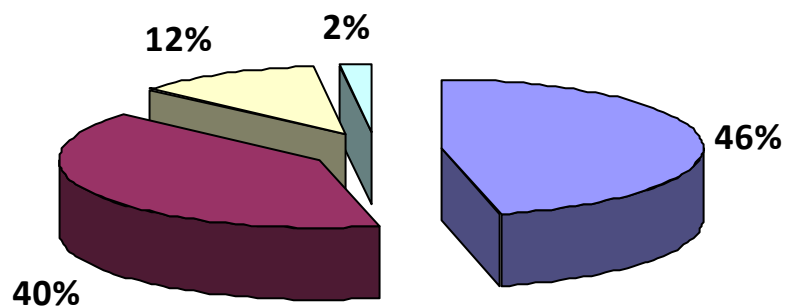
Fuente: Ontiveros, 2008

### Cuadro 3

#### Distribución de frecuencias de la aplicación del cuestionario

ALTERNATIVAS	Frecuencias (f)	Porcentajes (%)
Siempre	68	46
Casi Siempre	59	40
Casi Nunca	17	12
Nunca	3	2
<b>TOTAL</b>	<b>147</b>	<b>100%</b>

Gráfico 3. Distribución de frecuencias de la aplicación del cuestionario



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

Interpretación: De acuerdo a los resultados hay una alta tendencia, por parte de los docentes, específicamente en un 46 %, en responder que siempre utilizan la lectura de cuentos para abordar varias de las habilidades del pensamiento crítico en sus estudiantes, es decir, valiéndose de sus características y estructura interna procuran estimular esta forma de pensamiento; casi siempre en un 40% lo hacen, 12 % equivale a casi nunca y un 2% nunca. Estas estadísticas son de vital importancia por cuanto demuestra como lo planteado por Harris y Hodges (2000), quienes afirman que en la práctica, la lectura crítica de cuentos y el pensamiento crítico van de la mano. El pensamiento crítico permite que el lector vaya haciendo el seguimiento a su comprensión a medida que va leyendo. Si percibe que las afirmaciones del texto son falsas, ridículas o irresponsables (pensamiento crítico), lo examina con mayor atención para poner a prueba su propia comprensión (lectura crítica).

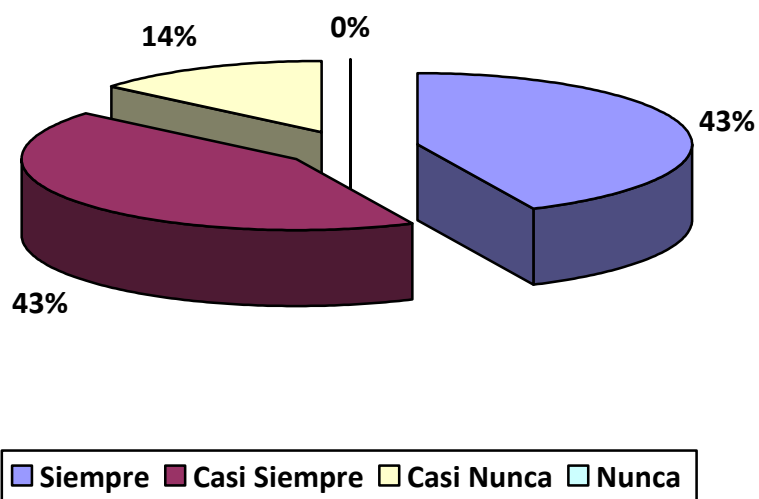
El pensamiento crítico depende de la lectura crítica. Si uno no comprende lo que está leyendo, no podrá evaluar la veracidad o falsedad de lo que está leyendo, o en su caso omitir opiniones constructivas. Después de todo una persona puede pensar críticamente sobre lo afirmado en un texto (pensamiento crítico) únicamente si lo ha entendido (lectura crítica). Se puede elegir el aceptar o rechazar las afirmaciones menciona por el autor, pero es necesario saber por qué (tener los fundamentos que respalden nuestra decisión).

#### Cuadro 4

##### Dimensión: Utilización de cuentos caracterizados por la brevedad de su discurso

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	3	43
Casi Siempre	3	43
Casi Nunca	1	14
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

*Gráfico 4. Utilización de cuentos caracterizados por la brevedad de su discurso*



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

Interpretación: El 43 % de los docentes utilizan cuentos caracterizados por la brevedad de su discurso, de igual forma un 43 % casi siempre lo hace y un 14% casi nunca. Tolchinsky (2000), sostiene que el cuento es una narración corta de acciones no muy complejas en el que el autor persigue deleitar a la par de desarrollar destrezas del pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, el docente al propiciar la lectura de cuentos cortos no solo estimula el gusto por la lectura sino que también desarrolla destrezas cognitivas en sus estudiantes. De allí que se infiere a partir de estos resultados para la investigación, la importancia del diseño un programa didáctico basado en cuentos cortos para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura Castellano y Literatura en el cuarto año de Educación Media – Diversificado y Profesional.

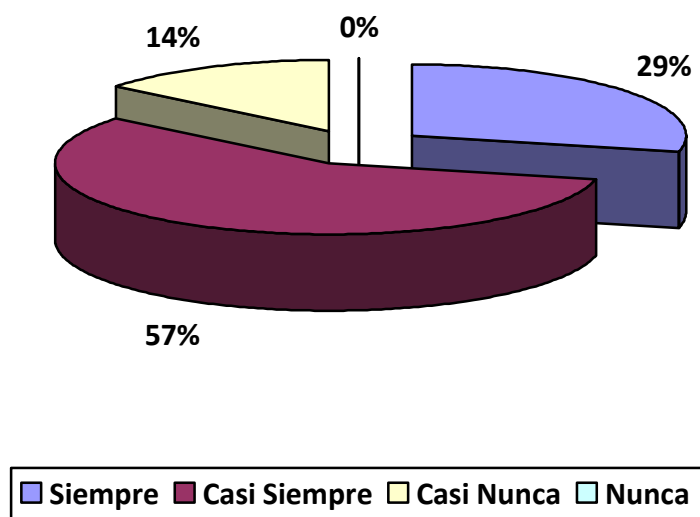


### Cuadro 5

**Dimensión: Utilización de cuentos donde emplean metáforas para lograr a través de la asociación de imágenes una mayor comprensión del discurso**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	2	29
Casi Siempre	4	57
Casi Nunca	1	14
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 5. Utilización de cuentos donde emplean metáforas para lograr a través de la asociación de imágenes una mayor comprensión del discurso**



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

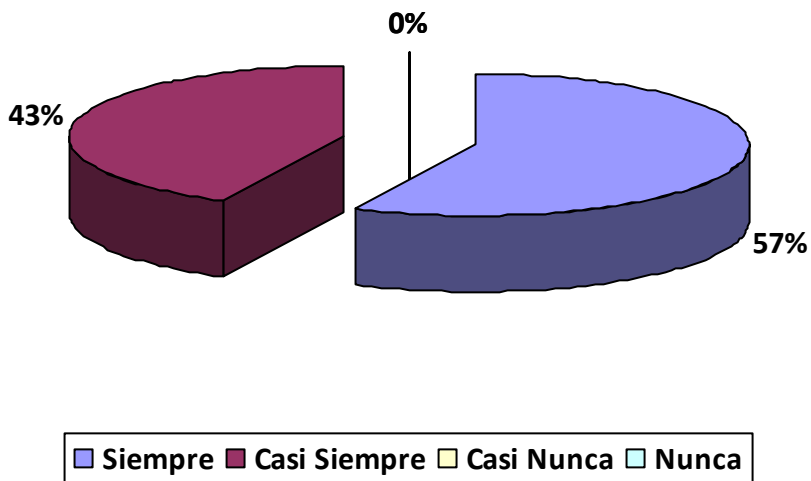
Interpretación: El 29% de los docentes siempre utilizan cuentos donde se emplean metáforas para lograr a través de la asociación de imágenes una mayor comprensión del discurso, el 57% casi siempre lo hace y el 14% nunca. Estos resultados indican que los docentes, por lo general, entienden que el uso de metáforas facilita la comprensión crítica por analogía de los cuentos y estimula la imaginación de sus estudiantes. De allí la importancia del diseño un programa didáctico basado en cuentos cargados de un lenguaje metafórico para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura Castellano y Literatura en el cuarto año de Educación Media – Diversificado y Profesional.

### Cuadro 6

**Dimensión: Utilización de cuentos cuyos títulos despiertan el interés de los estudiantes**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	4	57
Casi Siempre	3	43
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 6. Utilización de cuentos cuyos títulos despiertan el interés de los estudiantes**



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional "Carlos Ramón Aponte", del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

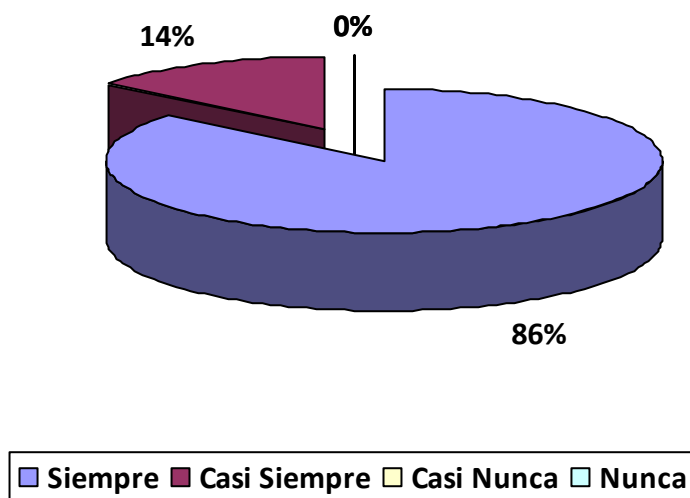
Interpretación: El 57% de los docentes siempre utilizan cuentos cuyos títulos despiertan el interés de los estudiantes mientras que el 43 % casi siempre lo hace. Según estos resultados, la mayor parte de los docentes están conscientes sobre la necesidad de usar cuentos cuyos títulos sean sugestivos, o sea, que al oírse activen la habilidad crítica de la inferencia en los lectores al establecer hipotéticamente sobre qué trata el cuento. Es por esto, que se establece como necesidad el diseño un programa didáctico basado en cuyos títulos capturen la atención del lector para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura Castellano y Literatura en el cuarto año de Educación Media – Diversificado y Profesional.

### Cuadro 7

**Dimensión: Utilización de cuentos cuyos argumentos se adecúen a la capacidad de análisis de los estudiantes**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	6	86
Casi Siempre	1	14
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 7. Utilización de cuentos cuyos argumentos se adecúen a la capacidad de análisis de los estudiantes**



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

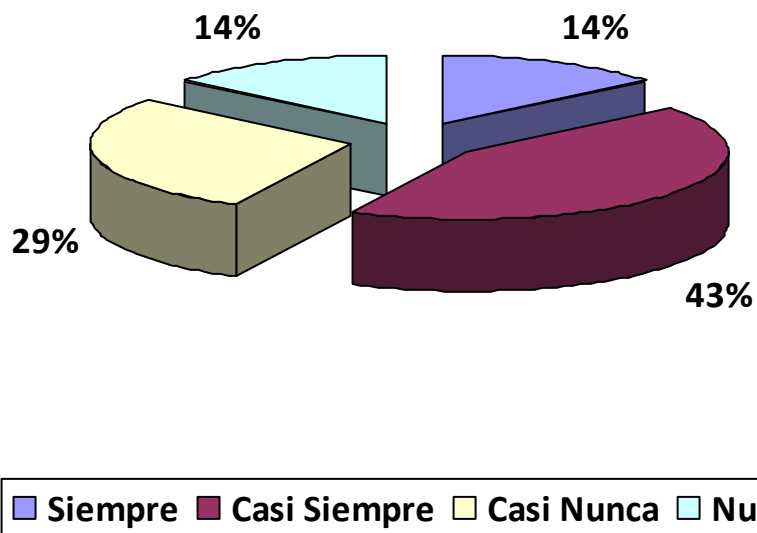
Interpretación: El 86% de los docentes utilizan cuentos cuyos argumentos se adecúan a la capacidad de análisis de sus alumnos, mientras que el 14% casi siempre lo hace. Heimlich y Pittelman (1991), sostienen que el escritor debe tener en cuenta la capacidad cognitiva de sus oyentes o lectores, que será la que habrá de condicionar el argumento. Desde esta perspectiva, el docente al propiciar la lectura de cuentos acorde a la capacidad de análisis de sus estudiantes, le está permitiendo entender la información, captar el significado, trasladar el conocimiento a nuevos contextos, interpretar hechos..., procesos implícitos en el desarrollo del pensamiento crítico. . De allí la importancia del diseño un programa didáctico basado en cuentos cuyos argumentos se adecúen a los niveles cognitivos de los estudiantes de cuarto año a fin de desarrollar el pensamiento crítico.

### Cuadro 8

#### Dimensión: Uso de cuentos para dar a conocer la biobibliografía del autor

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	1	14
Casi Siempre	3	43
Casi Nunca	2	29
Nunca	1	14
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

*Gráfico 8. Uso de cuentos para dar a conocer la biobibliografía del autor*



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

Interpretación: El 43% de los docentes casi siempre usan el cuento para dar a conocer la vida y obra de sus autores, mientras que el 29% casi nunca lo hace. De acuerdo a esto, los docentes comprenden en la mayoría de las veces la importancia para el desarrollo del pensamiento crítico de que el alumno indague sobre el contexto socio-histórico del autor para entender el por qué de su estilo de lenguaje y razón de su escrito. Es así como se infiere la necesidad de diseñar un programa didáctico basado en cuentos y cuyas estrategias de comprensión crítica se encuentre la indagación de la biobibliografía del autor, dirigido a docentes de cuarto año.

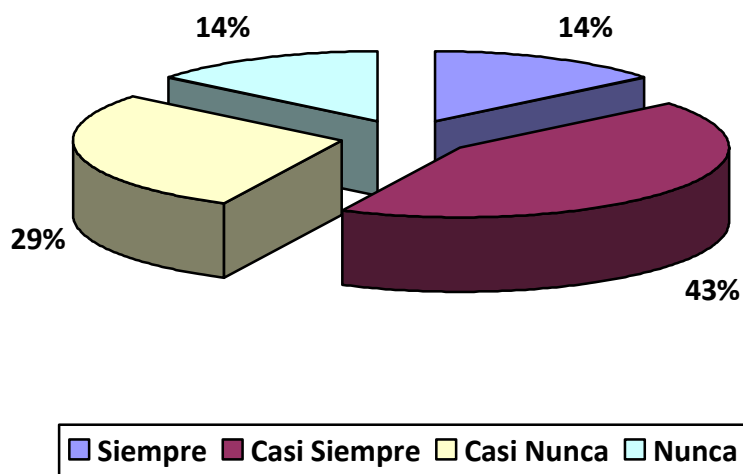


### Cuadro 9

**Dimensión: Utilización de cuentos para que los alumnos identifiquen la perspectiva del narrador**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	1	14
Casi Siempre	3	43
Casi Nunca	2	29
Nunca	1	14
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 9. Utilización de cuentos para que los alumnos identifiquen la perspectiva del narrador**



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

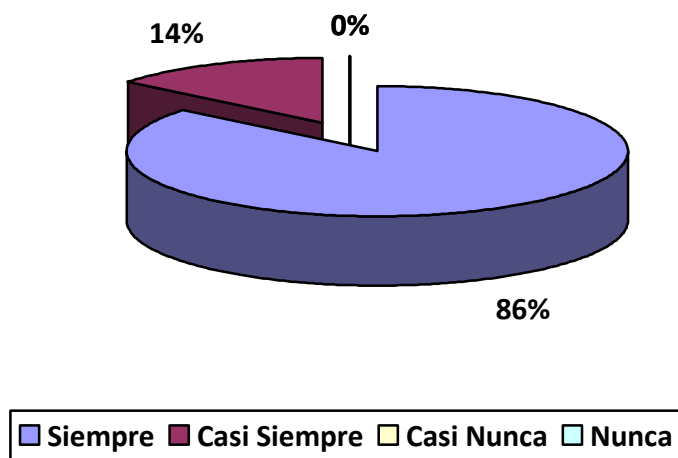
Interpretación: El 43% de los docentes casi siempre utilizan cuentos para que sus alumnos identifiquen la perspectiva del narrador, mientras que el 29% casi nunca lo hace. Heimlich y Pittelman (1991), plantean que la perspectiva del autor se relaciona con la mente o los ojos espirituales que ven la acción narrada; puede ser el del propio autor, el de un personaje o el de un espectador de la acción. Esta habilidad implica el descubrimiento por medio del discurso narrativo en qué persona se cuentan las acciones, y para ello es indispensable poseer criticidad convincente. Es por ello el programa basado en cuentos debe propiciar entre sus estrategias la identificación de la perspectiva del autor del relato, a fin de estimular el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

### Cuadro 10

**Dimensión: Aprovechamiento del cuento para desarrollar habilidades lectoras en el establecimiento del tema central**

ALTERNATIVAS	Frecuencia(f)	Porcentaje (%)
Siempre	6	86
Casi Siempre	1	14
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 10. Aprovechamiento del cuento para desarrollar habilidades lectoras en el establecimiento del tema central**



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

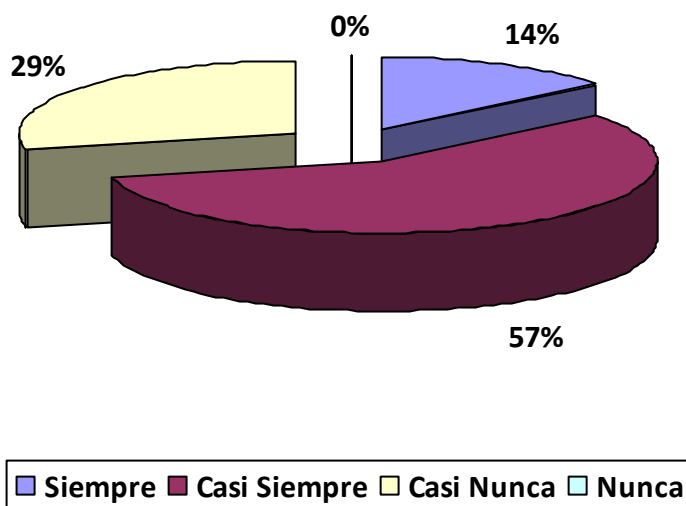
Interpretación: El 86% de los docentes siempre aprovechan los cuentos para desarrollar habilidades lectoras en el establecimiento del tema central, mientras que el 14% casi siempre lo hace. De acuerdo a esto, los docentes vislumbran que la determinación de los aspectos que por su naturaleza relevante configuran el eje temático de la obra, permite a los estudiantes desarrollar un cierto nivel de criticidad, ya que este proceso encierra diferentes habilidades del pensamiento en el individuo.

### Cuadro 11

**Dimensión: Uso de cuentos para propiciar la inferencia de los conflictos de los personajes**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	1	14
Casi Siempre	4	57
Casi Nunca	2	29
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 11.** Uso de cuentos para propiciar la inferencia de los conflictos de los personajes



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

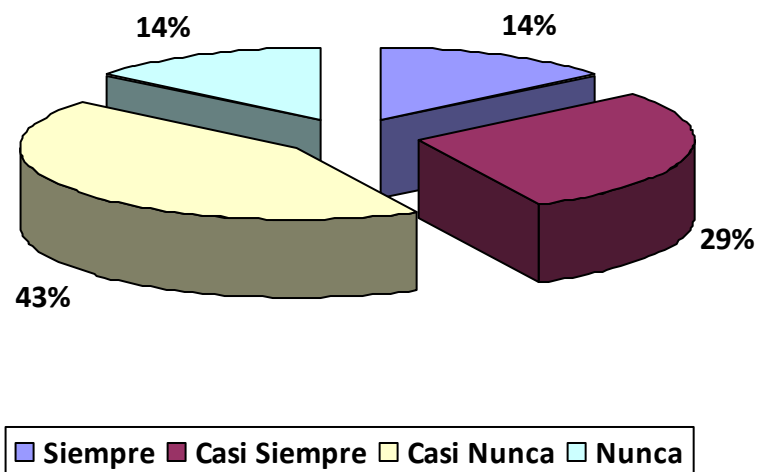
Interpretación: El 57% de los docentes casi siempre usan los cuentos para propiciar la inferencia de los conflictos de los personajes, mientras que el 29 % casi nunca lo hace. Cuando se concibe a los personajes como seres dinámicos que mueven y enredan su dinamismo dentro del relato, y que para lograr desenredar tales acciones se requieren de ciertas destrezas cognitivas como la inferencia, la interpretación, la formulación de supuestos, la elaboración de conclusiones..., y que son habilidades del pensamiento crítico, se deduce lo indispensable de aportar al docente de estrategias que le permitan abordar tales habilidades en sus estudiantes a partir de las lecturas de cuentos.

## Cuadro 12

**Dimensión: Indicación a los estudiantes a que analicen los planos temporales en los cuentos**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	1	14
Casi Siempre	2	29
Casi Nunca	3	43
Nunca	1	14
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 12. Indicación a los estudiantes a que analicen los planos temporales en los cuentos**



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

Interpretación: El 29% de los docentes casi siempre indican a sus estudiantes que analicen los planos temporales en los cuentos, mientras que el 43% casi nunca lo hace. Heimlich y Pittelman (1991), plantean que toda acción se desarrolla dentro de un plano temporal, ya sea lineal, cuando las acciones se dan unas tras otras, o circular, cuando dentro de los hechos se mezclan diferentes tiempos. En este sentido, la determinación de los planos temporales implica que los alumnos enlacen las acciones del relato en sus diferentes momentos, se haga preguntas en torno a los acontecimientos, y saque sus propias conclusiones, todas éstas habilidades del pensamiento, y que deben estar presentes en cualquier estrategia que se le ofrezca al docente a fin de desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes, más aún en el diseño de este programa.

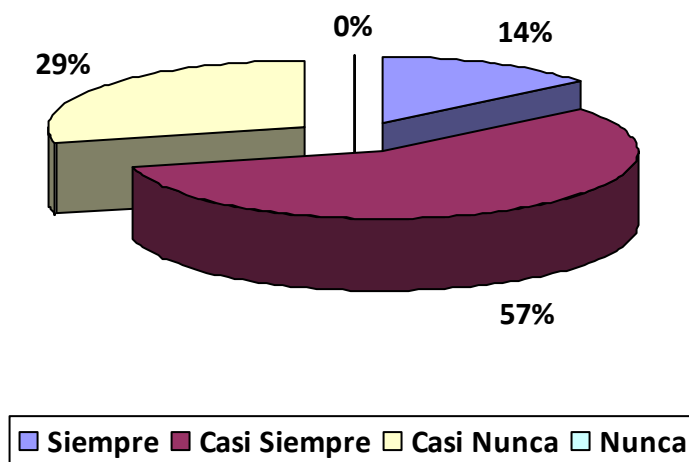


### Cuadro 13

**Dimensión: Utilización de cuentos caracterizados por el efecto que produce en el lector debido al uso de palabras con fuerte carga significativa**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	1	14
Casi Siempre	4	57
Casi Nunca	2	29
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 13. Utilización de cuentos caracterizados por el efecto que produce en el lector debido al uso de palabras con fuerte carga significativa**



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacionañ “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

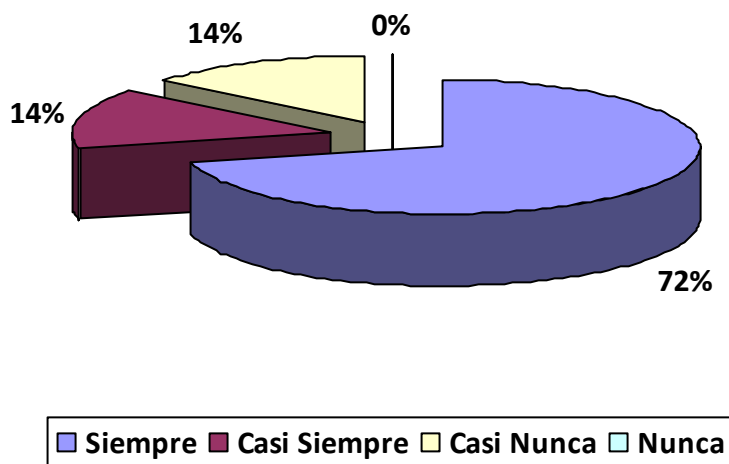
Interpretación: El 57% de los docentes casi siempre utilizan cuentos caracterizados por el efecto que produce en el lector debido al uso de palabras con fuerte carga significativa, mientras que el 29% casi nunca lo hace. Según estos resultados los docentes están conscientes que cuando un autor escribe un texto, éste lo hace con un propósito, que genera en el lector un efecto positivo o negativo a nivel psicológico o a nivel de su personalidad, por lo que le toca al estudiante cuestionarse e inferir cuál es esa intención y qué efecto genera en él como lector. Ambas habilidades del pensamiento crítico están contempladas en el programa dirigido a los docentes de cuarto año que imparten Castellano y Literatura.

### Cuadro 14

**Dimensión: Desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes al formularseles preguntas precisas relacionadas al cuento**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	5	72
Casi Siempre	1	14
Casi Nunca	1	14
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 14. Desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes al formularseles preguntas precisas relacionadas al cuento**



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional "Carlos Ramón Aponte", del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

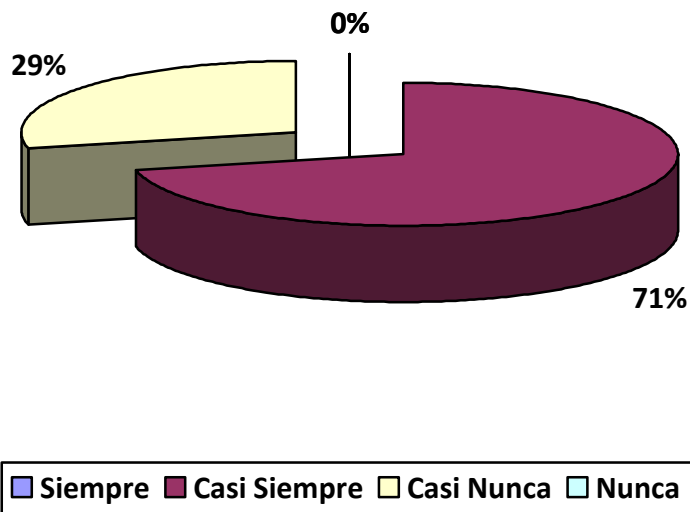
Interpretación: El 72% de los docentes siempre desarrollan el pensamiento crítico de los estudiantes formulándoles preguntas precisas relacionadas al cuento, mientras que el 14% casi siempre lo hace, y el otro 14% casi nunca. De acuerdo a estos resultados, los docentes observan lo importante que es aplicar el método socrático en los momentos de lecturas de cuentos, ya que permite al estudiante pensar críticamente sobre la base de las premisas dadas por el mismo docente. En vista de esto se hace indispensable que el programa basado en el cuento posea en su estructura una serie de planteamientos y preguntas que permitan al educador interactuar con sus estudiantes desde una dimensión crítica, cuestionando lo que sabe, a fin de que éste deseche lo que no es relevante y afiance lo que sí es.

### Cuadro 15

**Dimensión: Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes cuando contrastan supuestos en torno a aspectos concretos del cuento**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	0	0
Casi Siempre	5	71
Casi Nunca	2	29
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 15. Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes cuando contrastan supuestos en torno a aspectos concretos del cuento**



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

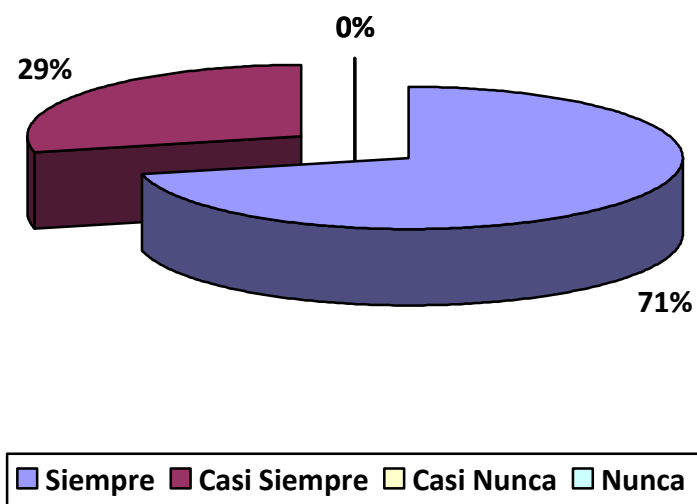
Interpretación: El 71% de los docentes casi siempre desarrollan el pensamiento crítico en los estudiantes cuando contrastan supuestos en torno a aspectos concretos del cuento, mientras que el 29% casi nunca lo hace. En concordancia con estos resultados, la mayoría de los docentes de castellano y literatura propician un clima en que los estudiantes, dentro de un sistema alterno de pensamiento, reconocen y evalúan lo que aceptan como dado, como verdad absoluta, producto de sus propias conclusiones. Esta habilidad del pensamiento crítico está inmersa en el programa basado en el cuento para el desarrollo el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año.

## Cuadro 16

**Dimensión: Propiciación de estrategias para que los estudiantes expresen sus puntos de vista en relación al tema en estudio en una forma crítica**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	5	71
Casi Siempre	2	29
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 16. Propiciación de estrategias para que los estudiantes expresen sus puntos de vista en relación al tema en estudio en una forma crítica**



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

Interpretación: El 71% de los docentes casi siempre propician estrategias para que los estudiantes expresen sus puntos de vista en relación al tema en estudio en una forma crítica, mientras que el 29% casi nunca lo hace. Según estos resultados, los docentes comprenden la necesidad de que se les ofrezca estrategias que permitan a sus estudiantes expresar sus razonamientos y puntos de vistas, en una forma clara concisa y crítica. Es por esto, que se hace pertinente el diseño de un programa basado en el cuento en el que sus estrategias permitan estimular el uso de la mente, desarrollar estructuras cognitivas que faciliten la interpretación, comprensión y análisis de la información a fin de ser expresada abiertamente como resultante del proceso.

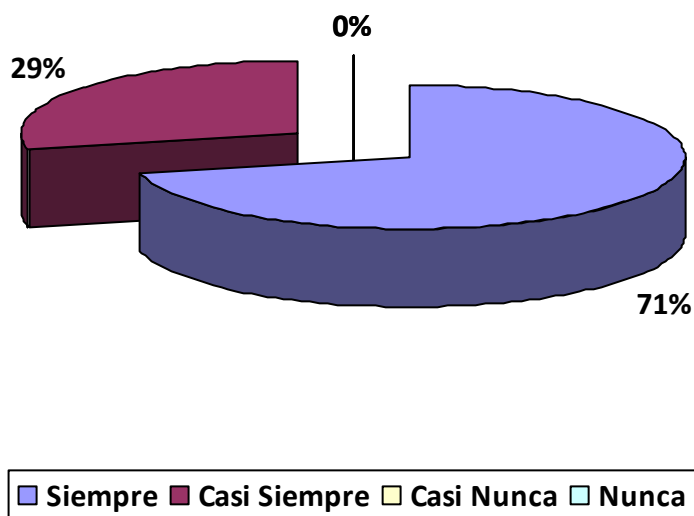


### Cuadro 17

**Dimensión: Estimulación de los estudiantes en la búsqueda de información pertinente al problema en cuestión para el desarrollo del pensamiento crítico**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	5	71
Casi Siempre	2	29
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 17. Estimulación de los estudiantes en la búsqueda de información pertinente al problema en cuestión para el desarrollo del pensamiento crítico**



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

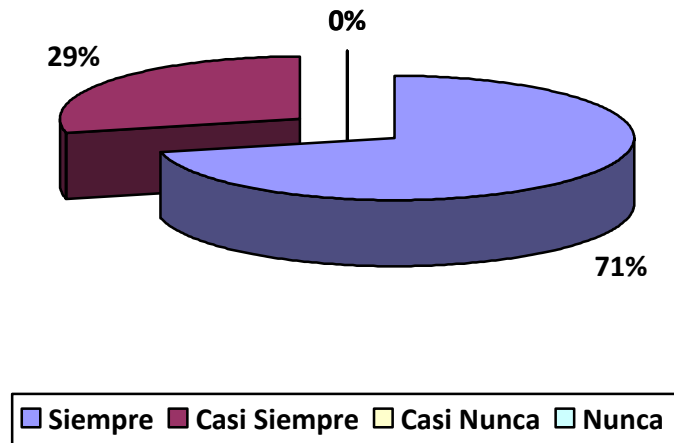
Interpretación: El 71% de los docentes casi siempre estimulan a los estudiantes en la búsqueda de información pertinente al problema en cuestión para el desarrollo del pensamiento crítico, mientras que el 29% casi nunca lo hace. Los docentes que durante la lectura de cuentos propician en sus estudiantes la búsqueda de información relacionada ya sea con la obra, el contexto histórico en el que fue escrita o acerca de la vida del autor, podrían transferir sus beneficios traducidos en una mayor comprensión del texto, ya que incrementan sus conocimientos previos a la par que su habilidad para establecer analogías, supuestos, inferencias, conclusiones entre otras habilidades del pensamiento crítico. De allí la importancia de este estudio para la presente investigación, por cuanto sustenta la necesidad de un programa basado en el cuento en el que sus estrategias activen el hábito de la investigación y la criticidad ante la información obtenida en los estudiantes de cuarto año. .

### Cuadro 18

**Dimensión: Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes cuando establecen conclusiones razonables de las lecturas de cuentos**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	5	71
Casi Siempre	2	29
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 18. Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes cuando establecen conclusiones razonables de las lecturas de cuentos.**



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

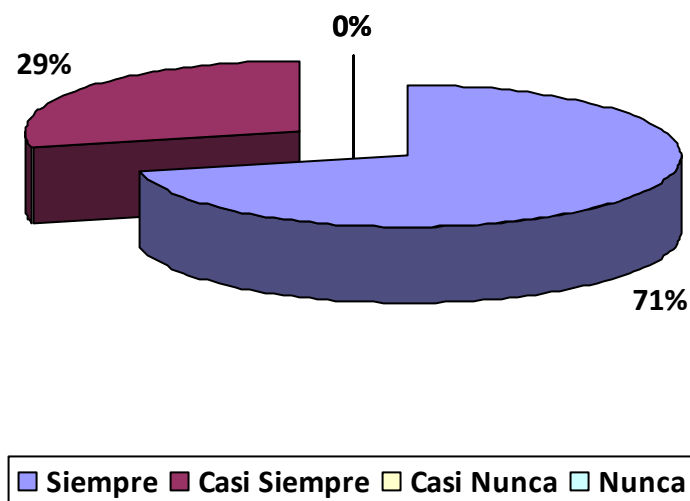
Interpretación: El 71% de los docentes siempre desarrollan el pensamiento crítico en los estudiantes cuando establecen conclusiones razonables de las lecturas de cuentos, mientras que el 29% casi siempre lo hace. De acuerdo con los resultados, los docentes están conscientes de que para estimular el pensamiento crítico es indispensable que sus estudiantes aprendan a establecer conclusiones razonables a partir del análisis riguroso de los fundamentos que apoyan algunas creencias o formas de conocimientos. Esto da pie a la construcción de argumentos sólidos y por ende, conclusiones críticas. Es así como se infiere la importancia de este estudio ya que aporta datos significativos que sustenta la propuesta de un programa didáctico basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico, en el establecimiento de conclusiones razonables, en alumnos de cuarto año.

### Cuadro 19

**Dimensión: Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes al permitirseles la interpretación del significado del propósito general del autor**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	5	71
Casi Siempre	2	29
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 19. Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes al permitirseles la interpretación del significado del propósito general del autor**



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

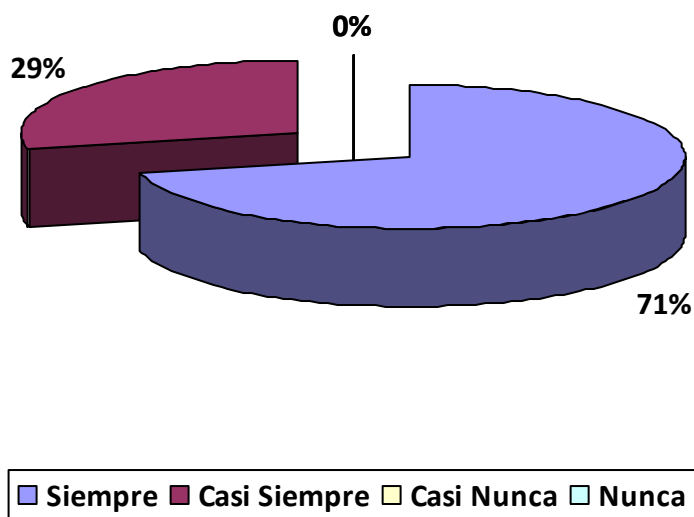
Interpretación: El 71% de los docentes siempre desarrollan el pensamiento crítico en los estudiantes al permitirles la interpretación del significado del propósito general del autor, mientras que el 29% casi siempre lo hace. Cordero (1995), plantea que todo cuento tiene como propósito informar, orientar, entretener o promover acciones, cambios de actitudes o simplemente dejar una enseñanza. En este sentido, cuando el estudiante lee un cuento, éste debe esclarecer, comprende o interpretar la intención implícita del autor, así como la información que trae consigo el mismo, esto en base a conocimientos previos. Cada una de estas etapas son habilidades que desarrollan el pensamiento crítico. De allí la importancia para esta investigación de diseñar un programa didáctico basado en el cuento y cuyas estrategias contemplen el descubrimiento del propósito del autor, dirigido a los docentes de Castellano y Literatura de cuarto año.

## Cuadro 20

**Dimensión: Estimulación del pensamiento crítico en los estudiantes al dárseles estrategias para que analicen cuentos variados**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	5	71
Casi Siempre	2	29
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 20. Estimulación del pensamiento crítico en los estudiantes al dárseles estrategias para que analicen cuentos variados**



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional "Carlos Ramón Aponte", del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

Interpretación: El 71% de los docentes siempre desarrollan el pensamiento crítico en sus estudiantes dándoles estrategias para que analicen cuentos variados, mientras que el 29% casi siempre lo hace. Benjamín Bloom (1950), define al análisis como...“la división de un todo en sus partes y la percepción del significado de las mismas en relación al conjunto...Es encontrar patrones; organizar las partes, reconocer significados ocultos, identificar componentes (p. 65). Desde esta perspectiva, esta viene a ser una de las habilidades más complejas en el individuo, por tanto, el docente que desee estimular el pensamiento crítico debe fomentar el desarrollo de aquellas habilidades menos complejas (conocimiento y comprensión) de lo contrario todo esfuerzo dirigido en propiciar el análisis en los alumnos será en vano. Es así como se infiere la importancia de este programa basado en el cuento por cuanto que, entre sus estrategias, se propicia el uso del análisis crítico de las obras que han sido seleccionadas.

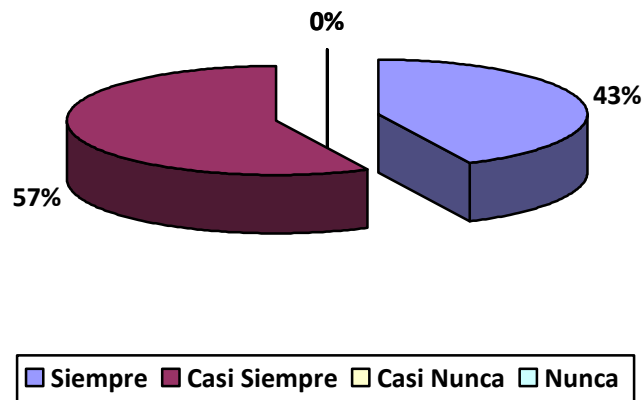


## Cuadro 21

**Dimensión: Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes al ofrecérseles herramientas pertinentes para que evalúen los planteamientos, argumentos y reflexiones hechas en función de los elementos de la narrativa de los cuentos**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	3	43
Casi Siempre	4	57
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 21. Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes al ofrecérseles herramientas pertinentes para que evalúen los planteamientos, argumentos y reflexiones hechas en función de los elementos de la narrativa de los cuentos**



---

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

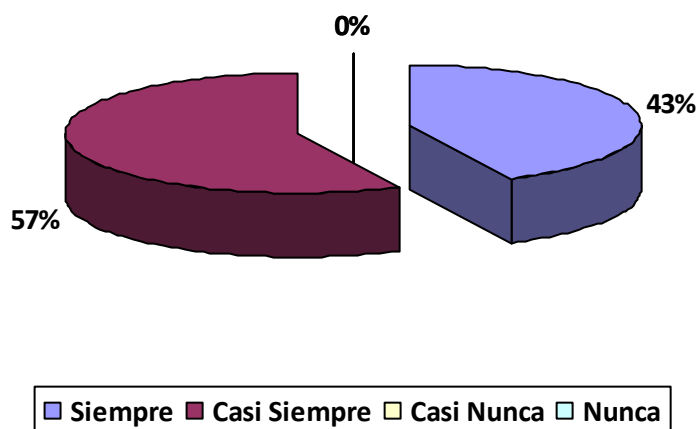
Interpretación: El 43% de los docentes siempre desarrollan el pensamiento crítico en sus estudiantes ofreciéndoles herramientas pertinentes para que evalúen sus razonamientos cognitivos, mientras que el 57% casi siempre lo hace. En este sentido, el estudiante valora proposiciones, argumentos o formas de comportamientos de los personajes (Informe Delphi, 1990). De allí la importancia de este estudio para la investigación, por cuanto sustenta el diseño del programa didáctico basado en el cuento por cuanto en éste se permita al lector expresar juicios críticos en torno a las actitudes de los personajes, del autor, hechos concretos, opiniones de otros en relación a un tema determinado.

## Cuadro 22

**Dimensión: Estimulación del pensamiento crítico en los estudiantes al requerírseles que infieran a partir de las lecturas críticas de cuentos**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	3	43
Casi Siempre	4	57
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 22. Estimulación del pensamiento crítico en los estudiantes al requerírseles que infieran a partir de las lecturas críticas de cuentos**



Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

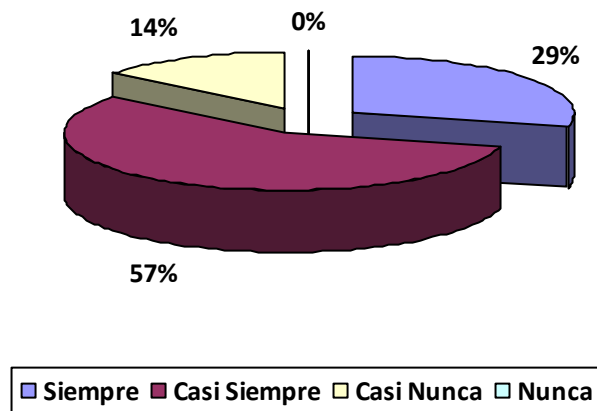
Interpretación: El 43% de los docentes siempre desarrollan el pensamiento crítico en sus estudiantes al requerirles que infieran a partir de las lecturas críticas de cuentos, mientras que el 57% casi siempre lo hace. De estos resultados se infiere la importancia que tiene para el docente utilizar la habilidad de la inferencia en sus estudiantes a fin de llegar a conclusiones razonables, formular hipótesis, deducir consecuencias de la información tratada en los cuentos; mas aun de propiciar esta habilidad en el programa basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de cuarto año.

### Cuadro 23

**Dimensión: Estimulación del pensamiento crítico en los estudiantes cuando reflexionan sobre sus propios razonamientos con sensibilidad a las posibles influencias de sesgos o intereses personales**

ALTERNATIVAS	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	2	29
Casi Siempre	4	57
Casi Nunca	1	14
Nunca	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 23. Estimulación del pensamiento crítico en los estudiantes cuando reflexionan sobre sus propios razonamientos con sensibilidad a las posibles influencias de sesgos o intereses personales**



---

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de Castellano y Literatura de cuarto año de la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte”, del Municipio José Ángel Lamas, Edo. Aragua. Por Ontiveros, 2008.

Interpretación: El 29% de los docentes siempre estimulan el pensamiento crítico en los estudiantes permitiendo que éstos reflexionen sobre su propio razonamiento con sensibilidad a las posibles influencias de sesgos o intereses personales, mientras que el 57% casi siempre lo hace y el 14% casi nunca. Según Jessop (2002) la autorregulación o metacognición es la habilidad más importante del pensamiento crítico porque permite monitorear conscientemente las actividades cognitivas de uno mismo. En este sentido, es indispensable que los docentes al finalizar cada lectura de cuentos faciliten las herramientas pertinentes a fin de que sus estudiantes hagan metacognición de su forma de pensar. De allí que, este programa basado en el cuento persigue que el lector evalúe, confirme, valide o corrija su propio pensamiento.

## **Discusión de Resultados de la Investigación**

Para este estudio que tiene como propósito el “Diseñar un programa basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura Castellano y Literatura en el cuarto año de Educación Media, Diversificado y Profesional”, se hizo indispensable el revisar los resultados obtenidos en función de los instrumentos aplicados a los sujetos que conforman la muestra, precisamente para determinar la pertinencia o no del programa. Es así como se consideran para la discusión los siguientes resultados:

Primero, el estudio evidenció cómo los docentes de Castellano y Literatura de cuarto año, desconocen, en varios aspectos, las habilidades del pensamiento crítico contempladas en el Informe Delphi (1990) o las utilizan pero inconscientemente, por lo que terminan concibiendo el desarrollo del pensamiento crítico como una resultante natural de la enseñanza del programa académico de castellano y literatura, sin necesidad de una pedagogía particular. Es así como Ennis (1985), plantea que el pensamiento crítico no es un pensamiento fortuito o arbitrario, por el contrario, constituye un proceso cognitivo en el que la razón predomina sobre las otras dimensiones de pensamiento.

En este sentido, el pensamiento crítico debe ser concebido como un proceso activo y consciente del individuo, quien es capaz de corregir su forma de pensar, al detectar las debilidades y rectificarlas, pensar su propio pensamiento; un proceso auto-dirigido y auto-disciplinado en el que el sujeto evalúa la naturaleza de las razones en función de su fundamentos y justificaciones para establecer una conclusión razonable, que sería lo más próximo a la verdad.

Esta concepción es contraria al paradigma conductista en el que se concibe al educando como un ser pasivo, receptor de conocimientos, por lo general, no

significativo para él (Pozo, 1996). Por el contrario, el educando se debe concebir como un ente moldeable, capaz de regular su voluntad, de utilizar su independencia intelectual en función del desarrollo de su potencialidad y personalidad, en interacción con el ambiente. En este sentido, es posible que el docente consciente de la existencia de las habilidades cognitivas en el individuo, enseñe las herramientas del pensamiento crítico directamente, en forma de competencias transferibles, sin una referencia explícita a un campo disciplinario o a un ámbito del pensamiento a la cultura.

Lógicamente que para lograr tales objetivos, el docente tiene que aprovechar todos los momentos y situaciones de aprendizaje para trabajar con los alumnos la lectura de cuentos en diversos formatos; la discusión y el diálogo sobre las ideas, la elaboración de inferencias; la conversación con el texto a través de preguntas, comentarios y reflexiones escritas. En definitiva es preciso convertir el aula, como lo afirma Lipman (1991), en...“una comunidad de investigación, en la que los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre la de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se apoyan en los procesos inferenciales a partir de lo que interpretan de sus lecturas, de lo que afirman y de sus elaboraciones” (p. 57). Claro está, para que el profesor pueda realizar este acompañamiento, debe proponerse reducir esa gran distancia entre las actividades de aprendizaje que se ofrecen y las necesidades reales que los estudiantes requieren satisfacer a través de la lectura.

En pocas palabras, los estudiantes pueden efectivamente aprender a pensar mejor si los centros educativos (escuelas, liceos, universidades, misiones...) y sus docentes o facilitadores se concentran en enseñarles cómo hacerlo, proveyéndoles de las herramientas y oportunidades necesarias (Mckeachie, 1991).

Segundo, el estudio demostró cómo los docentes de Castellano y Literatura de cuarto año desconocen la eficacia de la lectura del cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos. Estos resultados contradicen lo expuesto por



Cordero (1995) quien afirma que leer cuentos es una aventura personal de librería de la creatividad e imaginación, que contribuye además al desarrollo de las habilidades intelectuales del lector, especialmente de la memoria, atención y razonamiento crítico.

La fuerza del cuento no reside tanto en los contenidos, sino en su estructura narrativa. El cuento es una realidad, una forma universal de dar sentido al mundo y a la experiencia humana. Es reflejo del “yo” del individuo, de su mundo interno, su personalidad, sus estados de consciencia e inconsciencia, sistemas de creencias, valores, formas de entender la realidad, de aproximarse a ésta o incluso distorsionarla, en pocas palabras, de su pensamiento, y al par de éste se impone la razón en forma de un propósito claro, bien definido, que persigue persuadir a otros de nuestros propios criterios razonables, a pesar de los profundos obstáculos que pone la mente de otros en relación a lo que sabemos (ob.cit.).

El cuento por sus características particulares dentro de la narrativa (brevedad en su discurso, lenguaje metafórico, juego del tiempo, las acciones cargadas de tensión de los personajes...) estimula el gusto del estudiante por leer, favorece su disposición y conciencia de la necesidad de la verdad, lo que lo induce a analizar hechos, generar y organizar ideas, defender sus opiniones, hacer comparaciones e inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas; así como se autodirija, medite y reflexione, aprenda a aprender y emita juicios mesurados ante situaciones nuevas, información contradictoria o prejuicios que lo desorienten; éstos no son más que procesos del pensamiento crítico.

La lectura crítica de cuentos supone entonces no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría, combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; identificar puntos de vista, intenciones, distinguir posiciones y contrastarlos con otras alternativas (Fancione, 2000). Dado el poder del discurso

escrito de un cuento para comunicar, seducir, convencer o manipular o resolver diferencias, el docente debe valerse de estrategias de lectura crítica que les permitan a los estudiantes leer el punto de vista o la mirada particular que ese discurso refleja de la realidad, y descubrir en él las diversas intencionalidades e ideologías que esconde y elegir aquellas que están de acuerdo con sus pensamientos y valores.

De este modo, los estudiantes podrán estar en capacidad de comprender diversas situaciones, tomar posturas, hacer elecciones conscientes, que les ayuden a comprender y controlar la dirección que toma sus vidas. Capacidades que les permitirán pensar y actuar para vivir en libertad. La lectura crítica requiere desentrañar la significación del discurso del autor, el significado que emerge, al poner en juego el pensamiento y el lenguaje del lector, a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento (conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias), construidos en el transcurso de su vida, en relación con las concepciones, imaginarios, opiniones y valores de su comunidad, los cuales utiliza como herramientas para seleccionar la información, organizarla, establecer relaciones, elaborar representaciones, atribuir significado y construirlo (Coll, 1991). Proceso para los cuales son imprescindibles las estrategias "...para comprender tanto los implícitos de los enunciados: la ideología del autor, sus referentes culturales o sus procedimientos de razonamiento y construcción del conocimiento como la propia estructura y organización del texto..." (Cassany, 2004, p. 106).

Asimismo, se requiere también conocimientos y estrategias lingüísticas para reconocer el género discursivo; asimismo, se necesita el desarrollo de una atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro y de respeto por los argumentos esgrimidos. Todas estas habilidades y conocimientos permitirán al estudiante identificar el sentido general de las ideas, detectar las ideologías e intencionalidades subyacentes. También le permitirá darse cuenta de las opiniones presupuestas o rechazadas y formular su propia visión del contenido y tema tratado, así como decidir

qué tomar en consideración, qué aplicar y qué desechar. De esta forma la lectura crítica se convierte en la herramienta útil que todo docente y educando del presente y del futuro deben poseer.

La discusión de los resultados en el contexto de la teoría revisada lleva a la conclusión de que existe la necesidad de ofrecerle al docente herramientas didácticas que estimulen el pensamiento crítico en sus estudiantes, y qué mejor que una antología de cuentos que propicie en sus estudiantes el gusto por la lectura, la imaginación y creatividad, así como sus habilidades cognitivas de criticidad cada vez que les explique detenidamente qué estándares intelectuales utilizará para calificar y por qué se los usará.

## **CAPÍTULO V**

### **PROPUESTA**

#### **PROGRAMA DIDÁCTICO BASADO EN LA LECTURA DE CUENTOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN LA ASIGNATURA CASTELLANO Y LITERATURA**

##### **Presentación**

Este programa didáctico basado en la lectura de cuentos para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan Castellano y Literatura en el cuarto año de educación Media, Diversificado y Profesional, está enmarcado de acuerdo a las últimas tendencias pedagógicas, y en armonía con el *Marco Conceptual para el Diseño Curricular del Programa de Castellano y Literatura*, publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2001).

Con él se pretende ofrecer una serie de estrategias constructivas a partir de las lecturas de cuentos, que posibiliten destrezas y habilidades intelectuales, es una alternativa frente a la lectura tradicional. Este programa persigue que el educando desarrolle al máximo las oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal, ya que sus actividades exigen procesos cognitivos u operaciones intelectuales que inciden en la habilidad para aprender en forma crítica y autónoma. De allí que, a esta técnica de

desarrollo del pensamiento por medio del cuento, se integran los nuevos enfoques sobre pensamiento crítico y constructivismo.

Esta antología de cuentos para adolescentes, que estudian bachillerato, enmarcados en temas que son universales para el hombre en cualquier espacio y tiempo (El Amor, La Aventura y La Vida y la Muerte) y que permiten despertar la motivación hacia la lectura reflexiva – crítica, especialmente porque el lector experimenta, insiste, cuestiona, busca, reintenta y adquiere nuevas destrezas y habilidades durante el proceso de lectura; permite comprender la dimensión del pensamiento crítico como un proceso autoguiado y autodisciplinado e intenta hacer razonar en el más alto nivel de calidad, de una manera adecuada. Las personas que piensan de forma crítica constantemente intentan vivir racional, razonable y enfáticamente. De igual forma, son muy conscientes de la naturaleza intrínsecamente defectuosa del pensamiento humano cuando no se examinan. Al mismo tiempo, se esfuerzan por disminuir el poder de sus tendencias egocéntricas y sociocéntricas. Del mismo modo, trabajan diligentemente para desarrollar las virtudes intelectuales: la integridad intelectual, la humildad intelectual, el civismo intelectual, la empatía intelectual, sentido intelectual de justicia y confianza en la razón. El pensamiento crítico es un hábito de análisis que busca determinar la consistencia y coherencia de los razonamientos que hay detrás de cualquier propuesta. Por lo tanto, está por encima de las opiniones particulares y de las impresiones subjetivas. Requiere claridad, exactitud, precisión y una marcada intención de equidad.

De allí la importancia de que el educando a la par con su docente, se esfuercen en la medida que realizan las lecturas y actividades de este programa, por entender la estructura del pensamiento del ser humano, y cómo generar desde esa estructura un nivel de criticidad alto; entender que el pensamiento es parte de nuestra naturaleza, y el acto de pensar está siempre relacionado con contenidos, no se produce en el vacío; cuando uno piensa está siempre pensando en algo o acerca de algo.

## **Justificación del Programa**

Este programa basado en el cuento es una respuesta pedagógica para los docentes de la asignatura Castellano y Literatura que persiguen contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, proceso que involucra seguir el hilo de las evidencias hasta donde ellas nos lleven, tener en cuenta todas las posibilidades, confiar en la razón más que la emoción, ser precisos, considerar toda la gama de posibles puntos de vistas y explicaciones, sopesar los efectos de las posibles motivaciones y prejuicios, estar más interesados en encontrar la verdad que en tener la razón, no rechazar ningún punto de vista así sea no común, estar consciente de los sesgos y prejuicios individuales para impedir que influyan en los juicios. Involucra la comprensión de los métodos, de los principios, de las teorías y de las maneras de adquirir el conocimiento que es propio de las diferentes disciplinas intelectuales. Se da en ella el encuentro con las dimensiones cultural, ética y espiritual de la vida. ¿Y algo más? ¿Qué tal ir más allá del individuo a la sociedad?

En relación a su impacto social, este programa persigue que el educando, en su individualidad, pueda vivir con plena conciencia crítica y reflexiva antes las diversas situaciones presentes en su cotidianidad para generar respuestas teóricas y prácticas antes las graves problemáticas que afectan a su entorno, a la nación y al mundo. Enseñar a las estudiantes a tomar decisiones acertadas es equiparlas para mejorar su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad, en lugar de ser una carga para ella. Ser educado y hacer juicios acertados no garantiza, en absoluto, una vida feliz, virtuosa, o exitosa en términos económicos, pero ciertamente ofrece mayor posibilidad de que esto se logre.

En cuanto a la relevancia pedagógica que tiene este programa para el docente, radica en las alternativas de acción que ofrece para salir de la rutina diaria, desarrollando su pensamiento crítico, alimentando también su imaginación,

creatividad y motivación hacia el trabajo, el cual percibido desde otra óptica puede ser estimulante y sumamente productivo. Y no solo esto, sino que la aplicación de este programa le permitirán refinar las sensibilidades humanas propias mediante la reflexión sobre las preguntas recurrentes de la existencia humana, como el amor, la vida y la muerte. Está la sensibilidad, apreciación y evaluación crítica de todo lo que es bueno y lo que es malo en la condición humana. El pensamiento crítico juega un papel fundamental para alcanzar estos propósitos.

Este programa se enmarca en la corriente pedagógica humanista - constructivista, por cuanto la relación pedagógica cobra sentido en el ambiente escolar, se acepta al estudiante tal como es, en su singularidad que a su vez le proporciona la ayuda a un igual, quien también tiene saberes, conocimientos previos; que son capaces de aprender en un momento determinado, que tiene motivos intrínsecos y extrínsecos que lo animan o lo desalientan, con actitudes y valores que manifiesta frente al estudio concreto de un tema (Bruner, 1991).

Proveer herramientas e instrumentos de desarrollo del pensamiento, es ayudar al estudiante a que aproveche al máximo las oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal. Estas herramientas exigen procesos cognitivos u operaciones intelectuales que inciden en la habilidad para aprender en forma crítica y autónoma. Para intervenir en los procesos de pensamiento de los estudiantes buscando que aprendan a pensar con rigor lógico y procesen información pertinente, se necesita conocer sus habilidades de pensamiento, para que el docente esboce las experiencias educativas pertinentes de modo que partiendo de lo que el alumno sabe y es capaz de operar, cautive su curiosidad intelectual con estrategias que orienten y posibiliten su pensar (Hawes y Donoso, 2003).

## **Objetivos del Programa**

### ***Objetivo General***

Desarrollar a través de la lectura de cuentos el pensamiento crítico en los estudiantes que cursan Castellano y Literatura en el cuarto año de Educación Media, Diversificado y Profesional.

### ***Objetivos Específicos***

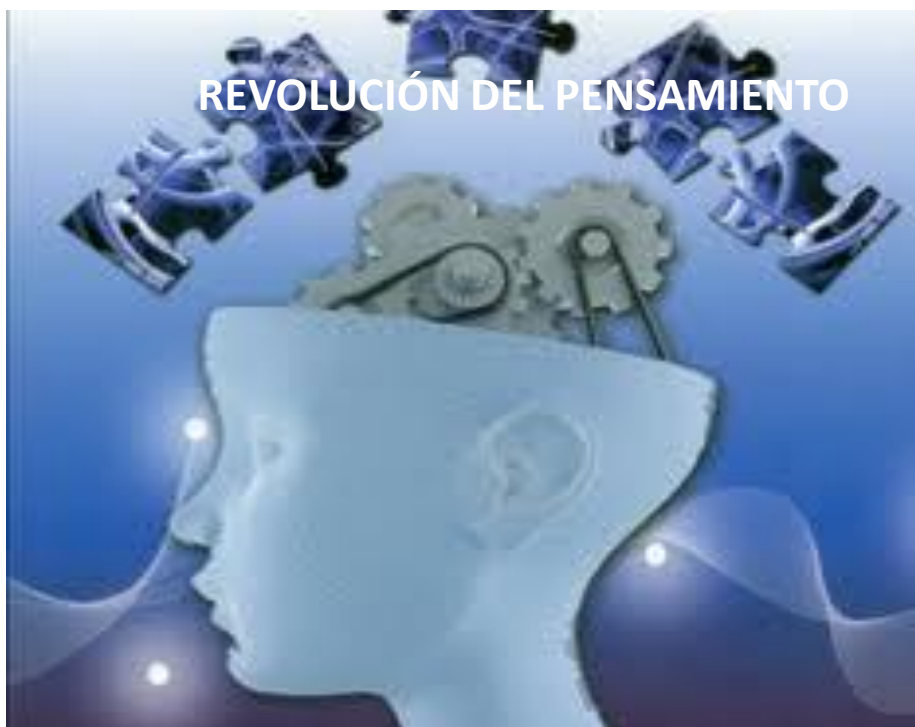
- . Presentar como alternativa la lectura de cuentos a los docentes que imparten Castellano y Literatura para el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes del cuarto año de Educación Media, Diversificado y Profesional.
- . Estimular en las lecturas de cuentos el análisis, inferencia, interpretación, explicación, evaluación y la metacognición como habilidades del pensamiento crítico.
- . Vincular el programa didáctico basado en el cuento con los lineamientos del programa ensayo de Castellano y Literatura de cuarto año vigente para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.
- . Validar el programa didáctico basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura Castellano y Literatura mediante la aplicación de la técnica del análisis propuesta por Moya (2002).



## Competencias Generales del Programa

- ✚ Comprende e interpreta textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.
- ✚ Analiza crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.
- ✚ Compara textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utiliza recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación crítica.
- ✚ Se sensibiliza ante las propuestas artísticas manifiestas en los textos literarios.
- ✚ Utiliza la lectura de cuentos como instrumento eficaz de conocimiento y de formación del pensamiento crítico.
- ✚ Produce ensayos argumentativos en los cuales desarrolla sus ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.
- ✚ Encuentra en el lenguaje oral o escrito el instrumento que le permite manifestar su punto de vista divergente, en un ambiente de respeto y tolerancia.
- ✚ Utiliza sus saberes lingüísticos para comprender o para producir correctamente sus textos escritos.

## Fundamentación Teórica del Programa



Actualmente se debe utilizar la lectura crítica y el pensamiento crítico para enfrentar diferentes medios de comunicación reales o virtuales (impresos, radio, televisión e Internet) y diferentes tipos de textos o libros (impresos, digitales o electrónicos, graficas, tablas, diagramas, mapas, formatos, fotografías...).

La lectura crítica es una técnica que permite descubrir la información y las ideas dentro de un texto o libro escrito. El pensamiento crítico es una técnica para evaluar la información y las ideas para decidir que aceptar y creer.

Lectura crítica es igual a descubrir – información e ideas – lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica. En cambio, el pensamiento crítico es igual a evaluar –

información e ideas - reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído. La lectura crítica hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica. El pensamiento crítico implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído, en base al conocimiento y comprensión del mundo que se tenga.

Considere por ejemplo el siguiente enunciado: “En México el rezago económico y social dan como resultado un país pobre, ya que más del 60% de la población vive en pobreza extrema por causa del “rezago económico y social” (Castilles, 2005). El pensamiento crítico, tendría la función de decidir si lo dicho (el escrito) respalda el hecho



**El pensamiento crítico es el arte de pensar sobre el propio pensamiento, de modo que se considere como mejorarlo: más claro, más exacto y acertado.**

enunciado (si en verdad existe en México un rezago económico y social que causa que el 60% de la población viva en pobreza extrema, si el porcentaje es real, si el significado del enunciado es el cierto y correcto y si usted aceptaría o no dicha afirmación).

En base a las definiciones anteriores, la lectura crítica parecería anteceder al pensamiento crítico. Pero el punto es que solamente cuando se ha entendido completamente un texto (lectura crítica) se pueden evaluar con exactitud sus aseveraciones (pensamiento crítico). Primero hay que comprender y después hay que

opinar. Para poder emitir un juicio u opinión es necesario haber comprendido lo que se leyó.

En la práctica, la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la mano. La lectura crítica y el pensamiento crítico, son técnicas que se requieren aplicar a todo tipo de textos o libros, sean literarios, científicos o informativos. El pensamiento crítico permite que el lector vaya haciendo el seguimiento a su comprensión a medida que va leyendo. Si percibe que las afirmaciones del texto son falsas, ridículas o irresponsables (pensamiento crítico), lo examina con mayor atención para poner a prueba su propia comprensión (lectura crítica).

El pensamiento crítico depende de la lectura crítica. Si el lector no comprende lo que está leyendo, no podrá evaluar la veracidad o falsedad de lo que está leyendo, o en su caso omitir opiniones constructivas. Después de todo una persona puede pensar críticamente sobre lo afirmado en un texto o libro (pensamiento crítico) únicamente si lo ha entendido (lectura crítica). Se puede elegir el aceptar o rechazar las afirmaciones mencionas por el autor, pero es necesario saber por qué (tener los fundamentos que respalden nuestra decisión).

Asimismo, es indispensable evaluar lo que se ha leído e integrar esa comprensión al conocimiento previo que se tiene del mundo (cultura general) para así decidir que se puede aceptar como verdadero y útil. Se debe aceptar como hechos solamente lo que es verdaderamente cierto. Para poder evaluar una conclusión se debe valorar la evidencia sobre la que está basada. No necesita cualquier información, se necesita que la información sea confiable. Para estimar la validez de los comentarios de un texto o libro, debe salirse de éste y aportar conocimientos y estándares externos que lo soporten (realizar una investigación externa) sobre lectura crítica y pensamiento crítico.

A continuación se presentan algunas definiciones tanto de lectura crítica como de pensamiento crítico.

El diccionario de lectura y términos relacionados de Harris y Hodges (2000) definen a la lectura crítica como:

El proceso de hacer juicios en la lectura, evaluar la relevancia y la idoneidad de lo que se lee. El acto de lectura que utiliza una actitud interrogadora, el análisis lógico y la inferencia para juzgar el valor de lo que se lee de acuerdo a un estándar establecido. Entre las habilidades identificadas para hacer juicios en la lectura crítica están las que tienen que ver con la intención o propósito del autor; con la exactitud, lógica, confiabilidad y autenticidad del escrito; y con las formas literarias, partes constitutivas y los recursos de la trama identificados por medio del análisis literario (p. 32).

La lectura crítica se refiere a entender lo que el autor está diciendo, haciendo el seguimiento a su argumento y buscando la evidencia que soporte su punto de vista. Lo más importante de eso es no creer todo lo que se lee; se debe verificar que sea lógico.

El pensamiento crítico es parte del conjunto de capacidades intelectuales que se deben fortalecer en los estudiantes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico e investigación.

El pensador crítico ideal es habitualmente inquisitivo, bien informado, de raciocinio confiable, de mente abierta, flexible, evalúa con justicia, honesto en reconocer sus prejuicios, prudente para emitir juicios, dispuesto a reconsiderar, claro con respecto a los problemas, ordenado en materias complejas, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en investigar y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como el tema / materia y las circunstancias de la investigación lo permitan.

Fancione (2000) agrupa, bajo pensamiento crítico, el razonamiento crítico y la reflexión metodológica, considerando que cada uno de ellos corresponde a una de las dos connotaciones importantes de la crítica: por un lado, el análisis y la evaluación y, por otro lado, la reflexión consciente. Por su parte, Huitt (1999) define al pensamiento crítico como “la actividad mental disciplinada de evaluar los argumentos o proposiciones haciendo juicios que puedan guiar el desarrollo de las creencias y la toma de acción (p. 34)”.

Resumiendo, el pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y auto-corregido. Requiere estándares rigurosos de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicarse efectivamente, habilidades para la solución de problemas y el compromiso de superar el egocentrismo natural del ser

humano. Se necesitan entonces una serie de capacidades y disposiciones personales para poder pensar críticamente. Pero más importante aún, de acuerdo al Informe Delphi, (1990) es que exista una disposición general a pensar críticamente y el

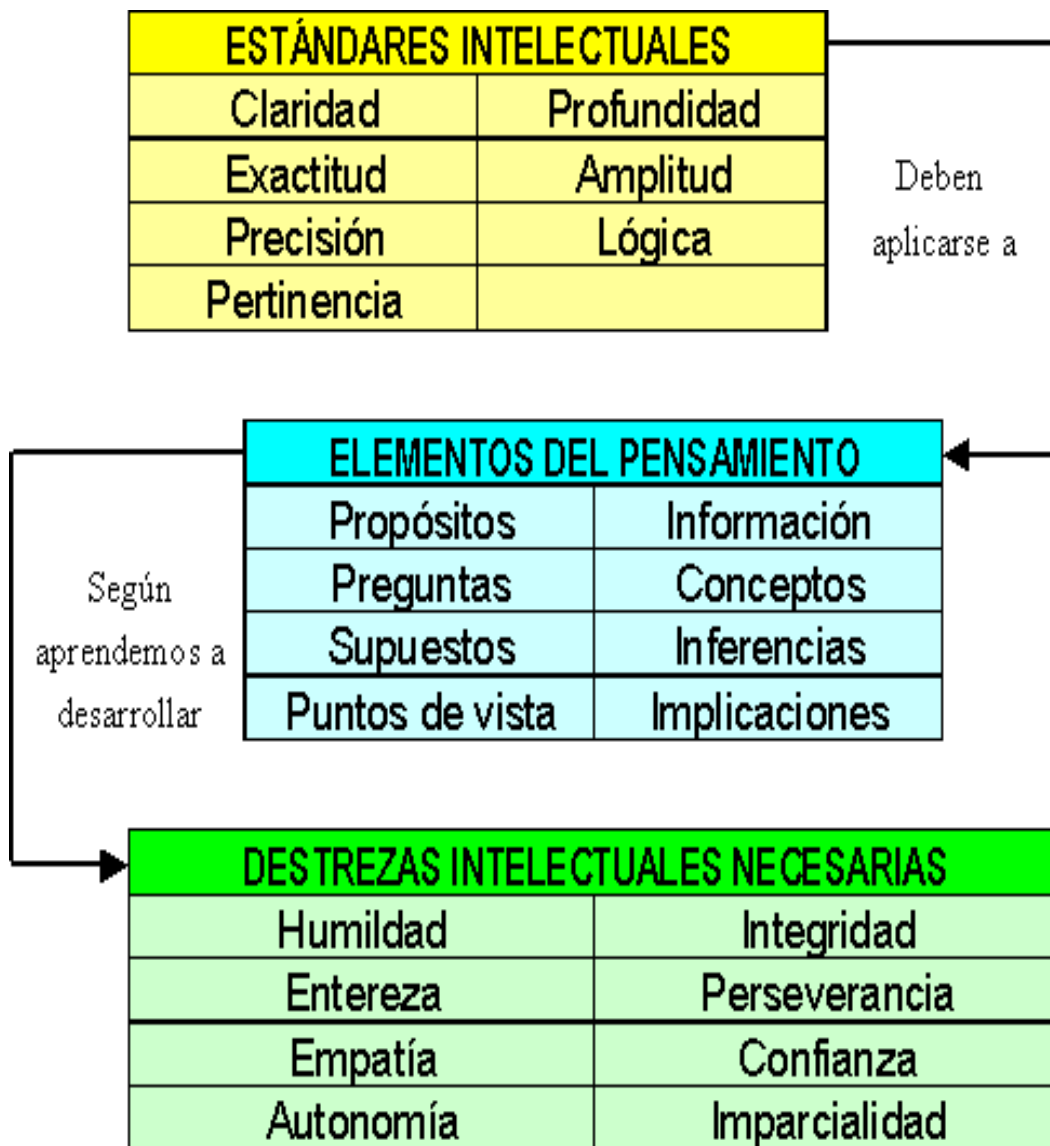
### ENTÉRATE DE..

*El Informe "Delphi",* PROYECTO de investigación dirigido por un grupo de cuarenta y seis hombres y mujeres expertos catedráticos de Estados Unidos y de Canadá, que representaban diferentes disciplinas académicas enmarcadas en el campo de las humanidades, las ciencias, las ciencias sociales y la educación. Este grupo de expertos a partir de ciertas investigaciones realizadas durante dos años consecutivos, se encargaron de evaluar la evolución del Pensamiento Crítico en los estudiantes de la Universidad de Icesi.

En ese informe se estableció un consenso con respecto a las habilidades intelectuales así como las características personales necesarias para pensar críticamente. Las habilidades intelectuales necesarias, identificadas por consenso, fueron: Análisis, Inferencia, Interpretación, Explicación, Evaluación y Auto regulación.

informe le da más valor a esta que a poseer las destrezas intelectuales de orden superior.

Los pensadores críticos aplican rutinariamente los estándares intelectuales a los elementos del razonamiento para desarrollar las destrezas intelectuales esenciales. Esto es un proceso sinérgico en el que un estadio depende de la medida en el que otro sea estimulado. A continuación, se representa en forma de diagrama este sistema propio del ámbito intelectual humano:



## **Elementos del Pensamiento Crítico**

Sin embargo, no es sino el Informe Delphi (1990) quien ha definido cuáles son las habilidades cognitivas del pensamiento crítico de tal forma que se ha impuesto y es aceptada por la mayoría de estudiosos del tema. Según este informe, las habilidades cognitivas del pensamiento crítico son la interpretación, análisis, inferencia, evaluación y metacognición. El desarrollar y fortalecer estas habilidades permite potenciar la capacidad de pensar críticamente frente a la realidad en que se vive; mas aun enseñar el pensamiento crítico basado en habilidades cognitivas permite a los docentes preguntarse: ¿Enseño a mis estudiantes a pensar, y pensar críticamente? ¿Cómo lo hago? (Jessop, 2002). Y toda institución educativa debe cuestionarse sobre la misma problematización.

## **La Lectura Crítica de Cuentos**

En la actualidad, la abundancia de información sobre los temas relacionados con el ser humano y el medio que lo rodea es inmensa. Una investigación de cualquier tipo necesariamente debe apoyarse en diversas fuentes que aporten diferentes puntos de vista sobre el tema en cuestión y es en ese momento en el que se pone a prueba la propia capacidad de investigar para comprender lo que las fuentes expresan y tomar su propia decisión sobre qué puede aceptar de éstas como verdadero. Por este motivo, cuando el estudiante se enfrenta a una investigación, es muy importante que lea y piense críticamente.

El estudiante una responsabilidad no solo consigo mismo sino con los demás, de identificar las cuestiones o problemas en los que se está o no de acuerdo. Solamente así se podrán entender y respetar los puntos de vista de otras personas. Para poder reconocer y entender esos puntos de vista debe estar en capacidad de leer críticamente, es decir, contar un mínimo de destrezas intelectuales que le permitan



alcanzar este nivel cognitivo de criticidad. Y qué mejor que la lectura de cuentos como herramienta eficaz que permita al estudiante desarrollar habilidades que forjan el pensamiento crítico, esto por cuanto que mismo por sus características particulares dentro de la narrativa tiende a estimular el gusto del estudiante por leer; favorece su disposición y conciencia de la necesidad de la verdad; lo que lo induce a analizar hechos, generar y organizar ideas, defender sus opiniones, hacer comparaciones e inferencias; evaluar argumentos y resolver problemas; aprenda a aprender y emita juicios meditados ante situaciones nuevas, información contradictoria o prejuicios que lo desorienten; éstos no son más que procesos del pensamiento crítico.

En la lectura de cuentos se deben evaluar las ideas mientras se lee, y se debe también evitar distorsionar el sentido que contiene el texto. No se debe forzar el texto para que diga lo que se gustaría que dijera, porque así no aprenderá nunca nada nuevo. Asimismo, cabe preguntarse, ¿qué tan bien cumple el autor su función como escritor? Se puede pensar en el escritor como alguien que desempeña un trabajo. Independientemente de cuál sea el tópico del cuento, tanto su estructura como el análisis que se le haga, debe:

- Ser consistente y coherente.
- Enfocarse en un tema específico.
- Estar escrito en un lenguaje claro, los términos deben ser claros.
- Presentar evidencia (fundamentos o bases)
- Tener en cuenta lo que es de conocimiento común.
- Explicar las excepciones.
- Anteceder a los efectos y estar en capacidad de producirlos.
- Mostrar como las conclusiones siguen una secuencia lógica que se desprenden de evidencias y argumentos anteriores (Fancione, 2000).

Tanto el lector como el escritor crítico deben poder estar seguro de que el cuento y su respectivo análisis ha cumplido con estas premisas. Solamente cuando se está

completamente seguro de que el cuento es consistente y coherente, se puede comenzar a evaluar si aceptar o no las afirmaciones y conclusiones del contenido (Huitt, 1999). La lectura crítica de cuentos supone entonces no aceptar apresuradamente los planteamientos del autor y las conclusiones realizadas en torno a éstos, sin antes someterlos a reflexión; prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría, combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; identificar puntos de vista, intenciones, distinguir posiciones y contrastarlos con otras alternativas, a fin de descubrir en él las diversas intencionalidades e ideologías que esconde y elegir aquellas que están de acuerdo con el sistema de pensamiento y valores aceptados por el común social e incluso hasta llegar a irrumpir con éstos.

## **Factibilidad de la Propuesta**

### ***Factibilidad Técnica Operativa***

Para dar cumplimiento al desarrollo de la propuesta, se dispone en la institución de los elementos didácticos acordes con los objetivos que se persiguen: materiales, estrategias y la colaboración del personal directivo, docente, comunidad educativa y estudiantes.

En cuanto se llevase a cabo la ejecución del programa, la Unidad Educativa Nacional “Carlos Ramón Aponte” facilitaría las instalaciones y los equipos de trabajo para las actividades que se llegasen a planear, cuestión de garantizar la factibilidad en el orden técnico en la implementación del la propuesta. Para el adiestramiento de los docentes que aplicarán el programa, éste se hará a través de talleres de pensamiento crítico y de lectura crítica de cuentos, dirigidos a generar cambios cognitivos significativos en los estudiantes.

Se cuenta con medios audiovisuales para poner en ejecución los talleres, tales como: televisor con su equipo de DVD, computadoras con internet, video Beam, rotafolios, láminas de papel bond, reproductor, pizarras acrílicas, marcadores, borradores, hojas blancas, textos de castellano y literatura actualizados, entre otros.

De esta forma el programa de lectura crítica de cuentos será de fácil aplicación por cuanto se dispondrá de personal especializado en el manejo de las habilidades del pensamiento crítico.

### ***Factibilidad Económica***

En relación a la Factibilidad Económica, asociada a los gastos generados para la distribución del programa (copias, impresiones, entre otros), éstos serán financiados a través de los aportes de cada uno de los actores involucrados en la investigación (directivos, docentes y comunidad educativa). Por otra parte, para la realización de los talleres de pensamiento crítico y lectura crítica impartidos a los docentes y público en general, en caso de la implementación del programa, se cuenta con la infraestructura de la institución (salones de clases, pizarra, mesas de estudio, auditorio, iluminación, sala de copiado, biblioteca y otros) así como con los recursos didácticos (rotafolios, resma de papel blanco, lápices, pizarras acrílicas, marcadores, borradores de pizarra, carpetas manila, televisor, sala de informática dotada del servicio de internet, video Beam entre otros) y humanos de la institución.

## **Descripción del Programa**

El programa está dividido en tres unidades correspondientes a una temática de estudio establecida por el diseño curricular de Castellano y Literatura para cuarto año (El Amor, La Aventura y La Vida y la Muerte), que están vinculados con las inquietudes del adolescente que comienza a interesarse por las manifestaciones amorosas, sin dejar a un lado su deseo de vivir aventuras y proezas, a la vez que trata de enfrentar las fuertes experiencias que le va deparando la vida y otras veces, la muerte.

Al comienzo de cada unidad temática se presenta un página de apertura que orienta sobre los temas que se van a trabajar en la unidad. A su vez, cada unidad está constituida por una sección de etiqueta de color rojo donde se exponen las lecturas de los cuentos para su análisis crítico, partiendo del movimiento literario en el que se encuentra. Estos cuentos suelen estar acompañados de imágenes que ubican al lector en el contexto histórico y artístico de la época literaria que se va a estudiar. Se sugiere para su abordaje, que en cada sesión de clases el estudiante realice previamente la lectura del texto asignado. En el aula se procederá a realizar la lectura en forma oral, a fin de asegurar que el educando realmente lea y se aproveche para corregir los posibles vicios lingüísticos que presente y obtener una apreciación objetiva de su capacidad para leer oralmente.

Luego, se encuentra con una sección de etiqueta de color amarillo en el que se ofrecen una serie de interrogantes, planteamientos y premisas con sus respectivos indicadores, que permiten comprender y analizar el cuento, desarrollando en el proceso habilidades del pensamiento crítico. En esta sección, el estudiante explicará o interpretará los contenidos leídos, utilizando para ello las habilidades de desarrollo del pensamiento crítico. Además, se abordará aspectos relacionados al movimiento literario en el que se inserta el cuento, recursos y formas expresivas del lenguaje,

entre otros. Finalmente, el educando explicará desde una perspectiva crítica, cuál es la practicidad del texto, es decir, qué enseñanza por y para la vida le dejó el análisis crítico del cuento. Para ello se sugerirá algunas técnicas la redacción de ensayos, los mapas mentales o conceptuales, la discusión dirigida, el foro, la dramatización, los murales literarios y otros; sin descuidar los aspectos gramaticales y formales de la lengua oral y escrita. Pero, todo esto se desarrollará dentro de un clima de tolerancia, respeto y cooperación.

Por último, puede aparecer una sección de etiqueta de color morado denominada Habilidad Verbal en el que sugieren una serie de actividades relacionadas con la lengua española y la literatura que buscan enriquecer el vocabulario así como desarrollar habilidades de razonamiento para identificar y establecer analogías semánticas, históricas, lingüísticas...

El contenido que encierra cada tema, a través de las distintas obras que lo integran, tiene un valor primordialmente funcional, pues se busca que el educando, además de disfrutar y comprender algunas obras cuentistas de la literatura, también adquiera el hábito de la lectura y desarrolle los procesos del pensamiento crítico, en sus diferentes estadios cognitivos (El programa se encuentra publicado en la siguiente página web: <http://literaturacritica4to.blogspot.com>).

## Validación del Programa

El programa fue validado mediante la utilización de la técnica de análisis, procedimiento ampliamente desarrollado por Moya (2000), el cual consiste en recoger información, procesarla y presentar alternativas de decisión que garantice el éxito del proyecto (ver anexo E).

Luego de presentar el programa a siete (7) expertos de diferentes áreas (planificador, metodólogos, docentes de castellano, magister en literatura, expertos en pensamiento crítico) se les solicitó que aportaran información acerca de los siguientes indicadores:

**Criterios a dejar.** Indicadores que permiten una implementación exitosa del programa.

**Criterios a modificar.** Indicadores a reconsiderar para propiciar una implementación exitosa del programa.

**Criterios a eliminar.** Indicadores que presentan inconsistencias o pueden generar dificultades para su aplicación.

Los criterios representan contingencias externas e internas del programa, en el tiempo futuro de su aplicación.

La validación evaluó la pertinencia con relación al problema que intenta solucionar el programa, así como su factibilidad de aplicación en el contexto real.

El procedimiento utilizado fue el siguiente:

- ✓ Entrega del instrumento escrito por cada experto.

- ✓ Cada experto entregó sus observaciones por escrito considerando los elementos a dejar, modificar y eliminar del programa.

El procesamiento de la información resultó satisfactorio para los siguientes referentes del programa: Consistencia interna y pertinencia. En este particular fueron señalados los siguientes aspectos: adecuación de las bases teóricas con los objetivos del programa, la integración secuencial de los componentes del programa, adecuación de las estrategias de desarrollo del pensamiento crítico con sus respectivos cuentos, correspondencia de la estructura de la propuesta con el programa de castellano y literatura para cuarto año.

Con relación a las actividades sugeridas en consenso por el grupo de expertos a fin de garantizar la factibilidad de aplicación del programa, tenemos:

- . Presentar el programa en diferentes formatos de divulgación para lograr el apoyo gubernamental y privado en su implementación.

- . Propiciar talleres de capacitación a docentes en relación a pensamiento crítico y su desarrollo a través de la lectura de cuentos dirigidos a adolescentes.

- . Conformar equipos de docentes de diferentes planteles a fin que en su rol de facilitadores apliquen a manera de ensayo el programa, esto para obtener una validación de campo de la propuesta.

- . Ampliar la aplicación del programa más allá del nivel de cuarto año e incluso de la asignatura a cualquier área del saber.

La validación técnica aportó datos favorables para el programa, especialmente en cuanto a su consistencia interna y pertinencia. Sin embargo, cabe destacar con relación a su factibilidad de aceptación e implementación exitosa, que siempre están presentes elementos externos no controlables, que generan algunas dudas aun no precisadas pero que a corto plazo pueden ser identificadas.



## **Recomendaciones para la Implementación del Programa**

Con la finalidad de propiciar el uso adecuado de este programa, es imperativo que el docente comprenda que cada tema debe desarrollarse en tres fases, esto en concordancia con lo que establece el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) para la organización de los aprendizajes:

. Fase de inicio o fase de motivación. Aquí el docente diseña estrategias que se relacionan con la vida, experiencias y nivel de desarrollo del educando; así éste le encontrará sentido y significado a la situación de aprendizaje; y la asimilación de lo que se le ofrece ocurrirá con mayor facilidad. Para esta fase se sugiere actividades como: lluvia de ideas, investigación de términos vinculados al tema de discusión, ambientación de la clase con material audiovisual (fotografías, pinturas, láminas, música, videos, proyecciones...) con el fin de despertar el interés del estudiante por el tema, consciente o inconscientemente.

. Fase de desarrollo. Se cumple en la siguiente sesión de clases; acá los estudiantes deben traer hecha la lectura del cuento asignado. Sin embargo, en caso de que esto no sucediese, en el salón de clases se puede proceder a realizar la lectura de una forma participativa, en voz alta, a fin de asegurar de que el educando realmente lea y se aproveche para corregir los posibles vicios de dicción que presente, así como obtener una apreciación objetiva de su capacidad para leer en voz alta. Posterior a esta actividad, el estudiante debe explicar, interpretar, analizar el cuento leído, utilizando para ello las actividades de desarrollo del pensamiento crítico propuestas en el programa.

. Fase de cierre. Aquí el educando explica desde una perspectiva crítica cuál es la practicidad del cuento, es decir, qué enseñanza por y para la vida obtuvo de su análisis crítico. Para ello se sugiere algunas técnicas como el reporte de conclusiones,

los mapas mentales o conceptuales, la discusión dirigida, la redacción de ensayos cortos, la dramatización, el mural literario..., sin descuidar los aspectos gramaticales y formales de la lengua oral y escrita. Todo esto se debe desarrollar dentro de un clima de comprensión, respeto y afecto.

Por último, cabe destacar en relación al proceso de evaluación de las actividades realizadas por los estudiantes, que este programa sugiere la utilización de instrumentos de evaluación cuanti-cualitativos, por cuanto es necesario recoger información de manera descriptiva sobre la situación de aprendizaje del educando en relación a los objetivos, competencias e indicadores plasmados en la planificación del docente, así como asignarle un puntaje enmarcado dentro de una escala de estimación en función precisamente de dichos indicadores. Este proceso de evaluación debe ser profundamente humanista, holístico y multidireccional, de allí que para garantizar tales principios se requiere observar el desempeño del educando a lo largo del proceso de aprendizaje, desde la perspectiva de lo que sabe (dimensión: Conocer), ejecuta dentro y fuera del aula (dimensión: Hacer) y qué actitudes demuestra consigo y con su entorno para lograr lo propuesto (dimensión: Convivir); sin obviar la necesidad de brindarle al mismo educando la oportunidad de modelar su desarrollo como evaluador crítico de su propio aprendizaje y el de sus compañeros (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

El propósito de este capítulo es presentar un conjunto de conclusiones y recomendaciones acerca de los resultados de la investigación. Es así como a partir del análisis de la revisión bibliográfica se llegó a las siguientes conclusiones: En primer lugar, en el ámbito educativo el reto del trabajo en el aula, independientemente de la disciplina, ha de ser formar lectores competentes, con conciencia crítica y actitud de investigador permanente; capaces de examinar, valorar, asociar, interpretar y argumentar con adecuación y pertinencia, la significación que el discurso contiene. Orientar a los estudiantes para que descubran el poder que el discurso encierra, que comprendan que éste no refleja la realidad de modo objetivo, que sólo refleja la visión de la realidad del enunciador en un lugar y momento particular, es tarea de todos los profesores y es una importante responsabilidad de todos.

En consecuencia, se hace imperioso en la práctica entender que la función primordial de las instituciones educativas en todos los niveles y modalidades ha de ser el enriquecimiento del individuo en sus experiencias, pensamientos, afectos y valores, al mismo tiempo que impulsar la preparación para la asimilación de la cultura y para las exigencias del mundo ocupacional. El pensamiento crítico es una necesidad universal en la educación, pues es esencial en todos los niveles de grado y en todas las materias (Richard y Elder, 2004). Cuando se entiende el pensamiento crítico en un nivel profundo, uno se da cuenta de que se tiene que enseñar contenidos a través del pensamiento, no al contrario. Hay muchos problemas asociados con el uso de la expresión del pensamiento crítico en la educación. En primer lugar, casi

todos los profesores creen erróneamente que lo entienden y practican, y que el problema es fundamentalmente de sus estudiantes. En segundo lugar, el pensamiento crítico es comúnmente confundido con varios aspectos que no son, por ejemplo, con el aprendizaje cooperativo, el constructivismo, la taxonomía de Bloom, el método científico, el sentido común, el juicio mental, la negatividad...Esta situación es evidenciada en los resultados que arrojó el estudio, ya que según éstos hay una alta tendencia, por parte de los docentes, específicamente en un 46 %, en responder que siempre utilizan la lectura de cuentos para el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes, cuando en realidad están desarrollando su comprensión lectora. En este sentido, los educadores entienden que es fundamental el optar por una noción plural de modos diversos de lectura crítica para ayudar a los estudiantes a acceder y negociar un amplio rango de tipos de texto y modos de persuasión, no solamente por la vía de lo impreso, sino también, del sonido, la imagen, lo gestual y espacial y su integración multimodal. Éstos se esfuerzan por hacer de sus aulas espacios de reflexión crítica en el que el educando se cuestione en su manera de pensar, desmonte prejuicios, afirmaciones y creencias que forman parte del contexto cotidiano, pero que carecen de fundamento; intentado acercarse a puntos de vista más objetivos a partir de los datos con los que cuenta. Sin embargo, sus esfuerzos por lo general se ven frustrados debidos, por una parte, al desconocimiento de las habilidades del pensamiento crítico, y por otra, a que carecen de estrategias alternativas que le faciliten no solo la comprensión de los mecanismos cognitivos de sus educandos sino que además les permitan desarrollar tales estructuras del pensamiento en su nivel más profundo.

Se entiende que no resulta fácil para el profesorado asumir esta responsabilidad de incorporar, en su itinerario de trabajo en el aula, estrategias que favorezcan el desarrollo de la comprensión crítica, no obstante, es fundamental considerar esta tarea, ya que el pensamiento crítico se nutre de la lectura crítica y viceversa; y ambas se desarrollan mutuamente.

En este sentido, para los educadores críticos es crucial hacer uso de diversidad de textos, de modalidades de acceso a la cultura y a las tecnologías en los ambientes de alfabetización, debido a que su trabajo como educadores consiste en cultivar en el aprendiz un ciudadano que sea capaz de interpretar, negociar, producir y comprometerse críticamente con los textos y tecnologías que llegan por diferentes medios. Para esto se impone como una tarea insoslayable en esta hora, si se apuesta por una formación integral de los estudiantes como ciudadanos críticos y autónomos, el que los docentes se esfuercen por convertir sus aulas y otros ambientes de aprendizaje en un fórum abierto de reflexión, debate, cuestionamiento y contrastación de las diferentes perspectivas en torno a problemas de la vida, a los específicos del área de formación profesional y de aquellos propios de la sociedad postmoderna.

De allí además la importancia de que los profesores se esfuercen por entender la estructura del pensamiento del ser humano, y cómo generar desde esa estructura un nivel de criticidad alto; entender que el pensamiento es parte de nuestra naturaleza, y el acto de pensar está siempre relacionado con contenidos, no se produce en el vacío; cuando uno piensa está siempre pensando en algo o acerca de algo (Jessop, 2002).

Segundo, si se educa en la lectura de cuentos para la comprensión crítica se estará facilitando a los estudiantes las herramientas pertinentes para incursionar en el vasto y dilatado mundo del conocimiento, para que desarrollen un pensamiento complejo como instrumento inmejorable, como bien lo afirma Guerrero (1999), para...“provocar la subjetivación, es decir, la emergencia del sujeto por convertirse en agente consciente de interpretación, creación y transformación de la vida y la cultura” (p. 63), preparado para participar con plena libertad y autonomía en el quehacer de la ciudadanía.

Cabe destacar, como en el presente siglo, debido a las transformaciones que se están viviendo como producto del desarrollo tecnológico, del auge alcanzado por las tecnologías de la información y de las oportunidades creadas por la globalización

cultural, política y económica, que influye en los estilos de vida y en lo cotidiano, aparece frente a nosotros un contexto mundial de intenso debate donde el pensamiento crítico cobra relevancia (Cassany, 2004). En este contexto, el futuro de las escuelas, del trabajo y de la vida pública ha sufrido cambios, como también se han transformado las concepciones de la lectura de cuentos.

Es así como la lectura crítica de cuentos se ha ido redimensionando, a la luz de las nuevas capacidades que las personas requieren para actuar con eficacia en la vida social. Entre estas nuevas capacidades se destacan las que se necesitan para interpretar y descubrir las intenciones e ideologías que subyacen en los diversos textos con los que se interactúan, con proyección a otro tipo de información que llega en otros productos culturales; en especial aquellos en los que se explotan las capacidades digitales en el uso de imágenes y multimedios y en las que se emplean el manejo de sistemas de información global como el Internet, que desafían nuestras percepciones de la realidad, en el contexto local, nacional y mundial (Warnick, 2002).

Educar en el pensamiento crítico es fomentar la libertad de pensamiento y convertir al estudiante en el gestor de sus propias conclusiones acerca de la realidad. Es moldear su estructura de pensamiento a fin de que en cierto modo fomente también la creatividad, la innovación, la capacidad para generar ideas y soluciones nuevas, algo realmente valioso para hacer frente a los grandes retos de la sociedad actual. De este modo alcanzará ese equilibrio entre leer para ejercer sus derechos y deberes en democracia y leer para aprender y enriquecer experiencias de aprendizaje del área de conocimiento específico que se le enseña.

En sí, la lectura crítica de cualquier texto impreso o no, así como de cuentos, se concibe como la práctica que permite al estudiante comprender la realidad en la que está inmerso y proceder en ella con idoneidad haciendo uso del lenguaje en sus diversas manifestaciones (oral, escrito, pictórico, gestual, matemático, computacional y de multimedia). Esto significa posibilitarlo para que pueda leer el mundo y hallar un

lugar en él, desentrañar el poder del discurso y el poder del conocimiento, siempre partiendo de sus marcos conceptuales, visiones del mundo y situaciones de vida, experiencias culturales, expectativas y de su inserción en una comunidad humana.

### **Recomendaciones de la Investigación**

Ahora bien, en relación a las recomendaciones emanadas de este estudio, que podrán ser útiles para otras investigaciones relacionadas con este tópico incluso si se llegase a implementar el programa, tenemos:

- Implementar el programa basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.
- Hacer un seguimiento pedagógico en la medida que se ejecuta el programa, para constatar sus fortalezas así como los posibles factores que puedan afectar su implementación exitosa, de manera que puedan ser abordados en la medida de las posibilidades.
- Evaluar resultados en el cumplimiento de cada uno de los talleres realizados a fin de incorporar nuevas metodologías y estrategias que permitan adecuarlos eficazmente en cada contexto escolar o social.
- Hacer de la lectura de cuentos una actividad esencial en el aprendizaje, que forme parte de la vida académica cotidiana, como vía de acceso a la información, como fuente de enriquecimiento de competencias, sensibilidades, visiones del mundo y valores.

- Favorecer el acceso permanente a prácticas de lectura de cuentos diversos en contextos culturales también diversos, de modo que sea posible utilizar recurrir a ellos para satisfacer motivos y expectativas en los educandos.

- Mostrar al estudiante una concepción más relativista del conocimiento, de la percepción de la realidad y del papel del discurso en la comunicación.

- Proporcionar a los estudiantes distintos enfoques para analizar y aprender acerca de un mismo tema; ayudarlos a reconocer puntos de vista diferentes, analizarlos para identificar dónde están las diferencias; incitarlos a consultar más de una fuente para ampliar la información; orientarlos para interrogar los textos e identificar el punto de vista del autor y cotejarlo con otras perspectivas; ayudarlos a construir sus propios puntos de vista, al orientar su reflexión y evaluación sobre los conocimientos que van construyendo; organizar foros para debatir puntos de vista y perspectivas diferentes.

- Estimular a los estudiantes para realizar consultas de materiales en la web; propiciar la lectura de diversos materiales de los cuales requieren identificar la estructura interna para elaborar esquemas de su contenido y asociarlos con el contexto narrativo, histórico, lingüístico y discursivo del cuento.

- Comprometer a los estudiantes en la evaluación de sus logros y en la búsqueda de estrategias para avanzar en el desarrollo de competencias de lectura crítica.

- Ofrecer experiencias de lectura crítica de cuentos en las que los estudiantes se conviertan en usuarios de los conocimientos lingüísticos y de los conocimientos discursivo-textuales: tema del cuento, el estilo, la estructura, el desarrollo argumental, su marco histórico cultural, necesarios para la formulación de las expectativas sobre el texto que lee.



- Hacer seguimiento a los docentes, luego de impartido los talleres, con la finalidad de corregir y reprogramar los errores emanados del programa.

Estas son algunas sugerencias para la formación del lector crítico. Son orientaciones que pueden ayudar a la comprensión. No son recetas a seguir, son posibilidades y recursos que los lectores pueden elegir cuando lo consideren oportuno.

## REFERENCIAS

- Acosta, C. (2005). Desarrollo del pensamiento crítico en el aula: necesidad para la calidad de la educación. [Documento en línea]. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/readlyc/pclf/1942/19421551392.pdf> [Consulta: 2011, junio 28].
- Aguilar, M. (2000). Creatividad, pensamiento crítico y valores: una mirada diferente en la educación. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/mce/...c.../bibliografia.pdf](http://www.catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/...c.../bibliografia.pdf) [Consulta: 2011, junio 28].
- Arias, F. (2006). El proyecto de investigación (5<sup>a</sup> ed.). Caracas: Episteme.
- Aznar, P., 2003. Técnicas educativas para aprender a pensar. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html>. [Consulta: 2009, Marzo 23].
- Balestrini, M. (2006). Cómo se elabora el proyecto de investigación: Para los estudios formulativos o exploratorios, descriptivos, diagnósticos, evaluativos, formulación de hipótesis causales, experimentales y los proyectos factibles (5<sup>a</sup> ed.). Caracas: BL Consultores asociados.
- Bandura, A. (2002). Teorías del aprendizaje. Madrid: Espasa.
- Baquero, M. (1988). El cuento español en el siglo xx. Madrid: Universidad de Murcia.
- Barone, S., y Mella, P. (2003). Acción Educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy. Revista Iberoamericana de Educación [Revista en línea], 31. Disponible: [http://www.redredial.net/revista\\_Revista\\_Iberoamericana\\_de\\_Educacion,45,2003,,31.html](http://www.redredial.net/revista_Revista_Iberoamericana_de_Educacion,45,2003,,31.html) [Consulta: 2009, Septiembre 16].
- Bloom, B. (1950). Taxonomía de los objetivos del aprendizaje. México: UNAE.
- Bosh, J. (1967). Teoría del cuento. Mérida: Universidad de los Andes.
- Brandt, R. (2002). Actividades para elevar el pensamiento crítico en el aula [Documento en línea]. Disponible: [http://www.educarecuador.ec/\\_.../Pensamiento%20Critico%2011%20Nov%2008.ppt](http://www.educarecuador.ec/_.../Pensamiento%20Critico%2011%20Nov%2008.ppt) [Consulta: 2008, Marzo 21].

- Bruner, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Editorial Alianza.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. España: Anagrama.
- Castilles, A. (2005). La pobreza en México. [Documento en línea]. Disponible: [http://biblat.unam.mx/detalle\\_bib.php](http://biblat.unam.mx/detalle_bib.php). [Consulta: 2010, Junio 12].
- Colton, K. (1991). Teaching Thinking Skills. School improvement research series [Documento en línea]. Disponible: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11/html> [Consulta: 2009, septiembre 16].
- Coll, C. (1991). Psicología y Currículo. España: Paidós.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 24, 2000.
- Cordero, M. (1995). Lengua para docentes de educación básica. Material mimeográfico. México: Fondo de cultura económica.
- Chance, P. (1986). Thinking in the classroom: A survey of programs [Documento en línea]. Conference of the Critical Thinking sponsored by Gordon College, Barnesville. Disponible: <http://www.edpsycinteractive.org/files/critthnk.htm> [Consulta: 2009, Septiembre 17].
- De Sánchez, A. (2001). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades del pensamiento. Conferencia presentada en el IV congreso nacional de investigación educativa. [Documento en línea]. Disponible: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html> [Consulta: 2008, marzo 24].
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro, Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Ediciones Unesco.
- Del Río, E. (2001). Pensar críticamente. España: Talasa.
- Descartes, R. (1642). Normas para orientar la mente. [Documento en línea] Disponible en <http://www.alejandria.nidaval.com/scripts/editorial.dll> [Consulta: 2007, Noviembre, 19].
- Dewey, J. (1948). Estructura del pensamiento. [Documento en línea] Disponible en <http://www.articuloz.com/.../el-pensamiento-segun-dewey-650002.html> [Consulta: 2007, Noviembre 17].

- Díaz, F. (2001). Habilidades del pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa* [Revista en línea], 6 (13). Disponible: [http:// www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=299774](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=299774) [Consulta: 2009, Mayo 24].
- Dorrith, C. (1978). *Transparent Minds. Narratives Modes for presenting consciousness in ficción.* [Documento en línea]. Disponible: <http://elarlequindehielo.oblog.com/elementos-discurso-narra> [Consulta: 2010, Junio, 12].
- Ennis, R. (1985). *El pensamiento crítico como habilidad cognitiva.* México: Ediciones del Instituto Tecnológico de Monterrey.
- Enrique, J. (1992). *Elementos de la narración.* [Documento en línea]. Disponible: [http:// www.Kalipedia.com/lengua-castellana/tema/elementos/-narracion](http://www.Kalipedia.com/lengua-castellana/tema/elementos/-narracion) [Consulta: 2010, Junio 12].
- Entwistle, M. y Ramsden, J. (1993). *Pensamiento Crítico* [Documento en línea] Disponible en [http:// www.criticalthinking.org/school/study](http://www.criticalthinking.org/school/study) [Consulta: 2009, Junio 21]
- Fancione, P. (2000). *Pensamiento crítico y creativo.* México: Trillas Eduforma.
- Fisher, k. (2002). *Discurso del Método. Traducción, estudio preliminar y notas.* Barcelona: Altaya, S.A.
- Fuentes, M. (2002). *Los paradigmas y las epistemologías emergentes.* [Documento en línea] Disponible en [http:// www.ucab.edu.ve/aulavirtual](http://www.ucab.edu.ve/aulavirtual) [Consulta: 2009, Junio 21].
- France, D. (2002). *Pensamiento dialógico crítico* [Documento en línea] Disponible en [http:// www.bnm.me.gov.ar](http://www.bnm.me.gov.ar) > Catálogos > Documentos [Consulta: 2009, Octubre 18].
- Glaser, E. (1980). *Thinking Appraisal.* Ohio: The psychological corporation.
- Goodman, K. (1978). *El proceso de la lectura. Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo.* México: Editorial Siglo XXI.
- Grabinger, S. y Dunlap, J. (2002). " *Problembased learning as an example of Active learning and student engagement Invited talk*". En *Advances in Information Systems.* [Documento en línea] Disponible en [http:// pioneer.chula.ac.th/~hsoraj/web/CT.html](http://pioneer.chula.ac.th/~hsoraj/web/CT.html). [Consulta: 2009, Marzo 14].

- Gómez, A. (1997). *Socialización y educación en la época posmoderna. Ensayos de pedagogía crítica*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Guerrero, B. (1999). *El pensamiento crítico como habilidad cognitiva*. México: Ediciones del Instituto Tecnológico de Monterrey.
- Gullon, R. (1993). *Diccionario de literatura española e hispanoamericana, 2º vol.* Madrid: Alianza.
- Harris, W. y Hoges, A. (2000). *Lectura crítica y pensamiento*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.portaleducativo.edu.ni/index.php/mestudio/1461-le> [Consulta: 2010, Mayo 22].
- Hawes, G., y Donoso, S. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria. Proyecto Mecesup TAL0101*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.dqm.usach.cl/doc/bloques> [Consulta: 2009, Febrero 20].
- Heimlich, J. y Pittelman, L. (1991). *Comprensión lectora*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394> [Consulta: 2009, Junio 17].
- Hernández, S., Fernández, C; y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación (3ª ed.)*. México: Mc Graw Hill.
- Herreid, C. (1997). "What is a case? Bring to Science Education the Established Teaching Tool of Law and Medicine. En *Journal of Colleg Science Teaching* [Documento en línea]. Disponible: <http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/teaching/whatis.html>. [Consulta: 2009, Noviembre, 12].
- Hongladarom, S. (2003). *Critical Thinking: realism/ anti realism*. [Documento en Línea]. Disponible: <http://pioneer.charla.ac.th/hosa/web/ct.htm>. [Consulta: 2009, Junio 21].
- Huitt, W. (1999). *Pensamiento crítico*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.docstoc.com/docs/2120207/El-Pensamiento-Critico> [Consulta: 2010, Mayo, 15].
- Informe Delphi (1990). *Pensamiento crítico: una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.eduteka.org/modulos/6> [Consulta: 2007, Noviembre 22].

- Jessop, J. (2002). Desafíos del pensamiento crítico. Revista de ciencias sociales [Revista en línea], 11(15). Disponible: [http://www.hacialaemancipacion.org/.../problema\\_infraestructura\\_superestructura\\_cristian\\_gillen.htm](http://www.hacialaemancipacion.org/.../problema_infraestructura_superestructura_cristian_gillen.htm) [Consulta: 2008, Noviembre 15].
- Jiménez, A. (2001). "Simulación: La revolución educativa." En Contexto Educativo. Revista Digital en Educación y Nuevas Tecnologías [Revista en línea], III (17). Disponible: <http://contextoeducativo.com.ar/2001/3/nota07.hmt>. [Consulta: 2009, Noviembre 12].
- Kant, E. (1744). Pensamiento kantiano [Documento en línea]. Disponible: <http://www.articuloz.com/.../el-pensamiento-kantiano-650002.html> [Consulta: 2011, noviembre 28].
- Kohn, V. (2003). Artes del lenguaje. Barcelona: Paidós.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929, agosto 15, 2009.
- Ley Orgánica de Protección al Niño y Adolescente (LOPNA). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 38.901, marzo 2, 2008.
- Lipman, M. (1991). Pensamiento complejo y educación. España: Ediciones de la Torre.
- Mayor, L., Moya, J., y Puente, A. (1998). Cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos. Madrid: Pirámide, S.A.
- Mckeachie, W.J. (1991). Aprendizaje autorregulado, motivación rendimiento académico [Documento en línea]. Disponible: <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729...sci...> [Consulta: 2008, Marzo, 12].
- Mead, G.H. (1934). Mind, self and society. Chicago: University of Chicago.
- Mikva, A.J. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria [Documento en línea]. Disponible: <http://www.dqm.usach.cl/doc/bloques/.../2003%20PensamientoCritico.pdf> [Consulta: 2008, noviembre 21].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2001). Aspectos propositivos del proyecto educativo nacional. Caracas: s/d. Autor.
- Ministerio del poder popular para la Educación. (2007). Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: CENAMEC.

- Moguel, D. (2003). "Effective classroom discussions: Getting teachers to talk less and students to talk more. En Social Studies Review [Documento en línea] Disponible: [http:// www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=20818](http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=20818). [Consulta: 2009, Noviembre 12].
- Monroe, B. (1950). Practical Logical. Englewood cliffs. NJ: Prentice–Hall, Inc.
- Moore, L. y Rudd, R. (2002). "Using Socratic questioning in the classroom." The Agricultural Education Magazine [Revista en línea], 75(3). Disponible: <http://www.big6.com/showenewsarticle.php?id=325>. [Consulta: 2009, Noviembre 14].
- Moya, R. (2000). El proyecto factible: una modalidad de investigación. Sapiens: Revista universitaria de investigación de la UPEL [Revista en línea], III (2), pp. 53 – 70. Disponible: [www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_issues&pid=131758158ln=es&nrm=iso](http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_issues&pid=131758158ln=es&nrm=iso) [Consulta: 2011, junio 29].
- Muñoz, A. y Beltrán, J. (2000). Fomento del pensamiento crítico en una realidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria en ciencias sociales [Documento en línea]. Disponible: [http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/.../revsita9\\_art06.pdf](http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/.../revsita9_art06.pdf) [Consulta: 2008, Enero 21].
- Nickerson, P. (1990). Enseñar es pensar. Barcelona: Paidós.
- Ochoa, F. (2004). Evaluación pedagógica y cognición. Colombia: Paidós.
- Pacheco, C., y Barrera, L. (1997). Del cuento y sus alrededores: Aproximaciones a una teoría del cuento. Caracas: Monte Ávila.
- Páez, M. (2000). La experiencia en la lectura crítica de alumnos de la tercera etapa de Educación Básica, de la ciudad de Valencia; estado Carabobo. Trabajo de gradono publicado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Valencia.
- Pain, S. (1977). Teoría del sujeto epistémico. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.fmmeduccion.com.ar/pedagogia/teoriaspsicoapren.htm> [Consulta: 2011, junio 28].
- Palella, S. y Martins, P. (2006). Metodología de la investigación cuantitativa (2da. Ed.). Caracas: FEDUPEL.
- Paredes, Y. (2005). Currículo y Transformación Educativa. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.me.gov.ve/modules.php?name=Conteni2&pa=showpagina&pid=329> [Consulta: 2010, Enero 21].

- Pastoriza de Etchebarne, D. (2002). El cuento en la literatura infantil. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz.
- Pérez, I. (2003). Falta de escepticismo. Madrid: Universidad de Murcia.
- Pérez, Y. (2000). El cuento como tipo de texto: una caracterización. Caracas: Ediciones Ekaré.
- Pozo, J. (1996). Las teorías del aprendizaje: de la asociación a la construcción. Madrid: Editorial Alianza.
- Platón. (1999). Diálogos. Santafé de Bogotá: Panamericana.
- Propp, V. (1971). Morfología del cuento. Madrid: Fundamentos.
- Rawls, J. (1979). Teoría de la justicia. México: Fondo de cultura económica.
- Richard, P. (1995). Critical thinking. Foundation for Critical Thinking, California, USA. [Documento en línea] Disponible en <http://www.criticalthinking> [Consulta: 2009, junio 21].
- Richard, P. y Elder, L. (2004). La capacidad del pensamiento [ Documento en línea]. Disponible: <http://www.criticalthinking.org> [Consulta: 2008, Noviembre 14].
- Rojas, K. (2002). La lectura crítica. Barcelona: Grao.
- Rossenthal; Y. y Jacobson, J. (1966). Pensamiento crítico y rendimiento escolar: Estudio realizado a los estudiantes de la Escuela de Oak San Francisco [Resumen en línea]. Trabajo de grado no publicado. Disponible: <http://www.ponce.inter.edu/cai/tesis/lvera/cap2.htm> [Consulta: 2008, Febrero 22].
- Salas, R. y Zulueta A. (1995). La simulación como método de enseñanza y aprendizaje. En Revista Cubana de Educación Médica Superior [Revista en línea], 9(12). Disponible: [http://www.ucmh.sld.cu/rhab/articulo\\_rev9/sicomp.htm](http://www.ucmh.sld.cu/rhab/articulo_rev9/sicomp.htm) [Consulta: 2010, Enero, 21].
- Serrano, V. (1989). Una aproximación a la enseñanza de las ciencias bajo una óptica crítica. Trabajo de grado publicado, Universidad San José, Puerto Rico.
- Siegel, H. (1988). Rationality, critical thinking and education [ Documento en línea] Disponible: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/.../1.../5.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/.../1.../5.htm) [Consulta: 2008, Febrero, 21].



- Scriven, M. y Paul, R. (2003). Defining critical thinking [Documento en línea] Disponible en [http // www.hennievandy.bravepages.com/ thinking.html](http://www.hennievandy.bravepages.com/thinking.html) [consulta2007, junio 16].
- Smith, D. (1985). Pensamiento crítico y su incidencia en la enseñanza Significativa [Documento en línea]. Disponible: [http:// www.capitannemcom.ar/hablemos\\_sobre\\_metacognicion.htm](http://www.capitannemcom.ar/hablemos_sobre_metacognicion.htm) [Consulta: 2008, Febrero, 21].
- Spinnet, M. (1995). El papel de los cuentos como medio de aprendizaje de las ciencias en la educación infantil. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tolchinsky, P. (2000). Estrategias de lectura. Barcelona: Grao.
- Torrance, E. (1992). Enseñando a pensar críticamente usando los sentidos [Documento en línea]. Disponible: [http:// www.destp.minedu.gob.pe/secundaria/.../Guiapensamientocritico.pdf](http://www.destp.minedu.gob.pe/secundaria/.../Guiapensamientocritico.pdf) [Consulta: 2009, Mayo 18].
- Torres, M. y Ulrich, S. (1990). ¿Qué hay y qué falta en las escritura alfabética de los niños?. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Tovar, R. y Morales, O. (1999). Taller de lectura y escritura de textos literarios breves para estudiantes de Educación Media - Diversificada. Trabajo de Grado no publicado. Universidad de los Andes, Mérida.
- Venegas, M., Muñoz, M. y Bernal, L. (2001). Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula. Pedagogía de la lectura y la escritura. Trabajo de grado no publicado. Universidad Simón Rodríguez. Caracas.
- Vygotsky, L. (1968). Pensamiento y lenguaje. Barcelona, España: Pléyade.
- Warnick, B. (2002). Competencias de la lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. [Documento en línea]. Disponible: [http:// dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=2968602&orden...](http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=2968602&orden...)[Consulta: 2010, Junio, 16].
- Zamudio, G.B. (1991). Estanislao Zuleta y la educación. Serie Maestros Gestores de Nuevos Cambios. Bogotá: Ediciones Altamira.
- Zavala, A. (2000). La lectura en el aula como práctica social en el proceso de formación de lectores. Trabajo de grado no publicado. Universidad de Carabobo, Valencia.

Zuleta, E. (1996) *Lógica y crítica. Lecciones de filosofía*. Cali: Valle del Cauca:  
Fundación Estanislao Zuleta.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

# **CUESTIONARIO**

## **INTRODUCCIÓN**

**El presente cuestionario tiene como finalidad recopilar información que será utilizada en forma confidencial a fin de diseñar un programa didáctico basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura Castellano y Literatura en el cuarto año de educación media, diversificado y profesional.**

## **INSTRUCCIONES**

- 1.- Lea cuidadosamente cada pregunta.**
- 2.- Trate de ser sincero (a) en sus respuestas.**
- 3.- Procure responder todas las preguntas.**
- 4.- Marque con una “x” a una solo opción, en el espacio delimitado por un paréntesis ( )**

## CUESTIONARIO

**LEYENDA:**

**S: SIEMPRE**

**CS: CASI SIEMPRE**

**CN: CASI NUNCA**

**N: NUNCA**

<b>USTED COMO DOCENTE:</b>	<b>S</b>	<b>CS</b>	<b>CN</b>	<b>N</b>
1. Utiliza cuentos caracterizados por la brevedad de su discurso.				
2.- Utiliza cuentos donde se emplean metáforas para lograr a través de la asociación de imágenes una mayor comprensión del discurso.				
3.- Utiliza cuentos cuyos títulos despiertan el interés en sus estudiantes.				
4.- Utiliza cuentos cuyos argumentos de adecuen a la capacidad de análisis de sus estudiantes.				
5.- Usa cuentos para dar a conocer la biobibliografía de autores determinados.				
6.- Utiliza cuentos para que sus alumnos identifiquen la perspectiva del narrador.				
7.- Aprovecha el uso del cuento para desarrollar habilidades lectoras en el establecimiento del tema central.				
8.- Cuando usa el cuento; ¿propicias la inferencia de los conflictos de sus personajes?				
9.- Indica a sus estudiantes que analicen los planos temporales en los cuentos.				
10.- Utiliza cuentos caracterizados por el efecto que produce en el lector debido al uso de palabras con fuerte carga significativa.				
11.- Desarrolla el pensamiento crítico en sus estudiantes formulándoles preguntas precisas relacionadas al cuento.				
12.- Desarrolla el pensamiento crítico en sus estudiantes cuando contrastan supuestos en torno a aspectos concretos del cuento.				
13.- Propicia estrategias para que sus estudiantes expresen sus puntos de vista en relación al tema en estudio en una forma crítica.				
14.- Estimula en sus estudiantes la búsqueda de información pertinente al problema en cuestión para el desarrollo del pensamiento crítico.				
15.- Desarrolla el pensamiento crítico en sus estudiantes cuando establecen conclusiones razonables de las lecturas de cuentos.				
16.- Desarrolla el pensamiento crítico en sus estudiantes permitiéndoles la interpretación del significado del propósito general del autor.				
17.- Estimula el pensamiento crítico en sus estudiantes dándoles estrategias para que analicen cuentos variados.				
18.- Desarrolla el pensamiento crítico en sus estudiantes ofreciéndoles herramientas pertinentes para que evalúen los planteamientos, argumentos y reflexiones hechas sobre los elementos de la narrativa de los cuentos.				
19.- Estimula el pensamiento crítico en sus estudiantes requiriéndoles que inferan a partir de las lecturas críticas de cuentos.				
20.- Estimula el pensamiento crítico en sus estudiantes cuando reflexionan sobre sus propios razonamientos con sensibilidad a las posibles influencias de sesgos o intereses personales.				

Fuente: Ontiveros, 2008.

## ANEXO B

### Tabla de Especificaciones

**Objetivo General:** Diseñar un programa didáctico basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura de Castellano y Literatura en el cuarto año de educación media, diversificado y profesional.

OBJETIVO	VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS				
Diseñar un programa didáctico basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura de Castellano y Literatura en el cuarto año de educación media, diversificado y profesional.	El uso del cuento.	Utilización en el programa didáctico de un conjunto de narraciones breves y escritas de ciclo acabado y perfecto; siendo muy esencial el argumento, el asunto o los incidentes en si; tratados en una única e ininterrumpida hilación; sin grandes intervalos de tiempo y espacio; rematados por un final imprevisto, adecuado y natural.	Es el empleo de un relato breve caracterizado por el uso de palabras con una fuerte carga significativa y por la presencia de un título que despiertan el interés de quien lo va a leer, de un argumento adecuado a un determinado público y rico en recursos expresivos como la metáfora y el símil; así como de un tema central cuyos hechos se desarrollan dentro de un espacio y tiempo concreto, y donde sus personajes suelen accionar los acontecimientos debido a sus conflictos o dinámicas internas, y el desenlace de estos acontecimientos produce un efecto en el lector.	. Características del Cuento.	. Narración breve/corta. . Empleo de metáforas. . Título. . Argumento.	1 2 3 4				
				. Estructura de Análisis del Cuento según Heimlich y Pittelman (1991).	. Biobibliografía del autor. . Perspectiva del narrador. . Tema central. . Conflictos de los personajes. . Planos temporales. . Efecto del relato.	5 6 7 8 9 10				
				OBJETIVO	VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
				Diseñar un programa didáctico basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura de Castellano y Literatura en el cuarto año de educación media, diversificado y profesional.	Desarrollo del pensamiento crítico.	El desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura de cuentos implica en si mismo un proceso intelectual que en forma decidida, regulada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable.	Proceso en el que un individuo habitualmente inquisitivo; bien informado, que confía en la razón, de mente abierta y flexible, emite un juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencias conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio.	. Elementos del Pensamiento Crítico.	. Formulación de preguntas. . Contrastación de supuestos. . Puntos de vistas. . Información pertinente. . Conclusiones razonables.	11 12 13 14 15
								. Habilidades Cognitivas del Pensamiento Crítico.	. Interpretación. . Análisis. . Evaluación. . Inferencia. . Metacognición.	16 17 18 19 20

## ANEXO C

**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
ÁREA DE POSTGRADO  
MAESTRÍA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

### INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

El instrumento que se presenta es para validar el cuestionario que se aplicará durante el desarrollo de la investigación.

Lea el instrumento y marque con una (x) su criterio en cuanto a los aspectos que a continuación se señalan:

- . **Pertinencia.** Relación estrecha entre la pregunta, los objetivos a lograr y el aspecto o parte del instrumento que se encuentra desarrollado.
- . **Redacción.** Es la interpretación unívoca del enunciado de la pregunta a través de la claridad y precisión en el uso del vocabulario técnico.
- . **Adecuación.** Es la correspondencia del contenido de la pregunta con el nivel de preparación o desempeño del entrevistado.

CODIGO	APRECIACIÓN CUALITATIVA
<b>B</b>	<b>BUENO:</b> El indicador se presenta en grado igual o ligeramente superior al mínimo aceptable.
<b>R</b>	<b>REGULAR:</b> El indicador no llega al mínimo aceptable pero se acerca a él.
<b>D</b>	<b>DEFICIENTE:</b> El indicador está lejos de alcanzar el mínimo aceptable.

PREGUNTAS/ ITEMS	PERTINENCIA			REDACCIÓN			ADECUACIÓN		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
OBSERVACIONES:									

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_ C.I.: \_\_\_\_\_  
 Nivel Académico: \_\_\_\_\_ Cargo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
 Hora: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_



## ANEXO D

### Confiabilidad del Instrumento

Sujeto/Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Xi
1	2	3	2	4	4	1	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	4	4	69
2	2	2	2	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	70
3	2	2	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	71
4	2	2	1	4	3	1	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4	65
5	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	76
6	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	76
7	3	2	1	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	68
Sumatoria	17	17	14	28	27	14	28	28	28	28	28	28	27	25	27	28	26	21	28	28	17
Media	2,2	2	2	4	3,8	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	71
Desv. Est.	0,4	1	1	0	0,45	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	4,1
Varianza	0,2	0	1	0	0,2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	17

TA= 5

DA=4

1,052631579

ND=3 Varianza  
Interna

4,1

ED=2 Varianza Exter

16,6

TD=1 Fraccion

0,25

Corchete

0,75

**Alpha**

**0,79**

## ANEXO E

**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**Apreciado Colega:**

Con la finalidad de cumplir con la validación por concepto del “Programa didáctico basado en el cuento para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que cursan la asignatura de Castellano y Literatura”, se realiza la consulta con expertos involucrados en el tema de estudio. En tal sentido, siendo usted parte de este estudio, requiero de su opinión objetiva al responder el instrumento que se le presenta.

Para responder deberá seguir el siguiente procedimiento:

. Marque con una (x) en uno solo de los criterios señalados (dejar, modificar, eliminar) por cada uno de los rasgos a observar.

. Al final de la matriz le aparece una columna para las reconsideraciones que tenga a bien hacernos.

**UNIVERSIDAD DE CAROBOBO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**  
**AREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**  
**MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DEL PROGRAMA**

**NOMBRE DEL TESISISTA:** JOSÉ L. ONTIVEROS

**C.I.:** 15.739.934

**TUTOR:** LIC. IVÁN GALINDEZ

**C.I.:** 3.840.677

**NOMBRE DEL EXPERTO:** \_\_\_\_\_

**C.I.:** \_\_\_\_\_

**TÍTULO DE LA TESIS:** PROGRAMA DIDÁCTICO BASADO EN EL CUENTO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN LA ASIGNATURA CASTELLANO Y LITERATURA.

CRITERIOS	DEJAR	MODIFICAR	ELIMINAR	RECOMENDACIONES
El Programa se fundamenta en las teorías de: Fancione, Huitt y los planteamientos del Informe de Delphi.				
Considera que habilidades referidos en el programa como el análisis, la inferencia, la interpretación, explicación, evaluación y meta cognición influyen en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante.				
Aplica estándares intelectuales como la claridad, exactitud, precisión, pertinencia, profundidad, amplitud y la lógica para el desarrollo de destrezas intelectuales esenciales.				
Considera elementos descritos en el programa como el propósito del pensamiento, pregunta en cuestión, supuestos, puntos de vista, búsqueda de la información, conceptos, conclusiones, implicaciones y consecuencias necesarios en la búsqueda de conocimientos objetivos.				
Considera que las estrategias y/o actividades propuestas para cada cuento son pertinentes para el desarrollo del pensamiento crítico.				
Identifica la integración secuencial de los componentes del programa en función de los temas de eje establecidos (el amor, la aventura, la vida y la muerte).				
Corresponde la estructura del programa (objetivos, competencias, estrategias y actividades) con el plan curricular para castellano y literatura de cuarto año.				
Justifica el programa propuesto.				

# **SINTESIS CURRICULAR**

# RESUMEN CURRICULAR

Datos Personales	Estudios Realizados
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Nombres y Apellidos: José Luís Ontiveros Tovar.</li> <li>. C.I: 15.739.934.</li> <li>. Edad: 28 años.</li> <li>. Nacionalidad: Venezolano.</li> <li>. Lugar de nacimiento: Maracay / Estado Aragua.</li> <li><a href="mailto:joseluisontiveros652@hotmail.com">joseluisontiveros652@hotmail.com</a>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Primera Etapa: E.B. José Gregoria Díaz.</li> <li>. Segunda Etapa: E.B. José María Benítez.</li> <li>. Tercera Etapa: Liceo Pedro José Muguerza.</li> <li>. Ciclo Medio y Diversificado: Liceo Agustín Codazzi.</li> <li>. Título Obtenido: Bachiller en Ciencias.</li> <li>. Superior: Universidad de Carabobo.</li> <li>. Título Obtenido: <b>Licenciado en Educación. Especialidad: Lengua y Literatura.</b></li> <li>. Título Honorífico: <b>MAGNA CUM LAUDE.</b></li> <li>. Postgrado: <b>Maestría en Investigación Educativa.</b> Universidad de Carabobo.</li> </ul>
<b>I. RECORD ACADEMICO.</b>	<b>1.- Promedio de Notas de Pregrado sobre los 14 puntos:</b> <p style="text-align: center;"><b>18.17 puntos</b></p>
<b>2.- Puesto en la promoción de graduandos: Segundo Puesto.</b>	<b>3.- Reconocimientos Profesionales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Reconocimiento del Municipio Tovar por la Excelente Labor como Docente. 2006</li> </ul>
<b>4.- Cursos de ampliación, actualización y/o perfeccionamiento docente (mayor de 16 horas con evaluación):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Curso. Administración de Cooperativas (40 hrs.). 2005</li> <li>. Curso Básico de Inglés: FUNDAUC (340 hrs.). 2000</li> <li>. Curso. Constitución de Cooperativas: INCE (50 hrs.). 2004</li> <li>. Curso. Conversational Basic Course (48 hrs.). 2000</li> <li>. Curso: Diseño e Implementación del Proyecto Educativo Integral Comunitario (10hrs). 2010</li> <li>. Curso: Identidad del Educador Católico y la Escuela Católica (10 hrs.). 2010</li> <li>. Curso: Inglés Instrumental. Universidad de Carabobo (80 hrs.). 2006</li> <li>. Curso: Operador de Micro (60 hrs.). 2002.</li> <li>. Curso de Formación Sociolaboral. INCE. 2006.</li> <li>. Curso de Formación Docente: Educación Bolivariana (300 hrs.). 2007.</li> <li>. Curso. Proyectos Socioeconómicos de Cooperativas: INCE (30 hrs.). 2005.</li> <li>. Jornada de Formación Docente: Diseño Curricular Nacional Bolivariano. 2008.</li> <li>. Jornada de Formación: Uso de Software Libre Linux (CBIT – LAMAS). 2007.</li> </ul>	<b>5.- Premios Académicos de Pregrado:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. I Reconocimiento por mérito académico otorgado por la Universidad de Carabobo.</li> <li>. II Reconocimiento por mérito académico otorgado por la Universidad de Carabobo.</li> <li>. Reconocimiento por mérito académico en la asignatura de Psicología Educativa.</li> <li>. Reconocimiento por mérito académico en la asignatura de Ecología y Educación.</li> <li>. Reconocimiento por mérito académico en la asignatura de Biología y Educación.</li> <li>. Reconocimiento por mérito académico en la asignatura de Desarrollo de Procesos Cognoscitivos y Afectivos.</li> <li>. Reconocimiento por mérito académico en la asignatura de Psicología del Desarrollo.</li> <li>. Reconocimiento por mérito académico en la asignatura de Psicología Social y Procesos Grupales.</li> </ul>

II. CAPACITACIÓN Y/O ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL.	2.- Participación en eventos relacionados a la Promoción Social y Participación Ciudadana: jornadas, eventos culturales... (Arts. 80, 81, 100,132).
<p><b>1.- Asistencia a congresos, seminarios, foros, conferencias, talleres durante los últimos 5 años.</b></p> <p style="text-align: center;"><b><u>Nacionales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Seminario. El reglamento de la ley del ejercicio de la profesión docente antes y después del concurso. 2003</li> <li>. Seminario. La Importancia de los estudios históricos en el siglo XXI. 2000</li> <li>. Seminario Motivacional para la excelencia profesional. 2001</li> <li>. Foro. Educación Ambiental. 2001</li> <li>. Foro. La Lopna como proceso conciliador entre docente y alumno. 2002</li> <li>. Foro. Vida y Obra del Dramaturgo Venezolano “César Reginfo”. 2008</li> <li>. Congreso. II Congreso Regional Pedagógico: Hacia la Formación del Nuevo Republicano (a). 2005</li> <li>. Congreso. III Congreso Nacional de estudiantes de educación: Por la Transformación Universitaria. 2002</li> <li>. Conferencia. Reforma curricular universitaria y nuevas tendencias educativas. 2002</li> <li>. Taller. Crecimiento personal. 2000</li> <li>. Taller. Crecimiento personal. 2002</li> <li>. Taller. Educación Sexual. 2001</li> <li>. Taller. Evaluación Cualitativa en Educación Básica. 2001</li> <li>. Taller. Formación en valores. 2002</li> <li>. Taller. Lenguaje y Comunicación. 2001</li> <li>. Taller. Liderazgo. 2000</li> <li>. Taller. Música popular venezolana. 2002</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>Internacionales:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. I Congreso Internacional de Estudiantes de Educación: El Estudiante como Protagonista. 2001.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Coordinador y organizador de la <i>Jornada de Acción Social</i> para los indigentes del Centro de Maracay. 2002. Ofreciendo apoyo moral, espiritual y material.</li> <li>. Coordinador y organizador de la <i>Jornada de Acción Social</i> para los ancianos del geriátrico de la comunidad la Coromoto. 2001. Ofreciendo apoyo moral, espiritual y material.</li> <li>. Coordinador y organizador de la <i>Jornada de Acción Social</i> realizada en la comunidad de Cogollal. 2002. Ofreciendo apoyo moral, espiritual y material.</li> <li>. Coordinador y organizador de la <i>Jornada de Acción Social</i> realizada en la comunidad la Vaquera. 2001. Ofreciendo apoyo moral, espiritual y material.</li> <li>. Coordinador y organizador de la <i>Jornada de Acción Social</i> para los indigentes del Terminal de Maracay. 2001. Ofreciendo apoyo moral, espiritual y material.</li> <li>. Coordinador y organizador de la <b>Misión Evangelizadora - Semana Santa 2002</b> en la comunidad la Cabrera. Ofreciendo apoyo moral, espiritual y material.</li> <li>. Coordinador y organizador de la Campaña de <i>Promoción Humana</i> realizada en la comunidad San Vicente. 2002. Reforzando los valores morales y ciudadanos.</li> <li>. Coordinador y organizador de la Campaña de <i>Promoción de Valores Humanos</i> realizada en la comunidad José Félix Ribas. 2003. Reforzando los valores morales, familiares y ciudadanos.</li> <li>. Coordinador y organizador de las <b>“Fiestas Patronales 2000 - 2002”</b> de la comunidad La Coromoto. Reforzando los valores espirituales y culturales.</li> <li>. Participación en la organización de los “Colectivos de Orientación Sexual” dirigido a las comunidades de Santa Cruz, Municipio José Ángel Lamas. 2008.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>3.- Habilidades y Destrezas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Experiencia en la Organización de Comunidades.</li> <li>. Experiencia en asesoramiento en elaboración de Proyectos Socioeconómicos de Cooperativas.</li> <li>. Experiencia en asesoramiento en elaboración de Proyectos Socio Comunitarios.</li> <li>. Experiencia en asesoramiento en elaboración de Tesis.</li> <li>. Manejo del Idioma Inglés.</li> <li>. Manejo de Programas de Office 2007.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Participación en el CNE en la función de Operador de Maquina del Centro de Votación ubicado en la E.B. Las Delicias. 2004.</li> <li>. Participación en el CNE en la función de Operador de Maquina del Centro de Votación ubicado en la U.E.P. Bella Vista.</li> </ul>

III. EXPERIENCIA DOCENTE.	IV. TIEMPO DE EXPERIENCIA PROFESIONAL.
<p>. Docente de Aula. UEN. “Ceico Bolivariano Municipal de Tovar”. 2005 – 2006.</p> <p>. Docente por Horas. UEN. “Carlos Ramón Aponte”. Santa Cruz / Estado Aragua. 2006 – 2010.</p> <p>. Docentes por Horas. UE. Colegio “San Luis Rey”. Villa de Cura / Estado Aragua. 2007 – 2010.</p> <p>. Instructor de Cooperativismo de la Misión “Vuelvan Caras”. Ince – Programas Móviles. Maracay / Estado Aragua. 2004 – 2005.</p> <p>. Facilitador de la “Misión Ribas”. EBE. “Leticia Mudarra de López”. Maracay / Edo. Aragua. 2005.</p> <p>. Suplencia. EBE. “Agustín Aveledo”. Segundo Grado. Maracay / Edo. Aragua. 2001.</p> <p>. Suplencia. EBN. “Don Bosco”. Sexto Grado. Valencia / Edo. Carabobo. 2003.</p> <p>. Suplencia. EBB. “Pedro Castillo”. Tercer Grado. Valencia / Edo. Carabobo. 2004.</p> <p>. Pasantías. Universidad de Carabobo. Asignatura: Castellano Instrumental. Primer Semestre. 2005.</p>	<p>. <b>Años de docencia en Educación Básica y Media Diversificada:</b></p> <p>. Docente de Aula II: <b>6 años.</b></p>