

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA DESARROLLAR PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Educación
Con mención en Diseño y Gestión Curricular

CHRISTIAN FARFÁN TEVES

Presidenta: María Elena Rosalina Pease Dreibelbis

Asesora: Patricia Medina Zuta

Lectora 1: Mónica Nelly Camargo Cuéllar

Lector 2: Jorge Enrique Rivas Rivas

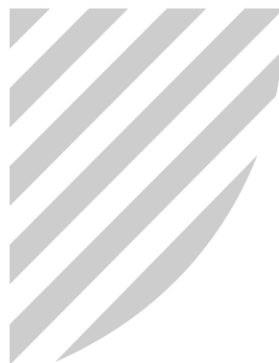
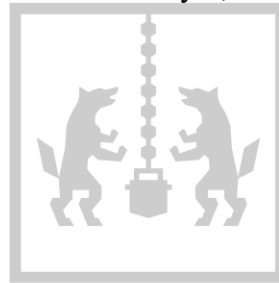
Lima – Perú

Noviembre de 2021

EPÍGRAFE

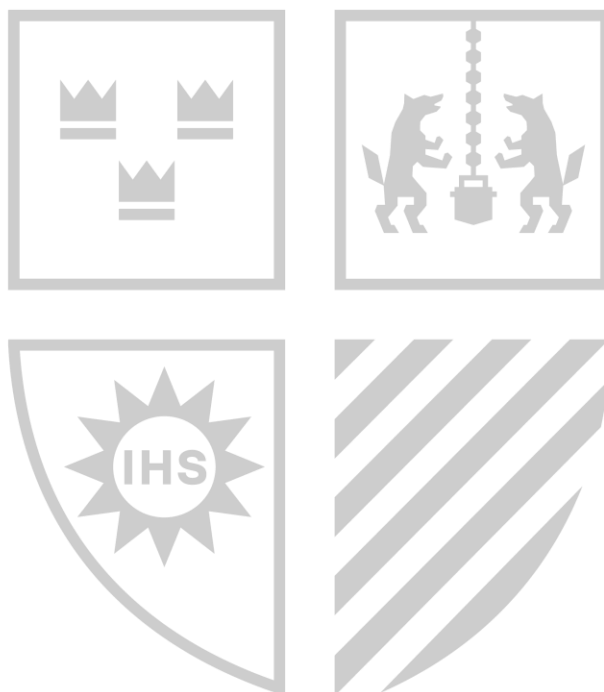
“Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñamos a los
de ayer, les robamos el mañana”.

John Dewey



DEDICATORIA

A todos los que vamos materializando el sueño de una
educación de calidad en nuestro Perú.



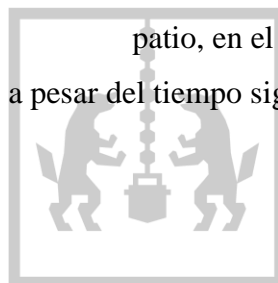
AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que contribuyeron con sus palabras, ánimos, fuerzas y buena vibra en el desarrollo de este estudio.

A todos mis estudiantes y a todos los otros que conocí en el

patio, en el carro y en el camino.

A ti Brando, que a pesar del tiempo sigues dándome fuerza.



RESUMEN

El pensamiento crítico es una habilidad del siglo XXI, representa una condición fundamental en el aprendizaje y conduce a la integridad en los estudiantes, asimismo los prepara para enfrentar los diversos y constantes cambios que demanda la sociedad. La mejor manera de contribuir a la formación y desarrollo del pensamiento crítico es a través del Aprendizaje Basado en Proyectos, pues moviliza las competencias y habilidades a través de la implementación de proyectos auténticos que promueven el rol activo de los estudiantes en el logro de aprendizajes.

La presente investigación responde a un enfoque cualitativo de paradigma interpretativo, socio crítico y de diseño aplicada - educacional. El contexto en el que se desarrolla es el nivel primaria de una institución educativa (IE) privada del Cusco, en el que se entrevistaron a cinco docentes de primaria para recoger información sobre el estado actual de la categorías apriorísticas.

Como resultado del análisis y la discusión se diseñó una propuesta de innovación curricular para los docentes y la IE a modo de guía metodológica. En ella se define una secuencia metodológica, se establecen criterios pedagógicos y se brindan orientaciones sustentadas en fundamentos teóricos, metodológicos y experienciales con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico a través de la implementación del ABP.

Palabras clave: pensamiento crítico, aprendizaje basado en proyectos, propuesta de innovación curricular

ABSTRACT

Critical Thinking is a 21st century skill that represents a fundamental condition in learning, leads to integrity in students, as well as preparing them to face the diverse and constant changes that society demands. The best way to contribute to the formation and development of Critical Thinking is through Project-Based Learning (PBL), as it mobilizes competencies and abilities through the implementation of authentic projects that promote the active role of students to achieve learnings.

The present study responds to a qualitative approach; an interpretive, socio-critical paradigm and an applied educational design. The context in which it is developed is the primary level of a private school in Cusco, in which five teachers were interviewed to collect information on the current state of the a priori categories.

As a result of the analysis and discussion, a proposal for curricular innovation was designed for teachers and school as a methodological guide. In that it defines a methodological sequence, establishes pedagogical criteria and provides guidance based on theoretical, methodological and experiential foundations in order to develop Critical Thinking through the implementation of PBL.

Keywords: critical thinking, project based learning, curriculum innovation proposal

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	20
1.1. Pensamiento crítico.....	20
1.1.1. Definición conceptual del pensamiento crítico.....	20
1.1.2. Componentes del pensamiento crítico	28
1.2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	32
1.2.1. Definición conceptual del Aprendizaje Basado en Proyectos	32
1.2.2. Elementos esenciales del ABP.....	35
1.2.3. Etapas del Aprendizaje Basado en Proyectos	36
1.3. Propuesta de innovación curricular enfocada en el Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo del pensamiento crítico	40
1.3.1. Hacia una definición de propuesta de innovación curricular.....	40
1.3.2. Criterios y principios de un currículo de calidad.....	44
1.3.3. Bases normativas para una propuesta de innovación curricular de Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo del pensamiento crítico	46
1.3.4. Guía metodológica como propuesta de innovación curricular	47
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	50
2.1. Paradigma y enfoque	50
2.2. Diseño o estrategia de investigación.....	52
2.3. Objetivos de la investigación.....	53
2.3.1. Objetivo General.....	53

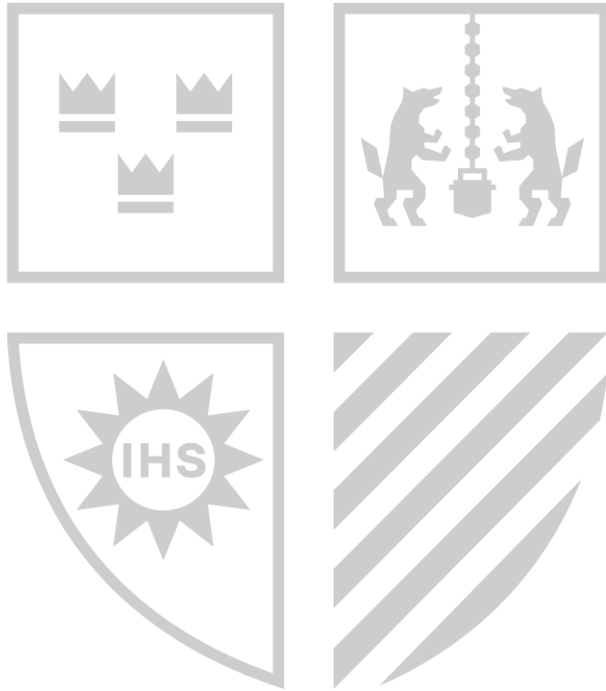
2.3.2. Objetivo Específicos	53
2.4. Categorías y subcategorías.....	53
2.5. Población, muestra y muestreo	55
2.6. Técnicas e instrumentos.....	56
2.7. Validación, confiabilidad y plan piloto.....	56
2.8. Análisis y procesamiento de la información.....	59
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	62
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO PARA EL DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR	79
4.1. Propósito de la propuesta de investigación.....	79
4.2. Fases para el diseño y validación de la propuesta de innovación curricular	79
4.2.1. Fase 1: Diseño preliminar de la propuesta de innovación curricular.....	79
4.2.2. Fase 2: Validación del diseño preliminar de la propuesta de innovación curricular	81
4.3. Propuesta de innovación curricular.....	88
Conclusiones.....	115
Recomendaciones	120
Referencias bibliográficas.....	122
Anexos	135

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estándares del Pensamiento.....	29
Tabla 2: Elementos esenciales del ABP	31
Tabla 3: Definición de las categorías y subcategorías de la investigación.....	50
Tabla 4: Características, criterios y codificación de la muestra	56
Tabla 5: Consideraciones para el diseño de una propuesta de innovación curricular	80
Tabla 6: Valoración interna de los expertos	82
Tabla 7: Valoración externa de los expertos.....	83
Tabla 8: Escala de valoración	83
Tabla 9: Valoración asignada por los expertos	84
Tabla 10: Sugerencias de la validación interna	84
Tabla 11: Sugerencias de la validación externa.....	86
Tabla 12: Similitudes en el proceso de aprendizaje propuesto por el CNEB y el ABP .	91
Tabla 13: Identificación de componentes del pensamiento crítico involucrados los momentos del ABP.....	109

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Elementos del pensamiento crítico.....	29
Figura 2. Disposiciones del pensamiento crítico.....	31
Figura 3. Etapas del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	36
Figura 4. Momentos de la etapa: Diseño del proyecto.....	38
Figura 5. Momentos de la etapa: Gestión del proyecto.....	39
Figura 6. Actividades realizadas en la Validación, confiabilidad y plan piloto.....	57
Figura 7. Actividades realizadas en el Análisis y procesamiento de la información.....	59
Figura 8. Representación gráfica de las categorías emergentes.....	64
Figura 9. Secuencia metodológica para implementar el ABP.....	104
Figura 10. Secuencia metodológica para diseñar el proyecto.....	105
Figura 11. Secuencia metodológica para gestionar el proyecto.....	106
Figura 12. Orientaciones para desarrollar el pensamiento crítico en el momento: Lanzar el proyecto.....	110
Figura 13. Orientaciones para desarrollar el pensamiento crítico en el momento: Definir la pregunta orientadora y otras preguntas.....	111



INTRODUCCIÓN

La sociedad tiene transformaciones y cambios constantes que la hacen dinámica e incierta, un ejemplo de ello son los acelerados avances en tecnología, producción de información, digitalización y necesidad de desarrollo en ámbitos laborales e interpersonales. Estos cambios y procesos sociales representan un desafío a la educación, pues esta necesita adecuarse y preparar a los ciudadanos de modo que puedan responder a las demandas del siglo XXI. Es así que el ser humano ha necesitado desarrollar distintas competencias y habilidades de acuerdo a cada contexto y época que ha enfrentado en sociedad; sin embargo, ¿qué habilidades son las que deben ser parte de las personas para enfrentar el siglo XXI?, ¿cómo se pueden desarrollar estas habilidades en los estudiantes?

Responder a estas incógnitas debe ser clave para la sociedad en el camino de formar a las personas, para ello es determinante conocer el contexto de las escuelas y el énfasis que se les da al desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades.

Actualmente las escuelas tienen una ruptura entre el “saber qué” y el “saber cómo” donde los aprendizajes son concebidos como conocimientos que deben adquirirse y que pueden encontrarse descontextualizados de la realidad, ser de poca utilidad y traducirse en aprendizajes poco significativos, deficientes de sentido, uso y significado; y sobre todo de trascendencia para los estudiantes (Díaz, 2003).

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) que se desglosa de la Declaración de Incheón (Unesco, 2016) coincide con el Informe Delors (1996) en el derecho de brindar una educación de calidad para todos, que permita a los estudiantes obtener aprendizajes significativos para toda la vida, desarrollando conciencia de una ciudadanía global, respetuosa y ética. La calidad de la educación necesita promover disposiciones afectivas y la capacidad de toma decisiones éticas en los estudiantes que

impacten en ellos, en la comunidad y en su aprendizaje, ya que el futuro depende precisamente de ello (Huge & Acedo, 2016).

Una de las habilidades tan necesarias e importantes del siglo XXI es el pensamiento crítico (Gutiérrez & Medina, 2021). Si bien se han hecho esfuerzos con el fin de visibilizarlo, estos no han sido suficientes, pues los estudiantes todavía tienen niveles bajos de aprendizaje y los docentes no manejan estrategias de enseñanza en relación a esta habilidad. El pensamiento crítico resulta fundamental para los estudiantes en la intención de alcanzar los aprendizajes que se les exige; satisfaciendo con ello las demandas del mundo actual y logrando así, una participación mucho más activa en la sociedad (Scott, 2015b; Kennedy, Fisher & Ennis, 1990). Esta competencia involucra un proceso de reflexión, de razonamiento y de toma de decisiones, que permitan al sujeto enfrentar diferentes situaciones de manera eficiente.

Asimismo, el pensamiento es la única forma que podemos utilizar para aprender, si el pensamiento crítico no guía el aprendizaje, el aprendizaje será memorístico, sin llegar a comprender qué se aprende y para qué se aprende, perdiendo el sentido y su aplicabilidad en la realidad (Paul & Elder, 2007). Por esa razón, es importante y necesario que los estudiantes piensen mientras aprenden, con la finalidad de hacerlo bien (Paul & Elder, 2020). Si los estudiantes no lo desarrollan, no serán capaces de evaluar su propio desempeño en el desarrollo de cualquier actividad ligada a su ámbito académico escolar o a su vida personal.

El pensamiento crítico es considerado como una habilidad cognitiva (Ortega, 2016) y como tal es determinante que pueda desarrollarse desde una edad temprana para formar una base sólida (Ortega, 2016; Aprendemos juntos 2018), la cual se debe complejizar con el paso de los grados, de modo que los estudiantes puedan perfeccionarlo (Aprendemos juntos, 2018).

A partir de lo mencionado por los autores se evidencia la importancia del pensamiento crítico; en ese sentido, es fundamental conocer su estado en nuestro contexto educativo. El Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2032 manifiesta que la educación del Perú al 2032 debe considerar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo; sin embargo no se están realizando acciones para este fin, pues no se fomentan suficientes programas de formación hacia los docentes para desarrollar y fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes, no se conoce de algún plan que permita su implementación en el aula y/o en las IIEE, tampoco se evidencian resultados o datos relacionados al avance

y desarrollo del pensamiento crítico en las IIEE del país (salvo investigaciones que estudian un determinado contexto educativo), además, se sabe que las escuelas no promueven procesos constantes de reflexión, análisis, evaluación, retroalimentación, etc.

El CNEB considera un enfoque por competencias para el sistema educativo nacional, el cual involucra el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico. Este enfoque marca el inicio de una transición de una educación “tradicional” a la de competencias, en la cual se ve al estudiante como el centro de la educación y agente activo en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, los procesos pedagógicos de la mayoría de los docentes todavía están centrados en comprender datos y desarrollar procesos cognitivos simples; mas no a la aplicación de los aprendizajes a contextos nuevos o diferentes, ni a situaciones que promuevan la reflexión, el análisis o el pensamiento crítico.

Esto se observa en el Monitoreo de Prácticas Educativas (MPE) como herramienta de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE) del Minedu, que recoge información y evidencias sobre procesos de enseñanza-aprendizaje en los tres niveles educativos de las instituciones educativas a nivel nacional, con la finalidad de conocer el estado actual de los docentes en el aula (Minedu, 2017). Establece dimensiones de observación siendo una de ellas el pensamiento crítico y razonamiento. En esta dimensión, solo el 12% de los docentes se encuentra en un nivel efectivo (Minedu, 2018). Esto quiere decir que la gran mayoría de docentes plantea actividades en clase relacionadas a la comprensión de datos específicos o enfocadas a memorizar, repetir o recordar; tampoco desarrollan preguntas que permiten la profundización, el análisis y el razonamiento de los estudiantes (Minedu, 2018; Ferrándiz, 2019).

Por lo expuesto se manifiesta la necesidad de fomentar el trabajo del pensamiento crítico en los docentes y su desarrollo en los estudiantes desde los primeros grados.

Entendiendo la necesidad y la importancia de desarrollar las competencias del siglo XXI, y en este caso en particular, la del pensamiento crítico, existe aún un punto fundamental por considerar: cómo desarrollarlo en el estudiante. Si bien sabemos que las clases tradicionales o de trasmisión de conocimientos son menos eficaces, existe un gran porcentaje de docentes que todavía las imparten, por ello es necesario promover propuestas curriculares que permitan desarrollar estas competencias. En este contexto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), representa un camino pertinente para desarrollarlas (Fundación Wiese, 2018; Minedu, 2016; Scott, 2015a; Tobón, 2013).

El ABP es una metodología activa y se caracteriza por dotar de responsabilidad a los estudiantes en su aprendizaje, utilizando situaciones reales y desafiantes que permiten desarrollar y fortalecer habilidades y competencias, a fin de analizar conceptos y contextos, resolver problemas, plantear alternativas de solución y evaluar sus resultados (Mergendoller & Tomas, 2005). El éxito de instituciones y experiencias educativas internacionales (High Tech High, Reggio Emilia, entre otras), en la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico demuestra su efectividad en la práctica educativa. Esto moviliza el desarrollo del estudio dentro de un contexto educativo específico en el cual dicha metodología es poco considerada.

El comprender las nuevas necesidades y demandas del mundo actual ha permitido que se establezcan marcos pedagógicos internacionales para desarrollar las competencias, capacidades y habilidades del siglo XIX, entre ellas, la del pensamiento crítico (Maggio, 2018). Es así, que podemos encontrar el proyecto Assessment and Teaching of the 21st Century Skills (ATC21) liderado por la Universidad de Melbourne. Este marco se ha convertido en un piloto para evaluar las competencias del siglo XXI en Costa Rica, siendo impulsado por el Ministerio de Educación Pública de ese país.

En la misma línea, New Pedagogies for Deep Learning (NPDL), liderado por Michael Fullan y la Red Global de Aprendizajes, es un referente más cercano a nuestra realidad, pues viene impulsando en Uruguay el desarrollo de seis competencias (6Cs): pensamiento crítico, creatividad, ciudadanía, comunicación, convivencia, colaboración y aprender a aprender. Todas ellas bajo la metodología de Proyectos. Por su lado, Chile le ha dado mucho énfasis al ABP como parte del “Plan de Calidad: Chile Aprende más”; una iniciativa del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) que busca lograr una educación de calidad (Mineduc, 2019). Así también, se evidencian acciones del gobierno ecuatoriano enfocados en la formación continua de los docentes reflejados en la producción de recursos sobre el pensamiento crítico para su Magisterio (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

En Perú, los documentos de política educativa como el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN), la Ley General de Educación 28044, el Reglamento de la Ley General de Educación 28044, el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y en el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) justifican y promueven la enseñanza y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, así como el desarrollo de

innovaciones pedagógicas con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, y es aquí que el ABP es clave. El Minedu ha realizado esfuerzos en la elaboración de recursos para docentes con el fin de promover el pensamiento crítico y el ABP como: la “Guía para el Desarrollo del pensamiento crítico” (2006), el fascículo “Los proyectos de aprendizaje para el desarrollo de competencias” (2013), como parte de las Rutas del Aprendizaje o la “Guía de orientación para desarrollar proyectos de aprendizaje en Educación Inicial” (2019).

Del mismo modo, existen estudios actuales que buscan validar el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo de competencias y del pensamiento crítico para la mejora de los aprendizajes. El ABP tiene una característica vital y es la investigación durante el desarrollo de todo el proyecto, así como la solución de problemas o situaciones desafiantes; o dar respuesta a una pregunta. Al respecto, Siburian, Corebima, İbrohim y Saptasari (2019) realizaron un estudio a estudiantes de Biología en el que se obtuvo como resultado que las estrategias de investigación e indagación efectivas permiten desarrollar y entrenar el pensamiento crítico. Por otro lado, Mendoza (2016) concluye en su estudio, que hay una relación entre la investigación como metodología de enseñanza aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico. Por su parte, Amin, Utaya, Bachri, Sumarmi, y Susilo (2020) concluyen que, al resolver problemas de la realidad, los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento crítico que influyen en la reflexión de su contexto y en la construcción y desarrollo de actitudes sobre el cuidado ambiental.

De modo similar, Smith (2020), concluye en su estudio, que no se fomenta el pensamiento crítico en las escuelas, y aunque muchas quieren hacerlo, solo lo promueven en los niveles cognitivos más bajos, dándole mayor énfasis al discurso del maestro en las clases.

Así, Marsella (2018) concluye, que la enseñanza del pensamiento crítico y del pensamiento creativo se integra y desarrolla da a través del currículo.

Otros autores relevantes, como Saíz y Rivas (2012), realizaron un estudio con estudiantes de Psicología, algunos de los cuales se había expuesto a una forma de enseñanza tradicional, quedando otro grupo, a quienes se había expuesto al Aprendizaje Basado en Problemas (metodología activa que comparte algunas características con el Aprendizaje Basado en Proyectos). Los estudiantes que participaron con la última metodología enfrentaron distintas situaciones desafiantes de aprendizaje en las que

obtuvieron una notable mejora en las habilidades de pensamiento crítico. Pues esta capacidad debe orientar a la acción hacia un objetivo que, a su vez, se enfoca en resolver problemas, tomar de decisiones y alcanzar metas. Consecuencia de todo ello, las situaciones cotidianas, los problemas reales y auténticos, mejoran el desarrollo de las habilidades del pensamiento.

En esta misma línea, podemos ver a Gómez (2018); Morales, Silva y Simón (2013) que, en sus respectivas tesis, reconocen la importancia que tiene el impacto favorable del ABP en el desarrollo de del pensamiento crítico. Finalmente, Curiche (2015) concluye casi lo mismo con la diferencia de que el pensamiento crítico se desarrolla de una manera significativa cuando es trabajado desde el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Colaborativo (otras metodologías activas).

A partir de lo evidenciado en estos estudios, se puede decir que los estudiantes desarrollarán el pensamiento crítico como una habilidad del siglo XXI, si los docentes implementan el ABP. En este proceso su intervención tiene un rol diferente fundamental, pues pasan de ser *conocedores* a ser *mediadores*; es decir, guías del proceso y/o acompañantes del aprendizaje de los estudiantes (Larmer, Merdengoller, & Boss, 2015). Todo esto conlleva a desarrollar una propuesta de innovación curricular que permita a los docentes trabajar con el ABP.

El presente estudio se enfoca en la práctica pedagógica de los docentes de nivel primaria de una institución educativa (IE) privada del Cusco. Esta IE utiliza el ABP como metodología para el logro de aprendizaje de los estudiantes y el uso de estrategias de pensamiento ya que se considera una *Thinking school*. En este contexto los docentes demuestran diferentes formas de implementar el ABP, así como diversos criterios para desarrollar el pensamiento crítico y ciertas orientaciones para articular el desarrollo del pensamiento crítico y el ABP.

Por esta razón, el estudio contribuye con una propuesta de innovación curricular a manera de guía metodológica que considere una visión conjunta e institucional sobre la implementación metodológica del ABP, los criterios para el desarrollo del pensamiento crítico y las orientaciones pedagógicas para desarrollar el mismo, a través de la implementación del ABP en la práctica pedagógica de los docentes de primaria en dicha IE. Se considera seguir empoderando a los docentes en el manejo de la didáctica, metodologías y estrategias que puedan ser adaptadas al propósito de desarrollar el pensamiento crítico e implementar el ABP.

Frente a lo señalado, la tesis se desarrolla dentro de la tercera línea de investigación “Relación entre políticas curriculares y práctica docente” pues tiene como objetivo: Diseñar una propuesta de innovación curricular para desarrollar el pensamiento crítico desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos que pueda ser implementada en la práctica pedagógica del docente de educación primaria en una institución educativa privada del Cusco.

La investigación se justifica en el campo teórico, metodológico y práctico por su contribución a la comunidad científica y su impacto en el nivel profesional e institucional. La investigación involucra la revisión teórica del pensamiento crítico, el Aprendizaje Basado en Proyectos y la innovación curricular. En el caso del pensamiento crítico los referentes son Paul y Elder quienes plantean una conceptualización basada en la mejora constante del pensamiento y la integridad de la persona; la importancia en el aprendizaje, su relación a través de la educación y el rol de los docentes en su enseñanza. En la metodología del ABP que promueve el desarrollo de competencias y habilidades como el pensamiento crítico, se toma como referentes a Boss, Hallerman, Lafors, Larmer, Lenz y Mergendoller quienes tienen un rol actual y activo en la investigación y producción de contenido sobre el ABP, coinciden en una ruta metodológica para su implementación. Finalmente, la propuesta de innovación curricular toma como referencia los postulados de Díaz Barriga y Stabback quienes aclaran respectivamente pautas para una propuesta de innovación y características para un currículo de calidad.

Por otro lado, desde el ámbito metodológico la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de paradigma interpretativo y socio crítico desde una mirada de tipo aplicada educacional pues busca entender y describir la realidad educativa de una IE privada del Cusco; involucrar al investigador promoviendo una construcción conjunta con el fin de generar un cambio positivo al contexto; aplicar conocimientos de bases teóricas y conceptos para resolver una problemática educativa a través de una propuesta de intervención innovadora con el fin de mejorarla; abrir camino al trabajo hermenéutico de los discursos proporcionados por los informantes involucrados en el presente estudio. La información procesada y analizada brinda insumos para el diseño de la propuesta de innovación curricular que responda a las características de este contexto.

Desde la práctica, la elaboración de la propuesta de innovación curricular contribuye al fortalecimiento de la propuesta pedagógica y la visión institucional de una IE privada del Cusco. Asimismo, afianza la práctica pedagógica de los docentes en la

implementación metodológica del ABP, los criterios para el desarrollo del pensamiento crítico y las orientaciones pedagógicas para su desarrollo, las cuales se encuentran alineadas a los principios de la IE.

En esa misma línea, el estudio contribuye al sector educativo brindando herramientas cuyo objetivo es promover el pensamiento crítico y orientar la práctica docente, haciendo uso del ABP. Si bien ambos conceptos son bastante comunes en la actualidad y buscan ser interiorizados por los docentes, existen limitaciones en la literatura sobre el tema. La investigación se desarrolla en un contexto regional y brinda información contextualizada y científica sobre estos procesos pedagógicos. Finalmente, a partir del mismo, se atiende la necesidad de innovar en Educación, así como inspirar en los docentes la innovación de sus prácticas pedagógicas y ser de ayuda en otras investigaciones que, como esta, colaboren con la mejora de la educación en el país.

El interés del investigador en el abordaje del problema de investigación surge de la experiencia en el aula trabajando con el ABP y el pensamiento crítico, además del profundo deseo de contribuir al validar la funcionalidad del ABP como metodología en el logro de aprendizajes auténticos y en el desarrollo de competencias y habilidades del siglo XXI.

Por las razones expuestas es que se investigará: ¿Cómo es posible que los docentes implementen el Aprendizaje Basado en Proyectos en su práctica pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico en el contexto de la educación primaria de una institución educativa privada del Cusco?

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Este capítulo desarrolla las teorías y conceptos en los cuales se sostiene el presente estudio, así como la construcción que realiza el investigador en relación a las siguientes categorías: pensamiento crítico, Aprendizaje Basado en Proyectos y propuesta de innovación curricular.

1.1. Pensamiento crítico

El pensamiento crítico se remonta a la antigüedad pudiendo atribuirles a Platón y Aristóteles el rol de fundadores; en tiempos modernos John Dewey tomó la posta (Lai, 2011; Sternberg, 1986) y en tiempos más recientes, autores como Robert Ennis, Richard Paul, Peter Facione, Diane Halpern, Harvey Siegel, entre otros se han enfocado en su estudio a profundidad.

En la actualidad el pensamiento crítico ha convertido en un movimiento que involucra, incide y contribuye a los objetivos de la educación. Pese a que existe abundante bibliografía sobre el tema, es difícil llegar a un único concepto (Castillo, 2020; Díaz Barriga, 2001; Lai, 2011; Prieto, 2018; Ruíz, 2018; Sternberg, 1986). Sus definiciones varían de acuerdo a enfoques y teorías, sin embargo, hay puntos de encuentro y aspectos comunes en sus concepciones (Bailin, 2002). A continuación, se revisarán los puntos de encuentro y diferentes perspectivas en cuanto a su definición.

1.1.1. Definición conceptual del pensamiento crítico

Para comprender el pensamiento crítico se necesita conocer su naturaleza, los elementos que lo comprenden, los procesos que están implícitos, y las funciones que presente o se requiera para lograrlo (Suárez, Pabón, Villaveces & Martín, 2018).

El estudio del pensamiento crítico se ha realizado de manera transdisciplinaria a través de ciencias como la psicología, la pedagogía y la filosofía (Lai, 2011; Prieto, 2018; Sternberg, 1986; Suárez et al., 2018), cuyos autores han planteado una definición conceptual desde una perspectiva que responde a su campo de estudio.

Si bien se pueden plantear definiciones desde distintas ciencias, estas no deberían estar desligadas del todo, pues cada una de ellas enriquece y complementa el concepto desde su campo de estudio, de modo que las perspectivas puedan fortalecer la definición de manera integral. Por ello, se revisarán los alcances de la definición del pensamiento crítico desde la psicología, la pedagogía y la filosofía, en el marco de su definición conceptual.

a. Alcances desde la psicología

Desde la psicología, se define el pensamiento crítico teniendo en cuenta los tipos de acciones o comportamientos, habilidades y procedimientos (Lewis & Smith, 1993); es decir, es un enfoque que especifica lo que la gente realmente hace. Esto, debido a que el proceso de pensamiento no es observable, sino que se centra en los productos como resultado de dicho pensamiento traducidos en comportamientos o habilidades (Lai, 2011).

Sternberg (1986) manifiesta que, desde la psicología, el pensamiento crítico está comprendido por tres elementos: procesos mentales, estrategias y representaciones, los cuales son empleados en la resolución de problemas, toma de decisiones y aprendizaje de nuevos conceptos. Estos elementos varían en calidad y alcance dependiendo de las personas, tareas y situaciones.

Al respecto, Darraidou, Lozic y Galdames (2019) plantean que, desde un enfoque psicológico, el concepto del pensamiento crítico es considerado como una serie de habilidades de orden superior o alto nivel; asimismo, López (2013) destaca sus componentes cognitivos y auto regulatorios situándolo dentro del pensamiento complejo, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades. Halpern (1998, 1999, 2013) añade que el pensamiento crítico encierra el uso intencional de estrategias y habilidades teniendo en cuenta la evaluación con el fin de obtener retroalimentación que contribuya a la mejora del proceso de pensamiento.

La perspectiva psicológica enfatiza las habilidades buscando entender el proceso cognitivo y sus elementos en situaciones prácticas (Darraidou et al., 2019) así como su relación a la toma de decisiones y la resolución de problemas (Osorio, 2020). Sin

embargo, se puede considerar como una limitación dejar de lado las disposiciones que repercuten en pensar con integridad y, como menciona Osorio (2020), su uso para transformar la sociedad.

Se puede decir que la psicología brinda un panorama enfocado al estudio de los procesos mentales y la comprensión de la interacción de las habilidades del pensamiento crítico en la realidad, para entender cómo ello moviliza y define el accionar en la persona. Desde la psicología, el pensamiento crítico es visto como una habilidad cognitiva de orden superior, enfocando su observación en productos resultantes del comportamiento o la interacción de habilidades desarrolladas en distintos contextos. La psicología considera el estudio relacional del pensamiento crítico.

b. Alcance desde la pedagogía

Las teorías educativas, a diferencia de las tradiciones filosóficas y psicológicas, tienen la ventaja de estar estrechamente vinculadas a la observación del aprendizaje de los estudiantes y la experiencia directa en el aula (Sternberg, 1986).

Bloom y su taxonomía para las habilidades cognitivas de 1956 brinda una mirada sobre habilidades de pensamiento de orden superior, especialmente en los tres niveles más altos (análisis, síntesis y evaluación) los cuales conforman el pensamiento crítico (Ali, Crawford & Horn, 2019; Kennedy, Fisher y Ennis, 1991 como se cita en Lai, 2011; López, 2013).

El pensamiento o reflexión es un proceso de indagación que empieza con la experiencia. Representa el método de aprender, conectar y relacionar los conocimientos, reconocer evidencias y establecer relaciones, considerar el ensayo y error, tiene un fin; desafía y moviliza el uso de la creatividad, la inteligencia y el ingenio con el propósito de descubrir, resolver o readaptarse a diferentes contextos (Dewey, 1998). En esa línea Paul y Elder (2007, 2020) manifiestan que el pensamiento crítico es clave en educación ya que representa la única capacidad para que los estudiantes puedan aprender correctamente y puedan llegar a un aprendizaje profundo. Se requiere que el conocimiento se desarrolle gradualmente sobre el propio pensamiento, así como el progreso de estrategias efectivas para pensar (Fundación Dengo, 2014; Ennis, 2016).

Complementariamente a lo manifestado por Dewey, Paul y Elder, el pensamiento crítico, desde la pedagogía, es importante porque: (1) da una formación ético moral enfocándose en la formación de pensadores críticos, considerando una visión más

amplia de “pensar bien” ya que involucra la integridad de la persona; asimismo considera la premisa de reconocer en la persona su capacidad de pensar críticamente y su derecho a poder desarrollarlo; (2) es esencial para la vida ahora y en el futuro, el pensar críticamente no solo es importante en la escuela donde debe ser desarrollado, sino que su aprendizaje influye en la vida adulta, permitiendo a la persona construir juicios personales y formas de actuar a lo largo de la vida; (3) tiene un papel importante en la formación de personas competentes y participativas en la investigación; el pensamiento crítico, al ser considerado una habilidad de orden superior, brinda mejores herramientas en el quehacer profesional y académico, contribuyendo en el desarrollo de la investigación; (4) es necesario en la construcción y desarrollo de una sociedad democrática; un pensador crítico representa un ciudadano responsable capaz de decidir y actuar con autonomía, libertad y principios considerando en todo momento impactar a la sociedad de manera positiva (Standish & Thoilliez, 2018).

Se evidencia que el pensamiento crítico tiene un impacto integral y a largo plazo en la formación de un estudiante, pues fortalece aspectos que promueven su actuar como persona, estudiante, ciudadano y profesional en la sociedad.

Una limitación de la pedagogía en relación al pensamiento crítico es la claridad en el estado epistemológico de sus teorías, pues a menudo son una mezcla de las teorías psicológicas y filosóficas, además no han sido evaluadas con la misma rigurosidad.

En las últimas décadas se ha empezado a visibilizar una serie de hechos que traen a la mesa el pensamiento crítico. El surgimiento de programas o estrategias para enseñar a pensar desde la escuela así como la tendencia a desarrollar competencias para formar ciudadanos contribuye a la formación de pensadores críticos e íntegros; establece la importancia y la utilidad del pensamiento o la reflexión en el proceso de aprendizaje desde la experiencia en contextos reales; y proporciona habilidades en la formación de personas competentes para contribuir benéficamente a la sociedad. La pedagogía brinda el espacio formativo del pensamiento crítico.

c. Alcances desde la Filosofía

Desde la filosofía la concepción del pensamiento crítico se ha enfocado en los requisitos y la aplicación de reglas formales de lógica (Lai, 2011; Sternberg, 1986). Se conceptualiza en términos de procesos y habilidades; de esa manera, se constituye de

aspectos como formular preguntas, buscar respuestas, analizar, interpretar, resolver problemas, tomar decisiones y comunicar (Bailin, 2002).

Desde este enfoque se orienta al pensador crítico como una persona ideal, centrándose en lo que las personas son capaces de hacer en las mejores circunstancias, enfatizando los estándares de pensamiento. La perspectiva filosófica da énfasis a las actitudes o disposiciones del pensamiento crítico porque hay una preocupación por explorar su naturaleza.

Una limitación de la filosofía en la definición del pensamiento crítico es que tiene una concepción ideal, la cual no siempre corresponde con la realidad (Lai, 2011).

Uno de los primeros teóricos fue Robert Ennis, quien planteó que el pensamiento crítico tiene como fundamento la razón, la reflexión y la toma de decisiones; por ello se puede decir que es reflexivo, razonable y centrado en qué hacer y en qué creer (Ennis, 1996, 2005, 2013, 2016; Erdogan, 2019). El concepto tiene una base racional y se enfoca en la creencia o la acción, las cosas que deberían hacer las personas en su cotidianidad, los criterios para poder evaluar los resultados, el conjunto de disposiciones y habilidades, y las contribuciones para organizar y evaluar propuestas educativas sobre el pensamiento crítico (Ennis, 2005, 2016).

Siegel (1990) complementa la definición desde su perspectiva proponiendo que, además, el pensamiento crítico está basado en principios; es consistente, imparcial, y no arbitrario. La persona que piensa críticamente lo hace actuando con valores, y con la consistencia, justicia e imparcialidad de juicio y de acción. En esa misma línea, Ennis (2011) concibe al pensador crítico ideal como una persona dispuesta a hacer bien las cosas, *get it right*, tener una posición clara, honesta, y -de forma no excluyente- preocuparse o no, por los demás. Paul y Elder (2007, 2020) hacen una distinción entre los tipos de pensamiento: un pensamiento egocéntrico y socio céntrico que responde a los intereses particulares de una persona o grupo; es decir, un pensamiento crítico de sentido débil, y el pensamiento imparcial, que tiene en cuenta a los demás, el cual es denominado como pensamiento crítico de sentido fuerte o justo.

Vemos que Siegel, Paul y Elder dan gran sentido de integridad a la definición del pensamiento crítico basado en valores y en un sentido de justicia; por su lado, Ennis, diferencia que el hecho de pensar en los demás no necesariamente puede ser considerado en alguien que piense críticamente.

Paul y Elder (2007, 2014, 2020) plantean que el pensamiento crítico es autodisciplinado, autorregulado, autodirigido, autocorregido y representa las perfecciones del pensamiento. Consiste en un proceso continuo de análisis y valoración del pensamiento con el fin de mejorarlo, utilizando el pensamiento creativo y buscando superar tendencias egocéntricas y socio céntricas. Para este proceso es necesario el uso de los elementos del pensamiento y de los estándares intelectuales, con el fin de poder evaluarlos y alcanzar las disposiciones intelectuales.

A finales de 1987, la American Philosophical Association (APA) decidió realizar una indagación sobre el estado actual del pensamiento crítico cuyo objetivo fue reunir a cuarenta y seis expertos de diferentes especialidades como educación, filosofía, psicología, entre otras; con el fin de llegar a un consenso sobre el rol del pensamiento crítico en la formación educativa y evaluación, la definición conceptual, caracterización, habilidades, disposiciones del pensamiento crítico. En 1990 este encuentro brindó como resultado el mundialmente conocido “The Delphi Report” (Facione, 1990). Este informe estuvo a cargo de Pete Facione y ha tenido gran impacto en el tema por el consenso logrado por encima de posturas, corrientes e ideologías.

Uno de los consensos fue la conceptualización del pensamiento crítico en función de habilidades cognitivas y disposiciones afectivas. Siendo considerado como el “juicio auto regulado con propósito que tiene como resultado: análisis, interpretación, evaluación, inferencia y explicación en las que se basa ese juicio” (Facione, 1990, p.6).

De otro lado, un pensador crítico tiene ciertas características como ser de mente abierta, prudente para establecer juicios, flexible, claro, confía en la razón, inquisitivo, entre otras (Facione, 1990; Lara, Ávila & Olivares, 2019). Facione (2007) hace una interesante aclaración sobre dos posturas relacionadas al término *buen pensador crítico*. La primera manifiesta la idea de que este debe pensar críticamente y además actuar de manera consciente, ética y moral; la segunda se refiere a que si una persona piensa críticamente es una persona que actúa con todas las habilidades y todas las disposiciones, de modo que no tendría que actuar de manera incorrecta. Finalmente, el buen pensamiento crítico no tiene que ver con las creencias culturales, éticas o morales pues su objetivo es la búsqueda de la verdad con objetividad, integridad, e imparcialidad.

Para Facione (2007) el pensamiento crítico se refiere al enfoque que tienen las personas sobre los problemas que enfrentan, las preguntas que se hacen y los asuntos que tienen; representa el mejor camino para llegar a la verdad.

Asimismo, puede ser considerado como un proceso intelectual de adquisición de conocimientos a través del razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones para alcanzar los objetivos planteados partiendo de la motivación personal que activa las destrezas de las personas y el metaconocimiento (Báez & Onrubia, 2016; Saíz & Rivas, 2008). Su base descansa en el razonamiento lógico, la capacidad para trabajar con conceptos, la conciencia de las perspectivas, diversos puntos de vista y el pensamiento sistémico (Fundación Dengo, 2014).

El pensamiento crítico es un concepto normativo y se relaciona con el *pensar bien* y es la calidad del pensamiento lo que distingue del no crítico. Pero ¿qué podría definir o determinar esta calidad?, pues el grado o nivel con el que el pensamiento cumple con los estándares y criterios relevantes (Bailin, 2002).

Desde la filosofía, el pensamiento crítico se basa en la razón, en principios y en lo que se debería hacer. Plantea una mirada existencialista en cuanto a su sentido y función en la persona y en la sociedad. Por ello, considera además de las habilidades y los criterios para su valoración; la integridad de las personas que piensan críticamente, la búsqueda de la verdad y la calidad del pensamiento.

d. Integrando perspectivas para definir el pensamiento crítico

Las miradas desde la psicología, la pedagogía y la filosofía permiten tener un panorama integral de la definición del pensamiento crítico, que va más allá de pensar con juicio y buena argumentación pues debe llevar a una reflexión y enfocarse en el desarrollo personal, siendo uno de los objetivos más ambiciosos de desarrollar en las personas y en los estudiantes (Saiz y Rivas, 2012). Involucra la moral, los valores (Lau, 2012), pensar de manera justa con el fin de razonar éticamente con la finalidad de tomar decisiones y actuar en bien de todos (Paul & Elder; 2007, 2020). El pensamiento crítico representa una manera efectiva para llegar a la verdad (Facione, 2007), debe tener un propósito claro, razonado y dirigido hacia una meta (Facione, 2007; Halpern 1999; Paul & Elder, 2007), debe ser útil y aplicativo con el propósito de usarlo en la vida cotidiana y vivir una vida significativa (Lau, 2009; Paul & Elder, 2007; Saíz & Rivas, 2008).

El pensamiento y el aprendizaje se encuentran relacionados de manera positiva, son interdependientes ya que involucran niveles y componentes cognitivos y no cognitivos (Vásquez & Manassero, 2020); además, representa el mejor camino para aprender, si el pensamiento no guía el aprendizaje, este será memorístico sin llegar a comprenderlo, perdiendo sentido y aplicabilidad en la realidad; por esa razón, es importante y necesario que los estudiantes piensen mientras aprenden, para hacerlo bien (Paul & Elder, 2007). En esta línea, la misión de todas las escuelas debe ser formar estudiantes que piensen críticamente y que actúen de manera imparcial (es decir, justa) de modo que manejen con maestría lo esencial del aprendizaje, y sean ciudadanos íntegros (Paul & Elder, 2007). Por estas razones, tiene que estar inmerso en el currículo estableciendo una progresión en cada grado, desde Inicial a Secundaria.

Para desarrollar el pensamiento crítico, se debe analizar el pensamiento. Uno de los puntos importantes en este es que se piensa sobre “algo”. Por lo tanto, el pensamiento y el contenido son inseparables pues no se puede pensar sobre nada, así que se requiere de contenido (Báez & Onrubia, 2016; Paul & Elder, 2007). En ese contexto la mejor forma de enseñar el pensamiento crítico es a través de contenidos, materias de interés que propicien la motivación como motor y estímulo en este proceso (Halpern, 1999; Paul & Elder, 2007). Siguiendo esta misma ruta, Ennis (2016) amplía la enseñanza del pensamiento crítico desde sus propios conceptos, desde situaciones y contextos. Pues ello, tiene un impacto positivo en su desarrollo y en el aprendizaje de contenidos; ya que se aprende de lo que se usa y resulta útil. Considera también la necesidad de docentes que manejen conceptos que guíen su enseñanza.

El pensamiento crítico relaciona diferentes disciplinas las cuales desde su campo de estudio complementan, desarrollan y enriquecen su concepción, por esta razón es imposible desligarlas, de modo que se consideran las diversas perspectivas para la siguiente construcción: el pensamiento crítico es un proceso reflexivo que involucra interacción de sus componentes que permiten mejorar el pensamiento, de modo que sea correcto e íntegro con el fin de generar un impacto positivo para todos. El pensamiento crítico encierra un propósito mayor, es un camino hacia la libertad y el desarrollo individual y a la construcción de una sociedad mejor. Por ello, demanda el compromiso de la educación en su enseñanza y formación, su inclusión en el currículo y su fortalecimiento dentro de la formación docente.

1.1.2. Componentes del pensamiento crítico

Un punto de encuentro en la definición del pensamiento crítico son sus componentes (Prieto, 2018), pues necesita de disposiciones que permitan su desarrollo y de habilidades cognitivas esenciales (Ennis, 1996, 2005, 2013, 2016; Facione, 1989, 2007).

Las disposiciones son motivaciones o actitudes (Facione, 2000; Halpern, 1999, 2013) internas y consistentes que permiten enfrentar situaciones y tomar decisiones, pueden ser usadas con las habilidades del pensamiento crítico para decidir qué hacer o qué creer. Son consideradas como una tendencia a hacer algo en ciertas condiciones (Ennis 1996; Guerrero, 2020).

Desde el punto de vista de Ennis y Facione, las disposiciones buscan desarrollar una tendencia y tener ciertos criterios y actitudes para poder pensar críticamente; de otra forma, el pensamiento estaría incompleto.

Por otro lado, las habilidades se entienden como una operación identificable o una posesión interna (Bailin, 2002), son los procesos mentales (Prieto, 2018), o como menciona Cuypers (2004), son las que capturan las propiedades epistémicas de la razón. Se puede decir que, las habilidades son las capacidades que intervienen en el proceso de pensar críticamente.

La relación entre las disposiciones y las habilidades puede comprenderse con el siguiente ejemplo: pensemos en una persona que tiene grandes aptitudes y habilidades para la natación; pero si no es disciplinada, consciente de su alimentación, constante en sus horas de prácticas, con deseo de autosuperación en batir sus marcas personales o sin un objetivo en mente, difícilmente podrá desarrollar sus habilidades de natación en todo su potencial y generar un impacto. Lo mismo ocurre con las disposiciones, si no complementan o no son tendencia, las habilidades del pensamiento crítico no serán las óptimas. Sin embargo, no basta con que se cumplan las habilidades y las disposiciones, ya que ello no aseguraría la calidad del pensamiento, es necesario que cumplan estándares y criterios (Bailin, 2002).

Paul y Elder (2007) plantean tres componentes involucrados con el pensamiento crítico: elementos del pensamiento, estándares del pensamiento y disposiciones o virtudes del pensamiento que se detallarán a continuación.

Es importante recordar que el presente estudio toma en cuenta el planteamiento de estos autores por tener un marco que detalla el desarrollo de dichos componentes en la práctica pedagógica y porque hacen un énfasis especial en la integridad de la persona.

a. Elementos del pensamiento

Todo pensamiento se encuentra conformado por ocho estructuras fundamentales que se relacionan entre sí. Cuando se comprenden estas estructuras, se tiene un conjunto de herramientas para analizar el pensamiento. Se puede decir que cuando se piensa, siempre hay un propósito en mente, se tiene un punto de vista que se sustenta en suposiciones que involucran implicancias y consecuencias. Se utilizan conceptos e ideas para dar sentido a información y hechos con la finalidad de responder preguntas y resolver problemas (Paul y Elder, 2002, 2007, 2014, 2020).

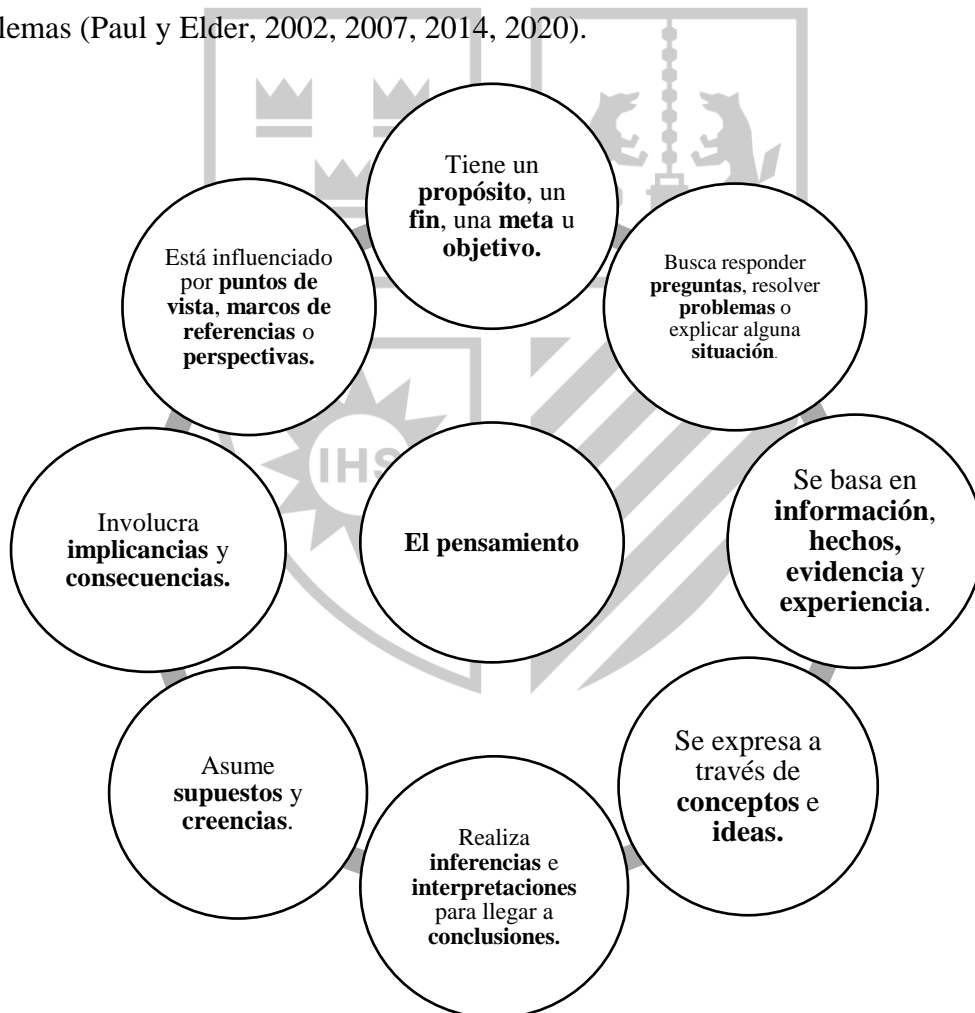


Figura 1. Elementos del pensamiento crítico. Adaptado de Paul y Elder (2007, 2014, 2020).

Estos elementos se encuentran en todo pensamiento ya que se aplican a todas las áreas del conocimiento, disciplinas, temas, situaciones que se enfrentan, entre otras. Las

personas que son capaces de pensar críticamente identifican estos elementos en su pensamiento y en el de los demás, son capaces de poder evaluarlos con el propósito de mejorarlos.

b. Estándares intelectuales

Una condición clave del pensamiento crítico es poder evaluar el propio pensamiento. Los estándares intelectuales son criterios que se utilizan para comprobar la calidad del pensamiento frente a un problema, situación o circunstancia. Necesitan ser interiorizados de modo que su uso sea frecuente y natural, al punto que puedan guiar a la persona a un mejor pensamiento. Para lograrlo se necesita examinar constantemente los pensamientos con los siguientes estándares:

Tabla 1

Estándares del Pensamiento

Estándar	Descripción
Claridad	Los pensamientos no deben ser confusos ni ambiguos.
Exactitud	Los pensamientos deben comunicar las cosas de forma verdadera y cómo sucede en la realidad sin distorsionarla ni modificarla.
Profundidad	Los pensamientos no deben ser superficiales ni ligeros, deben ser rigurosos y atender la complejidad del asunto.
Relevancia	El pensamiento debe ser pertinente, estar relacionado y formar parte del tema en cuestión.
Importancia	El pensamiento debe enfocarse en los aspectos realmente significativos, no en lo trivial.
Precisión	Los pensamientos deben ser específicos y detallados, no generales.
Amplitud	Los pensamientos deben concebirse desde diferentes perspectivas, ángulos o puntos de vista.
Lógica	Los pensamientos deben tener orden y sentido, no hay contradicciones.
Imparcialidad	Los pensamientos no son sesgados, evitan enfocarse en los propios intereses desde un punto de vista que privilegie su posición. Todos los planteamientos y pensamientos deben ser válidos por igual.

Nota: Adaptado de Paul y Elder (2007, 2014, 2020).

Como se muestra en la Tabla 1 los estándares que mencionan Paul y Elder (2007, 2014, 2020) son criterios necesarios para razonar con un alto nivel de habilidad y emitir juicios sólidos. Son importantes porque permiten evaluar la calidad de los pensamientos y en función de ello poder optimizarlos y evitar consecuencias negativas.

c. Disposiciones o Virtudes intelectuales

Paul y Elder (2002, 2007, 2014, 2020) manifiestan que las disposiciones son necesarias para el pensamiento con excelencia pues determinan el nivel de integridad con el cual se piensa. Son interdependientes; es decir, cada disposición se desarrolla cuando la otra se desarrolla. Ellas, distinguen a un pensador racional, justo, buscador de la verdad e imparcial de uno que acostumbra a creer lo que quiere creer y no lo que es, lo que le es más cómodo o lo que sirve a sus intereses egoístas. Las virtudes intelectuales se detallan en la siguiente figura:

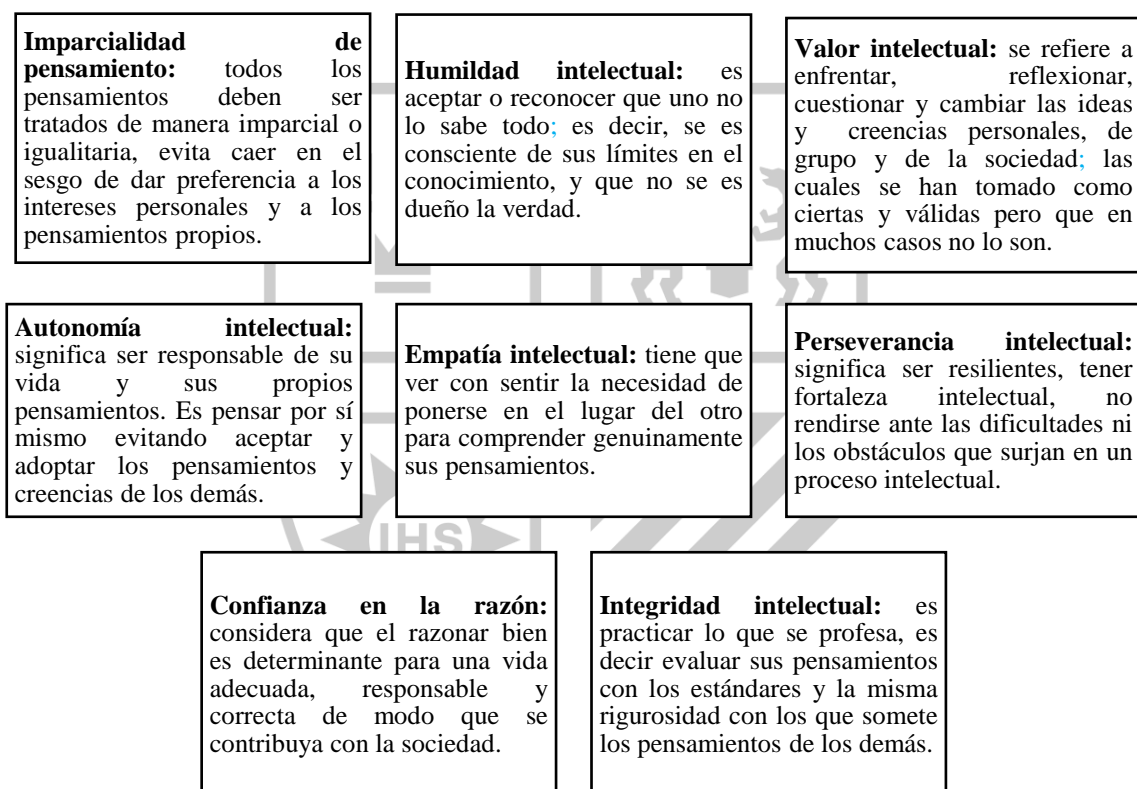


Figura 2. Disposiciones del pensamiento crítico. Adaptado de Paul y Elder (2007).

Las personas deben desarrollar estas ocho disposiciones para que puedan ser pensadores críticos. Estas virtudes son el fin del pensamiento crítico y buscan desplazar otros tipos de pensamiento como el egocéntrico y el socio céntrico que influye de manera negativa en las personas, haciéndolas tomar decisiones parciales.

Para Paul y Elder (2007) la educación es clave en la formación de pensadores críticos. Por ello, la interacción, el desarrollo y el fortalecimiento de los elementos, disposiciones y estándares se deben desarrollar en el proceso de enseñanza aprendizaje a

través de diversos contenidos o de los mismos conceptos del pensamiento crítico. Por esta razón, se necesita explorar una metodología, como el ABP, que promueva espacios desafiantes a los estudiantes donde se puedan abordar diferentes necesidades, problemas, temas, intereses, situaciones significativas y de contexto real que permita la interacción de los componentes del pensamiento crítico.

1.2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El sistema educativo tiene una ruptura entre el *saber qué* y el *saber cómo*; los conocimientos son comprendidos como aprendizajes que deben adquirirse, los cuales muchas veces se encuentran descontextualizados de la realidad. No presentan alguna utilidad llegando a ser poco significativos y aplicativos, deficientes de sentido y significado, y sobre todo de escasa trascendencia para los estudiantes (Díaz, 2003).

En este contexto, se necesita promover y fortalecer cómo deben aprender los estudiantes, de tal manera que las competencias, conocimientos y habilidades, como el pensamiento crítico, pueda ser aprendido y desarrollado de manera significativa. Una metodología que contribuye a ello es el ABP.

1.2.1. Definición conceptual del Aprendizaje Basado en Proyectos

Las raíces del Aprendizaje Basado en Proyectos se relacionan directamente con los trabajos de John Dewey (Krajcik, & Blumenfeld, 2006; Larmer et al., 2015) y el constructivismo; que le permite al estudiante tener una comprensión más profunda cuando construye activamente su comprensión al plantear y aplicar sus ideas (Krajcik & Blumenfeld, 2006). William Heard Kilpatrick realizó un ensayo en 1918 titulado “The Project Method”, en el cual plantea que los proyectos representan un “acto con propósito” o *wholehearted* de la vida (Pecore, 2013) el cual ocurre en un determinado contexto social (Díaz Barriga, 2006), que guía el pensamiento y permite entender el momento para actuar e involucrarse completamente con las actividades. “The Project Method” no solo prepara al estudiante en la experiencia para un proyecto (de clase o en el aula), sino que tiene aplicabilidad en futuras situaciones, pues debe ser considerado como la vida en sí misma y no como una preparación para una vida futura (Díaz Barriga, 2003; Kilpatrick, 1918; Pecore, 2013). Desde la perspectiva de Kilpatrick la motivación de los estudiantes se desarrolla permitiéndoles decidir libremente qué propósitos desean lograr (Larmer et al., 2015).

En ese sentido, Dewey (1998, 2010) plantea que toda auténtica educación y aprendizaje se debe efectuar a través de la experiencia, existiendo entre ellos una estrecha relación. El aprendizaje es activo porque se obtiene por la experiencia y permite adquirir destrezas y desarrollar habilidades a través de un fin que sea de interés directo del estudiante utilizando las oportunidades en el presente y la comprensión de un mundo sometido al cambio. El “aprender haciendo” o aprender a través de la experiencia no se limita solo a un "saber hacer" o un “activismo” rutinario, mecánico y carente de sentido, sino que tiene como principio el desarrollo del pensamiento, la reflexión y el aprender continuo (Díaz Barriga, 2006).

En el éxito de un proyecto, es clave la presencia de un maestro capaz, que guíe y acompañe a los estudiantes. Dewey considera que el hecho de permitir a los estudiantes decidir sobre su propio proceso de aprendizaje es imposible, pues la voz del estudiante es valiosa pero no definitiva (Larmer et al., 2015); y he aquí el liderazgo, la experiencia y la preparación del maestro en promover condiciones y experiencias que permitan a los estudiantes, reflexionar, pensar y aprender; evitando proporcionarles la total libertad de autodirigirse. Dewey, a diferencia de Kilpatrick, no vio al maestro como un elemento de supresión (Pecore, 2013) sino como compañero en el proceso de aprendizaje.

En comparación al “acto con propósito” de Kilpatrick (1918), Dewey (1998, 2010) propone el “acto de pensar” en los proyectos, donde los estudiantes enfrentan una situación desafiante en la que deben plantear una solución, probarla y reflexionar sobre los resultados. El ABP es un aprendizaje basado en la experiencia, pues los aprendizajes se construyen a través del hacer y la reflexión en contextos auténticos y desafiantes (Díaz Barriga, 2006) y utiliza como elemento fundamental el desarrollo de un proyecto.

El ABP puede enfocarse desde dos perspectivas; es decir, como una mentalidad (filosófica) o un método (pedagógico). Filosóficamente, la mentalidad se basa en dar a los estudiantes la responsabilidad de estar a cargo de sus aprendizajes estimulando su cerebro con la idea de que sus productos van a ir más allá de lo académico para la clase. Por su parte, la metodológica considera que los estudiantes tengan la oportunidad de desafiarse con preguntas o problemas auténticos (contexto real), que les permitan desarrollar una investigación que pueden llevarla de forma individual o en grupos, y diseñar productos que van más allá del salón de clases porque tienen un impacto en los demás. Los proyectos de calidad se relacionan con sus elementos esenciales pues buscan que los estudiantes puedan desarrollar, interconectar y aplicar el conocer, el hacer y el

reflejar. A través de la metacognición y la reflexión, los estudiantes son capaces de reflejar sus aprendizajes (habilidades y conocimientos) transfiriéndolas a diferentes y nuevas situaciones o contextos (EducarChile, 2016).

En esa línea, se puede definir el ABP como una metodología de aprendizaje que permite a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades trabajando durante un tiempo extendido, investigando y resolviendo una pregunta, problema o desafío complejo, interesante y auténtico, desarrollando actividades y productos cuidadosamente diseñados (Hallermann, Larmer & Mergendoller, 2011; EducarChile, 2020; Markham, Larmer, & Ravitz, 2003; Thomas, 2000). El ABP no es un fin en sí mismo ni un objetivo a lograr, sino una forma de empoderar a los estudiantes y darles una oportunidad real de poder llegar a un aprendizaje profundo. El centro del ABP son los estudiantes y sus experiencias (EducarChile, 2020).

Los proyectos conducen hacia el desarrollo de competencias, pues los estudiantes enfrentan problemas y desafíos auténticos que necesitan resolver (Perrenoud, 2006). Representan además una experiencia rigurosa de aprendizaje que va más allá de hacer simplemente algo con las manos (Hallermann et al., 2011).

Al respecto, el ABP permite el desarrollo y la mejora de habilidades como el pensamiento crítico (evaluación y reflexión), resolución de problemas y colaboración (Hallermann et al., 2011; Larmer et al., 2015; Mioduser & Betzer, 2008); promueve altos niveles de motivación, involucramiento y conexión con los aprendizajes (Bradley, Berghoff, Seybold, Sever, Blackwell, & Smiley 2010); involucra a los estudiantes otorgándoles un rol activo en su proceso de aprendizaje el cual está basado en análisis, síntesis, acción y reflexión (Mioduser & Betzer, 2008); y los hace conscientes de lo que están haciendo y aprendiendo, lo cual permite una evaluación auténtica que involucra la retroalimentación para mejorar sus aprendizajes (Moursund, 1999).

De acuerdo a lo revisado se considera la siguiente construcción: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia metodológica que tiene como fin lograr aprendizajes auténticos en los estudiantes a través de un proyecto retador movilizado por una pregunta a responder o un desafío a resolver que promueven el desarrollo, fortalecimiento y movilización de competencias, habilidades, actitudes y conocimientos; la comprensión y la transferencia de aprendizajes a nuevos contextos.

En la definición del ABP se ven involucrados ciertos elementos fundamentales que promueven el desarrollo de un proyecto de calidad.

1.2.2. Elementos esenciales del ABP

Son ciertas características, criterios o principios que deberían tener los proyectos para hacerlos realmente bien (Larmer et al., 2015), se refiere a la calidad del diseño, la ejecución y su facilitación para lograr aprendizajes profundos, significativos y auténticos; promover las habilidades del siglo XXI y construir conocimientos y la comprensión en los estudiantes. La siguiente tabla detalla estos elementos.

Tabla 2

Elementos esenciales del ABP

Elemento	Descripción
Metas de aprendizaje	Son el centro de los proyectos. El fin del ABP es hacer que los estudiantes sean capaces de poder desarrollar conocimientos, comprensión y habilidades que le permitan el éxito en la escuela y en la vida. (Larmer et al., 2015; Mergendoller, 2018; Mergendoller et al., 2006).
Preguntas o problemas desafiantes	Que los estudiantes encuentran importantes y que guían el proyecto movilizando a los estudiantes a proponer y plantear actividades y experiencias de aprendizaje auténticas para trabajar conceptos y principios disciplinares (Larmer et al., 2015; Mergendoller, 2018; Mergendoller et al., 2006).
Autenticidad	Se refiere a tener una experiencia de aprendizaje en un contexto real, es decir, el proyecto debe ser significativo y relevante para la vida, contexto, presente o futuro de los estudiantes. Esta característica hace que ellos puedan sentirse más involucrados y motivados en el desarrollo del proyecto; asimismo, promueve su compromiso auténtico de toma de decisiones sobre las actividades que se realizan en el proyecto (Krajcik, & Blumenfeld, 2006; Larmer et al., 2015; Mergendoller, 2018; Mergendoller et al., 2006).
Investigación sostenida	Cuando los estudiantes van respondiendo la pregunta orientadora, nuevas preguntas surgen y esto genera la necesidad de buscar más respuestas, es así que la indagación se convierte en un ciclo en espiral en el cual se profundiza cada vez más (Larmer et al., 2015). Las actividades que se realizan durante la investigación deben ser desafiantes de tal forma que permita desarrollar nuevas habilidades (pensamiento crítico), transformar, construir y aplicar nuevos conocimientos (Thomas, 2000; Siburian et al., 2019).
Decisión de los estudiantes	Para enfrentar las preguntas y los desafíos del proyecto. Los estudiantes deben tener voz para dar iniciativas, juzgar y tomar decisiones sobre el proyecto, esto hace que ellos se apropien del proyecto haciéndolo más auténtico, lo cual permite mayor motivación e involucramiento. Dewey mencionaba que el acto de pensar involucra la voz, participación y decisión de los estudiantes como prerrequisito para el pensamiento crítico y la solución de problemas (Larmer et al., 2015; Hallermann et al., 2011).
Reflexión	Los estudiantes reflexionan sobre su trabajo y sus aprendizajes durante el desarrollo del proyecto. Dewey (2010) menciona que no aprendemos con la experiencia sino cuando se reflexiona sobre esa experiencia. Durante el proyecto los estudiantes evalúan y reflexionan sobre sus avances, son conscientes de lo que ya conocen y de lo que todavía necesitan aprender (Larmer et al., 2015; Mergendoller, 2018).
Crítica y revisión	Durante el desarrollo del proyecto es vital que los estudiantes puedan tener espacios de revisión y crítica sobre sus avances; sea con los docentes, expertos o sus pares en los que se examina la calidad de sus trabajos y se brindan oportunidades de revisión y mejora a través de la retroalimentación. Además, se considera la evaluación formativa

y sumativa de manera complementaria y se establecen criterios de evaluación de forma conjunta (Larmer et al., 2015; Mergendoller, 2018).

Producto público Se demuestra que el aprendizaje va más allá del aula, ya que es compartido con una audiencia auténtica a través de un producto público que evidencia los logros alcanzados y que responde a la pregunta orientadora. Genera, además, un espacio de interacción, crítica y retroalimentación sobre las habilidades de los estudiantes. (Krajcik, & Blumenfeld, 2006; Larmer et al., 2015; Krajcik & Blumenfeld, 2006).

Nota: Elaboración propia en base a Hallermann et al. (2011); Larmer et al. (2015); Mergendoller (2018) y Mergendoller et al. (2006).

El ABP es una metodología integral ya que se enfoca en el logro de aprendizajes profundos y auténticos para los estudiantes. Por sus características ofrece espacios para la enseñanza y desarrollo del pensamiento crítico como: enfrentar situaciones y problemas desafiantes y auténticos, el abordaje complejo de contenidos, el desarrollo de áreas curriculares, la interacción continua con distintas disciplinas (Bailin, 2002; Ennis, 2016; Paul & Elder, 2007; Saíz & Rivas, 2012); un proceso extendido de indagación (Bailin, 2002; Mendoza, 2016; Siburian et al., 2019); reflexión y evaluación (Paul & Elder, 2007; Saíz & Rivas, 2012) y el rol activo del estudiante dentro del aprendizaje.

Los elementos esenciales del ABP están directamente relacionados con la definición, las etapas y momentos del proceso de implementación. De la misma manera, considera la articulación de materias, disciplinas y ciencias, teniendo una mirada integral del conocimiento y la interacción entre docentes y expertos. Si bien pueden atribuirse más características, las que muestra la Tabla 2 son aquellas que no deberían estar ausentes.

1.2.3. Etapas del Aprendizaje Basado en Proyectos

Es la secuencia metodológica que implica la implementación de todo proyecto. Es un proceso constante, abierto, flexible que tiene dos etapas: (1) el diseño y (2) la gestión del proyecto. Cada etapa tiene una serie de momentos que definen y describen procedimientos y acciones que se deben realizar para su desarrollo exitoso.

A lo largo del proyecto, durante las etapas y momentos, se integran y manifiestan los elementos o principios esenciales del ABP.

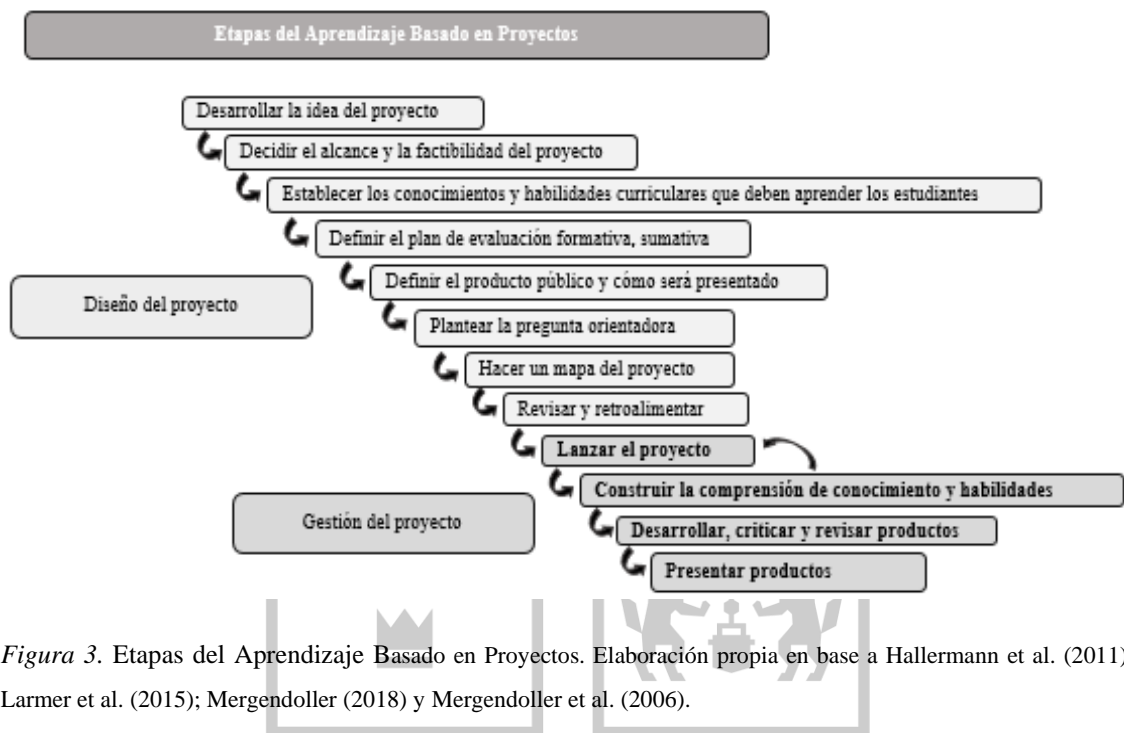


Figura 3. Etapas del Aprendizaje Basado en Proyectos. Elaboración propia en base a Hallermann et al. (2011); Larmer et al. (2015); Mergendoller (2018) y Mergendoller et al. (2006).

Las etapas y los momentos del ABP son claves porque muestran la ruta metodológica de procesos que se deben desarrollar en la implementación del proyecto; además, proporcionan una mirada general de la lógica y el sentido de utilizar esta metodología. Si bien pueden existir algunas variaciones en las etapas y momentos, los que se definen en la Figura 3 son determinantes en su implementación.

a. Diseño del proyecto

Esta etapa considera la planificación del proyecto desde el desarrollo de la idea hasta la revisión y retroalimentación de todo su diseño. La siguiente figura brinda mayor claridad de los procesos y pasos que se deben considerar.

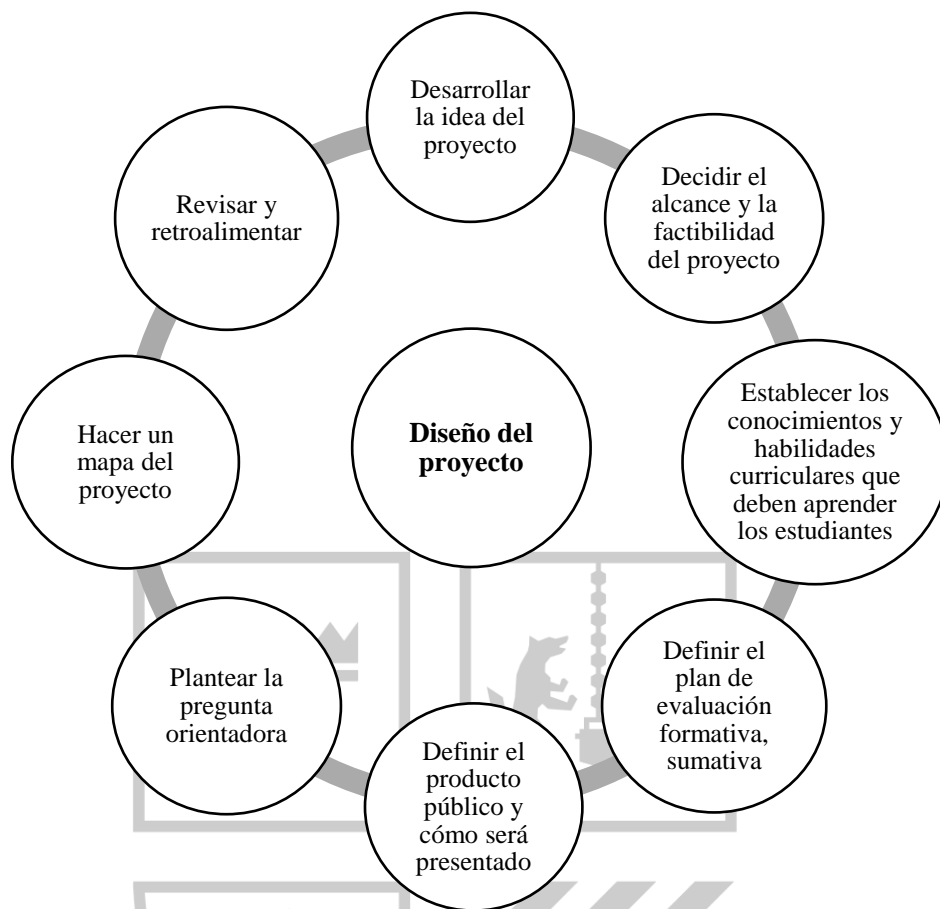


Figura 4. Momentos de la etapa: Diseño del proyecto. Elaboración propia en base a Hallermann et al. (2011); Larmer et al. (2015); Mergendöller (2018) y Mergendöller et al. (2006).

Esta etapa apunta a planear, planificar y programar el proyecto desde la perspectiva del docente, quien comprende, reflexiona y evalúa el entorno de los estudiantes para establecer el diseño, con el fin de lograr metas de aprendizaje que respondan al contexto en el que se desarrollan los estudiantes. Los momentos están relacionados con los elementos esenciales y la definición del ABP. Este es un proceso reflexivo y cíclico que permite revisar y retroalimentar el diseño propuesto para realizar ajustes que permitan mejorar el proyecto.

b. Gestión del proyecto

Esta etapa se enfoca en llevar a la práctica todo lo que se ha diseñado y planificado en el proyecto; es así que involucra cuatro momentos clave: lanzar el proyecto; construir la comprensión, conocimientos y habilidades; desarrollar, criticar y

revisar productos; y presentar productos (Hallermann et al., 2011; Larmer et al., 2015; Mergendoller et al., 2006).

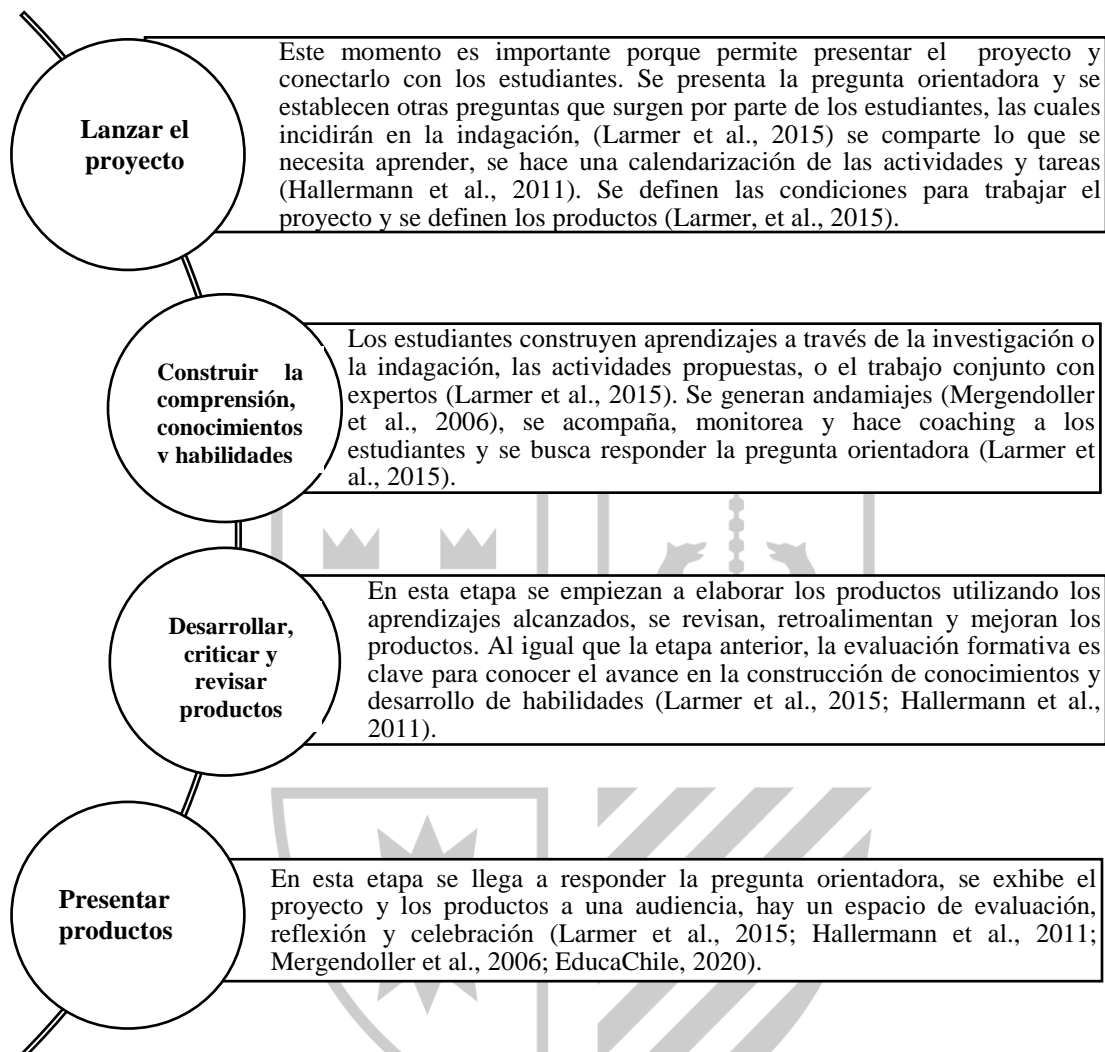


Figura 5. Momentos de la etapa: gestión del proyecto. Elaboración propia en base a Hallermann et al. (2011); Larmer et al. (2015); Mergendoller (2018) y Mergendoller et al. (2006).

Los cuatro momentos de esta etapa están orientados a la ejecución del proyecto, al rol activo de los estudiantes y a la puesta en práctica de las competencias docentes para lograr y evidenciar los aprendizajes propuestos.

Es importante mantener el sentido del diseño, la gestión del proyecto y el cumplimiento de los elementos esenciales del ABP que asegura la calidad del proyecto.

Con lo visto hasta el momento, el ABP se presenta como una opción pertinente y funcional para el desarrollo del pensamiento crítico. Con todo ello, es importante revisar

cómo plantear una propuesta de innovación curricular teniendo en cuenta las necesidades de los docentes y los documentos curriculares nacionales.

1.3. Propuesta de innovación curricular enfocada en el Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo del pensamiento crítico

Las innovaciones en la escuela representan una mejora considerable en la gestión escolar y en los procesos pedagógicos de la IE. Estas se construyen en función a su realidad actual y son constantes, ya que responden a los cambios de la sociedad y de su contexto. A continuación, se profundiza más en esta definición.

1.3.1. Hacia una definición de propuesta de innovación curricular

Para poder definir una “propuesta de innovación curricular” es importante entender primero qué es currículo. Etimológicamente, currículo proviene del latín “curriculum”, un sustantivo de “cursus” que significa camino, curso o carrera enfocado a lo que está sucediendo u ocurriendo (Portela, Taborda & Loayza, 2017). Bobbit (1918) introdujo por primera vez el concepto de “currículo” bajo la idea de una serie de experiencias de aprendizaje que se deben hacer y experimentar para desarrollar habilidades que permita a los niños y jóvenes poder enfrentar diferentes problemas.

Schwab (1983) por su lado plantea que el currículo es aquello que se transmite de forma exitosa en diferentes niveles a diferentes estudiantes por docentes involucrados usando recursos, métodos y acciones adecuadas, los cuales han sido elegidos a través de la reflexión ya que tienen un conocimiento de los estudiantes; no es una colección interminable de objetivos a cumplir. Schwab tiene en cuenta la participación activa del docente en su práctica y el conocimiento que este debe tener sobre sus estudiantes para actuar de manera adecuada; a diferencia de Bobbit que se enfoca en un proceso reflexivo y de mejora del contenido.

De otro lado, Johnson (1967) propone que el currículo no se orienta a las situaciones de aprendizaje sino a lo que el estudiante puede hacer como consecuencia de su aprendizaje; es decir, se relaciona con los resultados de su aprendizaje y no con las situaciones. Johnson le da un sentido práctico y de utilidad al currículo pues apunta a la aplicabilidad de los aprendizajes en situaciones que deben enfrentar los estudiantes.

Stenhouse (1984) plantea que el currículo es una tentativa, un medio para comunicar y hacer disponibles los principios y características vitales de un propósito

educativo; de esta manera, se indica que el currículo tiene contenido, métodos y el cómo llevarlo a la práctica, por ello debe estar abierto a discusión crítica. Stenhouse tiene una postura reflexiva y crítica en los procesos de implementación siendo un puente entre los contenidos y la práctica.

En un sentido reflexivo, Dewey (1998, 2010) sostiene que un plan curricular de educación debe: (1) estar enfocado a la experiencia y empezar con la que tienen los estudiantes, (2) tener un proceso de continuidad permitiendo mayor habilidad con las cosas que ya les son familiares, (3) evidenciar un desarrollo progresivo de lo ya experimentado por el estudiante pero de una forma más completa y más organizada, (4) seleccionar aquellas cosas que tengan la potencialidad de presentar nuevos problemas y situaciones de tal manera que al estimularlos amplíen su experiencia, (5) establecer que en cada nivel educativo hay un desarrollo expansivo de experiencia, (6) asegurar que el contenido debe desprenderse de materiales que se encuentren dentro del campo de la vida cotidiana. Además, la experiencia, para ser educativa, debe ampliar los conocimientos. Esto se puede lograr cuando el docente considera que la enseñanza y el aprendizaje representan un proceso constante de construcción de la experiencia y esto se puede alcanzar cuando el docente se enfoca hacia adelante, el futuro, entendiendo que la experiencia presente será una fuerza activa para las experiencias futuras (Dewey, 1998, 2010).

Sin embargo, tradicionalmente el currículo se ha enfocado en las disciplinas de forma separada, los conocimientos que no se conectan con el contexto de los estudiantes, la transmisión ingente de conocimientos, la estandarización de los aprendizajes y en dar mayor importancia a las disciplinas fundamentales como Matemáticas o Ciencias y a modelos pedagógicos que han resaltado la acumulación de información en vez de desarrollar la comprensión y el uso de estos conocimientos (Amadio, Operti & Tedesco, 2014, 2015).

Esta es una visión reduccionista del currículo que limita el pleno desarrollo de los estudiantes y que no toma en cuenta la singularidad y la diversidad cultural, social e individual de los estudiantes y que no contribuye con la visión de aprender durante y para la vida.

En este contexto, Coll y Martín (2006) plantean una revisión al currículo en el sentido de reducir los contenidos y redefinir qué es lo fundamental para la educación básica, qué se quiere enseñar y qué se quiere que los estudiantes aprendan. Pues la

sobrecarga de contenidos ha sido un obstáculo para un aprendizaje funcional, real y significativo de los estudiantes. Del mismo modo, ha representado un elemento de frustración para los docentes en el cumplimiento de una interminable lista de conocimientos que, en este afán, ha dejado de lado atender a la diversidad y la inclusión. Por ello, es clave partir de la idea de que no puede enseñarse todo (Amadio et al., 2014).

Con lo visto hasta el momento no se pretende dejar de lado los conocimientos ya que, los aprendizajes necesitan contenidos. Es más, como mencionan Coll y Martín (2006) si únicamente se definen los aprendizajes en términos de competencias, estos pueden resultar engañosos, ya que su desarrollo involucra necesariamente conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Para ello, es necesario considerar la estructura disciplinar, las experiencias de aprendizaje, las formas de enseñar y la evaluación (Amadio et al., 2015).

La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) plantea que el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) tiene como fin último asegurar “una educación de calidad inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (Unesco; 2016, p.20). En esa línea, la Oficina Internacional de Educación (OIE), organismo de la Unesco que se dedica a establecer criterios y principios para el desarrollo de currículos de calidad, plantea que el currículo es clave para el cumplimiento del ODS 4 puesto que: (1) permite democratizar el aprendizaje y crear oportunidades para todo los estudiantes; (2) determina si la educación es inclusiva y permite garantizar que sea equitativa, (3) brinda orientaciones y su contenido busca lograr aprendizajes de calidad, (4) se enfoca en las competencias y el desarrollo integral de los estudiantes (Stabback, 2016).

La educación necesita responder a los cambios que enfrenta la sociedad y esto representa reinención en el currículo, el cual debe concebirse como el resultado de un proceso constante y reflexivo que está enfocado en definir los aprendizajes fundamentales para los estudiantes, de modo que se garantice su preparación con el propósito de construir la sociedad que un país aspira lograr (Amadio et al., 2015).

El currículo manifiesta una selección pensada, intencional, sistemática y descriptiva de contenido bajo una visión del: “qué, por qué, cuándo y cómo deberían aprender los estudiantes” (Stabback, 2016, p.6). Esta definición es bastante sencilla, pero engloba el contenido curricular, las razones y el sentido justificado de la enseñanza -

aprendizaje, las formas de implementación y el marco que guía, la evaluación a los aprendizajes de los estudiantes y proceso de desarrollo curricular.

La innovación educativa y, en especial la de los currículos, ha evidenciado una tendencia por asumir e implementar modelos o propuestas educativas de los cuales, en varias oportunidades, no se tiene mayor comprensión de sus fundamentos o principios educativos; tampoco una rigurosa evaluación de su impacto en un determinado contexto, ni de su implantación, ni viabilidad; pues se adopta más como una tendencia o moda que se aleja de la reflexión sobre su pertinencia e impacto. Muestra de ello, son las reformas curriculares que se han adoptado en las últimas dos décadas (Díaz Barriga, 2012).

La innovación curricular se ha entendido como la aplicación de novedades educativas, cuya reflexión a fondo sobre el contexto de su implementación ha sido mínima. Normalmente las innovaciones educativas han tenido una lógica de arriba hacia abajo o *top to down*; es decir, diseñadas por especialistas o expertos en contenido curricular quienes elaboran la innovación que luego es entregada unidireccionalmente al docente, quien debe aplicarla en el aula con los estudiantes (Díaz Barriga, 2010). La innovación educativa muchas veces ha sido impuesta a los docentes obviando un proceso para generar condiciones y puentes con ellos para una implementación exitosa (OCDE, 2016).

Bajo esta mirada el docente tiene un rol receptivo, de aplicador o replicador y sin capacidad de decisión. Se deja de lado su experiencia como docente y lo que puede aportar a la innovación de la propuesta curricular (Díaz Barriga, 2010). Por el contrario, Schwab (1983) propone que un currículo es exitoso cuando los docentes participan y se encuentran involucrados ya que, a través de su práctica, el conocimiento que tienen de los estudiantes y su reflexión contribuyen a la propuesta del currículo.

Normalmente las innovaciones se comunican a través de documentos que no necesariamente evidencian las prescripciones para su implementación en el aula en el quehacer del día a día. Stenhouse (1984) manifiesta la importancia del contenido y el cómo implementarlo o llevarlo a práctica; de no ser así solo queda el cumplimiento de una prescripción de acciones para el docente evitando que se apropie de la innovación y menguando su motivación.

La innovación está alineada a los principios de la IE y surge de alguna de sus necesidades; fundamenta los principios y teorías en las que se sustenta con el fin de asegurar su comprensión; involucra a los docentes y su experiencia en el desarrollo del

nuevo saber o contenido y su implementación (Díaz Barriga, 2010); se enfoca en las demandas actuales de la sociedad y el contexto (Campo & Giraldo, 2004; Restrepo, Gómez, Gutiérrez & Novoa, 2013); y genera espacios de formación y reflexión en la implementación de la innovación.

Es por ello, que la innovación educativa debe ser considerada como un factor de transformación para la mejorar la calidad de la educación (Ramírez, 2020). En este sentido, la innovación educativa es entendida como la implementación de una mejora significativa o de una idea, conocimiento, práctica, producto, servicio, proceso, organización, método o técnica relacionada con el ámbito educativo (OCDE, 2016). A un nivel local, se relaciona con el desarrollo curricular de cada IE y es validada en cada una de ellas por los actores que interactúan en este proceso (Ramírez, 2020).

Si no se tienen en cuenta las consideraciones descritas, la innovación en algún campo de lo educativo cae ante lo novedoso, lo pasajero o lo llamativo (Unesco, 2005) carente de sentido a las necesidades del contexto que se pretende atender.

Con lo expuesto, se evidencia la construcción de que la propuesta de innovación curricular es una idea de mejora significativa que surge de una aspiración educativa o de alguna necesidad de un contexto educativo (según la institución educativa) con el fin de alcanzarla o mejorarla. Se sustenta en teorías curriculares, experiencia docente, metodologías y documentos de política curricular nacional y en los principios de la IE. Del mismo modo, involucra de manera activa, formativa y reflexiva a los docentes en diseño, implementación y evaluación de la propuesta.

Unos de los modelos de innovación son los que forman parte de los enfoques experienciales como el Aprendizaje Basado en Proyectos (Díaz Barriga, 2010). En el presente estudio, se desarrolla en un nivel local; es decir, su contexto es el de una IE cuya propuesta curricular debe partir de sí misma considerando sus características y demandas que pretende atender y teniendo en cuenta las consideraciones que se han desarrollado. Es por ello que la investigación tiene como objetivo el diseño de una propuesta curricular enfocada al Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico.

1.3.2. Criterios y principios de un currículo de calidad

La OEI establece criterios y principios que pueden ser considerados para un currículo de calidad dejando de lado ideas tradicionales y enfocándose en el verdadero valor que este tiene. La OEI y Stabback (2016) establecen algunos criterios y principios base que debe tener un currículo de calidad que son:

a. Objetivos claros

El currículo debe estar alineado y en sintonía con los objetivos y propósitos educativos que busca una sociedad.

b. Actualización constante del currículo

El diseño de los currículos debe entenderse como un proceso cíclico de mejora y actualización entendiendo que estos son flexibles para poder adaptarse a nuevos contextos.

c. Pertinencia para el contexto y la vida de los estudiantes en el presente y para el futuro

Tiene el desafío de preparar a los estudiantes para un contexto impredecible y cambiante. Además, debe asegurar que el contenido los prepare para enfrentar desafíos y les permita llevar una vida significativa además de brindarles oportunidades en la vida desarrollando capacidades para su desarrollo personal, físico, emocional y cognitivo.

d. Equitativo e inclusivo

El currículo debe estar enfocado en la diversidad de los estudiantes y debe contribuir a desarrollar su máximo potencial sin importar su capacidad, cultura, sexo, situación socioeconómica, religión o ubicación geográfica. Asimismo, el currículo debe ser un apoyo a los docentes para acompañar a los estudiantes en su desarrollo. No debe exigir que los estudiantes aprendan los mismos contenidos de la misma manera ni en el mismo tiempo, sino que debe permitir la flexibilidad a los docentes para abordar los contenidos en función de la diversidad.

e. Centrado en el estudiante

Se enfoca en brindar la mejor oportunidad para alcanzar el máximo potencial de los estudiantes; en ese sentido, el currículo debe proporcionar un contenido de aprendizaje que sea factible y significativo. Todos los estudiantes deben tener diferentes experiencias de aprendizaje en términos de competencias y que aseguren su desarrollo integral (dimensiones personal, social, afectiva, emocional, intelectual y física).

f. Es abierto y flexible

El currículo debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse al contexto y circunstancias particulares de los estudiantes y ser adaptado con el tiempo. Es abierto porque concibe nuevas ideas, es participativo y consultivo a la sociedad, no es elaborado únicamente por expertos sino que tiene un sentido colectivo e involucra a varios actores.

g. Es coherente, progresivo y uniforme en los diferentes niveles, grados, etapas y contenidos de aprendizaje

El currículo está diseñado para atender a todos los niveles teniendo en cuenta las etapas de desarrollo (cognitivo y emocional) de modo que sea: (1) convenientemente exigente, promoviendo la reflexión, la estimulación de la curiosidad, imaginación y la investigación crítica; (2) equilibrado en términos de tiempo; (3) organizado y estructurado con el contenido, de tal manera que todos los estudiantes puedan tener experiencias de aprendizaje; finalmente (4) coherente, está integrado con el contenido, la evaluación y el proceso de enseñanza aprendizaje.

1.3.3. Bases normativas para una propuesta de innovación curricular de Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo del pensamiento crítico

El Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN) aclara que la implementación del currículo debe ser contextualizada de modo que se contribuya con los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias. Así también, promueve el impulso natural de la curiosidad, la indagación y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo; a partir de garantizar experiencias educativas, que permitan su desarrollo durante la escolaridad para estar siempre en condiciones de constante aprendizaje en todo ámbito (CNE, 2020).

La Ley General de la Educación 28044 y el Reglamento de la Ley General de Educación 28044 son claros en que el currículo se puede complementar y que en las instancias locales cada IE debe diversificar para construir su propuesta curricular en el marco de responder al contexto, las necesidades y las características de los estudiantes. Las propuestas curriculares locales tienen valor oficial y en el caso de las IE privadas, estas pueden contribuir, además, con el intercambio de experiencias de innovación educativa que enriquezcan los procesos pedagógicos y la diversificación curricular. Así mismo, el estado tiene la responsabilidad de incentivar la innovación pedagógica, experimentación e investigación educativa (Ley General de Educación, 2003).

Del mismo modo, los artículos 33 y 34 de la Ley General de la Educación 28044 y el Reglamento de la Ley General de Educación 28044 dan algunas referencias sobre las características del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) vigente, en el cual se afirma que es: (1) abierto, porque puede enriquecerse permanentemente y valora la diversidad de metodología; (2) valorativo, ya que permite responder al desarrollo integral de los estudiantes; (3) significativo, pues tiene en cuenta los conocimientos previos, experiencias y necesidades de los estudiantes; (4) flexible, al permitir adecuaciones para

su mayor pertinencia y eficacia según las características de los estudiantes; (5) integrador y (6) diversificado. El CNEB (2016) además de corroborar estas características, establece que el Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología adecuada para desarrollar y fortalecer competencias.

Por su lado, el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) en su desempeño 19 promueve que los docentes propicien oportunidades para que los estudiantes utilicen sus conocimientos con el fin de resolver problemas reales de forma crítica y reflexiva. Menciona además que estos pueden desarrollarse a través de proyectos atendiendo a situaciones reales e importantes para los estudiantes (Minedu, 2014). Por otro lado, el desempeño 22 se enfoca en el diseño e implementación de estrategias y actividades que promuevan el pensamiento crítico. En cuanto al desempeño 32, este fomenta que los docentes desarrollen proyectos de innovación pedagógica que involucre el proceso de enseñanza aprendizaje con los estudiantes (Minedu, 2014).

El contexto normativo hace énfasis en el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes y la promoción del ABP para el desarrollo de competencias; de la misma manera en la innovación pedagógica a través del diseño de prácticas o metodologías que contribuyan al logro de aprendizajes, resaltando la importancia de las IE en este proceso. Las propuestas curriculares y la innovación tienen valor oficial y es responsabilidad de las IE socializarlas para contribuir en las prácticas educativas. Todo ello debe desarrollarse tomando en cuenta las características del CNEB, la IE y su contexto.

Con base en lo expuesto, el diseño de una propuesta de innovación curricular que busca el desarrollo del pensamiento crítico y la implementación del ABP se encuentra alineado a la normativa curricular del Perú. Un documento adecuado para este fin, es una guía metodológica, de cuya definición se hace una revisión en la siguiente parte.

1.3.4. Guía metodológica como propuesta de innovación curricular

La ley general de Educación 28044 y su reglamento consideran que a nivel local las IE pueden diversificar y contextualizar el CNEB para construir su propuesta curricular (Minedu, 2003, 2012). Stabback (2016) plantea que la implementación del currículo considera documentos como guías docentes y otros materiales que brinden recursos y orientaciones de cómo facilitar prácticas pedagógicas y el proceso de enseñanza aprendizaje que respondan al currículo.

El Minedu ha sido consistente al diseñar documentos que contribuyan al fortalecimiento y mejora de prácticas pedagógicas y el proceso de enseñanza- aprendizaje enmarcados al currículo; por ejemplo: la guía de orientación para desarrollar proyectos de aprendizaje en Educación Inicial (2019) cuyo propósito es brindar orientaciones a los docentes para implementar proyectos de aprendizaje en el desarrollo de las competencias que responden al CNEB; el fascículo “Los proyectos de aprendizaje para el logro de competencias” (2013), es un material que brinda orientaciones para apoyar el trabajo pedagógico en el aula y mejorar el desarrollo de experiencias enfocadas al logro de competencias; la “Guía para el desarrollo del pensamiento crítico” (2006), la cual brinda pautas para que se programe por áreas curriculares de acuerdo al Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (DCN) incluyendo aspectos del pensamiento crítico.

El desarrollo y provisión de materiales como guías y la implementación de estrategias como los proyectos de aprendizaje son claves para el desarrollo del pensamiento crítico desde la escuela (Gutiérrez & Medina, 2021).

En este contexto, el presente estudio formula como propósito diseñar una propuesta de innovación curricular entendida como guía metodológica para desarrollar el pensamiento crítico desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos que pueda ser implementada en la práctica pedagógica del docente de educación primaria.

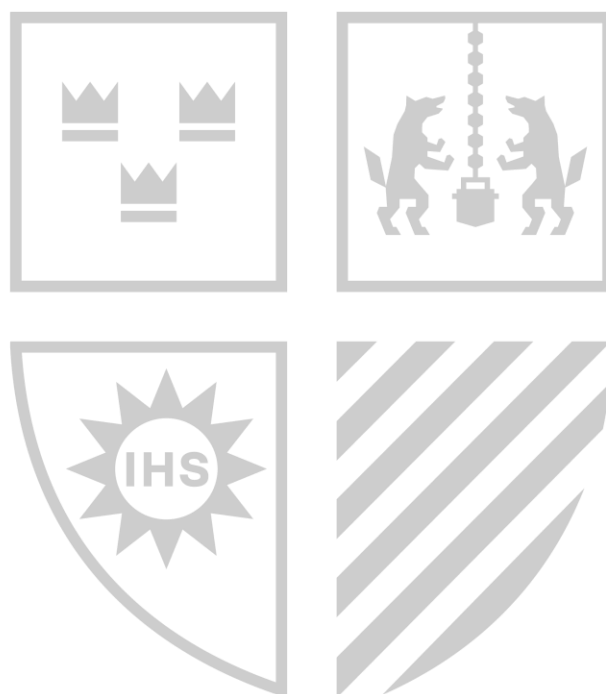
Por ello, es importante comprender qué es una guía metodológica. El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2014) considera que una guía es aquello que dirige o encamina, puede ser entendido también como un tratado que brinda preceptos.

El Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN, 2013) considera que una guía metodológica es el registro documentado o sistematizado de un proceso, actividad, práctica o metodología que describe cómo realizarlo bajo un orden lógico en su secuencia que se sustenta en la experiencia probada (incorporando información de soporte).

En este contexto, se puede definir que una guía metodológica es un documento orientador que pone en manifiesto criterios, pautas y pasos para realizar o dirigir la implementación una acción o un proceso pedagógico.

La guía metodológica es un documento que contribuye a la implementación de la propuesta de innovación curricular, pues en ella se encuentran los fundamentos teóricos

en los que se sustenta la propuesta, el desarrollo de la propuesta y las orientaciones sobre cómo debe implementarse y evaluarse.



CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se explica el paradigma, el enfoque y el diseño del estudio: “Propuesta de innovación curricular: Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria”. Igualmente, se detallan los objetivos del estudio, las categorías apriorísticas y las subcategorías, las técnicas e instrumentos de recolección de información validados, y el análisis y procesamiento de la información.

2.1. Paradigma y enfoque

El presente estudio asume el paradigma interpretativo y socio crítico, así como el enfoque cualitativo.

El paradigma interpretativo de la investigación educativa busca comprender los propósitos o fines de la educación, así como mejorar la relación de los aspectos teóricos y prácticos (Sánchez, 2013), tiene como punto clave integrar al investigador con la realidad educativa que investiga generando una interacción y construcción conjunta (Sandoval, 1996). Es abierto y se centra en el estudio de un contexto real y su desarrollo natural (Cisterna, 2005; Sánchez, 2013); finalmente el investigador da sentido, funcionalidad y vida a los resultados del estudio (Cisterna, 2005).

El desarrollo del estudio consideró involucrar al investigador por sus conocimientos y experiencia en pensamiento crítico, ABP y el contexto educativo en cuestión. Asimismo se contempló como un eje importante la interpretación y el sentido que el investigador le debe dar a la información obtenida por los sujetos del estudio con la finalidad de profundizar y decidir en función de su análisis. Estos argumentos conllevaron a optar por el paradigma interpretativo.

Al respecto, el paradigma socio crítico plantea que el objetivo de la investigación debe ser la transformación de las prácticas educativas, involucrando a la comunidad educativa (Sánchez, 2013; Rojas 2015). Manifiesta un profundo interés en los problemas educativos y el investigador es visto como un generador de cambios positivos (Sánchez, 2013). Este paradigma enfatiza la participación en la práctica y la experiencia; de esa manera, la investigación es vista de forma emancipadora y transformadora (Gonzales, 2003).

La sincera intención del estudio es contribuir a la mejora de la práctica docente en un contexto educativo de nivel primaria en relación al desarrollo del pensamiento crítico a través de la implementación del ABP. Se consideró como otro eje, el involucramiento y participación de los docentes como informantes sobre su contexto educativo y las sugerencias que ponen sobre la mesa para construir una guía metodológica que oriente sus prácticas. Además, se contempló que el investigador debe diseñar dicha guía metodológica en base a la información obtenida por los docentes, el contexto educativo y el marco teórico. Se optó por el paradigma socio crítico ya que las razones expuestas se encuentran alineadas a dicho paradigma.

El enfoque cualitativo trata de comprender la realidad, se enfoca en la descripción individual de las creencias y motivaciones de las personas que están siendo estudiadas (Gonzales, 2003) “ver a través de los ojos de la gente que uno está estudiando” (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba & Zúñiga, 2006, p.40). Es dinámico pues involucra una construcción a partir de las percepciones de los participantes de la investigación sobre un fenómeno (Sánchez, 2013), y del mismo modo un proceso circular, pues considera su propia reformulación con lo que va emergiendo en el contexto de investigación (Gonzales, 2003).

El enfoque cualitativo busca descubrir el significado de las acciones humanas y tiene en cuenta transformar una realidad en un determinado contexto. El investigador define categorías y establece la comprensión e interpretación de la realidad, partiendo de la información de los sujetos de estudio, toma datos con los cuales se genera un análisis para desarrollar mejoras (Gonzales, 2003).

El enfoque cualitativo educativo, por su parte, es un proceso enfocado en la comprensión profunda de fenómenos educativos cuyo objetivo es la transformación de prácticas socioeducativas y el desarrollo de conocimiento desde la visión de los actores involucrados (Selva, 2015). Considera momentos importantes como el entendimiento de

la realidad, el desarrollo de su estudio, las técnicas para recoger evidencias y realizar el análisis (Bisquerra, 2009).

El rol del investigador considera comprender o transformar la realidad en base a las percepciones que proporcionan los sujetos del estudio (Bisquerra, 2009). La comprensión se enfoca en la descripción e interpretación del contexto educativo y la transformación, al cambio hacia la mejora del contexto.

El estudio consideró importante la comprensión de la realidad del contexto educativo específico, una IE privada del Cusco. Este proceso debe empezar con el recojo de la información brindada por sus docentes a través de entrevistas que permitan conocer las creencias y percepciones sobre el pensamiento crítico, el ABP y la propuesta de innovación curricular; para luego procesar, analizar e interpretar dicha información con la finalidad de comprender el estado actual y plantear acciones que transformen el contexto educativo, mejoren la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y fortalezcan las prácticas educativas a través de la innovación pedagógica reflejada en una propuesta de innovación curricular sobre ABP que oriente el desarrollo del pensamiento crítico. Se optó por el enfoque cualitativo porque la secuencia metodológica expuesta se encuentra alineada a este enfoque.

2.2. Diseño o estrategia de investigación

Por su finalidad y propósito la presente investigación es de diseño aplicada educacional.

La investigación aplicada o aplicada busca llevar a la realidad conocimientos de bases teóricas y conceptos para resolver un problema de un contexto, con características propias (Behar, 2008; Bisquerra, 2009; Maletta, 2009; Padrón, 2006) buscando mejorar una situación deficitaria a través de una propuesta de intervención innovadora (Vargas, 2009). Padrón (2006) y Vargas (2009) consideran que una investigación aplicada tiene etapas.

Se parte de un problema identificado y justificado que necesita intervención, luego se identifican teorías para los conceptos centrales, se hace un diagnóstico y se examina la problemática desde las teorías para establecer acciones (prototipo) que le darían solución; finalmente se ensaya y prueba para determinar qué tan factible es el prototipo de resolución del problema.

En ese sentido, la presente investigación consideró este diseño porque sigue las etapas que plantean Padrón (2006) y Vargas (2009); es decir, se parte de un problema de

contexto educativo de una IE privada de Cusco, se desarrolla un marco teórico en función de las categorías del estudio, se diagnostica, analiza y construye a partir de la información recogida de los docentes y la teoría revisada (triangulación). Con esta construcción se definen acciones de mejora reflejadas en una propuesta innovadora como el diseño de una guía metodológica sobre el ABP para desarrollar el pensamiento crítico en la educación primaria (prototipo); la cual es sometida a un juicio de expertos para su validación con el fin de mejorar el contexto educativo, en la primaria de dicha IE.

2.3. Objetivos de la investigación

2.3.1. Objetivo General

Diseñar una propuesta de innovación curricular para desarrollar el pensamiento crítico desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos que pueda ser implementada en la práctica pedagógica del docente de educación primaria en una IE privada del Cusco.

2.3.2. Objetivo Específicos

- a. Diagnosticar el estado actual del pensamiento crítico y el Aprendizaje Basado en Proyectos desde la perspectiva del docente de educación primaria.
- b. Establecer los sustentos teóricos que fundamentan el pensamiento crítico y el Aprendizaje Basado en Proyectos en la educación primaria de una institución educativa privada de Cusco.
- c. Modelar una propuesta de innovación curricular a partir de criterios metodológicos y epistémicos para desarrollar el pensamiento crítico en la educación primaria de una institución educativa privada de Cusco.
- d. Validar la propuesta de innovación curricular del Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en la educación primaria a partir de un juicio de expertos.

2.4. Categorías y subcategorías

Las categorías de análisis son los conceptos claves que marcan la pauta de la investigación. A continuación, se describen las categorías que se definieron en el presente estudio.

Tabla 3

Definición de las categorías y subcategorías de la investigación

Categorías	Subcategorías
<p>Pensamiento Crítico Es un proceso reflexivo que involucra interacción de sus componentes que permiten mejorar el pensamiento de modo que sea correcto e íntegro con el fin de generar un impacto positivo para todos. El pensamiento crítico encierra un propósito mayor, es un camino hacia la libertad y el desarrollo individual y a la construcción de una sociedad mejor. Por ello, demanda el compromiso de la educación en su enseñanza y formación, su inclusión en el currículo y su fortalecimiento dentro de la formación docente.</p>	<p>Elementos del pensamiento crítico Todo pensamiento se encuentra conformado por ocho estructuras fundamentales que se relacionan entre sí. Cuando comprendemos estas estructuras tenemos un poderoso conjunto de herramientas para analizar el pensamiento. Podemos decir que cuando se piensa siempre hay un propósito en mente, se tiene un punto de vista que se sustenta en suposiciones que involucran implicancias y consecuencias. Se utilizan conceptos e ideas para dar sentido a información y hechos con la finalidad de responder preguntas y resolver problemas. Las ocho estructuras o elementos están relacionados en todo pensamiento (Paul & Elder, 2002, 2007, 2014, 2020).</p> <p>Estándares intelectuales Son criterios necesarios para razonar con un alto nivel de habilidad y para emitir juicios sólidos. Son importantes porque permiten evaluar la calidad de los pensamientos (Paul & Elder, 2007, 2020).</p> <p>Disposiciones intelectuales Son necesarias para el pensamiento con excelencia pues determinan el nivel de integridad con el cual se piensa. Son interdependientes, es decir, cada disposición se desarrolla cuando la otra se desarrolla. Ellas distinguen a un pensador racional, justo, buscador de la verdad e imparcial de uno que no se acostumbra a creer lo que quiere creer y no lo que es, lo que le es más cómodo o lo que sirve a sus intereses egoístas. Los estudiantes deben desarrollar estas 8 disposiciones para que puedan ser pensadores críticos (Paul & Elder, 2002, 2007, 2020).</p>
<p>Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) Es una metodología de aprendizaje que permite a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades trabajando durante un tiempo extendido, investigando y resolviendo una pregunta, problema o desafío complejo, interesante y auténtico, desarrollando actividades y productos cuidadosamente diseñados (Hallermann et al., 2011; EducarChile, 2020; Markham, et al., 2003; Thomas, 2000).</p>	<p>Elementos esenciales del ABP de calidad Son ciertas características, elementos o principios que deberían tener los proyectos para hacerlos realmente bien, se refiere a la calidad del diseño, ejecución y su facilitación para lograr aprendizajes profundos y auténticos, promover las habilidades del siglo XXI, construir conocimientos y la comprensión en los estudiantes (Larmer et al., 2015).</p> <p>Etapas del ABP Es la secuencia metodológica que implica la implementación de todo proyecto. Es un proceso constante, abierto, flexible que tiene dos etapas clave: (1) el diseño y (2) la gestión del proyecto. Cada etapa tiene una serie de momentos que definen y describen procedimientos y acciones que se deben realizar para su desarrollo exitoso. Durante el desarrollo del proyecto, durante las etapas y momentos, se integran y manifiestan los elementos o principios esenciales del ABP.</p>
<p>Propuesta de innovación curricular Es una idea de mejora significativa que surge de una aspiración educativa o de alguna necesidad de un contexto educativo (institución educativa) con el fin de alcanzarla o</p>	<p>Criterios y principios de un currículo de calidad Son criterios y principios que pueden ser considerados para un currículo de calidad dejando de lado ideas tradicionales y enfocándose en el verdadero valor que este tiene.</p> <p>Bases normativas para una propuesta de innovación curricular de Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo del Pensamiento Crítico</p>

<p>mejorarla. Se sustenta en teorías curriculares, experiencia docente, metodologías y documentos de política curricular nacional y en los principios de la IE. Asimismo, involucra de manera activa, formativa y reflexiva a los docentes en diseño, implementación y evaluación de la propuesta.</p>	<p>Son los sustentos en documentos normativos y curriculares, como la Ley General de Educación 28044, el PEN al 2036, el CNEB y el MBDD, en los que se fundamenta el diseño de una propuesta de innovación curricular de Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo del pensamiento crítico.</p> <p>Guía metodológica como propuesta de innovación curricular Es un documento orientador que pone en manifiesto criterios, pautas, procesos y pasos para realizar o dirigir la implementación de una acción o proceso pedagógico o de cualquier otra índole.</p>
--	---

Nota: Elaboración propia.

2.5. Población, muestra y muestreo

La población es el conjunto de todos los casos que tienen ciertas características y que cumplen criterios definidos para un estudio (Arias, Villasís & Miranda, 2016). La muestra en la investigación cualitativa fue una parte de una población que ha sido seleccionada en base a criterios de representación para obtener información a profundidad, comprender la naturaleza, propiedades, características y relaciones de lo que se estudia (Mejía, 2000) mientras que el muestreo es el método que se utilizó para definir una muestra (López, 2004).

La muestra responde a cinco docentes de primaria que tuvieron a cargo el curso de Proyectos, y que recibieron además capacitaciones sobre pensamiento (estrategias de enseñanza), dichos docentes son parte de una IE privada del Cusco. El muestreo en este caso es no probabilístico pues la muestra fue elegida de acuerdo a las cualidades del estudio, fines del investigador y criterios de la investigación (Hernández, Fernández, y Baptista; 2014; Otzen & Manterola, 2017; Rodríguez & Valleoriola, 2009). Podemos decir; además, que el muestreo, según Mejía (2000), fue por juicio. Esto, debido a que la elección de la muestra se dio en función de criterios que responden a categorías teóricas en la investigación. La muestra de estudio cumplió con los siguientes criterios: (1) ser parte de primaria, ya que los docentes tienen formación y manejo en todos los grados de este nivel; (2) estar a cargo del curso de Proyectos, ya que su experiencia y conocimiento sobre esta metodología es clave para la investigación; (3) tener experiencia y conocimiento sobre pensamiento crítico y ABP (sean varios años de experiencia o si es su primer año con la metodología del ABP y en el desarrollo de pensamiento crítico en el aula) y (5) ser parte de una IE privada del Cusco.

Tabla 4

Características, criterios y codificación de la muestra

Código del docente	Grado académico	Área curricular	Nivel	Experiencia en ABP	Experiencia en pensamiento	Experiencia docente	Edad	Sexo
DPP01	Licenciatura	Proyectos	Primaria	Primer año	Primer año	13	40	F
DPP02	Licenciatura	Proyectos	Primaria	Sí	Sí	32	51	F
DPP03	Licenciatura	Proyectos	Primaria	Primer año	Primer año	12	40	F
DPP04	Licenciatura	Proyectos	Primaria	Primer año	Primer año	13	38	F
DPP05	Maestría	Proyectos	Primaria	Primer año	Primer año	12	41	M

Nota: Elaboración propia.

La Tabla 4 evidencia las características de los docentes que formaron parte de la muestra, los criterios definidos líneas arriba y la codificación para cada informante, la cual se detallará más adelante.

2.6. Técnicas e instrumentos

Para el recojo de información se utilizó la técnica de la entrevista y como herramienta la guía de entrevista (Anexo 3). Esta técnica permitió obtener información precisa y a profundidad sobre el objeto de estudio, a través de un diálogo o conversación con los informantes; además presentó la ventaja de poder clarificar dudas durante el proceso, de modo que se obtuvieran respuestas más útiles (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013). El tipo de la entrevista fue semiestructurada, ya que las preguntas fueron formuladas inicialmente; además, fue flexible, pues no se descartó el hecho de que las preguntas pudiesen cambiar en su forma, mas no en el fondo, de manera que fuesen más comprensibles o claras para los entrevistados (Cisterna, 2007).

2.7. Validación, confiabilidad y plan piloto

La siguiente figura muestra de manera general la secuencia de acciones realizadas en la metodología. Las de color oscuro representan aquellas que se realizaron en este acápite, las demás se realizaron después, en el procesamiento y análisis de la información.

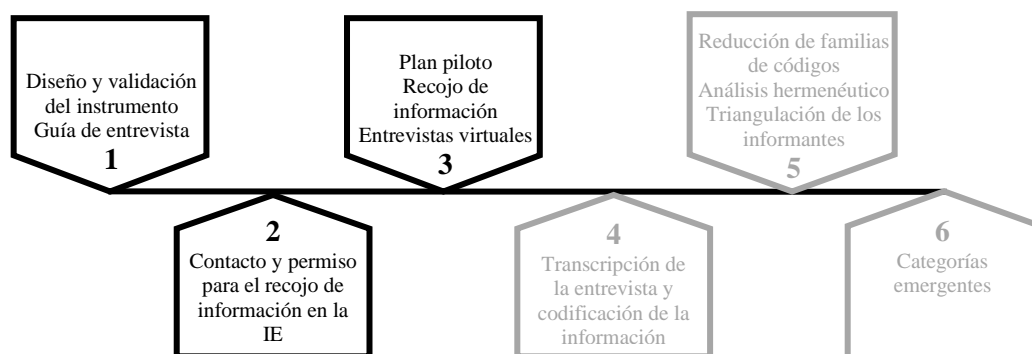


Figura 6. Actividades realizadas en la Validación, confiabilidad y plan piloto. Elaboración propia.

La construcción de un instrumento está alineada a los objetivos de la investigación y a las teorías que sustentan un estudio (Soriano, 2014). La validez considera la pertinencia de lo que un instrumento debe medir, evalúa la relación las categorías y su contenido (Bisquerra, 2009; Carvajal, Centeno, Watson, Martínez & Sanz, 2011). La validación del instrumento está a cargo de un grupo de expertos (Soriano, 2014).

En esa línea, se elaboró la Matriz de indicadores del instrumento (ver Anexo 2) con el objetivo de diseñar la guía de entrevista que tuvo como contenido ítems o preguntas elaboradas en función de indicadores, los cuales estaban alineados a las categorías apriorísticas de la investigación: Pensamiento crítico, Aprendizaje basado en proyectos y Propuesta de innovación curricular.

Posteriormente, el instrumento pasó por un proceso de validación para asegurar la pertinencia, la validez y la rigurosidad en la mejora del instrumento, el cual consistió en la revisión inicial de la guía de la entrevista por la asesora de tesis, quién elaboró una serie de sugerencias y observaciones al instrumento, las cuales fueron levantadas a la brevedad. Luego de ello, se continuó con el envío de la guía de entrevista a dos expertos, quienes fueron propuestos por la Unidad de Posgrado de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM) teniendo como criterio de selección su *expertise* en la validación de instrumentos. Ambos expertos tuvieron un plazo máximo de siete días para su evaluación.

Para validar el instrumento se utilizó una ficha de validación que tuvo en cuenta dos criterios: contenido y constructo; además de contar con un bloque que permita a los expertos comunicar sus observaciones al contenido (ver Anexo 4). La validación del instrumento fue efectuada por ambos expertos y se levantaron las observaciones

realizadas al instrumento con la finalidad de mejorarlo en cuanto a aspectos contenido y constructo para su aplicación.

Una vez reajustada la guía de entrevista (ver Anexo 3) se estableció un contacto formal con la Institución Educativa donde se tuvo pensado realizar el recojo de información. Para ello, se hizo un envío formal vía correo electrónico de la solicitud para aplicar el instrumento y el consentimiento informado que posteriormente se le haría llegar a los docentes (ver Anexos 5 y 6).

El permiso fue concedido y se contactó con todos los docentes de primaria que dictan el curso de Proyectos. El objetivo fue presentarse, tener un acercamiento inicial y coordinar fechas y horarios. Luego de ello, se les envió el consentimiento informado para que puedan leerlo y firmarlo dando su aprobación para realizar la entrevista.

Previo a las entrevistas, se realizó una aplicación piloto que consistió en hacer una prueba del instrumento con el fin de hacer últimos ajustes; de modo que los ítems sean claramente comprensibles para la muestra. El criterio para hacer la prueba piloto fue que el informante debería tener características similares a la muestra, con el objetivo de que sea lo más cercano a un recojo de información real; por ello, se concertó una entrevista con una ex docente de la institución educativa. El piloto fue relevante ya que permitió ajustar las preguntas, medir el tiempo de la entrevista, tener un acercamiento real y similar, previo al recojo de información de la muestra.

Realizados los ajustes, y con el consentimiento de todos los informantes, se procedió con el recojo de información de los docentes de primaria de una IE privada del Cusco a través de entrevistas semiestructuradas (ver Anexo 3). Fueron cinco entrevistas efectuadas de manera virtual a través de la plataforma zoom, en un lapso máximo de sesenta minutos para cada una de ellas y se llevaron a cabo durante tres semanas. Se tuvieron consideraciones operativas como horarios adecuados para los docentes y el prever una óptima conectividad.

Es importante mencionar que para preservar la identidad de los informantes sus nombres fueron reemplazados por códigos, así mismo por consideraciones éticas se les hizo saber que la información obtenida sería utilizada solo con fines relacionados al propósito del estudio y que, si bien la entrevista sería grabada, se eliminaría una vez culminada la investigación.

Las entrevistas fueron clave para tener una mirada integral de la muestra, con la información obtenida de las entrevistas se pudo procesar y analizar la información.

2.8. Análisis y procesamiento de la información

A continuación, se explicarán las acciones metodológicas realizadas en este acápite. La Figura 7 muestra en los casilleros oscuros dichas acciones.

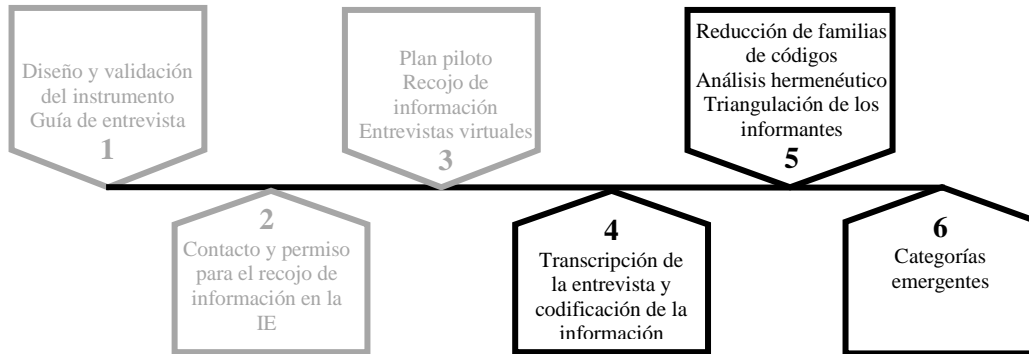


Figura 7. Actividades realizadas en el Análisis y procesamiento de la información. Elaboración propia.

Después de cada entrevista se pasó a su respectiva transcripción. Como menciona Dabenigno (2017), la transcripción es un proceso de registro que debe realizarse lo más pronto posible evitando su acumulación. Las entrevistas fueron grabadas en audio y las transcripciones de estas se realizaron inmediatamente después, tomando las ideas que el entrevistado iba comunicando. Las transcripciones fueron digitalizadas e involucró un proceso repetido de revisión de audios y toma de apuntes con el fin de no perder datos e información relevante.

Luego, se procedió a codificar. Respecto a esto Dabenigno (2017) menciona que la codificación cualitativa se refiere a la segmentación y clasificación de la información transcrita de la entrevista en temas que permitan su mejor visualización, análisis e interpretación; esta codificación es maleable y abierta pues está sujeta a revisiones y a las interpretaciones de los datos que va teniendo el investigador. Para empezar con la codificación se tuvo que terminar de transcribir las entrevistas, luego se leyó cada una identificando nodos e ideas fuerza para cada entrevistado; con ello, se hizo una codificación inicial que consistió en diseñar una tabla de dos columnas: en la de la derecha se colocaron los códigos y hacia la izquierda las citas e ideas que se relacionan con dicho código. Este proceso se realizó con cada una de las cinco entrevistas.

Posteriormente, se hizo una segunda revisión entre códigos, citas e ideas, de modo que se reajustaron. Una vez finalizado este proceso se procedió a integrar las coincidencias de los discursos de todos los informantes; esto permitió el establecimiento

de nuevas familias de códigos, las cuales se trasladaron al cuadro de codificación (Anexo 7) de forma que en la columna derecha se establecieron las nuevas familias de códigos y en la izquierda los discursos de todos los entrevistados que estuviesen relacionadas.

Como menciona Dabenigno (2017), la codificación no funciona como alguna receta sino como una serie de estrategias que permiten el análisis y la reflexión para un estudio determinado. Este proceso se encuentra relacionado con la sistematización que se requiere de la identificación y conexión de la información que ha sido obtenida de los informantes a través de entrevistas, registros y documentos; y las categorías de la investigación.

En este proceso se obtuvieron treinta y dos familias de códigos las cuales fueron reducidas a siete a través de una nueva revisión; estas fueron: (1) Libertad de los estudiantes para expresar sus pensamientos y poder decidir en su proceso de aprendizaje, (2) Rol del docente en el aprendizaje de los estudiantes, (3) Búsqueda de verdad a través de contrastar y validar información, (4) Complementariedad entre el ABP y el pensamiento crítico para resolver problemas, (5) Impacto de las disposiciones y actitudes de los estudiantes que piensan críticamente, (6) Proceso de implementación del ABP, (7) Características de una Guía de implementación del ABP para el desarrollo del pensamiento crítico.

Reducidas y definidas las nuevas familias de códigos se dio inicio al análisis hermenéutico (ver Anexo 8) en el cual se muestran las siete nuevas familias con las citas discursivas de los informantes; el memo, que representa una síntesis reinterpretativa resultante del análisis y la reflexión realizados en la triangulación de las citas discursivas sobre un mismo tópico; las conclusiones aproximativas a partir de la triangulación y las categorías emergentes producto de la reinterpretación.

En el análisis hermenéutico, la triangulación hermenéutica ha tenido un rol importante, pues su fin dentro de la investigación fue construir conocimiento a partir del análisis de la información relevante proporcionada por los informantes (Freidin, 2017). La triangulación hermenéutica se entiende como la recolección y cruce de información relacionada a las categorías del estudio, surgidas durante la investigación a través de los instrumentos convenientes; considera los siguientes procedimientos: elección de información, triangulación por cada estamento, triangulación entre estamentos y triangulación con el marco teórico (Cisterna 2005).

El proceso de triangulación, en la presente investigación; consideró la selección de información útil de los discursos brindados por los informantes, teniendo en cuenta su pertinencia y relevancia para el estudio. La triangulación por estamentos se realizó agrupando y cruzando información de las subcategorías y las categorías hasta establecer ciertas conclusiones. Este proceso se repitió para cada informante; luego de ello se realizó la triangulación entre estamentos que consiste en construir relaciones cruzando las conclusiones de cada uno de los informantes.

El marco teórico es considerado como una fuente para la construcción de conocimiento y no solo como un repositorio conceptual desarticulado del análisis, por ello se trianguló con los resultados y las conclusiones, integrando los conceptos desarrollados a la discusión. Finalmente, con la información obtenida del procesamiento y análisis se procedió con la elaboración del siguiente capítulo Análisis y discusión de los resultados, para luego diseñar la propuesta de innovación curricular.



CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo evidencia el diagnóstico del contexto, el cual permite una mejor comprensión de la realidad, las necesidades y expectativas de los involucrados en el estudio. El análisis de esta comprensión es tomado en cuenta para diseñar la propuesta de innovación curricular que se ajusta a este contexto. El capítulo muestra inicialmente el reconocimiento de la problemática en la institución educativa y luego enfoca en el análisis de las categorías emergentes.

La información obtenida por parte de los informantes muestra que el ABP es una práctica institucionalizada en el colegio, que forma parte de la propuesta pedagógica y es el modelo que se sigue para lograr los aprendizajes en los estudiantes de primaria. El ABP es considerado por los docentes como una metodología que permite a los estudiantes participar de manera activa en su proceso de aprendizaje, promueve espacios para que los estudiantes puedan expresar libre y espontáneamente lo que piensan y sienten, dar sus puntos de vista sin temor, y elegir los productos a desarrollar en el proyecto.

Los informantes manifiestan que el ABP les da una perspectiva distinta en su rol como docentes pues están enfocados en descubrir las potencialidades de los estudiantes, conocerlos de tal manera que sepan hasta dónde desafiarlos y qué aspectos reforzar en ellos; asimismo, los docentes son facilitadores, valoran el proceso, generan confianza y son vistos como un ejemplo; también tienen conocimiento del ABP, conocen algunas etapas, sin embargo, no tienen una visión unificada de todos los procesos para su implementación.

El pensamiento crítico desde la mirada de los docentes se enfoca en el análisis de las situaciones, los temas y la información que pueden manejar los estudiantes, enfatizan las disposiciones del pensamiento como pensar que no siempre tienen toda la

verdad, ponerse en el lugar del otro para saber cómo piensa, respetar la opinión de los demás, entre otras. Del mismo modo, los docentes mencionan que usan llaves de pensamiento y rutinas de pensamiento para trabajarlos en clase.

Si bien los docentes conocen aspectos y estrategias sobre el pensamiento hay ausencia de una ruta metodológica para su desarrollo desde la práctica pedagógica.

Los docentes consideran que el ABP y el pensamiento crítico se complementan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; por ello, se precisa de orientaciones pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico a través de la implementación del ABP.

Los informantes manifiestan que una forma para que todos los docentes puedan tener un mismo lenguaje en el aspecto pedagógico es a través de una guía metodológica que brinde orientaciones sobre el ABP y el pensamiento crítico, que describa los pasos y tenga ejemplos prácticos. Además, esto brinda seguridad a las familias de que todos los estudiantes aprenden a través del ABP y desarrollen su pensamiento crítico en todos los grados.

En este contexto se comprende la necesidad de fortalecer la visión institucional en los procesos metodológicos y pedagógicos relacionados al ABP y al pensamiento crítico.

Como resultado del procesamiento y análisis de la información se han obtenido siete familias de códigos que han sido redefinidas en siete categorías emergentes, las cuales representan el significado y contenido del discurso de los informantes, el análisis y reflexión del investigador y el sentido del presente estudio. Estas son: (1) Libertad de los estudiantes para expresar sus pensamientos y poder decidir en el proceso de aprendizaje, (2) Rol del docente en el aprendizaje de los estudiantes, (3) Búsqueda de verdad a través de contrastar y validar información, (4) Complementariedad entre el ABP y el pensamiento crítico para resolver problemas, (5) Impacto de las disposiciones y actitudes de los estudiantes que piensan críticamente, (6) Proceso de implementación del ABP, (7) Características de una Guía de implementación del ABP para el desarrollo del pensamiento crítico.

Dichas categorías emergentes se presentan a continuación a través de la siguiente representación gráfica:

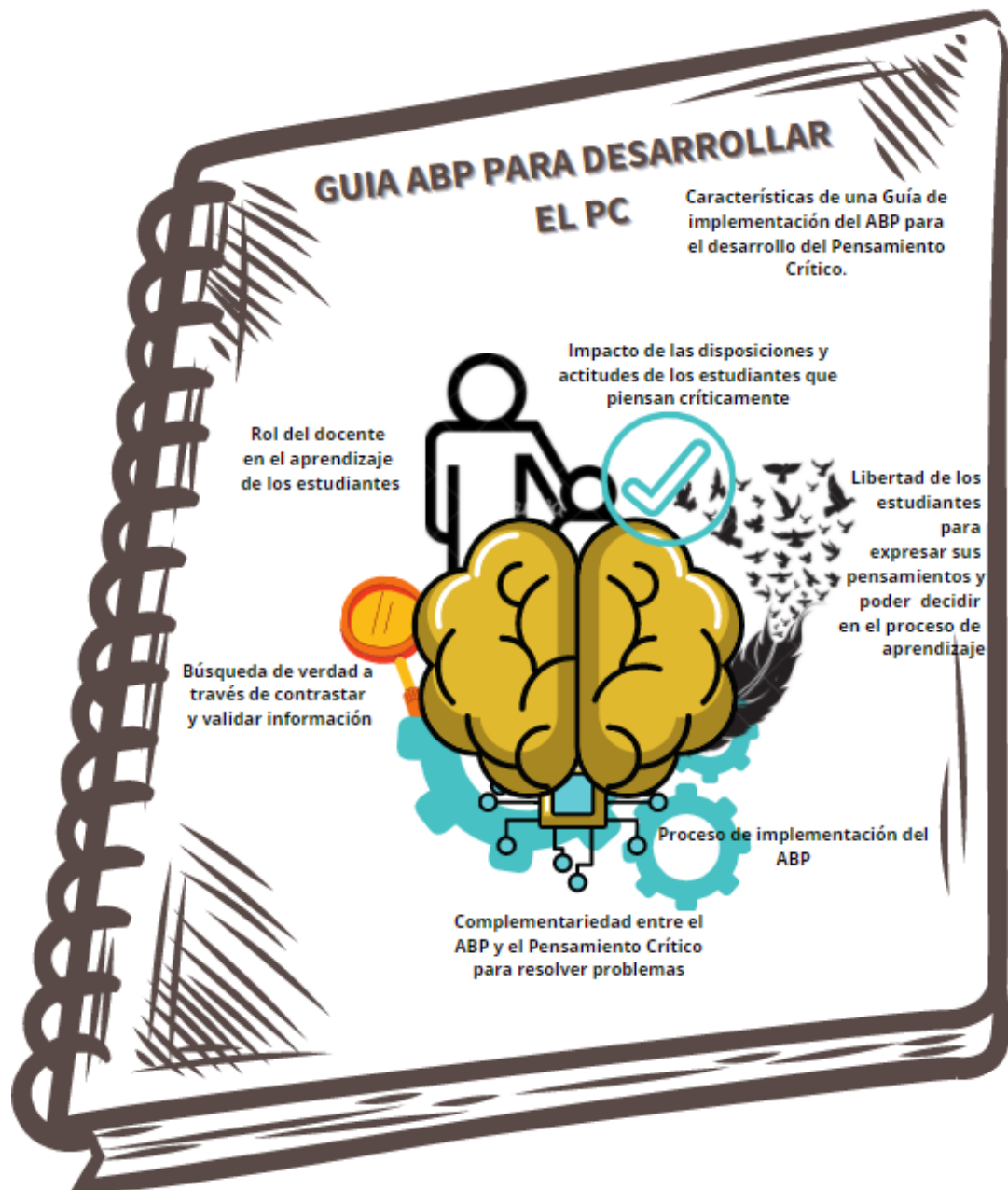


Figura 8. Representación gráfica de las categorías emergentes. Elaboración propia.

La imagen representa cómo se relacionan y manifiestan las categorías emergentes desde el discurso de los informantes. Los elementos que componen la imagen narran el sentido simbólico de las categorías. En la parte central se observa un cerebro amarillo como eje del estudio; es decir, el pensamiento crítico. Hacia el lado derecho se desprende una pluma que se convierte en una bandada que toma vuelo, esto representa la libertad que tienen los estudiantes para expresarse y todo lo que pueden manifestar sin temor a ser juzgados. Hacia el lado izquierdo sobresale una lupa, cuyo fin tiene que ver con la importancia que le dan los estudiantes a la validación y contrastación de la

información, un ejercicio que tiene como fin buscar y conocer la verdad de todo lo que van experimentando.

En la parte superior se encuentra la imagen de un adulto y un menor que refleja el rol de los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, esta imagen determina la importancia que tienen los docentes, pues son quienes guían este proceso; a su lado un check que evidencia la aprobación de ciertas características necesarias en los estudiantes que piensan críticamente como las actitudes, disposiciones o virtudes, ya que el pensamiento crítico necesita desarrollar al estudiante de manera integral, de lo contrario perdería sentido si los estudiantes son excelentes pensadores, pero no tienen valores.

Debajo del cerebro, como base y como mecanismo articulador de procesos, procedimientos y características se encuentran tres engranajes que representan la metodología del ABP que genera las condiciones y los contextos para que el cerebro (pensamiento crítico) pueda empezar a funcionar como una maquinaria.

Entre el cerebro y los engranajes hay una suerte de caminos que simbolizan la complementariedad de ambas categorías para resolver problemas y desafíos.

Como ocurre en la realidad, el sistema de engranajes debe ser implementado de manera adecuada, de modo que, los procedimientos en cada etapa consigan el éxito en un proyecto reflejado en el logro de aprendizajes auténticos, Todo ello se logra con una propuesta de innovación curricular que se refleja en una guía metodológica que aborda e incluye todos estos elementos que representan las categorías emergentes; por esta razón se representa como la silueta de un libro que contiene todas estas categorías.

En ese sentido el objetivo del presente estudio es la propuesta de esta guía metodológica orientada al ABP que permita el desarrollo del pensamiento crítico.

Categoría Emergente 1: Libertad de los estudiantes para expresar sus pensamientos y poder decidir en el proceso de aprendizaje

Para los informantes el Aprendizaje Basado en Proyectos y el pensamiento crítico generan condiciones en las cuales, los estudiantes tienen la oportunidad de expresarse libremente y de manera espontánea sea en algún punto de análisis, tema o emoción de manera espontánea. “Los estudiantes tienen la libertad de poder expresarse libremente [sobre] lo que pueden analizar o pensar sobre un tema” (DPP02).

El aprendizaje en el ABP no es restrictivo, transmisivo ni mucho menos unidireccional del docente a los estudiantes. Pues, tiene como principio el rol activo del estudiante (Dewey, 2010) el cual se traduce en su constante participación, capacidad de decisión y elección, libertad para poder expresarse y proponer; así como la socialización de aprendizajes a través de actividades y productos que generan un impacto positivo.

La dinámica del ABP tiene como característica el hecho de resolver un desafío o responder una pregunta (Larmer et al., 2015; Mergendoller, 2018; Mergendoller et al., 2006) y es en ese contexto que los estudiantes plantean sus ideas, propuestas, puntos de vista u opiniones con libertad y confianza.

El ABP promueve también la toma de decisiones en los estudiantes (Hallermann et al., 2011; Larmer et al., 2015) esto se evidencia en la oportunidad que tienen los estudiantes de plantear actividades conjuntas con los docentes para poder trabajarlas durante el proyecto, así como establecer formatos para presentar sus aprendizajes a través de productos. Sin embargo, es importante comprender que los estudiantes decidan sobre su propio proceso de aprendizaje es imposible, pues la voz del estudiante es valiosa pero no definitiva (Larmer et al., 2015). Es en este aspecto que surge la importancia del docente como compañero en el proceso de aprendizaje (Dewey, 2010); es decir, alguien con experiencia y conocimiento que pueda encaminar la voz del estudiante con procesos pedagógicos pertinentes para que se logren los aprendizajes. Como menciona un informante “en un proyecto los estudiantes tienen libertad para elegir los productos y mostrar sus aprendizajes” (DPP03).

Además, el pensamiento crítico dentro de sus componentes -elementos, estándares y disposiciones y procesos- promueve libertad que le permite al estudiante comunicar sus pensamientos con confianza y respeto hacia los demás (Paul & Elder, 2007, 2020).

Los estudiantes son capaces de dar su punto de vista sin miedo. (DPP02).

Tener una opinión distinta a la que tienen los demás, opinar de manera libre lo que uno piensa. [Los estudiantes] se sienten libres, expresan lo que piensan y lo que sienten, espontáneos. (DPP04).

[Los estudiantes dicen] puedo criticar, me hace sentir más libre, consciente, independiente y autónomo decir lo que pienso. (DPP05).

Complementariamente los docentes mencionan un aspecto a considerar en el proceso del aprendizaje y es la libertad a equivocarse. El error es visto como una oportunidad de aprendizaje de manera natural, sin temor a ser juzgados por alguna idea;

sino que se da la oportunidad de revisarla, valorarla y considerar su pertinencia. “La equivocación o el error sobre algo es una oportunidad de aprendizaje y sirve para desarrollarse [...] tienen libertad para manifestar las ideas sin miedo a equivocarse” (DPP02).

La libertad para expresarse, equivocarse y decidir se desarrolla en un contexto horizontal en el aula y es regulada por el docente, además es importante en el proceso de aprendizaje, pues contribuye al rol activo y participativo de los estudiantes.

Categoría Emergente 2: Búsqueda de verdad a través de contrastar y validar información

De acuerdo a los docentes existe un sincero interés por parte de los estudiantes en buscar información con el objetivo de conocer más de lo que se trata en el aula. De la misma forma, manifiestan que la información que reciben los estudiantes no es tomada como cierta sin antes hacer una serie de cuestionamientos y validaciones a través de una revisión e investigación personal. Los estudiantes no aceptan información que se les da o que obtienen de diferentes fuentes; sino que están motivados a contrastar, validar y refutarla en caso de ser necesaria.

Los estudiantes buscan siempre validar información, no se quedan con la información que tienen, van más allá. Buscan información, contrastan información, buscan avanzar, ir más allá, quieren saber, (DPP02).

El contrastar y validar información involucra otras capacidades como el análisis, la reflexión, la interpretación y la explicación, así como el establecimiento de un razonamiento que le permita evaluar la información y definir criterios que puedan darle validez. Facione (2007) plantea que las personas que piensan críticamente tienen la disposición denominada búsqueda de verdad, Paul y Elder (2007) consideran que la validación de información forma parte de los indicadores de los estándares para evaluar el pensamiento.

Al respecto, el ABP tiene etapas en las cuales los estudiantes gestionan información, lo que contribuye a responder preguntas que surgen en el desarrollo del proyecto, generar conocimientos y aprendizajes que son transferibles a cualquier otro contexto, dar un sentido utilitario a la información, compartir y socializar información verdadera. En el ABP la información gana todo el sentido porque es utilizada en resolver la situación desafiante o dar respuesta a la pregunta orientadora que moviliza todo el proyecto.

Cuando se genera una discusión, [los estudiantes] refutan información, dan un porqué y para qué [...] Están más activos y llenos de porqués y no están satisfechos al 100% con las respuestas que tú le puedas dar. Pueden concluir, arman un rompecabezas con la información que tienen y te lo dicen con sus propias palabras. (DPP05).

El trabajo colaborativo y en equipos es común en el ABP (Hallermann et al., 2011; Larmer et al., 2015), de modo que hay constante socialización de información, construcción de aprendizajes y discusión entre los estudiantes. La investigación y las interacciones que tienen los estudiantes promueve la búsqueda y justificación de información, y la articulación de información que conocen y manejan previamente con la que adquieren con el fin de encontrar la verdad sobre los conceptos que se desarrollan en el proyecto. Los docentes manifiestan que:

El estudiante investiga, comparte información, no se queda con la información que se le da. Demuestran obtener nueva información, contrastan información, buscan información de diferentes fuentes [...] Hacen cuestionamientos a la información para buscar la verdad (DPP01).

Los estudiantes [...] validan información, [...] dan información basada en fuentes, profundizan en la información [...] Analizan sus posiciones, no se doblegan, empiezan un debate que involucra a todos, una conversación que enriquece, es una cuestión de todos. (DPP02).

Los discursos se enfocan en el rol activo y determinante que tienen los estudiantes para actuar de manera autónoma en gestionar la información, ya que “[los estudiantes] son críticos con ellos mismos, van a discernir, descartar y quedarse con [...] información que ellos van captando” (DPP03).

El proceso de búsqueda de verdad es una disposición del pensamiento crítico (Facione, 2007) y en el aula está movilizado por los espacios que genera el ABP en el proceso de enseñanza aprendizaje, por ejemplo: (1) momentos de constante investigación a profundidad, (2) interacciones entre los estudiantes, (3) metas y objetivos desafiantes por lograr, (4) necesidad de utilizar la información (aprendizajes), para resolver una situación o responder una pregunta, (5) sentido de trascendencia que tiene el proyecto (impacto a la comunidad), (6) compromiso, motivación e involucramiento para hacer las cosas con excelencia, (7) sentido de apropiación de los estudiantes por el proyecto.

Categoría Emergente 3: Rol del docente en el aprendizaje de los estudiantes

El rol de los docentes es de suma importancia en el aprendizaje de los estudiantes por ser quienes están a cargo de este proceso (PEN, 2020).

Los docentes deben reconocer la diversidad y responder a ella teniendo en cuenta consideraciones de características propias e individuales. El ejercicio docente demanda: (1) actuar reflexivo para tomar decisiones, apropiarse de diversos saberes de manera crítica y desarrollar habilidades que permitan alcanzar aprendizajes de los estudiantes; (2) actuar relacional en el que se tiene en cuenta la construcción de vínculos entre docentes y estudiantes; (3) actuar de manera ética referido al respeto, compromiso y responsabilidad moral con todos los estudiantes (MBDD, 2014).

Mucho se ha hablado sobre el rol del docente como facilitador, guía, mediador entre otros, los cuales pueden encasillar el rol del docente y es que este no es uno solo, sino que cambia y se adapta a diferentes situaciones, de modo que existen momentos en los cuales el docente tendrá que ser más un acompañante, en otras circunstancias tendrá un rol de facilitador, en otras será una guía; en otro contexto será más un instructor, etc.

Existen competencias propuestas por el MBDD que son necesarias para los docentes y la práctica de una buena docencia como: (1) conocer y comprender las características individuales, socioculturales y evolutivas de los estudiantes y sus necesidades especiales; (2) demostrar conocimiento de lo que enseña a los estudiantes; (3) demostrar conocimiento, comprensión de prácticas pedagógicas y didácticas actualizadas, entre otras (MBDD, 2014).

En esta línea, el MBDD hace énfasis en el hecho de conocer las características de nuestros estudiantes. En el sentido más amplio permite identificar las fortalezas, potencialidades, dificultades, puntos de mejora de cada estudiante; así como sus gustos, intereses, motivaciones, necesidades, contexto familiar y condiciones educativas. Este punto es fundamental porque el docente necesita desarrollar una mirada integral de cada uno de sus estudiantes, en cada una de sus dimensiones de modo que se pueda llegar a ellos de manera empática y eficiente con el propósito de pensar estrategias para lograr y mejorar los aprendizajes. Dicho documento plantea también que los docentes deben tener un manejo disciplinar en los enfoques y contenidos del área curricular de la misma forma, en el uso de metodologías que en este contexto considera el ABP y el pensamiento crítico.

Los informantes manifiestan la importancia de conocer a sus estudiantes para motivarlos y establecer metas factibles y desafiantes, reconocer su rol como apoyo a los estudiantes y mantener su compromiso ético con ellos; es decir, respetar los procesos de aprendizaje, generar confianza, propiciar condiciones que influyan y contribuyan al aprendizaje.

Como docente puedo descubrir las potencialidades de los estudiantes y saber hasta dónde exigirles y qué reforzar. [...] Antes y después se quiere docentes como guías, mediadores, que puedan resolver. [...] Los docentes somos facilitadores en el aprendizaje, debo dar todo lo que tengo. (DPP01).

Es necesario conocer a los estudiantes, cómo saber llegar a ellos. [...]La motivación de los estudiantes [...] exige un mayor desempeño de los docentes. La equivocación o el error sobre algo es una oportunidad de aprendizaje y sirve para desarrollarse. (DPP02).

Es importante que el docente valore la iniciativa por más equivocada que sea, y de la confianza de aprender juntos [...] valore los procesos de aprendizaje de los diferentes estudiantes, cada uno es diferente a la hora de expresarse, tienen tipos de opiniones. (DPP03).

Para que los docentes puedan enseñar a pensar críticamente con éxito, primero deben comprender los fundamentos del pensamiento crítico y desarrollar su capacidad de pensar críticamente; es decir, enseñar a pensar críticamente demanda que primero los docentes sean capaces de hacerlo (Paul & Elder, 2007). Pues, para enseñar no basta que los docentes conozcan solo los conceptos (MBDD, 2014). Al respecto un docente manifiesta que:

Es importante tener claro el concepto del pensamiento crítico si no, no vamos a poder identificarlo ni saber qué es, si no se entiende qué es el concepto se puede confundir si hay una perspectiva errónea del concepto y sus valores. Si los estudiantes no comprenden el significado se vuelven más sistemáticos que actúen como robots, que solo copien y peguen información o realicen actividades repetitivas, no tienen la capacidad de ser analíticos. Necesitan trabajar en el análisis, buscar todas las posibles respuestas. (DPP05).

El informante hace una precisión clave sobre la importancia de la claridad conceptual y el conocimiento que deben tener los docentes en cuanto al pensamiento crítico, de modo que pueda ser desarrollado correctamente en los estudiantes. Esto conlleva al fortalecimiento de la formación y práctica docente.

Al igual que el pensamiento crítico, el ABP debe ser comprendido en su naturaleza y metodología para ser implementado con éxito.

En el contexto del ABP, el docente no tiene por qué saber todo en cuanto al contenido de los proyectos, pues habrá temas que maneje con maestría y otros que desconozca, pero que, desde un rol de estrategia o gestor, puede organizar un proyecto de modo que sea un medio para lograr aprendizajes profundos. “Los docentes no se sentirían

como los que tienen todo el conocimiento, sino que brindarían apoyo a los estudiantes para que se puedan desarrollar” (DPP04).

Finalmente, los docentes como parte del proceso formativo de los estudiantes se convierten en referentes y modelos, influyendo de tal manera que no es extraño que los estudiantes adopten ciertas características de sus maestros.

Los profesores somos un espejo, y los estudiantes son nuestro reflejo entonces si los estudiantes ven a un docente empático, asertivo o analítico ellos van a hacer lo mismo. [...] En la primaria los docentes se vuelven como sus segundos papás. [...] por ello necesito conocerlos [...] y allí va el trabajo del docente. (DPP05).

El rol de los docentes es diverso pues involucra: (1) su participación en el proceso de enseñanza aprendizaje a los estudiantes, (2) el dominio y aplicabilidad de metodologías y estrategias, (3) las características que deben demostrar y desarrollar, (4) el impacto que tienen hacia los estudiantes y (5) en el caso del presente estudio, pensar críticamente.

Categoría Emergente 4: Complementariedad entre el ABP y el pensamiento crítico para resolver problemas

El pensamiento crítico y el ABP movilizan a los estudiantes en la búsqueda de soluciones a situaciones desafiantes o problemas.

Como se ha visto en el ABP, los proyectos son movilizados por una pregunta, un desafío o un problema. Los proyectos al ser auténticos ofrecen diferentes oportunidades para enfrentar situaciones desafiantes de contexto real que permiten a los estudiantes desarrollar y utilizar una serie de habilidades y competencias con la finalidad de responder la pregunta o resolver problemas como mencionan los informantes:

El ABP genera interés de querer resolver un problema, interrogantes, los estudiantes tienen la opción de resolver. (DPP01).

El ABP permite que los estudiantes puedan internalizar el aprendizaje y puedan utilizarlo para desenvolverse, puedan resolver problemas, sean personas pensantes, analíticas, desarrolla la resiliencia, la empatía y la reflexión. (DPP03).

En este sentido, el ABP genera espacios y situaciones que promueven la resolución de problemas. Al respecto de la revisión teórica, el pensamiento crítico tiene como fin mejorar el pensamiento, se relaciona estrechamente con la toma de decisiones y la resolución de problemas, tal como manifiestan los informantes en su práctica pedagógica pues consideran que al pensar críticamente los estudiantes encuentran formas de resolver problemas en cualquier contexto.

[Los estudiantes] buscan soluciones a cualquier circunstancia que se pueda presentar [...] dan ideas para resolver problemas que se presentan. [...] Asimismo, podrían dar solución a los problemas que se presenten. Desarrollan un tema para darle solución a un problema. (DPP04).

[Los estudiantes] piensan críticamente, dicen hay otras formas de resolver un problema todos tienen una idea con el apoyo de los demás puedo lograr algo. (DPP01).

Además, consideran la importancia de valorar la calidad del pensamiento para resolver un problema siendo insuficiente encontrar alguna solución, sino que debe ser la mejor.

Si los estudiantes no comprenden [...] se vuelven más sistemáticos, actúan como robots, que solo copian y pegan información o realizan actividades repetitivas, no tienen la capacidad de ser analíticos. Necesitan trabajar en el análisis, buscar todas las posibles repuestas. (DPP05).

El ABP y el pensamiento crítico plantean resolver una situación en cualquier contexto, ambos son complementarios ya que en el proceso de aprendizaje el ABP plantea situaciones desafiantes a resolver y el pensamiento crítico propone procesos de cómo hacerlo.

Categoría Emergente 5: Impacto de las disposiciones o actitudes de los estudiantes que piensan críticamente

Como se ha visto en este estudio, el objetivo del pensamiento crítico es que las personas puedan actuar de manera íntegra en todo contexto, razonar éticamente para tomar decisiones, actuar para el bien de todos, llegar a la verdad, entre otros. En este sentido, se consideran fundamentales las disposiciones, actitudes o virtudes intelectuales como parte de pensar críticamente en los estudiantes.

En el discurso de los docentes se observa que los estudiantes reflejan ciertas actitudes que forman parte de las personas que piensan críticamente. Estas son: (1) buscar la verdad en la información que reciben o manejan, (2) ser empáticos con los demás, tratando de entender por qué piensan de una manera específica, (3) aceptar que no siempre tienen la razón y que pueden equivocarse, (4) valorar las opiniones e ideas de los demás, (5) no buscar sobresalir entre los demás sino ayudar a los otros. A continuación, los discursos de los informantes.

Cada uno da sus opiniones, uno al otro se critica sin ofenderse, sin hacer ver que uno tiene una opinión más fuerte que el otro, simplemente defiende lo que dice, su posición. [...] se ve el esfuerzo que tienen para lo que hacen. (DPP01).

Este discurso demuestra la imparcialidad de pensamiento, pues considera que los pensamientos (opiniones) son tratados de manera igualitaria e imparcial; es decir, ninguno de ellos es mejor o más importante que el otro.

Cuando interiorizan el aprendizaje con el pensamiento crítico, los estudiantes no ven superficialidades, desarrollan la resiliencia, la empatía y la reflexión [...] Entre los estudiantes entre niones y se ayudan, fomentan al trabajo colaborativo [...] Saben equivocarse, no siempre se tiene la respuesta correcta. Respetan la opinión de sus compañeros, tienen empatía. (DPP03).

Los estudiantes respetan la opinión de sus compañeros, trabajan en grupo. (DPP04).

Los estudiantes aceptan las críticas, explicaciones, reflexionan entre pares, respetan las opiniones de los demás, no se ofenden, analizan las situaciones. (DPP02).

Como se evidencia en los discursos, los docentes observan que los estudiantes son de mente abierta, ya que respetan y buscan comprender los diferentes puntos de vista u opiniones de los compañeros. Así también la Humildad intelectual, que considera aceptar o reconocer que uno no lo sabe todo, no tiene todas las respuestas y que no es dueño absoluto de la verdad.

Solidarios y empáticos con los demás, ellos no quieren sobresalir sino ayudar a sus compañeros. [...] actitudes a trabajar en equipo, ser asertivos y no lanzarse así por así, ser empáticos. (DPP05).

Los estudiantes se muestran solidarios y empáticos con los demás; no quieren, ni buscan sobresalir sino ayudar a sus compañeros, entienden la parte humana. (DPP04).

Estos discursos tienen que ver con sentir la necesidad de ponerse en el lugar del otro y ser asertivos sin buscar otro beneficio que no sea comprender genuinamente los pensamientos de sus compañeros. Se evidencia la empatía intelectual.

Analizan sus posiciones; no se doblegan. (DPP02).

Son críticos con ellos mismos, van a discernir, descartar y quedarse con el aprendizaje e información que ellos va captando. (DPP03).

Los discursos muestran que los estudiantes tienden a enfrentar, reflexionar, cuestionar y adaptar sus ideas, tienen una postura y son capaces de poder cambiarla con los aprendizajes que van alcanzando.

Hacen cuestionamientos a la información para buscar la verdad. (DPP01).

Los estudiantes buscan la veracidad de las cosas. (DPP03).

[...] Analizan las situaciones, validan información, muestran seguridad y libertad para expresarse, dan información basada en fuentes, profundizan en la información. (DPP02).

Se observa que los estudiantes cuestionan, validan y profundizan la información. Demuestran genuino interés para buscar la verdad.

Las disposiciones son importantes porque contribuyen a un pensar y actuar íntegro cuyo impacto es benéfico para todos. Los estudiantes demuestran ciertas disposiciones en la cotidianidad del aula, las cuales pueden ser desarrolladas y fortalecidas en los espacios y condiciones que genera el ABP.

Categoría Emergente 6: Proceso de implementación del ABP

El ABP promueve el aprendizaje desde un rol activo del estudiante en el cual existe un alto nivel de participación y decisión.

[El ABP es una] metodología que permite desarrollar características, competencias, capacidades, actitudes a través de experiencias vivenciales, administran mejor la información desarrollan la reflexión para que puedan tomar decisiones, nos enfocamos en qué se quiere saber. (DPP03).

Como se ha visto, el ABP tiene elementos esenciales, procesos y procedimientos que le dan un sentido metodológico y determinante en el aprendizaje. La implementación del ABP tiene dos etapas claras; el diseño del proyecto y la gestión del proyecto, aunque se podría incluir una etapa previa relacionada al proceso formativo inicial de la metodología para los docentes.

En el presente estudio se han determinado los procesos de cada etapa de modo que en el diseño de proyectos se tiene que: (1) desarrollar la idea del proyecto, (2) decidir el alcance y la factibilidad del proyecto, (3) establecer los estándares curriculares, (4) definir el plan de evaluación, (5) definir el producto público y cómo será presentado, (6) plantear la pregunta orientadora, (7) hacer un mapa del proyecto, y (8) revisar y retroalimentar. Para la gestión del proyecto se tiene en cuenta las siguientes etapas: (1) lanzar el proyecto, (2) construir la comprensión de conocimiento y habilidades, (3) desarrollar, criticar y revisar productos y (4) presentar los productos.

Cada una de estas etapas tiene una serie de procedimientos que desarrollar, los cuales están relacionados entre sí y son necesarios cumplir para la implementación exitosa del ABP.

Los docentes de la institución educativa trabajan con los estudiantes de primaria a través del ABP, en la metodología que utilizan hay coincidencias parciales en algunas etapas y procedimientos como: (1) partir de saberes previos, (2) definir del tema, (3) definir los contenidos y actividades, (4) hacer productos.

Respecto al primer punto, partir de los saberes previos, los docentes plantean que es importante tener en cuenta los conocimientos que tienen los estudiantes antes de empezar con un proyecto.

Para definir un tema, la mayoría de los docentes consideran que deben ser del interés de los estudiantes, de modo que se encuentren motivados y conectados con el proyecto.

Los contenidos y actividades del proyecto se piensan como un momento en el cual el docente establece los aprendizajes que se relacionan con el proyecto y que pueden alcanzar con su desarrollo. Consideran también las actividades del proyecto que pueden ser definidas con los estudiantes.

Los productos son pensados como el cierre del proyecto, los que pueden considerarse como maquetas, experimentos o trabajos que han realizado los estudiantes a lo largo del proyecto.

Partimos de los conocimientos que ellos traen para construir nuevo conocimiento [...] Para diseñar un proyecto se tiene que definir el tema del proyecto, saberes previos, qué queremos saber, hipótesis, investigar, resolver la pregunta, crear los contenidos con los estudiantes, hacer los productos que pueden ser maquetas y experimentos. (DPP01).

Empezar con saberes previos, revisión del currículo y los contenidos, lanzar la temática, identificar qué saben, qué quieren saber, buscar un tema que guste a todos, se puede negociar con ellos, por ejemplo: ustedes quieren saber esto pero que les parece si... luego formular algunas preguntas, definir qué van a hacer, también poner nombre al proyecto. Se empiezan a desarrollar las sesiones de clase y los propósitos, se desarrollan las actividades y se termina con un producto. (DPP02).

Cuando se implementa un proyecto hay un tema de interés que genera inquietud sobre un tema, luego se definen ideas, por qué es importante aprender algo, se justifican y argumentan las ideas, se establece un consenso (contenido) para definir el nombre del proyecto, se plantean actividades de manera conjunta, se definen productos. A lo largo del proyecto se pueden cambiar ciertas cosas, hay flexibilidad. (DPP03).

Desarrollan un tema para darle solución a un problema. Los niños aprenden de manera más dinámica, ellos seleccionan los temas, los niños se sienten a gusto pues desarrollan de manera creativa cada contenido [...] Piensan en las actividades y estrategias. (DPP04).

Partimos de los saberes previos, sus intereses, qué les gusta y qué no. Luego ordenamos lo que quieren hacer, ver los contenidos que sí o sí se deben abarcar, ver cuáles pueden entrar sin desviarme del punto principal del proyecto, la factibilidad de

que ellos encuentren la información. Después les doy información para monitorear los avances de los estudiantes, luego ya se cierra el proyecto y se presentan los trabajos. (DPP05).

El ABP tiene un impacto positivo para el aprendizaje y el desarrollo y fortalecimiento de competencias y habilidades del siglo XXI. Para implementar el ABP de manera exitosa en una IE es necesario que haya uniformidad en la metodología, es decir que todos los docentes “hablen el mismo idioma”, esto se refiere a que todos realicen las acciones que se demandan en las etapas y momentos del proyecto. Además, es necesario que se tenga claridad en la propuesta, manejen los conceptos necesarios, y conozcan cómo realizar el proceso de diseño e implementación de proyectos (ABP).

Categoría Emergente 7: Características de una Guía de implementación del ABP para el desarrollo del pensamiento crítico

Para que la propuesta pedagógica de una IE sea evidente y diferenciadora, necesita que todos los docentes conozcan dicha propuesta a profundidad. En ese sentido, cabe la importancia de diseñar documentos y recursos que permitan a todos los docentes tener un manejo uniforme y completo de la propuesta.

Una guía metodológica que oriente el enfoque y quehacer pedagógico es vital ya que se convierte en un documento curricular propio de la IE, el cual tiene como función marcar la pauta de cómo implementar la propuesta pedagógica. Es importante tener en cuenta que una IE define su propuesta curricular y debe utilizar mecanismos y herramientas que permitan socializar e internalizarla en los docentes. Es claro precisar que, por un lado, se encuentra el contenido curricular comprendido como un contenido pedagógico que puede reflejarse en algunos documentos de gestión como el Proyecto Curricular Institucional (PCI); y por otro, el contenido metodológico referido al cómo implementar. Es en este aspecto en el que radica la importancia de la guía metodológica.

[...] una guía igual para todos. Cuando no hay una guía las personas pueden hacer lo que quieran, [...] una guía para que todos hablen el mismo idioma. [...] Una guía es indispensable porque orienta a los padres y a los docentes para trabajar el ABP con claridad. Todo esto debe empezar con los docentes, la guía debe tener instrucciones claras porque orienta a los docentes, no debe ser castrante, sino flexible, que tenga pasos de cómo hacer los proyectos, que ayude a los docentes, estudiantes y padres. (DPP02).

Una guía metodológica es comprendida como un documento cuyo contenido involucra una serie de orientaciones que encaminan, dirigen y contribuyen en la

realización de algo. Asimismo, se debe entender que una guía pedagógica es un componente complementario para la implementación curricular de una institución educativa (Stabback, 2016).

En este caso la guía debe considerar factores necesarios para su efectiva funcionalidad ya que se puede caer en el error de hacer un documento denso, extenso y poco práctico para cumplir su objetivo. Para ello, es importante tomar en cuenta las consideraciones que dan los docentes informantes en cuanto a la guía, la cual debe: (1) ser flexible, (2) tener ejemplos sobre el diseño de un proyecto y cómo implementarlo, (3) estar fundamentada en experiencias y situaciones reales, (4) ser práctica (5) tener contenido pertinente, claro y de fácil comprensión.

Una guía ayuda a los profesores [...], debe ser una guía flexible que se adapte a la realidad, [...] con estrategias, debe tener experiencias, a dónde se quiere llegar, cómo será, pruebas de que ha funcionado, basada en experiencias reales. (DPP01).

La guía debe ser práctica, ejemplificada, mostrar un proyecto real, que muestre cómo trabajar con los estudiantes, debe tener orientaciones claras y precisas. [...] Debe ser flexible no plantear imposiciones. (DPP03).

Una guía ayudaría a los docentes a poder trabajar de una manera más flexible, buscarían ser facilitadores para los estudiantes. (DPP04).

Que sea sencillo, fácil de entender, que no sea complicado que en vez de incitarte a leer te va aburrir o de repente hay mucho texto, mientras más sencillo sea no va a aburrir [...] que se compartan herramientas experiencias, ejemplos claros, sea práctica. (DPP05).

En cuanto a una guía flexible, la idea es que no sea una suerte de documento con una serie de indicaciones o recetario a seguir estrictamente, sino que presente orientaciones y sugerencias de qué podría hacer el docente en ciertas situaciones o cómo podría diseñar e implementar un proyecto.

La sugerencia de incluir ejemplos sobre el diseño y la implementación ha sido constante, ya que representa para los docentes una forma más cercana y práctica de cómo plasmar y aterrizar sus ideas de proyectos en proyectos reales. A la vez, es mucho más didáctico explicar los procedimientos y ver como se materializan en dichos ejemplos para el diseño y la gestión del proyecto.

Trabajar con el ABP es desafiante para todos los docentes y mucho más con aquellos que recién empiezan a utilizar la metodología; por ello, es importante que el

contenido de la guía tenga información relevante y pertinente; así como que esté enfocada en dar orientaciones claras y precisas para su mejor comprensión.

Cuando los docentes se refieren a una guía práctica, se combinan algunas características como la extensión pues consideran que el contenido debe ser ágil, precisa y que no sea innecesariamente extensa; ya que dificultaría el interés que se tiene para leer el documento. Debe enfocarse a lo que se necesita aprender en cuanto al ABP, dar herramientas (plantillas, ejemplos, bibliografía, etc.) que permita la mejor aplicación y profundización del contenido.

Se observa interés en los docentes para seguir aprendiendo sobre la metodología; sin embargo, para ellos es importante que todo el contenido de la guía esté basado en experiencias reales y no en suposiciones, ni en situaciones que surjan de la cabeza del autor, mucho menos en contextos que no se ajusten a la realidad particular de su IE.

De acuerdo al diagnóstico del contexto realizado se considera como objetivo diseñar una propuesta de innovación curricular para desarrollar el pensamiento crítico desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos que pueda ser implementada en la práctica pedagógica del docente de educación primaria en una IE privada del Cusco.

Todo el análisis realizado en este capítulo, así como las bases teóricas del primero son claves y determinantes para el diseño de propuesta de innovación curricular que se elaboró en el Capítulo IV.

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO PARA EL DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR

Este capítulo comunica el proceso de diseño y validación de la propuesta de innovación curricular. Su diseño consideró los hallazgos recogidos en el diagnóstico del contexto (Capítulo III) y los fundamentos teóricos (Capítulo I) en los que se basa la presente investigación, luego siguió un proceso de validación acorde a un juicio de expertos. Los resultados de la validación se utilizaron para realizar ajustes y mejoras a la propuesta en función de las consideraciones de los expertos.

4.1. Propósito de la propuesta de investigación

La propuesta de innovación curricular reflejada en una guía metodológica tiene como propósito desarrollar el pensamiento crítico desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos que pueda ser implementada en la práctica pedagógica del docente de educación primaria en una IE privada del Cusco.

4.2. Fases para el diseño y validación de la propuesta de innovación curricular

La propuesta de innovación curricular consideró dos etapas en su desarrollo, el diseño preliminar y la validación de la misma.

4.2.1. Fase 1: Diseño preliminar de la propuesta de innovación curricular

La propuesta de innovación curricular responde a una IE, es decir, se encuentra a nivel local; por ello, puede ser planteada por la misma escuela, lo cual se alinea perfectamente a las necesidades del contexto y al presente estudio. El diseño preliminar de la propuesta de innovación curricular materializada en la guía metodológica se

entiende como el diseño de la misma que ha tenido en cuenta las siguientes consideraciones:

Tabla 5

Consideraciones para el diseño de una propuesta de innovación curricular

Consideraciones	Evidencia
Representar una mejora significativa a la organización de la IE o a los procesos pedagógicos	La propuesta de innovación de curricular a manera de guía metodológica propone resolver la problemática del contexto y establecer una visión conjunta e institucional sobre la implementación metodológica del ABP, los criterios para el desarrollo del pensamiento crítico y las orientaciones para desarrollar el pensamiento crítico a través de la implementación del ABP
Alineada a los principios de la IE	La IE utiliza el ABP como estrategia para el logro de aprendizaje de los estudiantes y el uso de estrategias de pensamiento ya que se considera una <i>Thinking school</i> ; es decir, una escuela de pensamiento.
Involucrar a los docentes y su experiencia en la construcción del nuevo saber o contenido, su implementación y evaluación	El diseño de la propuesta de innovación curricular ha sido elaborado en función al análisis de los discursos de los informantes, los sustentos teóricos del estudio y la experiencia del investigador.
Fundamentar la propuesta de innovación en teorías y principios pedagógicos	La guía metodológica, en el segundo capítulo de “Consideraciones básicas”, fundamenta teóricamente los conceptos y definiciones necesarios para la comprensión de la propuesta de innovación curricular. Así también hay fundamentos normativos, curriculares y pedagógicos en los cuales se sustenta.
Definir un proceso de formación, reflexión y acompañamiento a los docentes en la implementación.	El presente estudio plantea una propuesta. Sin embargo, la implementación y el proceso de formación, reflexión y acompañamiento son considerados como una recomendación en la investigación.

Nota: Elaboración propia con base en OCDE (2016), Díaz Barriga (2010, 2012) y Ramírez (2020).

Las consideraciones que se muestran en la Tabla 5 son claves ya que permiten reconocer y cumplir con cada uno de los criterios para diseñar una propuesta de innovación curricular; pues de no hacerlo se puede asumir una innovación carente de sentido y utilidad a las necesidades del contexto que se pretende atender, convirtiéndose en la adopción de una moda, una novedad o algo simplemente llamativo.

En este proceso de diseño se tomó como insumos el diagnóstico del contexto y los fundamentos que sustentan la propuesta de innovación curricular.

a. El diagnóstico del contexto, partió del trabajo de campo con información examinada del discurso de los informantes, con el fin de identificar y analizar las categorías

emergentes que posteriormente se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la propuesta de innovación curricular. Dicho diagnóstico se encuentra en el Capítulo III: Análisis y discusión de los resultados.

b. Fundamentos que sustentan la propuesta de innovación curricular, son las bases en las que se fundamenta el diseño preliminar de la guía metodológica, como:

- Fundamentación normativa
- Fundamentación curricular
- Fundamentación pedagógica

De acuerdo al diagnóstico y los fundamentos teóricos, el diseño preliminar de la guía metodológica consideró cinco aspectos medulares:

- La introducción constituye aspectos relacionados a la presentación, objetivos, alcance y contexto de aplicación de la guía metodológica.
- Los aspectos generales, referidos al contenido básico que se necesita saber para comprender los conceptos, características y contexto del ABP y el pensamiento crítico.
- El proceso de implementación describe y detalla las acciones que se deben realizar en las etapas y momentos del ABP, y propone orientaciones que permitan desarrollar el pensamiento crítico articulándolas en la implementación del ABP.
- La evaluación, se enfoca en un proceso de metacognición y evaluación que deben realizar los docentes para reflexionar y valorar sus aprendizajes y desafíos en el proceso de implementación.
- Los anexos, que muestran el desarrollo de un proyecto con las orientaciones y las acciones que desarrollan el pensamiento crítico. Además, se incluyen recursos como plantillas y bibliografía recomendada para afianzar el contenido de la guía metodológica.

4.2.2. Fase 2: Validación del diseño preliminar de la propuesta de innovación curricular

La validación del diseño preliminar de la guía metodológica se realizó a través de un juicio de expertos comprendido como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema [...] que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar & Cuervo, 2008, p. 29). Estuvo conformada por tres validadores de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM), quienes realizaron este proceso a través

de una ficha de validación (ver Anexos 9 y 10) la cual contempló dos componentes: interno (de contenido) y externo (de forma).

Cada uno de estos componentes está conformado por 10 indicadores que son puntuados a través de una escala de valoración que va del 1 al 5, se consideraron además aspectos positivos, negativos y sugerencias para la mejora de la propuesta preliminar. De la misma manera, la ficha recogió las opiniones del validador en cuanto a aportes para el perfeccionamiento del resultado científico y opinión de aplicabilidad; esta información fue importante para el ajuste de la propuesta.

La validación interna consideró un puntaje sobre 50 y un porcentaje sobre 100. Cada experto realizó la evaluación, otorgando el puntaje y porcentaje según la Tabla 6. De esta evaluación, se obtuvo un promedio de 38 puntos equivalentes a un 76%, lo cual según la escala de valoración (Tabla 8) estuvo **bien**.

Tabla 6
Valoración interna de los expertos

Indicadores	Experto 1		Experto 2		Experto 3	
	Puntaje	%	Puntaje	%	Puntaje	%
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.	4	8	5	10	5	10
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros	3	6	4	8	4	8
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes	3	6	4	8	3	6
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales	4	8	5	10	3	6
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.	3	6	5	10	4	8
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.	3	6	4	8	3	6
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo	3	6	4	8	4	8
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.	3	6	4	8	3	6
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.	3	6	5	10	5	10
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.	3	6	4	8	5	10
TOTAL	32	64	44	88	39	78
Promedio					38	76

Nota: El instrumento ha sido tomado de Santiago (2020).

La validación externa también consideró un puntaje sobre 50 y un porcentaje sobre 100. Cada experto realizó la evaluación, otorgando el puntaje y porcentaje según la

Tabla 7. De esta evaluación se obtuvo un promedio de 39 puntos equivalentes a un 78%, lo cual según la escala de valoración (Tabla 8) estuvo **bien**.

Tabla 7

Valoración externa de los expertos

Indicadores		Experto 1		Experto 2		Experto 3	
		Puntaje	%	Puntaje	%	Puntaje	%
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado	4	8	4	8	5	10
Objetividad	Está expresado en conductas observables	3	6	4	8	5	10
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	3	6	4	8	3	6
Organización	Existe una organización lógica	3	6	4	8	5	10
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad	3	6	4	8	4	8
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías	3	6	5	10	5	10
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación	3	6	4	8	4	8
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta	3	6	5	10	3	6
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación	4	8	4	8	4	8
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación	4	8	4	8	4	8
TOTAL		33	66	42	84	42	84
Promedio						39	78

Nota: El instrumento ha sido tomado de Santiago (2020).

Tabla 8

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Nota: El instrumento ha sido tomado de Santiago (2020).

El resultado final de la validación (Tabla 9) fue el promedio de los puntajes de los tres validadores, tanto en la evaluación interna como externa, siendo 39 puntos que equivalen al 78%, lo cual según la Tabla 8, la propuesta de innovación curricular preliminar estuvo **bien**.

Tabla 9

Valoración asignada por los expertos

Resultados	Experto 1		Experto 2		Experto 3	
	Puntaje	%	Puntaje	%	Puntaje	%
Validación interna	32	64	44	88	39	78
Validación externa	33	66	42	84	42	84
Promedio	33	65	43	86	41	81
Promedio final					39	78

Nota: Elaboración propia.

Los resultados de la validación realizada por los tres expertos proporcionaron además, sugerencias para la mejora de la propuesta preliminar tanto en la evaluación interna como externa, las cuales fueron tomados en cuenta para realizar el ajuste y la mejora de la propuesta de innovación curricular, como se muestran en las Tablas 10 y 11.

Tabla 10

Sugerencias de la validación interna

Indicadores	Sugerencias		
	Experto 1	Experto 2	Experto 3
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros	Clarificar objetivo metodológica, se plantea solo el objetivo de la tesis.		
Posibilidad de la propuesta de			

extensión a otros contextos semejantes	El alcance de la propuesta debe ser más concreto, no es lo mismo el alcance que las posibilidades de aplicación o generalización, esta propuesta si bien puede ser aplicada o transferida a otros contextos, debe quedar claro para la investigación específica que se está desarrollando cuál es el alcance concreto pues ello dará cuenta de en qué medida será pertinente o no las acciones que han sido diseñadas, dejar claridad de cuál es el cliente principal de la propuesta, los actores que participan en la misma.	Recomiendo que se analicen las condiciones que permitirían su aplicación y hacer recomendaciones para otros contextos.
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales		Es clave explicar la relevancia del pensamiento crítico y de la propuesta a un nivel educativo amplio: social y cultural.
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.	¿La guía metodológica es una propuesta curricular?	La clave de la novedad estaría en el contexto en el que se aplica. Sería muy interesante que esto se trabaje en la argumentación
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.	Se pueden considerar aspectos más actuales y novedosos tanto de ABP como de PC. Por ejemplo, en lo relativo a PC si bien es pertinente el abordaje de Paul & Elder, 2003, ello pudiera complementarse con una visión más contemporánea.	
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo	Debe existir mayor constancia de antecedentes que aborden la Complementariedad entre el ABP y el pensamiento crítico. En la actualidad existen múltiples propuestas que abordan el desarrollo del pensamiento crítico a través del ABP, se requiere precisar estas fuentes, para poder justificar y fundamentar en qué medida es pertinente el ABP para el PC.	Se recomienda fortalecer la argumentación sobre las características del contexto.
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio	Clarificar si el contexto específico es todo el nivel primario de la IIEE privada del Cusco, desde los estudiantes de primer ciclo.	
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.	El objetivo de la investigación está claro, sería oportuno diseñar objetivos de la guía metodológica, lo cual permite el despliegue de la misma y dirigir sus acciones a logros concretos.	
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular	Como plan de acción falta diseñar las acciones de IV. Evaluación; solo se describe que el “capítulo está	

orientado a realizar un proceso de metacognición a los docentes sobre las etapas de implementación del ABP y las orientaciones para desarrollar el pensamiento crítico” lo mismo sucede con el subíndice de 4.1 Metacognición.

Lo más importante es ofrecer una ruta concretada en acciones, en tanto guía metodológica debe ofrecer pautas precisas de cómo evaluar y cómo lograr la metacognición.

Nota: El instrumento ha sido adaptado de Santiago (2020).

Las sugerencias de los expertos relacionadas a la validación interna coinciden en la profundización y claridad del alcance de la guía así como de las posibilidades, condiciones y contexto de su aplicación. En esa línea se solicita también clarificar si la guía atiende a todos los niveles de primaria o a uno en particular; se debe fortalecer la descripción de las características del contexto y su aplicación en el mismo.

Al respecto, se sugiere que se pueda dar mayor solidez a los antecedentes en relación a la pertinencia del ABP con el pensamiento crítico; establecer los objetivos de la guía; detallar las acciones para la evaluación y metacognición.

Tabla 11

Sugerencias de la validación externa

Indicadores		Sugerencias		
		Experto 1	Experto 2	Experto 3
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado			
Objetividad	Está expresado en conductas observables	Clarificar objetivo (s) de la guía metodológica y patrones de logro del PC en función de las etapas del ABP.		
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	Pueden considerarse aspectos más novedosos		

		de las ciencias pedagógicas	
Organización	Existe una organización lógica	De manera global la propuesta es coherente, sin embargo específicamente en la etapa 3 “Implementación del ABP para desarrollar el PC” Se requiere mayor presencia de los elementos de PC en la articulación de la propuesta.	
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad	Trascender el nivel descriptivo en la evaluación-metacognición	
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías	Clarificar la conexión entre ABP y PC, de manera más singular evidenciar desde propuestas científicas la pertinencia del ABP para el desarrollo del PC	
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación	Considerar propuestas más contemporáneas. Considerar publicaciones científicas que aborden la relación entre ABP y PC	Convendría sustentar mejor la opción teórica tomada del pensamiento crítico y su relevancia en términos curriculares
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta	Clarificar objetivo de la guía; en el diseño clarificar acciones, particularmente en lo relacionado a la evaluación, lo cual ayudará a la implementación	Considero que la propuesta le da un acento principal a argumentar la categoría solución. La categoría problema es la que orienta la relevancia del estudio. Esta debería tener un mayor protagonismo en la argumentación
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación		
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación		

Nota: El instrumento ha sido adaptado de Santiago (2020).

Las sugerencias de los expertos relacionadas a la validación externa se enfocan en evidenciar los objetivos de la guía; involucrar aspectos novedosos de la pedagogía; desarrollar la implementación de los elementos del pensamiento crítico a través del ABP; dar mayor solidez a la relación entre ABP y pensamiento crítico a partir de propuestas y publicaciones científicas y contemporáneas; fortalecer el problema en el que se sustenta el desarrollo de la guía, así como los sustentos teóricos de los conceptos desarrollados en la misma.

Una vez concluida la validación se consideraron las sugerencias propuestas por los validadores para ajustar la propuesta de innovación curricular. Estas recomendaciones tuvieron incidencia tanto en la fundamentación como en el contenido de la guía metodológica. Con el fin de asegurar su inclusión, se utilizaron dos listas de cotejo; una para la validación interna y otra para la externa (ver Anexo 11). A continuación, se presenta la propuesta de innovación curricular.

4.3. Propuesta de innovación curricular

Título de la propuesta de innovación curricular: Guía metodológica enfocada en el ABP para desarrollar el pensamiento crítico

Fundamentos

Fundamentación normativa

El Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN) aclara que la implementación del currículo debe ser contextualizada de modo que se contribuya con los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias. Asimismo, promueve el impulso natural de la curiosidad, la indagación y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo; a partir de garantizar experiencias educativas, que permitan su desarrollo durante la escolaridad para estar siempre en condiciones de constante aprendizaje en todo ámbito (CNE, 2020).

La Ley General de la Educación 28044 y el Reglamento de la Ley General de Educación 28044 son claros en que el currículo se puede complementar y que en las instancias locales cada institución educativa debe diversificar para construir su propuesta curricular en el marco de responder al contexto, las necesidades y las características de los estudiantes. El currículo tiene apertura a diversas metodologías y es participativo, lo que significa que puede ser construido conjuntamente por varios actores de la sociedad,

de modo que se enriquezca constantemente. Las propuestas curriculares locales tienen valor oficial y en el caso de las IIEE privadas, pueden contribuir además con el intercambio de experiencias de innovación educativa que fortalezcan los procesos pedagógicos y la diversificación curricular.

Por otro lado, el estado tiene la responsabilidad de incentivar la innovación pedagógica, la experimentación y la investigación educativa (Ley General de Educación, 2003). En ese sentido, la propuesta de innovación curricular del estudio se encuentra alineada con el desarrollo del pensamiento crítico como menciona el PEN al 2032, a la vez que promueve y contribuye con la innovación educativa para los procesos pedagógicos y de diversificación curricular como menciona la Ley General Educación 28044 y su reglamento.

Fundamentación curricular

Los artículos 33 y 34 de la Ley General de la Educación 28044 y el Reglamento de la Ley General de Educación 28044 dan algunas referencias sobre las características del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) vigente, en el cual se afirma que es: (1) abierto, porque puede enriquecerse permanentemente y valora la diversidad de metodología; (2) valorativo, ya que permite responder al desarrollo integral de los estudiantes; (3) significativo, pues tiene en cuenta los conocimientos previos, experiencias y necesidades de los estudiantes; (4) flexible al permitir adecuaciones para su mayor pertinencia y eficacia según las características de los estudiantes; (5) integrador y (6) diversificado.

La propuesta de innovación curricular que se desarrolla en el presente estudio toma como base que el currículo es abierto. En ese sentido, la propuesta curricular enriquece y complementa el currículo al enfocarse en la metodología del ABP, además, el currículo valora y promueve la diversidad metodológica y de prácticas de enseñanza que garanticen aprendizajes. Es flexible y diversificado, siendo la guía metodológica una adecuación para el proceso pedagógico que deben tomar en cuenta los docentes para el logro de aprendizaje de los estudiantes.

El CNEB (2016) precisa que el Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología adecuada para desarrollar y fortalecer competencias.

Fundamentación del desarrollo docente

El Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), en su desempeño 19, busca que los docentes propicien oportunidades para que los estudiantes utilicen sus

conocimientos con el fin de resolver problemas reales de forma crítica y reflexiva. Menciona además que estos pueden desarrollarse a través de proyectos atendiendo a situaciones reales e importantes para los estudiantes (Minedu, 2014). El desempeño 22 se enfoca en el diseño e implementación de estrategias y actividades que promuevan el pensamiento crítico. Finalmente, el desempeño 32 busca que los docentes puedan desarrollar proyectos de innovación pedagógica que involucre el proceso de enseñanza aprendizaje con los estudiantes (Minedu, 2014).

Como se menciona, el MBDD enfatiza en sus desempeños el desarrollo del pensamiento crítico, así como la solución de situaciones y problemas de forma crítica y reflexiva. Este énfasis responde al sentido de la propuesta que plantea el estudio.

Fundamentación pedagógica

Paul y Elder (2007) afirman que el currículo debe incluir al pensamiento crítico, puesto que representa la mejor forma para aprender, si este no guía el aprendizaje, el aprendizaje será memorístico sin llegar a comprenderse, perdiendo sentido y aplicabilidad en la realidad. Por ello, es necesario que los estudiantes piensen mientras aprenden, para hacerlo bien. Además, proponen que la mejor manera de enseñar a pensar críticamente es a través de distintos contenidos de interés; una persona aprende realmente cuando comprende, relaciona y hace conexiones entre las partes de ese contenido. Robert Schwartz menciona que cuanto antes las personas empiecen a desarrollar su pensamiento será mucho mejor (Aprendemos juntos, 2018).

El pensamiento crítico contribuye a la educación y la formación de personas pues no solo se limita a que los estudiantes puedan razonar eficazmente; sino que desarrollen virtudes que les permitan actuar de manera íntegra y en beneficio de todos y de la sociedad, por ello debe articularse en el currículo de manera progresiva, a lo largo de todos los grados y niveles (Paul & Elder, 2007).

Por su lado, el ABP es una metodología porque involucra una serie de procesos y procedimientos pedagógicos que se deben realizar. Es necesario entender que el ABP no es un fin en sí mismo ni un objetivo a lograr, sino una forma de empoderar a los estudiantes y darles una oportunidad real de poder llegar a un aprendizaje profundo, significativo y auténtico. Si bien los estudiantes son y deben ser los protagonistas, los docentes tienen un rol clave aquí y es asegurar la calidad y profundidad de los aprendizajes que han logrado los estudiantes; es decir, los conocimientos que han

construido, las habilidades que han desarrollado y la comprensión que pueden transferir o reflejar.

El ABP puede ser utilizado en los diferentes niveles de la Educación Básica Regular (EBR) ya que presenta una secuencia metodológica de etapas y pasos que pueden realizar los docentes para alcanzar aprendizajes en los estudiantes. Esto ocurre indistintamente del nivel educativo, pues el ABP se utiliza desde la educación inicial hasta la superior, lo mismo acontece con el pensamiento crítico. Otro aspecto importante que propone el ABP es generar un impacto positivo en los estudiantes, la comunidad y su entorno; esto a través de buscar soluciones o mejoras a problemas y situaciones desafiantes que se abordan en los proyectos.

El ABP y el CNEB comparten similitudes en el proceso de aprendizaje como muestra la Tabla 12.

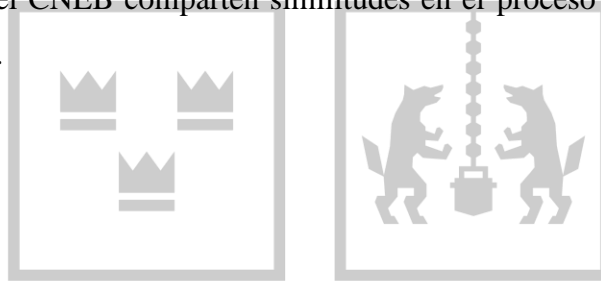


Tabla 12

Similitudes en el proceso de aprendizaje propuesto por el CNEB y el ABP

CNEB (2016)	APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS
Partir de situaciones significativas	Parte de situaciones que son significativas para los estudiantes y se reflejan como un desafío a resolver o una pregunta a responder que guían y orientan todo el desarrollo del proyecto.
Generar interés y disposición como condición para el aprendizaje	Los estudiantes tienen un alto nivel de participación, toma de decisiones y capacidad de elegir en el proyecto lo que contribuye al involucramiento y compromiso auténtico a lo largo de todo el proyecto.
Aprender haciendo	Autenticidad, el ABP se desarrolla en un contexto real planteando situaciones que permita al estudiante poner en juego sus capacidades y habilidades, el aprendizaje se logra por la experiencia, es decir, por el hacer.
Partir de los saberes previos	El ABP tiene como principio la formulación de preguntas lo cual permite saber al docente aquello que los estudiantes conocen o no y en base a ello construir aprendizajes.
Construir el nuevo conocimiento	El ABP considera el ciclo de indagación como un medio para construir conocimientos, así como la comprensión para transferir aprendizajes a diferentes contextos. La construcción de conocimiento se da a lo largo del proyecto.
Generar el conflicto cognitivo	El ABP desafía constantemente a los estudiantes involucrándolos más en resolver situaciones.

Mediar el progreso de los estudiantes de un nivel de aprendizaje a otro superior	El ABP promueve que los docentes generen andamiajes para el aprendizaje de los estudiantes.
Promover el trabajo cooperativo	Uno de sus principios es el trabajo colaborativo y en equipos.
Promover el pensamiento complejo	El ABP promueve una visión integrada y conectada del conocimiento.

Nota: Elaboración propia en base al CNEB (2016) y teorías de base del ABP.

Como se observa, el CNEB plantea una serie de orientaciones para el proceso de aprendizaje de los estudiantes los cuales coinciden con la metodología del ABP. Es así que autores expertos dejan en manifiesto la importancia del pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje. De este modo, la propuesta de innovación curricular del presente estudio encuentra sustentos pedagógicos.

Fundamentación contextual social

El contexto actual y futuro de las sociedades ha encontrado una constante en los cambios, los cuales están determinados por acelerados avances en tecnología, producción de información, masiva digitalización, globalización, interculturalidad, entre otros. Los cambios influyen en todas las dimensiones de la persona demandando que sea competente, capaz de actuar y responder ante cualquier situación. Este contexto representa un desafío para la educación, pues necesita plantear nuevas formas que preparen y formen a los estudiantes para enfrentar estas nuevas demandas.

El pensamiento crítico es considerado como una de las competencias o habilidades del siglo XXI que necesitan desarrollar y fortalecer los estudiantes, pues representa la mejor forma para aprender. El pensamiento crítico involucra una serie de elementos que son parte de todo pensamiento, considera estándares que permiten valorar la calidad del pensamiento y establece disposiciones que buscan tomar decisiones de manera íntegra y en beneficio de todos (Paul y Elder, 2007). Facione (2007) manifiesta que las personas que no piensan críticamente son incapaces de tomar decisiones racionales, íntegras, correctas y que no deberían tener la libertad de estar haciendo lo que les plazca ya que siendo irresponsables pueden ser un peligro para los demás y para ellos mismos. El pensamiento crítico tiene un efecto en las personas y por ende en la sociedad, por ello, la necesidad de desarrollarlo desde la escuela.

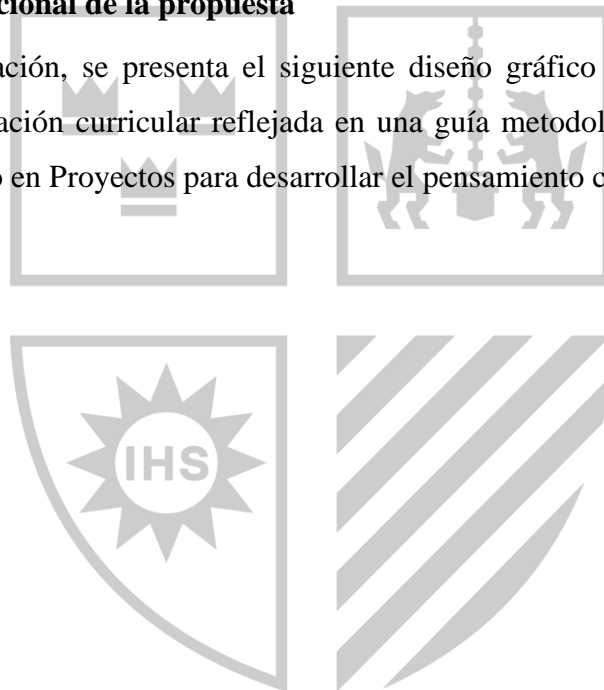
Fundamentación Institucional

La IE utiliza el ABP como estrategia para el logro de aprendizaje de los estudiantes y el uso de estrategias de pensamiento; sin embargo, los docentes demuestran

diferentes formas de implementar el ABP, así como diversos criterios para desarrollar el pensamiento crítico y ciertas orientaciones para articular el desarrollo del pensamiento crítico y el ABP. Los docentes de la IE presentan disposición y motivación en la mejora continua de su práctica pedagógica, además sugieren un documento (guía metodológica) que les brinde orientaciones para la implementación del ABP de manera práctica y de acuerdo a su contexto, cuyo contenido involucre información sobre el desarrollo del pensamiento crítico y proporcione herramientas y ejemplos para su uso. La propuesta de innovación curricular que se diseña responde a las necesidades particulares de este contexto y se encuentra alineada a los principios pedagógicos de la IE.

Diseño gráfico funcional de la propuesta

A continuación, se presenta el siguiente diseño gráfico como respuesta a la propuesta de innovación curricular reflejada en una guía metodológica enfocada en el Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico.



Problema

Propuesta de innovación curricular enfocada en el Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar el Pensamiento Crítico

Objetivo

¿Cómo es posible que los docentes implementen el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos en su práctica pedagógica para desarrollar el Pensamiento Crítico en el contexto de la educación primaria de una IE privada del Cusco?

Estado Real

Ausencia de una visión conjunta vinculada a la implementación metodológica del ABP en la práctica pedagógica.

Diversidad de criterios para el desarrollo del Pensamiento Crítico desde la práctica pedagógica.

Ausencia de orientaciones pedagógicas para desarrollar el Pensamiento Crítico a través de la implementación del ABP.

Fundamentación normativa

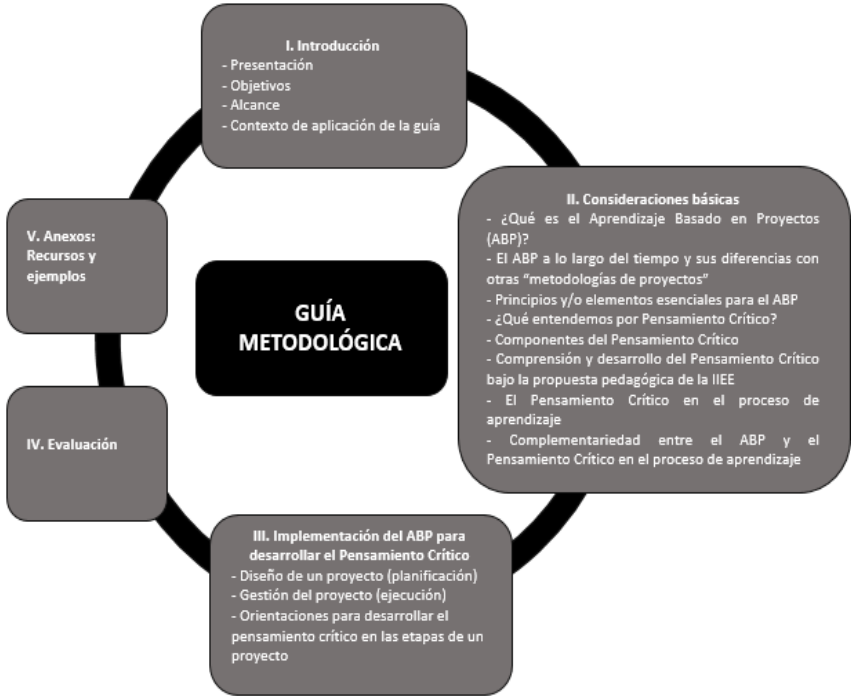
Fundamentación curricular

Fundamentación pedagógica

Fundamentación del desarrollo docente

Fundamentación contextual social

Fundamentación institucional



Estado ideal

Presencia de una visión conjunta vinculada a la implementación metodológica del ABP en la práctica pedagógica.

Presencia de criterios unificados para el desarrollo del Pensamiento crítico desde la práctica pedagógica.

Presencia de orientaciones pedagógicas para desarrollar el Pensamiento Crítico a través de la implementación del ABP.

Diseñar una propuesta de innovación curricular para desarrollar el Pensamiento Crítico desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos que pueda ser implementada en la práctica pedagógica del docente de educación primaria en una IE privada del Cusco.

Propuesta de guía metodológica enfocada en el Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico

Índice

I. Introducción

Presentación

Objetivos

Alcance

Contexto de aplicación de la guía

II. Consideraciones básicas

2.1. ¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)?

2.2. El ABP a lo largo del tiempo y sus diferencias con otras “metodologías de proyectos”

2.3. Principios y/o elementos esenciales para el ABP

2.4. ¿Qué entendemos por pensamiento crítico?

2.5. Componentes del pensamiento crítico

2.6. Comprensión y desarrollo del pensamiento crítico bajo la propuesta pedagógica de la IE

2.7. El pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje

2.8. Complementariedad entre el ABP y el pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje

III. Implementación del ABP para desarrollar el pensamiento crítico

3.1. Diseñar un proyecto (planificación)

3.1.1. Desarrollar la idea de proyecto - Fundamentación

3.1.2. Definir los posibles aprendizajes, actividades, productos y evaluación

3.1.3. Formular la pregunta orientadora

3.1.4. Diseñar el lanzamiento del proyecto

3.1.5. Revisar, compartir y recibir retroalimentación

3.2. Gestión del proyecto (implementación, comunicación de aprendizajes, evaluación)

3.2.1. Lanzar el proyecto

3.2.2. Construir aprendizajes a través de las actividades

3.2.3. Presentar públicamente los aprendizajes (productos)

3.2.4. Reflexionar y cerrar el proyecto

3.3. Orientaciones para desarrollar el pensamiento crítico en las etapas de un proyecto

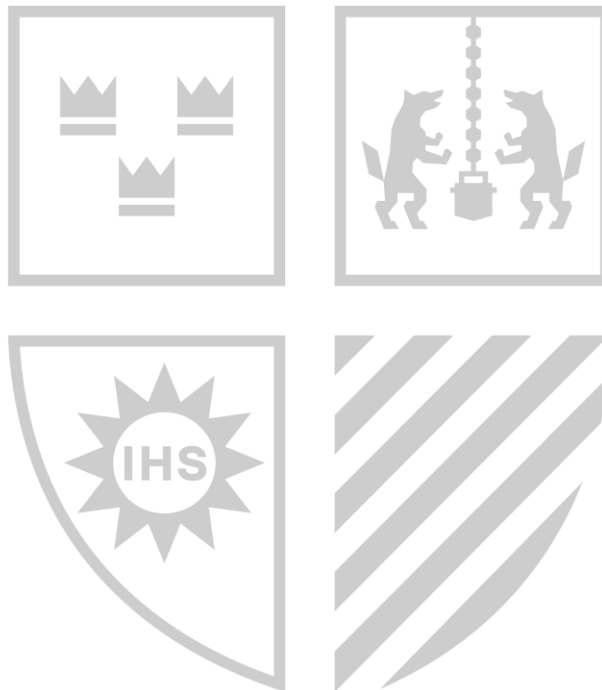
3.3.1. Cómo hacer visible el pensamiento

3.3.2. Organizadores de pensamiento

3.3.3. Rutinas de pensamientos

IV. Evaluación

V. Anexos: Recursos y ejemplos



I. INTRODUCCIÓN

Presentación

La presente guía metodológica brinda una serie de orientaciones prácticas, claras basadas en la experiencia docente, sustentos teóricos y las necesidades del contexto que ayudan a los maestros de una IE privada del Cusco a desarrollar el pensamiento crítico desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos en la primaria.

Objetivo general de la guía metodológica

Definir una visión conjunta e institucional en la metodología y las orientaciones para la implementación del ABP y el desarrollo del pensamiento crítico.

Objetivos específicos de la guía metodológica

- Sustentar teóricamente consideraciones para la comprensión del ABP y el pensamiento crítico.
- Definir y explicar la secuencia metodológica, etapas y momentos, del proceso de implementación del ABP de manera descriptiva y ejemplificada.
- Brindar orientaciones, criterios y herramientas para desarrollar el pensamiento crítico en las etapas y momento del ABP.
- Diseñar herramientas para evaluar el proceso de aprendizaje y de aplicación del contenido de la guía metodológica.

Alcance

La presente propuesta de innovación curricular, que se refleja en una guía metodológica para desarrollar el pensamiento crítico desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), tiene como alcance los docentes de toda la educación primaria en una IE privada del Cusco con el propósito de que pueda ser implementada en su práctica pedagógica y en la IE. Esta guía metodológica brinda orientaciones tanto para la implementación metodológica del ABP como para desarrollar el pensamiento crítico.

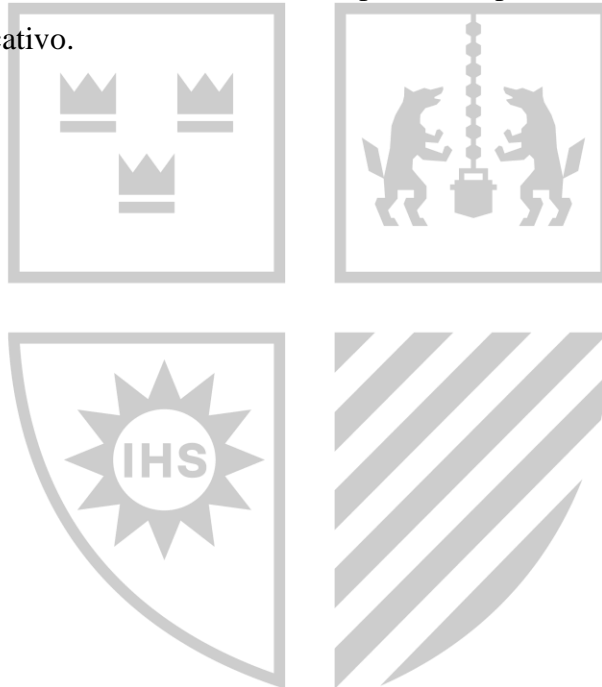
Contexto de aplicación de la guía

El CNEB (2016) considera que el ABP es una metodología pertinente para el desarrollo de competencias, el MBDD (2014) propone que se debe desarrollar el pensamiento crítico y la Ley General de Educación 28044 (2003) plantea que las instituciones educativas pueden diseñar propuestas curriculares de acuerdo a sus contextos.

El contexto de aplicación de la presente guía metodológica es el nivel de educación primaria de una IE privada del Cusco por los docentes que tienen a cargo dicho nivel.

La aplicación de la guía metodológica puede concretarse a partir de las siguientes condiciones: (1) apertura y disposición de la IE para implementar el ABP y promover el pensamiento crítico, (2) capacitación y formación uniforme al equipo pedagógico de la IE, (3) monitoreo y acompañamiento a los docentes de la IE en el proceso de implementación, (4) espacios de retroalimentación integral para fortalecer y realizar mejoras continuas a la propuesta.

Asimismo, la guía metodológica puede ser utilizada además como un referente para cualquier docente, sea de una institución privada o pública; urbana o rural; o de cualquier nivel educativo.



II. CONSIDERACIONES BÁSICAS

El contenido que se desarrolla en este capítulo de la guía metodológica responde a una serie de consideraciones básicas referidas al Aprendizaje Basado en Proyectos y el pensamiento crítico que necesita tener en cuenta el equipo pedagógico de la IE. El objetivo de este capítulo es dar claridad a los conceptos, componentes, principios y cómo se desarrolla el aprendizaje con esta propuesta.

2.1. ¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)?

Para implementar la guía metodológica, se necesita partir conociendo qué es el ABP, qué autores se han involucrado en el desarrollo de la conceptualización, y quienes han desarrollado la metodología, así mismo es clave comprender su alcance y la importancia que tiene en el aprendizaje. Este apartado desarrolla y aclara todos estos puntos.

2.2. El ABP a lo largo del tiempo y sus diferencias con otras “metodologías de proyectos”

En esta sección se explica el proceso evolutivo de la metodología del ABP, los cambios, las perspectivas y énfasis que ha tenido desde sus inicios hasta la actualidad dejando en claro que el ABP es el resultado de una forma de enseñanza aprendizaje que se fue desarrollando en distintas épocas y contextos; además, se precisan las diferencias con otras metodologías de proyecto.

2.3. Principios y/o elementos esenciales para el ABP

Se describen los elementos y/o características esenciales del ABP, se plantean ejemplos sobre proyectos de calidad que consideran estos principios y se hace una comparativa con aquellos que no los tienen en cuenta. Los principios son los siguientes:

- **Una pregunta orientadora o desafío que resolver** es clave ya que representa el punto de partida de un proyecto, además guía y moviliza actividades para dar respuesta a la pregunta o solución al desafío. La pregunta debe ser desafiante, interesante o provocadora, pertinente, abierta y factible, y significativa, de modo

que pueda promover condiciones para realizar un proceso de investigación o indagación.

- **Metas de Aprendizaje (conocimientos, habilidades y comprensión)** es el corazón del ABP, tiene como fin lograr aprendizajes profundos reflejados en la construcción de conocimientos, la comprensión y el desarrollo de habilidades. Es fundamental que el docente pueda tener claridad en los aprendizajes que ha pensado lograr con los estudiantes, porque representan el marco en el cual se desarrolla todo el proyecto.
- **Autenticidad**, se refiere a que los proyectos deben atender una situación real; por ello, deben trabajarse como tal, en colaboración, en equipo, con expertos, con herramientas que se utilicen en un determinado campo de estudio, etc. Los proyectos no salen de situaciones imaginarias ni de supuestos.
- **Tiene un proceso riguroso de investigación**, pues esta es un punto medular en el ABP pues este proceso da pie a la construcción de conocimientos, comprensión y el desarrollo de habilidades, se piensa en el andamiaje que deben realizar los docentes, el acompañamiento y la evaluación.
- **Capacidad de decisión de los estudiantes**, ellos necesitan participar activamente en el diseño y el desarrollo del proyecto así que su voz es clave. El ABP ofrece oportunidades para la toma de decisiones y espacios para dar a conocer sus ideas, preguntas, propuestas y demás.
- **Proceso constante de reflexión, revisión y retroalimentación**, durante el proyecto es necesario hacer pausas y revisar los avances, someterlos a una evaluación personal o grupal para recibir retroalimentación con el fin de mejorar cada proceso y producto constantemente.
- **Comunican los aprendizajes a través de productos a una audiencia**, los productos deben ser de calidad y ponen en evidencia los aprendizajes a lo largo del proyecto, Estos tienen un impacto positivo en los estudiantes, en la comunidad y reflejen cómo contribuyeron a la solución del desafío o a la respuesta de la pregunta.

2.4. ¿Qué entendemos por pensamiento crítico?

En la misma línea de brindar consideraciones básicas la guía metodológica presenta la definición del pensamiento crítico tomando como referencia principal la

perspectiva que se adopta en la tesis; sin embargo, se complementa con postulados y perspectivas de diferentes autores. Ello responde a lo planteado por Paul y Elder (2007), quienes manifiestan que el pensamiento crítico es un proceso continuo de análisis y valoración del pensamiento con el fin de mejorarlo utilizando el pensamiento creativo y buscando superar tendencias egocéntricas y socio céntricas. En este proceso, se ven involucrados los componentes del pensamiento crítico; es decir, los elementos del pensamiento y los estándares intelectuales para poder evaluarlos y alcanzar las disposiciones intelectuales.

2.5. Componentes del pensamiento crítico

Esta sección explica los tres componentes del pensamiento crítico, elementos del pensamiento, estándares de pensamiento y disposiciones del pensamiento, además de describir la interacción entre ellos.

Elementos del pensamiento

Todo pensamiento se encuentra conformado por ocho estructuras básicas que se relacionan entre sí (Paul & Elder, 2007).

- Tiene un **propósito**, un **fin**, una **meta** u **objetivo**
- Busca responder **preguntas**, resolver **problemas** o explicar alguna **situación**.
- Se basa en **información**, **hechos**, **evidencia** y **experiencia**
- Se expresa a través de **conceptos** e **ideas**.
- Realiza **inferencias** e **interpretaciones** para llegar a **conclusiones**.
- Asume **supuestos** y **creencias**.
- Involucra **implicancias** y **consecuencias**
- Está influenciado por **puntos de vista**, **marcos de referencias** o **perspectivas**.

Estándares del pensamiento

Son criterios que permiten evaluar los pensamientos con la finalidad de mejorarlos. Son importantes para razonar con un alto nivel de habilidad y emitir juicios sólidos. (Paul & Elder, 2007).

- **Claridad**, los pensamientos no deben ser confusos, ni ambiguos.
- **Exactitud**, los pensamientos deben comunicar las cosas de forma verdadera y como sucede en la realidad sin distorsionarla ni modificarla.

- **Profundidad**, los pensamientos no deben ser superficiales ni ligeros, deben ser rigurosos y atender la complejidad del asunto.
- **Relevancia**, el pensamiento debe ser pertinente, estar relacionado y formar parte del tema en cuestión.
- **Importancia**, el pensamiento debe enfocarse en los aspectos realmente significativos, no en lo trivial.
- **Precisión**, los pensamientos deben ser específicos y detallados no generales.
- **Amplitud**, los pensamientos deben concebirse desde diferentes perspectivas, ángulos o puntos de vista.
- **Lógica**, los pensamientos deben tener orden y sentido, no hay contradicciones.
- **Imparcialidad**, los pensamientos no son sesgados, evitan enfocarse en los propios intereses desde un punto de vista que privilegie su posición. Todos los planteamientos y pensamientos deben ser válidos por igual.

Disposiciones del pensamiento

Son virtudes que determinan el nivel de integridad con el cual se piensa. Distinguen a un pensador racional, justo, buscador de la verdad e imparcial de uno que se acostumbra a creer lo que quiere creer y no lo que es, lo que le es más cómodo o lo que sirve a sus intereses personales (Paul & Elder, 2007).

- **Imparcialidad de pensamiento**, todos los pensamientos deben ser tratados de manera imparcial o igualitaria, no da preferencia a los intereses personales ni a los pensamientos propios.
- **Humildad intelectual**, es aceptar o reconocer que uno no lo sabe todo, es decir, ser consciente de sus propios límites en el conocimiento.
- **Valor intelectual**, se refiere a reflexionar y cambiar las ideas o creencias personales, de grupo y de sociedad.
- **Autonomía intelectual**, significa ser responsable de su vida y sus propios pensamientos. Es pensar por sí mismo.
- **Empatía intelectual**, tiene que ver con sentir la necesidad de ponerse en el lugar del otro para comprender genuinamente sus pensamientos.
- **Perseverancia intelectual**, significa ser resilientes, tener fortaleza intelectual y no rendirse ante las dificultades que aparezcan en un proceso intelectual.

- **Confianza en la razón**, considera que el razonar bien es determinante para una vida adecuada, responsable y correcta lo cual impacta positivamente en los demás..
- **Integridad intelectual**, es practicar lo que se profesa, es decir, evaluar sus pensamientos con los estándares y la misma rigurosidad con los que somete los pensamientos de los demás.

2.6. Comprensión y desarrollo del pensamiento crítico bajo la propuesta pedagógica de la IIEE

Esta sección explica la mirada del pensamiento crítico que tiene la escuela y cómo se desarrolla. Además, articula los postulados que plantean Paul y Elder (2007) sobre el pensamiento crítico referidos al concepto y los componentes con la propuesta pedagógica que tiene la IIEE.

2.7. El pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje

Esta sección profundiza la relación del aprendizaje y el pensamiento crítico bajo la mirada de autores como Paul y Elder (2007), quienes plantean que la mejor forma para aprender es a través del pensamiento, si este no guía el aprendizaje, el aprendizaje será memorístico sin llegar a comprenderlo, perdiendo sentido y su aplicabilidad en la realidad. Por ello, es necesario que los estudiantes piensen mientras aprenden, para hacerlo bien.

De la misma manera, explica la importancia de los docentes en la comprensión de qué es el pensamiento crítico y en la necesidad de pensar críticamente para poder guiar a los estudiantes en este proceso.

2.8. Complementariedad entre el ABP y el pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje

El Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología genera espacios y contextos para desarrollar habilidades del siglo XXI como el pensamiento crítico. Por ello, esta sección se enfoca en explicar cómo el ABP contribuye al desarrollo del pensamiento crítico a través de diferentes estudios y autores.

III. IMPLEMENTACIÓN DEL ABP PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

El siguiente capítulo está enfocado en explicar a detalle el proceso de implementación de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, así como establecer orientaciones de qué hacer para desarrollar el pensamiento crítico en la implementación. El ABP tiene dos grandes etapas en su implementación: el diseño de un proyecto y la gestión del proyecto. Cada una de ellas tiene una serie de momentos como se muestra en la siguiente figura.

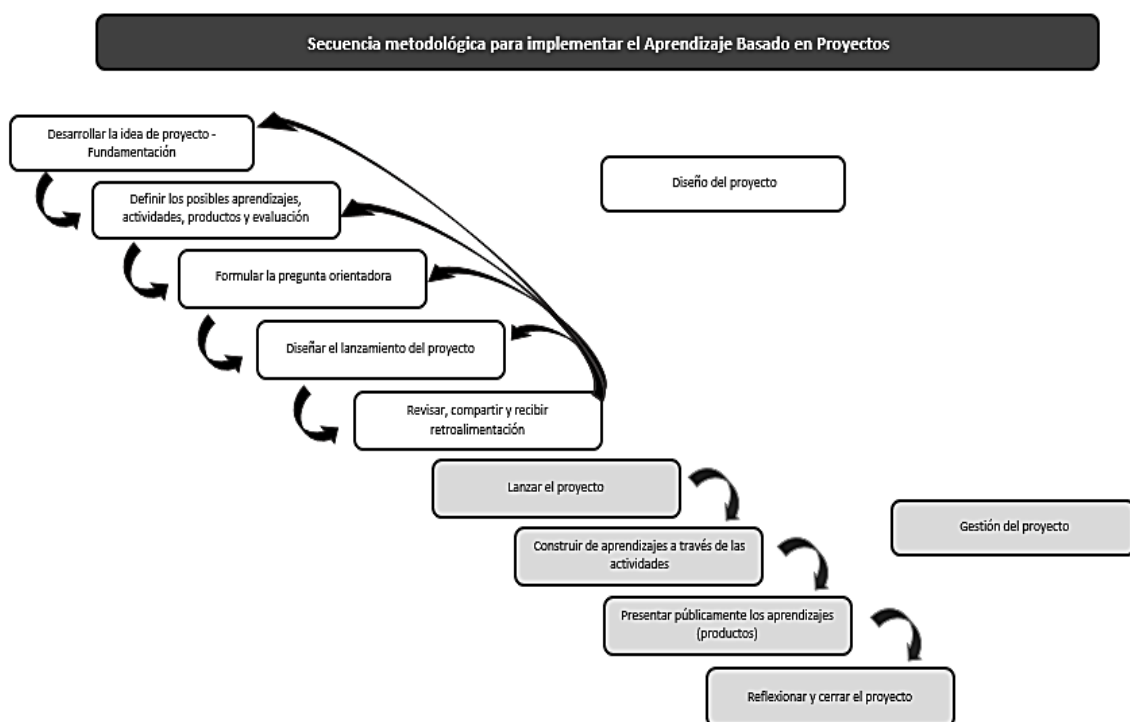


Figura 9. Secuencia metodológica para implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos. Elaboración propia

3.1. Diseñar un proyecto

En esta etapa el docente planifica el proyecto en función del reconocimiento de las características de los estudiantes y de su contexto.

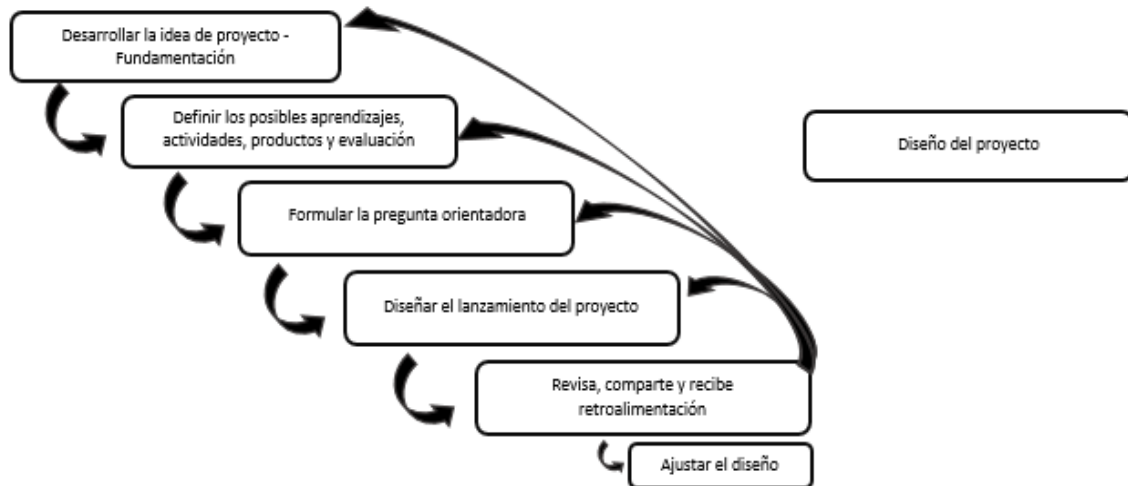


Figura 10. Secuencia metodológica para diseñar el proyecto. Elaboración propia.

3.1.1. Desarrollar la idea de proyecto - Fundamentación

Consiste en definir y establecer la idea que dará inicio al proyecto, la cual está en función de los intereses, necesidades, problemas y contexto del estudiante. En este momento, se debe fundamentar y describir la idea del proyecto basándose en el impacto que tendrá en el aprendizaje de los estudiantes y en las razones por las cuales se ha escogido dicha idea.

3.1.2. Definir los posibles aprendizajes actividades, productos y evaluación

Es clave que el docente establezca los posibles aprendizajes que se deben alcanzar a través del proyecto, proponga actividades que respondan una pregunta o resuelvan la problemática o desafío, y plantee productos que permita a los estudiantes mostrar sus aprendizajes a un público, de modo que exista evidencia para evaluar.

3.1.3. Formular la pregunta orientadora

Un proyecto se enfoca en resolver un desafío, para ello se formula una pregunta denominada orientadora que guía el desarrollo del proyecto. Con la pregunta, el proyecto tiene un norte, los aprendizajes y la comprensión tienen sentido, ya que los estudiantes construyen conocimientos y desarrollan habilidades en torno a una serie de actividades que buscan responder la pregunta. Su finalidad es aplicarlos a un contexto real, en el presente y poder transferir estos aprendizajes a cualquier otra circunstancia en el futuro.

3.1.4. Diseñar el lanzamiento del proyecto

En este momento el docente debe diseñar cómo se comunicará la idea del proyecto que se abordarán los estudiantes, en consecuencia, debe planificar una serie de

actividades que tengan como fin comprender e internalizar el proyecto, así como involucrar a los estudiantes en su desarrollo.

3.1.5. Revisar, compartir y recibir retroalimentación

Es importante que el docente realice una pausa y sea muy riguroso para revisar todo lo planeado hasta el momento. Es clave y de mucha ayuda que socialice su diseño con otros maestros o con los coordinadores para recibir retroalimentación y realizar ajustes.

3.2. Gestión del proyecto

La segunda etapa se enfoca en la ejecución de todo lo diseñado para desarrollar el proyecto, considera cuatro momentos: el lanzamiento del proyecto, el desarrollo de las actividades para construir aprendizajes, presentar públicamente los aprendizajes, y reflexionar y cerrar el proyecto.

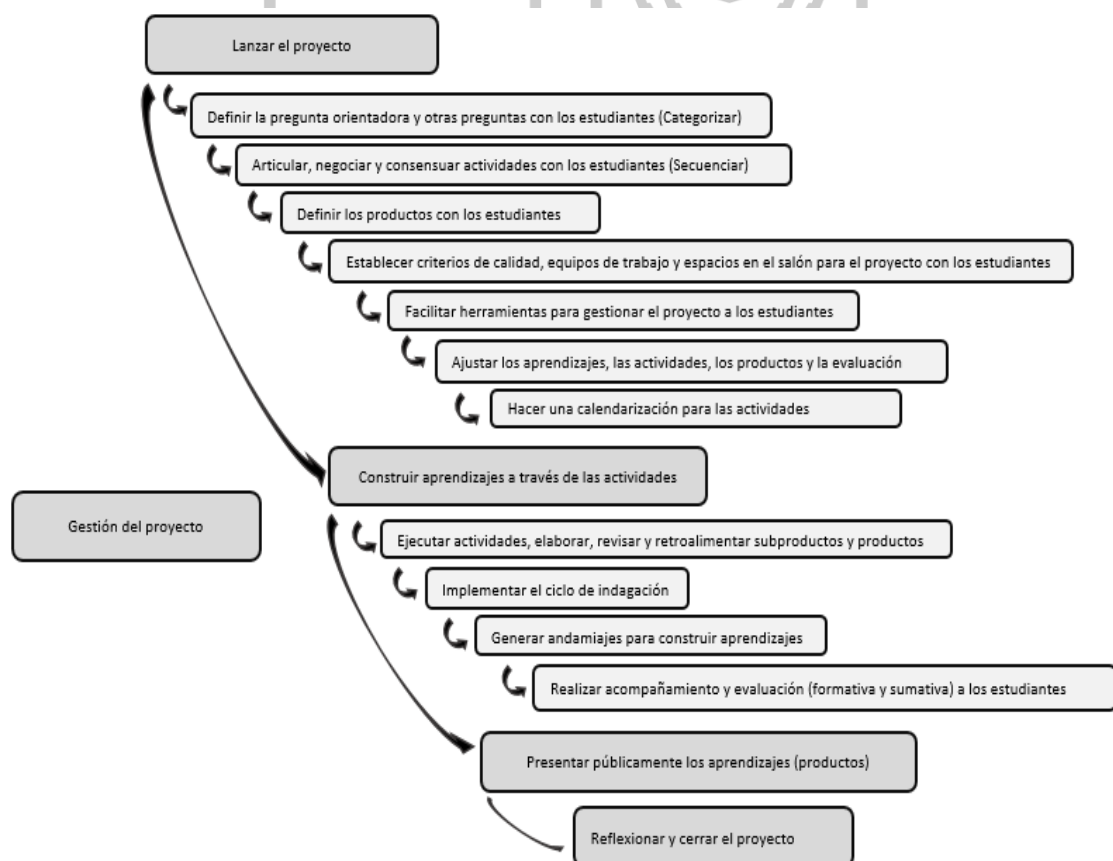


Figura 11. Secuencia metodológica para gestionar el proyecto. Elaboración propia

3.2.1. Lanzar del proyecto

En este momento el docente ejecuta el diseño del lanzamiento del proyecto el cual fue elaborado en la etapa anterior. Se presenta la idea del proyecto a los estudiantes para la comprensión, internalización e involucramiento de los estudiantes en su desarrollo. Además, se debe:

- Definir la pregunta orientadora y otras preguntas con los estudiantes – Categorizar
- Articular, negociar y consensuar actividades con los estudiantes – Secuenciar
- Definir los productos con los estudiantes
- Establecer criterios de calidad, equipos de trabajo y espacios en el salón para el proyecto con los estudiantes
- Facilitar herramientas para gestionar el proyecto a los estudiantes

Hasta este punto y con todo lo que se ha construido, negociado y consensuado con los estudiantes, el docente debe:

- Ajustar los aprendizajes, las actividades, los productos y la evaluación
- Hacer una calendarización para las actividades

3.2.2. Construir aprendizajes a través de las actividades

Este momento es vital en el desarrollo del proyecto pues aquí se construyen conocimientos y la comprensión de los estudiantes, además se desarrollan y fortalecen habilidades. Para el éxito de este proceso es importante que el docente pueda:

- Ejecutar actividades, elaborar, revisar y retroalimentar subproductos y productos
- Implementar el ciclo de indagación
- Generar andamiajes para construir aprendizajes
- Realizar acompañamiento y evaluación (formativa y sumativa) a los estudiantes

3.2.3. Presentar públicamente los aprendizajes (productos)

La idea de este momento es socializar frente a una audiencia lo aprendido en el proyecto a través de productos. La finalidad del ABP no es hacer productos, sino que ellos evidencien los aprendizajes que han alcanzado los estudiantes a lo largo del proyecto. Se puede presentar el producto final, los subproductos y los resultados que evidencian el proceso de aprendizaje en el proyecto, los cuales representan la solución de la problemática del proyecto o la respuesta a la pregunta orientadora. Este momento tiene dos espacios clave: las actividades que involucran la preparación de las evidencias de

aprendizaje y la presentación del proyecto y la presentación del proyecto frente a una audiencia.

3.2.4. Reflexionar y cerrar el proyecto

Es un momento de evaluación, reflexión y retroalimentación de todo el proceso de aprendizaje en el proyecto y cómo ha impactado en los estudiantes y en la comunidad. La idea es que los estudiantes sean conscientes de sus propios aprendizajes y logros, así como aquellos retos y dificultades que necesitan trabajar. Como parte del cierre es importante tener un momento para celebrar y reconocer todo el esfuerzo y los logros alcanzados durante el proyecto.

3.3. Orientaciones para desarrollar el pensamiento crítico en las etapas del ABP

En esta sección se despliegan una serie de orientaciones que contribuyen a la enseñanza y desarrollo del pensamiento crítico (elementos, estándares y disposiciones) en el ABP. Se parte inicialmente por identificar qué componentes del pensamiento crítico están involucrados en cada etapa y momento del ABP y luego se especifican orientaciones (acciones y estrategias) relacionadas a cómo profundizar en el desarrollo de esos componentes. A continuación, se presenta una tabla y dos figuras que brindan mayor claridad en la identificación de componentes del pensamiento crítico en momentos del ABP, así como de las orientaciones para desarrollar el pensamiento crítico.

Tabla 13

Identificación de componentes del pensamiento crítico involucrados los momentos del ABP

Momento del ABP	Elementos, estándares y disposiciones del pensamiento crítico
Lanzar el proyecto	Los estudiantes contribuyen a la construcción de la idea, el sentido, el propósito u objetivo del proyecto en función de sus puntos de vista, marcos de referencias o perspectivas o basados en la información, hechos, evidencia y experiencia que manejan o en los supuestos y creencias que asume .
Definir la pregunta orientadora y otras preguntas	Permite enfocar el proyecto a un propósito, un fin, o el logro de metas u objetivos . Para ello, se plantean preguntas que orientan la comprensión del problema o desafío para resolverlo durante el desarrollo del proyecto
Articular, negociar, y consensuar actividades	Moviliza a los estudiantes a responder preguntas, resolver problemas o explicar alguna situación planteando actividades secuenciadas y jerarquizadas bajo un orden lógico y fundamentado.
Establecer criterios de evaluación y calidad	Promueve que los estudiantes sean capaces de establecer estándares para evaluar su propio pensamiento .
Implementar del ciclo de indagación	Es considerado como un espacio fundamental para responder preguntas, resolver problemas o explicar alguna situación que plantea el proyecto. Utiliza los puntos de vista, marcos de referencias o perspectivas y los supuestos y creencias que asume para contrastarlas con información, hechos, evidencia y experiencia que va adquiriendo a través del ciclo de indagación expresándolas a través de conceptos e ideas . Además, permite realizar inferencias e interpretaciones para llegar a conclusiones que contribuyan a solucionar el desafío o responder la preguntada planteada en el proyecto.
Implementar el ciclo de indagación - Ejecutar actividades, elaborar y revisar subproductos y productos	Permite que los estudiantes puedan evidenciar disposiciones del pensamiento como: (1) valor y coraje intelectual para enfrentar, reflexionar, cuestionar y cambiar las ideas o creencias personales, de grupo y de la sociedad, las cuales se han tomado como ciertas y válidas pero que en muchos casos no lo son, (2) imparcialidad de pensamiento ya que todos los pensamientos deben ser tratados de manera justa o igualitaria, evita caer en el sesgo de dar preferencia a los intereses personales y a los pensamientos propios, (3) humildad intelectual , para aceptar o reconocer que uno no lo sabe todo; es decir, se es consciente de sus límites en el conocimiento, y que no es dueño la verdad, (4) empatía intelectual , para sentir la necesidad de ponerse en el lugar del otro para comprender genuinamente sus pensamientos.
Generar andamiajes	Es un pilar para la construcción de aprendizajes el cual es expresado a través de conceptos e ideas , en dicha construcción es importante que el estudiante realice inferencias e interpretaciones para llegar a conclusiones que le permitan consolidar los nuevos aprendizajes.
Realizar acompañamiento y evaluación (formativa y sumativa)	Permite que los docentes establezcan condiciones para que los estudiantes puedan desarrollar disposiciones como: la perseverancia intelectual , que significa ser resilientes, tener fortaleza intelectual y no rendirse ante las dificultades, obstáculos que surjan y la autonomía intelectual , que se relaciona con ser responsable de su vida y sus propios pensamientos, evitando aceptar y adoptar los pensamientos y creencias de los demás. Así mismo la evaluación permite que los estudiantes puedan evaluar su propio pensamiento a través de estándares .

Nota: La identificación de elementos, estándares y disposiciones en los momentos del ABP para la propuesta es parcial. Elaboración propia.

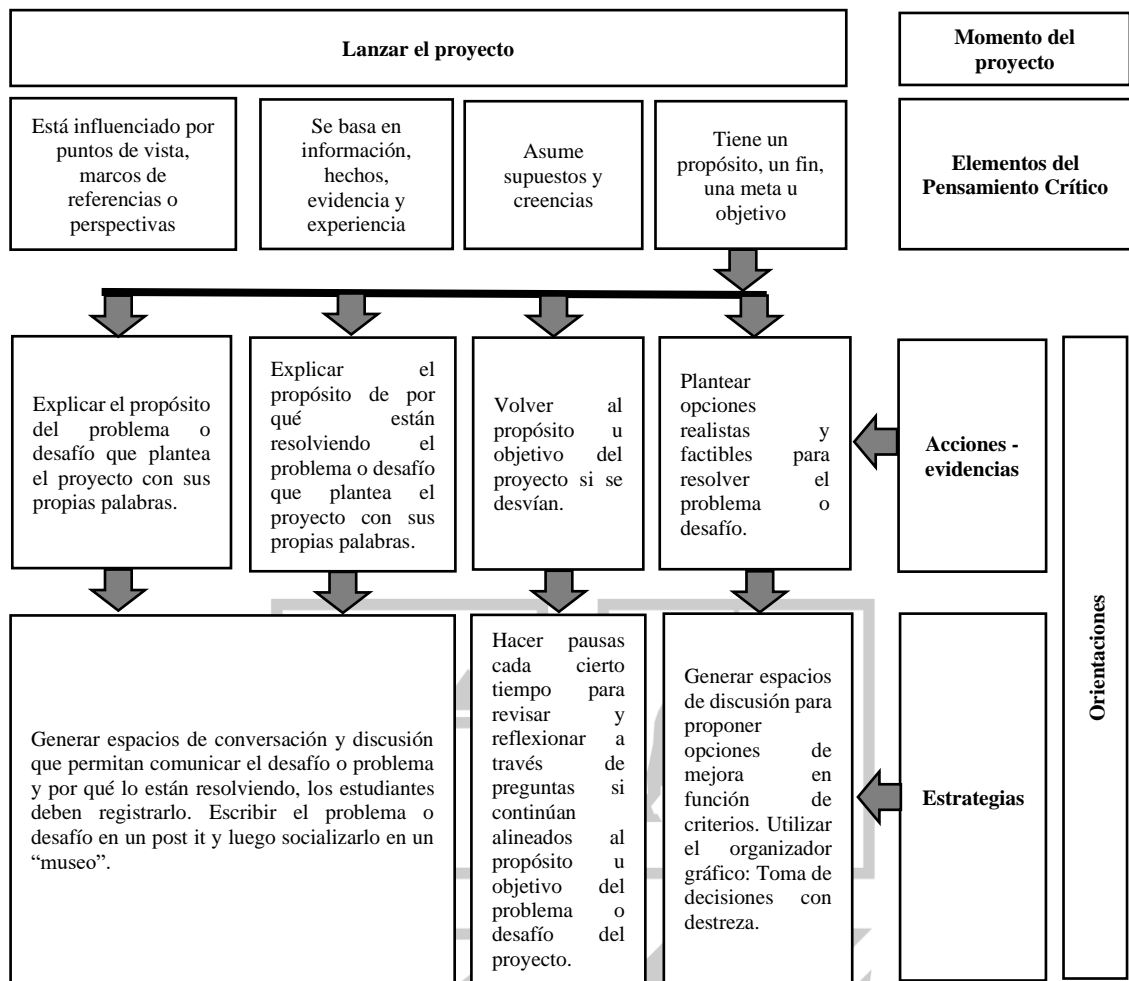


Figura 12. Orientaciones para desarrollar el pensamiento crítico en el momento: Lanzar el proyecto. Los elementos y las acciones – evidencias tienen como referencia a Paul y Elder (2007).

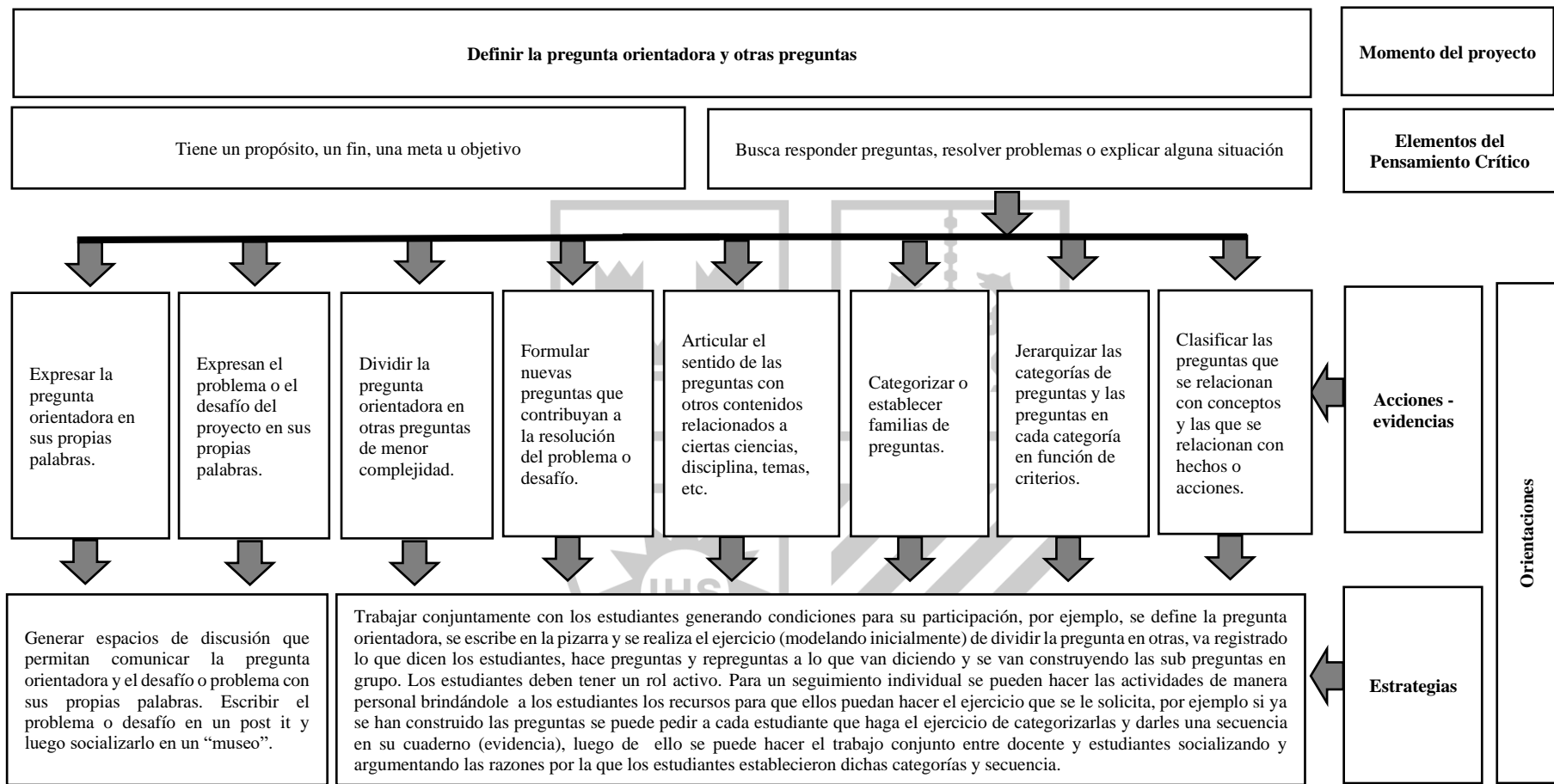
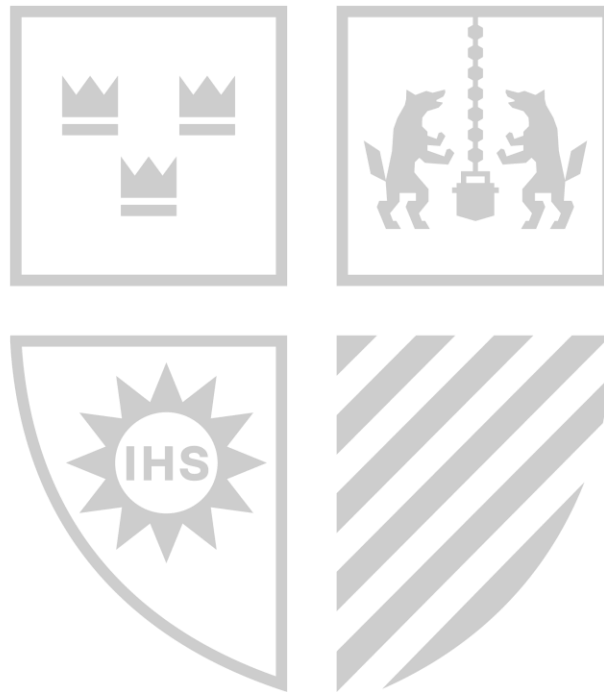


Figura 13. Orientaciones para desarrollar el pensamiento crítico en el momento: Definir la pregunta orientadora y otras preguntas. Los elementos y las acciones – evidencias tienen como referencia a Paul y Elder (2007).

3.3.2 Herramientas que evidencian y promueven el desarrollo del pensamiento

En esta sección se explican y proponen estrategias y recursos que evidencian y promueven el pensamiento y que se articulan en el desarrollo de los proyectos como los Mapas estratégicos de pensamiento y los Organizadores gráficos propuestos por Swartz, Costa, Beyer, Reagan & Kallick (2017) así como las Rutinas de pensamiento planteadas por Ritchhart, Church & Morrison (2014).



IV. EVALUACIÓN

Esta parte está orientada a realizar un proceso de auto evaluación y metacognición a los docentes sobre las etapas de implementación del ABP y las orientaciones para desarrollar el pensamiento crítico.

Autoevaluación

La aplicación de la guía metodológica requiere de un proceso continuo y constante de revisión, reflexión y evaluación personal, de modo que en esta sección se definen tres rúbricas que atienden los tres componentes en el proceso de implementación del ABP para desarrollar el pensamiento crítico.

- Rúbrica para evaluar el diseño del proyecto
- Rúbrica para evaluar la gestión del proyecto
- Rúbrica para evaluar las orientaciones para desarrollar el pensamiento crítico en las etapas de un proyecto.

La evaluación debe realizarse al término de cada etapa e implementar las acciones de mejora, también debe ser realizado en equipo para dar y recibir retroalimentación. Este proceso debe ser acompañado por su coordinador.

Metacognición

Se realiza un proceso metacognitivo para que los docentes reflexionen sobre sus aprendizajes en la metodología, identifiquen desafíos y propongan acciones para superarlos. La metacognición debe realizarse al culminar cada etapa y realizar las acciones de mejora, también debe ser realizado en equipo para dar y recibir retroalimentación. Este proceso debe ser acompañado por su coordinador (ver Anexo 12).

V. ANEXOS: RECURSOS Y EJEMPLOS

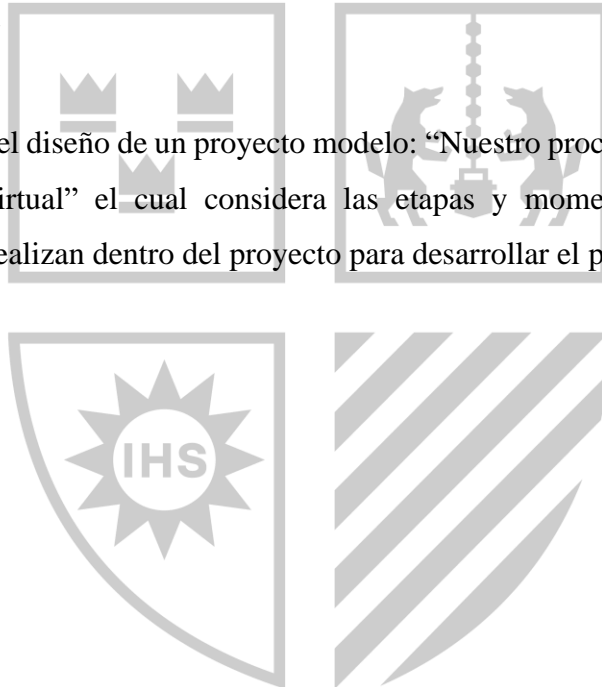
Los docentes consideran importante que la guía metodológica presente ejemplos prácticos sobre el diseño y la gestión del proyecto de modo que los tengan como referencia y orienten de manera práctica el proceso de implementación.

Recursos

La guía metodológica adjunta plantillas de las rutinas de pensamiento, organizadores de pensamiento y las plantillas para el diseño y ajuste del proyecto. Además, incluye una bibliografía recomendada basada en lecturas y links para su revisión con el fin de fortalecer la implementación de la metodología y el desarrollo del pensamiento crítico.

Ejemplos

Se adjunta el diseño de un proyecto modelo: “Nuestro proceso de independencia desde un museo virtual” el cual considera las etapas y momentos del ABP y las actividades que se realizan dentro del proyecto para desarrollar el pensamiento crítico.



CONCLUSIONES

Posterior a la elaboración del marco conceptual, desarrollo metodológico, análisis de información y diseño de la propuesta de innovación curricular; esta sección presenta las conclusiones que se desprenden de la investigación en relación a los objetivos planteados. Estas conclusiones son las siguientes:

- **Relacionadas al objetivo general: Diseñar una propuesta de innovación curricular para desarrollar el pensamiento crítico desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos que pueda ser implementada en la práctica pedagógica del docente de educación primaria en una IE privada del Cusco.** Se logró diseñar una propuesta de innovación curricular materializada en una guía metodológica sustentada en fundamentos epistemológicos que establecen un marco con base teórico conceptual; considera el análisis contextual de la IE a partir del análisis de la información recogida y utiliza la experiencia del investigador. Esto permitió el cumplimiento del objetivo general al diseñar y validar la guía metodológica con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico desde la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos que pueda ser implementada en la práctica pedagógica del docente de educación primaria en una IE privada del Cusco.
- **Relacionadas al objetivo específico 1: Diagnosticar el estado actual del pensamiento crítico y el Aprendizaje Basado en Proyectos desde la perspectiva del docente de educación primaria.** Se diagnosticó el estado actual de la perspectiva que tienen los docentes sobre el pensamiento crítico y el ABP en una IE privada del Cusco. Este diagnóstico se realizó a partir del recojo de

información por medio de técnicas e instrumentos de una muestra determinada por el investigador, para luego ser codificada, procesada y analizada obteniendo de este proceso las categorías emergentes. Como parte de este proceso se identificó lo siguiente:

(1) Los docentes de primaria tienen conocimientos sobre algunos procesos que involucran la planificación y ejecución del ABP, demuestran diferentes formas de implementarlo; asimismo consideran variados criterios para desarrollar el pensamiento crítico y una que otra orientación para articular el desarrollo del pensamiento crítico y el ABP en la práctica pedagógica.

(2) Los docentes utilizan herramientas y recursos con el fin de promover el pensamiento como rutinas, organizadores y llaves de pensamiento. Se enfocan en algunas habilidades como el analizar o validar información, así también en ciertas disposiciones como empatía, perseverancia, humildad y valor intelectual. No se consideran los estándares que permiten evaluar y mejorar la calidad del pensamiento.

(3) Los docentes consideraron importante el diseño de una guía metodológica que brinde orientaciones para implementar proyectos a través del ABP y desarrollar del pensamiento. Debe incluir los sustentos teóricos y ejemplos comprensibles, prácticos de cómo implementar los proyectos y trabajar con los estudiantes. Dicha guía necesita ser precisa, flexible y práctica; estar enmarcada en la realidad y en el contexto de la IE; además de evidenciar recursos complementarios como bibliografía, plantillas, etc.

Por estas razones se planteó y diseñó la propuesta de innovación de curricular a manera de guía metodológica que consideró una visión conjunta e institucional sobre la implementación metodológica del ABP, los criterios para el desarrollo del pensamiento crítico y las orientaciones pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico a través de la implementación del ABP.

- **Relacionadas al objetivo específico 2: Establecer los sustentos teóricos que fundamentan el pensamiento crítico y el Aprendizaje Basado en Proyectos en la educación primaria de una institución educativa privada de Cusco.** Se logró revisar, analizar y establecer los fundamentos de los referentes teóricos para las categorías y subcategorías. En el caso del pensamiento crítico se consideró a

Paul y Elder quienes plantean tres componentes en todo pensamiento: elementos, estándares y disposiciones; así mismo, desarrollan una serie de criterios que evalúan acciones para el pensamiento crítico en el aula; además proponen un sentido clave en el aprendizaje y consideran una relación formativa en la educación. Asimismo, en el ABP se tomó en cuenta a Lenz, Lafors, Hallerman, Larmer, Mergendoller y Boss quienes establecen una ruta metodológica para la implementación del ABP. Finalmente, la categoría de propuesta de innovación curricular enfatiza básicamente los postulados de Díaz Barriga y Stabback quienes aclaran respectivamente pautas para una propuesta de innovación y características para un currículo de calidad. El diseño de la propuesta de innovación curricular consideró básicamente los sustentos teóricos de estos autores; sin embargo, fue enriquecida complementariamente con otros autores cuyos planteamientos se desarrollaron en el Marco teórico, que permiten llegar a los siguientes postulados:

(1) El pensamiento crítico es determinante para aprender y debe dirigir el aprendizaje pues de no estimularse, desarrollarse o no hacerlo, el aprendizaje será memorístico, sin llegar a comprenderlo, perdiendo sentido y su aplicabilidad en la realidad; por ello, para un correcto aprendizaje se necesita pensar mientras se aprende. Así mismo el pensamiento crítico brinda a los estudiantes la facultad de poder evaluar su propio desempeño en cualquier ámbito.

(2) El pensamiento crítico involucra disposiciones intelectuales, elementos y estándares del pensamiento; va más allá de pensar bien solamente, ya que además forja la integridad de las personas, y el actuar correctamente con valores frente a distintas situaciones o contextos para el bien de todos.

(3) Es importante que el pensamiento crítico esté inmerso en el currículo, debe evidenciar una progresión para cada nivel y grado de la Educación Básica Regular. La mejor manera de poder enseñarlo es a través de temas de interés que motiven e involucren a los estudiantes. El ABP es una metodología que representa un camino para desarrollar el pensamiento crítico, ya que, moviliza y desarrolla competencias y habilidades a través del rol activo de los estudiantes en un proyecto que los involucra y compromete en el proceso de resolver un problema, una situación desafiante o responder una pregunta.

(4) El ABP promueve aprendizajes auténticos y profundos de manera activa en los estudiantes. Como metodología el ABP involucra principios, etapas,

momentos, procesos y procedimientos necesarios para su éxito, los cuales deben ser considerados en la implementación por parte de los docentes.

(5) El ABP brinda oportunidades y espacios pertinentes para que los docentes puedan enseñar pensamiento crítico y los estudiantes puedan cultivarlo y desarrollarlo. El ABP y el pensamiento crítico plantean resolver una situación en cualquier contexto (pregunta, desafío, problema, etc.), ambos son complementarios, ya que en el proceso de aprendizaje el ABP genera los espacios y las situaciones mientras que el pensamiento crítico propone procesos de cómo resolver.

(6) La propuesta de innovación curricular diseñada para este estudio se encuentra sustentada en documentos normativos nacionales como: la Ley General de Educación 28044 y su reglamento, el PEN al 2032, el CNEB y el MBDD. Así mismo, responde a los objetivos y principios de una IE de modo haya uniformidad en el aspecto pedagógico, metodológico y didáctico, permitiendo a todos los docentes, auxiliares o directivos tener una misma visión.

- **Relacionadas al objetivo específico 3: Modelar una propuesta de innovación curricular a partir de criterios metodológicos y epistémicos para desarrollar el pensamiento crítico en la educación primaria de una institución educativa privada de Cusco.** Se modeló una propuesta de innovación curricular materializada en una guía metodológica a partir de referentes y fundamentos teóricos, los hallazgos recogidos en el diagnóstico del contexto y el análisis de las categorías emergentes, los criterios metodológicos y epistémicos y la experiencia del investigador en la implementación del ABP en escuelas primarias para desarrollar el pensamiento crítico.

En este sentido, el contenido de la guía metodológica consideró cinco capítulos: introducción, aspectos generales, proceso de implementación, evaluación y anexos. Además tuvo en cuenta los criterios de una propuesta de innovación curricular: (1) representar una mejora significativa a la organización de la IE o a los procesos pedagógicos, (2) estar alineada a los principios de la IE, (3) involucrar a los docentes y su experiencia en la construcción del nuevo saber o contenido, su implementación y evaluación (4) fundamentar la propuesta de innovación en teorías y principios pedagógicos (5) definir un proceso de

formación, reflexión y acompañamiento a los docentes en la implementación. De esta manera, se propicia la funcionalidad y pertinencia de la propuesta de innovación curricular en la IE y en la práctica docente con el fin de mejorar las competencias en los estudiantes.

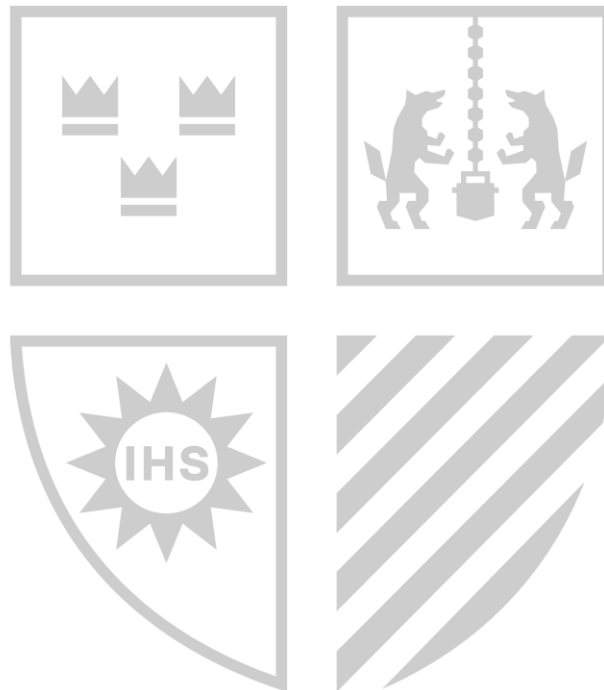
- **Relacionadas al objetivo específico 4: Validar la propuesta de innovación curricular del Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en la educación primaria a partir de un juicio de expertos.** El diseño preliminar de la guía metodológica para desarrollar el pensamiento crítico de fue validado a través de un juicio de expertos desde un enfoque cualitativo, paradigma socio crítico e interpretativo y una mirada de tipo aplicada educacional. Con ello se demuestra que el diseño de la propuesta de innovación curricular responde a la comprensión y actuación frente a la realidad educativa de una IE privada del Cusco con el fin de mejorarla involucrando al investigador y su experiencia. Los expertos utilizaron una ficha de validación que evaluó aspectos de contenido y forma, en ella establecieron puntuaciones y sugerencias de mejora. Los expertos atribuyeron a la propuesta una valoración de 78% que la considera “bien” y consignaron una serie de observaciones o sugerencias que fueron incorporadas en el ajuste de la propuesta con la finalidad de mejorarla.

RECOMENDACIONES

Con la finalidad de generar un impacto positivo en la IE y en el contexto educativo nacional a través de nuevas investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico a través del ABP, se recomienda:

- Implementar la propuesta de innovación curricular utilizando la guía metodológica, fortalecerla y ajustarla involucrando a los docentes y sus experiencias. Así también, es importante establecer espacios de reflexión y evaluación de la propuesta, así como procesos de formación y acompañamiento a los docentes en la implementación.
- Hacer un registro sobre la implementación de la propuesta de innovación curricular sobre de los avances de los resultados iniciales y posteriores a la implementación de la metodología utilizando una prueba. Este aspecto contribuye significativamente al campo educativo, ya que no hay muchos estudios sobre esta línea de investigación en la Educación Básica Regular.
- Diseñar un test sobre sobre los elementos, estándares y disposiciones del pensamiento o utilizar pruebas ya testeadas como: The Cornell test, Halpern Critical Thinking Assesment (HTCA) entre otras, para realizar un diagnóstico a los estudiantes que permita conocer el nivel que tienen en los diferentes componentes del pensamiento crítico.
- Establecer un sistema de evaluación que permita medir, valorar y retroalimentar los niveles de avance del pensamiento crítico que van alcanzando los estudiantes para cada grado y nivel.
- Diseñar una metodología que explique y ejemplifique el proceso de enseñanza de los componentes y estándares del pensamiento crítico en los estudiantes.

- Establecer una progresión para cada nivel grado sobre los elementos, estándares y disposiciones del pensamiento que deben ir logrando los estudiantes.
- Explorar otras habilidades y competencias que forman parte del perfil del estudiante de la IE los cuales pueden ser desarrollados también a través del ABP de modo que se puedan trabajar a la par con el pensamiento crítico.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, E. A. L. & Montezuma, G. A. L. (2011). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar*, 29(2). Recuperado de: <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/217>
- Amadio, M., Operti, R. & Tedesco, J. C. (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. *Investigación y Prospectiva en Educación* (9). París: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229458_spa
- Ali, N., Crawford, R., & Horn, M. (2019). Critical thinking in PBL: Development of a bespoke tool for critical thinking. *HEAd'19*, 513-520. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/handle/10251/124534>
- Alvarado, L. J. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizada en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf>
- Aprendemos juntos. (Proyecto educativo). (2018, 12 de marzo). Entrevista: Versión Completa. Robert Swartz: Aprendiendo a pensar y pensando para aprender *Aprendemos juntos* [programa digital] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=khAUy7FCjdA&t=301s>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4687>
- Arias, J., Villasís, M. A., & Miranda, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Amin, S., Utaya, S., Bachri, S., Sumarmi, & Susilo, S., (2020). Effect of problem-based learning on critical thinking skills and environmental attitude. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(2), 743-755. Recuperado de: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jegys/issue/53184/650344#author1304575>

- Báez, Javier. & Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(1), 94-113. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333343664007>
- Bailin, S. (2002). Critical Thinking and Science Education. *Science & Education* (11), 361-375.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalom.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boss, S. & Larmer, J. (2018). *Project Based Teaching : How to Create Rigorous and Engaging Learning Experiences*. Alexandria. ASCD.
- Bradley, J., Berghoff, B., Seybold, J., Sever, R., Blackwell, S., & Smiley, A. (2010). *What teachers and administrators "need to know" about project-based learning implementation*. Recuperado de: http://www.dr-hatfield.com/science_rules/articles/WHAT%20TEACHERS%20AND%20ADMINISTRATORS%20NEED%20TO%20KNOW%20ABOUT.pdf
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., & Sanz Rubiales, Á. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud?. *Anales del sistema sanitario de Navarra*, (1), 63-72. Recuperado de: <https://scielo.isciii.es/pdf/asisna/v34n1/revision1.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos De validación del conocimiento en investigación Cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Cisterna, F. (2007). *Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales*. Texto de apoyo a los docentes.
- Coll, C. & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). *Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC*, (3), 6-27. Recuperado de: http://ensep.edu.mx/contenidos/antologias_red/Curso%20de%20competencias%20para%20la%20vida%20%20Septiembre%202010/Recursos/COLL,%20CESAR%20Y%20ELENA%20MARTIN.pdf
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036. El reto de la ciudadanía plena*. Recuperado de: <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Curiche, A. (2015). *Desarrollo de habilidades de Pensamiento Crítico por medio de Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de Filosofía en el*

Internado Nacional Barros Arana (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136541/Tesis%20-%20desarrollo%20de%20habilidades%20de%20pensamiento%20cr%C3%ADtico%20por%20medio%20de%20ABP%20y%20CSCL.pdf;sequence=1>

Dabenigno, V. (2017). De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas. En Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/112116>

Darraidou, M. D., Lozic, M. K. & Galdames, S. (2018). ¿Qué entienden los profesores chilenos por pensamiento crítico? *Actualidades Pedagógicas*, (72), 49-72. Recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss72/5/>

Díaz, B., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Punta Fe. McGraw-Hill Interamericana.

Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722010000100004&script=sci_abstract&tlng=pt

Díaz Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 23-40. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200002

Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS La Educación Encierra un Tesoro*. Ediciones UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Difabio, H. (2005). El Critical thinking movement y la educación intelectual. *Estudios sobre Educación*, (9) 167-187. Recuperado de: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8919/1/NE.PDF>

Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*, traducción al español de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Biblioteca Nueva

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

- EducarChile. (Portal de educación). (2016, 28 de julio). Entrevista Educativa Robert Lenz y el Aprendizaje Basado en Proyectos. *EducarChile* [programa digital] <https://www.youtube.com/watch?v=r0hwcq2gtgY&t=508s>
- EducarChile. (Portal de educación). (2020, 8 de mayo). Webinar: Aprendizaje basado en proyectos: "¿por qué hoy?, ¿por qué ahora? *EducarChile* [programa digital] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=R5exK3rfLQA&t=791s>
- Elder, L. & Paul, R. (2009). *The aspiring thinker's guide to critical thinking*. Tomales. The Foundation for Critical Thinking.
- Elder, L., & Paul, R. (2013). *A Glossary of Critical Thinking. Terms and Concepts. The Critical Analytic Vocabulary of the English Language*. California: The Foundation for Critical Thinking.
- Ennis, R. H. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, 18 (2) 165-182. Recuperado de: https://ojs.uwindsor.ca/index.php/informal_logic/article/view/2378
- Ennis, R. H. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64. Recuperado de: <http://www.rpye.es/pdf/5.pdf>
- Ennis, R. H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Recuperado de: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf
- Ennis, R. H. (2013). The Nature of Critical Thinking: Outlines of General Critical Thinking Dispositions and Abilities. Recuperado de: <http://criticalthinking.net/wp-content/uploads/2018/01/The-Nature-of-Critical-Thinking.pdf>
- Ennis, R. H. (2016). Critical Thinking across the Curriculum: A Vision. *Springer Topoi*, (37) 165-184. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/303893132_Critical_Thinking_Across_the_Curriculum_A_Vision#fullTextFileContent
- Erdogan, F. (2019). Effect of Cooperative Learning Supported by Reflective Thinking Activities on Students' Critical Thinking Skills. *Eurasian journal of educational research*, (80), 89-112. Recuperado de: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/43338/548907>
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. Recuperado de: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Facione, P. A. (1989). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. *Research Findings and Recommendations. American Philosophical Association* (315-423). Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>

- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The Delphi Report.
- Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C. & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44(1), 1-25. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/27797240>
- Facione, P. A., Facione, N. C. & Giancarlo, C. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking. *Informal Logic*, 20(1), 61-8. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/252896581_The_Disposition_Toward_Critical_Thinking_Its_Character_Measurement_and_Relationship_to_Critical_Thinking_Skill
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assessment*. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Ferrándiz, J. (2019). *Resultados MPE 2018: IIEE primaria multigrado que recibieron acompañamiento pedagógico*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6771>
- Fondo Multilateral de inversiones. (2013). *Guía Metodológica: How to*. Recuperado de: <https://docplayer.es/38155519-Guia-metodologica-que-es-comose-realiza-1-definicion-de-objetivo-alcance-y-audiencia-aprobacion-difusion-edicion-y-diseno.html>
- Freidin (2017). El uso de despliegues visuales en el análisis de datos cualitativos: ¿Para qué y cómo los diseñamos? En Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017) *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/112116>
- Fundación Wiese. (2018, 16 de abril). El Nuevo Currículo y el pensamiento crítico, razonamiento y creatividad I. Pensamiento Crítico: Relación con el currículo actual CNBE. Entrevista a Luis Bretel. *El Nuevo Currículo y el pensamiento crítico, razonamiento y creatividad* [programa digital]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=iErcYUXP3ow>
- García, S. (2015). Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa. En Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., & Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4519>
- Guerrero, C. D. (2020). Formación del pensamiento crítico en estudiantes, en el marco de pandemia. *Revista Reflexiones y Saberes*, (13), 44-52. Recuperado de: <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1235>
- Gomez, L. (2018). *Aplicación del Método de Proyectos en el aprendizaje del área de Historia, Geografía y Economía en los estudiantes del quinto año de secundaria de la Institución Educativa N° 1137 "José Antonio Encinas" Santa Anita* (Tesis de

- Maestría). Recuperado de:
<http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2345/TM%20CE-Hi%203991%20G1%20-20Gomez%20Lucana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gonzales, A. G. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135.
- Gutiérrez, K. F. & Medina, P. (2021). El pensamiento crítico reflexivo: competencia esencial en la formación del arquitecto. *Maestro y Sociedad*, 18(1), 199-216. Recuperado de:
<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5328>
- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist Association*, 53 (4), 449-455. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/1998-00766-023>
- Halpern, D. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New directions for teaching and learning*, (80), 69-74. Recuperado de:
<http://www.precisionmi.com/precisionmi/Materials/CollegeMat/criticalthinking-Halpern.pdf>
- Halpern, D. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.
- Hallerman, S., Larmer, J., & Mergendoller, J. (2011). *PBL in the elementary grades: A step-by-step process for designing and managing standards-focused projects*. California: Buck Institute for Education.
- Hernández S., Fernández C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Hughes, C., & Acedo, C. (2016). *Guiding Principles for Learning in the Twentyfirst Century: Educational practices series - 28. International Academy of Education*. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5775>
- International Bureau Office. (s.f.). What makes a quality curriculum? Recuperado de:
<http://www.ibe.unesco.org/es/node/9776>
- Johnson, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational theory*, 17(2), 127-140.
- Krajcik, J. S. & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-Based Learning. Recuperado de:
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54752645/PBL_Article.pdf?1508350965=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPBL_Article.pdf&Expires=1619723308&Signature=RTbXJHvZZegNeMKBQG5euac53x~X2udovU0BsVLnDbvp~xLnZghI37NEnAbWsT2mTQzl6QtRiwfNgGAeFoRJTjx207NRD6J4rG9DL7lgDoXFVm ao7dfmnuEndtyQGUXPTHURoWDZp7CSnYIGqtkwILdZ8wTN-

sSfvUYvZErZ2svqQ92OPDZ7wc5Pe8ZPFyi4cI3fcCEGMFVilrbhZTmZ83XjgJR
qWgD2t6leHE7Gb6w9iCS--vaZV93fXtWZb6NfiAo9vy8wuRl-
VM6ZAYKHr3zLpP5qQyeFeo07oORDfwbWO609fize1r4Ch8H~Rv~D9W6woD
wAlwcyOXgdcupVFg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Kennedy, M., Fisher, M., & Ennis, R. (1990). *Critical Thinking: Literature Review and Needed Research*. En Idol, L. & Jones, B. *Educational Values and Cognitive Instruction: Implication for Reform*, 11-35. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iQFeAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=Kennedy,+M.,+Fisher,+M.,+%26+Ennis,+R.++\(1990\).+Critical+Thinking:+Literature+Review+and+Needed+Research.+&ots=MgmrBqGlau&sig=R9ksDsnPPMeYylQFanQ4Qqn5s20](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iQFeAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=Kennedy,+M.,+Fisher,+M.,+%26+Ennis,+R.++(1990).+Critical+Thinking:+Literature+Review+and+Needed+Research.+&ots=MgmrBqGlau&sig=R9ksDsnPPMeYylQFanQ4Qqn5s20)
- Kilpatrick, W. (1918). *The Project Method. The use of the purposeful act in the educative process*. Teachers College, Columbia University. Recuperado de: <https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgoog/page/n4>
- Lai, E. R. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review Research Report*. London: Parsons Publishing. Recuperado de: <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Larmer, J., Merdengoller, J. & Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning*. USA: ASCD.
- Lau, J. (2009). *A mini guide to critical thinking*. Recuperado de: [http://www.softouch.on.ca/kb/data/A%20Mini%20Guide%20To%20Critical%20Thinking%20\(2.0\).pdf](http://www.softouch.on.ca/kb/data/A%20Mini%20Guide%20To%20Critical%20Thinking%20(2.0).pdf)
- López, P. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74. Recuperado en 25 de octubre de 2020, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tlng=es.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del Siglo XXI. Cuando el futuro es hoy. Documento básico. XIII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Maletta, H. (2009). *Epistemología aplicada: Metodología y técnica de la producción científica*. Recuperado de: <http://cies.org.pe/sites/default/files/files/otrasinvestigaciones/archivos/epistemologia-y-tecnica-de-la-produccion-cientifica.pdf>
- Manassero, M. & Vázquez, A. (2020). Evaluación de destrezas de pensamiento crítico: Validación de instrumentos libres de cultura. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, (47), 15-32. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9801/8086>

- Marsella, N. (2018). *Critical and Creative Thinking in General Education: A Descriptive Case Study*. (Tesis de doctorado). Recuperado de: <https://scholarworks.wm.edu/etd/1550153949/>
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista Investigaciones Sociales*, IV (5); pp. 165-180.
- Mendoza, P. (2016). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios* (Tesis de doctorado). Recuperado de: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11883>
- Mergendoller, J. & Thomas, J. (2005). *Managing Project Based Learning: Principles from the Field*. Retrieved (14). Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.532.3730&rep=rep1&type=pdf>
- Mergendoller, J., Markham, T., Ravitz, J., & Larmer, J. (2006). *Pervasive Management of Project Based Learning: Teachers as Guides and Facilitators*. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2006-01816-022>
- Mergendoller, J. (2018). *Defining High Quality PBL: A look at the research*. Recuperado de: <https://hqpbl.org/wp-content/uploads/2018/03/Defining-High-Quality-PBL-A-Look-atthe-Research-.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico: Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal*. Quito: DINSE. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Didactica-del-pensamiento-critico.pdf>
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (2019). Las 10 medidas del Plan “Chile aprende más”. *Reveduc*. (386) 6-15. Recuperado de: http://www.revistadeeducacion.cl/revista_pdf/reveduc_386/files/assets/common/downloads/REVEDUC_386.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (2003). *Ley General de Educación N.º 28044*. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Ministerio de Educación del Perú (2012). *Reglamento de la Ley General de Educación N.º 28044*. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/files/3896_201207100937.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente* Lima: Minedu. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6531>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Minedu. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Monitoreo de Prácticas Escolares*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5905>
- Minedu. (2018). *Información para la mejora del servicio educativo: Monitoreo de Prácticas Escolares MPE 2017*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5904>
- Mioduser, D. & Betzer, N. (2008). The contribution of Project-based-learning to high-achievers' acquisition of technological knowledge and skills. *International Journal of technology and design education*, 18(1), 59-77. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-006-9010-4>
- Morales, P., Silva, M. & Simón, C. (2013). *Aplicación del método de proyectos y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de: [http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/4389/TESIS%20MORALE S-SILVA-SIMON%28FILEminimizer%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/4389/TESIS%20MORALE%20S-SILVA-SIMON%28FILEminimizer%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Moursund, D. (1999). *Project-based learning using information technology*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/247276594_Project-based_learning_using_information_technology
- OECD. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: https://www.oecd-ilibrary.org/education/innovating-education-and-educating-for-innovation_9789264265097-en
- Oficina Internacional de Educación. (S/f). *What makes a quality curriculum?*. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/es/node/9776>
- Ortega, T. (2016). *Desenredando la conversación sobre habilidades blandas*. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4844/Desenredando%20la%20conversaci%3bn%20sobre%20habilidades%20blandas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Osorio, J. (2020). Pensamiento crítico desde la Psicología cognitiva: una desarticulación de lo crítico social y sus posibles implicaciones en la formación universitaria de Psicología. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 31-38. Recuperado de: <http://167.172.193.213/index.php/ree/article/view/1318/1229>
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-95022017000100037&script=sci_arttext
- Padrón, J. (2006). Bases del concepto de Investigación Aplicada. Recuperado de: <http://padron.entretemas.com.ve/InvAplicada/index.htm>

- Paul, R. & Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*.
- Paul, R. & Elder, L. (2007). *A guide for educators to critical thinking competency standards: Standards, principles, performance indicators, and outcomes with a critical thinking master rubric*. California: The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. & Elder, L. (2014). *Critical Thinking: Concepts & Tools*. California: The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. & Elder, L. (2020). *The miniature guide to critical thinking concepts & tools*. California: The Foundation for Critical Thinking.
- Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. *International handbook of progressive education*, 155-171.
- Perrenoud, P. (2006). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué? ¿cómo? *Reforma de la Educación Secundaria*, 115(3), 311-321. Recuperado de: https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/metodologa_por_proyectos.pdf#page=115
- Portela, H., Taborda, J. & Loaiza, Y. (2017). El currículum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 17-46. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136002.pdf>
- Presseisen, B. (1987). Thinking and Curriculum: Critical Crossroads for educational Change. En Heiman, M. y Slomianko, J. *Thinking Skills Instruction: Concepts and Techniques*, 31-40. Washington: NEA. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED306559.pdf>
- Prieto, F. H. (2018). El Pensamiento Crítico y autoconocimiento. *Revista de Filosofía* (00348236) 74, 173-191. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-43602018000100173&script=sci_arttext
- Quintero, V., Avila, J. E. & Olivares, S. L. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(1), 65-77. Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000100065&script=sci_arttext
- Ramírez, L. N. (2020). Tendencias de la innovación educativa en los contextos sociales. Análisis del mapeo de literatura. *Revista educación*, 44(1), 1-18. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442020000100001#ref26
- Real Academia Española. (2014). Guía. En Diccionario de la Real Academia Española (23.a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/gu%C3%ADa?m=form>

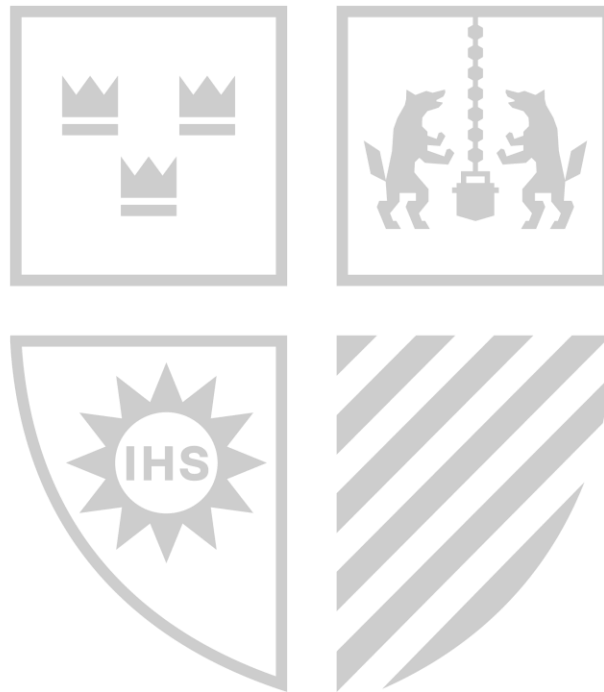
- Restrepo, M. M., Gómez, L., Gutiérrez, M. C., & Novoa, A. (2013). La reflexión sobre los estilos pedagógicos y la innovación curricular en la universidad. *Praxis & saber*, 4(8), 41-61. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248392003.pdf>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*.
- Rodríguez, G. & Valldeoriola, R. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rojas, S. (2015). Aspectos teóricos sobre el proceso de formación de investigadores sociales. En Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. & Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*, 25-31. Montevideo, Uruguay: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>
- Saíz, C. & Rivas, S. (2008). Evaluación en Pensamiento Crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva Época*, pp. 22-66. Recuperado de: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf>
- Saíz, C. & Fernández, S. (2012). Pensamiento Crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3). Recuperado de: <https://riunet.upv.es/handle/10251/141358>
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_arttext&tlng=en
- Sánchez, J. S. (2013). Paradigmas de investigación Educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia*, (16), 91-102. Recuperado de: <https://www.academia.edu/download/34677783/e16a06.pdf>
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/2815>
- Santiago, S. Y. (2021). *Guía metodológica para el desarrollo de La competencia intercultural en Programas de capacitación rural en Hotelería* (Tesis de Maestría). Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/11285/1/2021_Santiago%20Ch%C3%A1vez.pdf
- Schawb, J. (1983): The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do, *Curriculum Inquiry*, 13 (3), 239-265.
- Scott, C. (2015a). El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación: Documentos de trabajo*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa

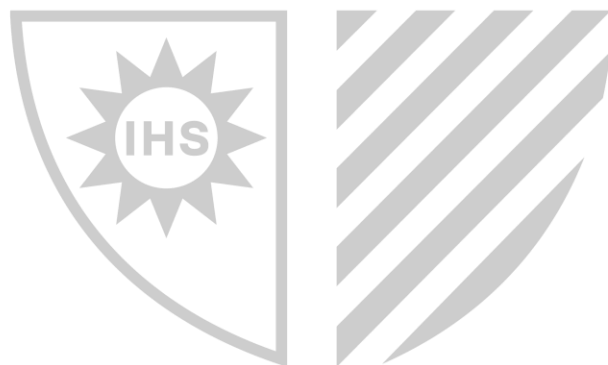
- Scott, C. (2015b). El futuro del aprendizaje 3: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación: Documentos de trabajo*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_spa
- Smith, M. (2020). *Is Critical Thinking Critical? A Research Study of the Intentional Planning for the Teaching of Critical Thinking in the Middle Grades* (Tesis de doctorado). Recuperado de: <https://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1501&context=diss>
- Stabback, P. (2016). *¿Qué hace a un currículo de calidad?* Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4256>
- Standish, P. & Thoilliez, B. (2018). *El pensamiento crítico en crisis. Una reconsideración pedagógica en tres movimientos*. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/handle/10366/139014>
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED272882>
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, K., Reagan, R. & Kallick, B. (2017). *Thinking based learning promoting quality student achievement (El aprendizaje basado en el pensamiento: cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI)* (5ª ed). UE: Ediciones SM.
- Soriano, A. M. (2015). *Diseño y validación de instrumentos de medición*. Recuperado de: http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2105/1/2%20disenoyvalidacion_dialogos14.pdf
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento – La guía para validar un instrumento en 10 pasos*. Biblioteca Nacional del Perú. Recuperado de: http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s_p/doc_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf
- Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/296/public/296-1668-1-PB.pdf> <https://www.asec.purdue.edu/lct/HBCU/documents/AReviewofResearchofProject-BasedLearning.pdf>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- Vargas, Z. R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista educación*, 33(1), 155-165. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.

Recuperado
http://www.flacso.edu.mx/colaboratorio/pdf/colaboratorio_unesco.pdf

de:


UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* Recuperado de:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

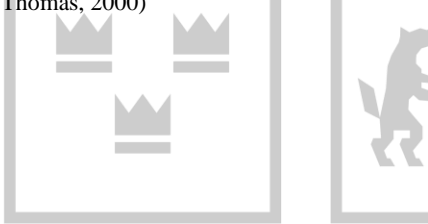




ANEXO N° 1: MATRIZ METODOLÓGICA

Título de la tesis: Propuesta de Innovación Curricular: Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria.

Problemas	Objetivos	Categorías	Definición conceptual	Sub categorías	Definición conceptual	Técnicas e instrumentos	Población/muestra	
<p>General</p> <p>¿Cómo es posible que los docentes implementen el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos en su práctica pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico en el contexto de la educación primaria de una IE privada del Cusco?</p>	<p>General</p> <p>Diseñar una propuesta de innovación curricular para desarrollar el pensamiento crítico desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos que pueda ser implementada en la práctica pedagógica del docente de educación primaria en una IE privada del Cusco.</p>	<p>Pensamiento Crítico</p>	<p>Es un proceso reflexivo que involucra interacción de sus componentes que permiten mejorar el pensamiento de modo que sea correcto e íntegro con el fin de generar un impacto positivo para todos. El pensamiento crítico encierra un propósito mayor, es un camino hacia la libertad y el desarrollo individual y a la construcción de una sociedad mejor. Por ello, demanda el compromiso de la educación en su enseñanza y formación, su inclusión en el currículo y su fortalecimiento dentro de la formación docente.</p>	<p>Elementos del pensamiento</p> 	<p>Todo pensamiento se encuentra conformado por ocho estructuras fundamentales que se relacionan entre sí. Cuando comprendemos estas estructuras tenemos un poderoso conjunto de herramientas para analizar el pensamiento. Podemos decir que cuando se piensa siempre hay un propósito en mente, se tiene un punto de vista que se sustenta en suposiciones que involucran implicancias y consecuencias. Se utilizan conceptos e ideas para dar sentido a información y hechos con la finalidad de responder preguntas y resolver problemas. Las ocho estructuras o elementos están relacionados en todo pensamiento (Paul & Elder, 2002, 2007, 2014, 2020).</p>	<p>Técnica 1: Entrevista (profesores)</p> <p>Instrumento 1: Guía de entrevista (docentes)</p> <p>Técnica 2: Juicio de expertos</p> <p>Instrumento 2: Ficha validación (expertos)</p>	<p>5 Docentes de primaria de una IE privada del Cusco.</p>	
				<p>Estándares intelectuales</p>				<p>Son criterios necesarios para razonar con un alto nivel de habilidad y para emitir juicios sólidos. Son importantes porque permiten evaluar la calidad de los pensamientos (Paul & Elder, 2007, 2020).</p>
<p>Específicos</p> <p>¿Cuáles es la perspectiva docente sobre el pensamiento crítico y el Aprendizaje Basado en Proyectos en la educación primaria?</p> <p>¿Cuáles son los sustentos teóricos que fundamentan el pensamiento crítico y el Aprendizaje Basado en</p>	<p>Específicos</p> <p>Diagnosticar el estado actual del pensamiento crítico y el Aprendizaje Basado en Proyectos desde la perspectiva del docente de educación primaria.</p> <p>Establecer los sustentos teóricos que fundamentan el pensamiento crítico y</p>							<p>Disposiciones intelectuales</p>

<p>Proyectos en la educación primaria de una institución educativa privada de Cusco?</p> <p>¿Cuáles son los criterios metodológicos y epistémicos que sustentan la modelación de una propuesta de innovación curricular para desarrollar el pensamiento crítico en la educación primaria de una institución educativa privada de Cusco?</p>	<p>el Aprendizaje Basado en Proyectos en la educación primaria de una institución educativa privada de Cusco.</p> <p>Modelar una propuesta de innovación curricular a partir de criterios metodológicos y epistémicos para desarrollar el pensamiento crítico en la educación primaria de una institución educativa privada de Cusco.</p>	<p>Aprendizaje Basado en Proyectos</p>	<p>Es una metodología de aprendizaje que permite a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades trabajando durante un tiempo extendido, investigando y resolviendo una pregunta, problema o desafío complejo, interesante y auténtico, desarrollando actividades y productos cuidadosamente diseñados (Hallermann, Larmer & Mergendoller, 2011; EducarChile, 2020; Markham, Larmer, & Ravitz, 2003; Thomas, 2000)</p> 	<p>Elementos esenciales del ABP</p>	<p>Son ciertas características, elementos o principios que deberían tener los proyectos para hacerlos realmente bien, se refiere a la calidad del diseño, ejecución y su facilitación para lograr aprendizajes profundos y auténticos, promover las habilidades del siglo XXI, construir conocimientos y la comprensión en los estudiantes (Larmer et al., 2015).</p>		
<p>¿Cómo validar la propuesta de innovación curricular del Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en la educación primaria de una institución educativa privada de Cusco?</p>	<p>Validar la propuesta de innovación curricular del Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en la educación primaria a partir de un juicio de expertos.</p>	<p>Propuesta de innovación curricular</p>	<p>Es una idea de mejora significativa que surge de una aspiración educativa o de alguna necesidad de un contexto educativo (institución educativa) con el fin de alcanzarla o mejorarla. Se sustenta en teorías curriculares, experiencia docente, metodologías y documentos de política curricular nacional y en los principios de la IE. Asimismo, involucra de manera activa, formativa y reflexiva a los docentes en diseño, implementación y evaluación de la propuesta.</p>	<p>Etapas del Aprendizaje Basado en Proyectos</p>	<p>Es la secuencia metodológica que implica la implementación de todo proyecto. Es un proceso constante, abierto, flexible que tiene dos etapas clave: (1) el diseño y (2) la gestión del proyecto. Cada etapa tiene una serie de momentos que definen y describen procedimientos y acciones que se deben realizar para su desarrollo exitoso. Durante el desarrollo del proyecto, durante las etapas y momentos, se integran y manifiestan los elementos o principios esenciales del ABP.</p>		
				<p>Criterios y principios de un currículo de calidad</p>	<p>Son criterios y principios que pueden ser considerados para un currículo de calidad dejando de lado ideas tradicionales y enfocándose en el verdadero valor que este tiene, son propuestos por la OEI y Stabback (2016).</p>		
				<p>Bases normativas para una propuesta de innovación curricular de ABP para el desarrollo del Pensamiento Crítico</p>	<p>Son los sustentos en documentos normativos y curriculares, como la Ley General de Educación 28044, el PEN al 2036, el CNEB y el MBDD, en los que se fundamenta el diseño de una propuesta de innovación curricular de Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo del pensamiento crítico.</p>		
				<p>Guía metodológica como propuesta de innovación curricular</p>	<p>Es un documento orientador que pone en manifiesto criterios, pautas, procesos y pasos para realizar o dirigir la implementación de una acción o proceso pedagógico o de cualquier otra índole.</p>		

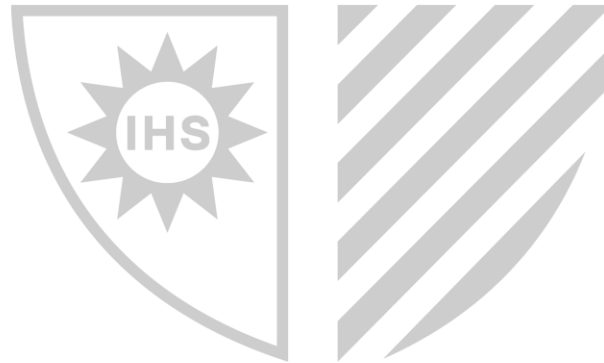
ANEXO N° 2: MATRIZ DE INDICADORES DEL INSTRUMENTO

Título de la tesis: Propuesta de Innovación Curricular: Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria.

Categoría	Definición conceptual	Sub categorías	Definición conceptual	Indicadores	Ítems de la guía de entrevista – Entrevista (docentes)
Pensamiento Crítico	Es un proceso reflexivo que involucra interacción de sus componentes que permiten mejorar el pensamiento de modo que sea correcto e íntegro con el fin de generar un impacto positivo para todos. El pensamiento crítico encierra un propósito mayor, es un camino hacia la libertad y el desarrollo individual y a la construcción de una sociedad mejor. Por ello, demanda el compromiso de la educación en su enseñanza y formación, su inclusión en el currículo y su fortalecimiento dentro de la formación docente.	Elementos del pensamiento	Todo pensamiento se encuentra conformado por ocho estructuras fundamentales que se relacionan entre sí. Cuando comprendemos estas estructuras tenemos un poderoso conjunto de herramientas para analizar el pensamiento. Podemos decir que cuando se piensa siempre hay un propósito en mente, se tiene un punto de vista que se sustenta en suposiciones que involucran implicancias y consecuencias. Se utilizan conceptos e ideas para dar sentido a información y hechos con la finalidad de responder preguntas y resolver problemas. Las ocho estructuras o elementos están relacionados en todo pensamiento (Paul & Elder, 2002, 2007, 2014, 2020).	Define conceptualmente el pensamiento crítico vinculándola a su práctica docente. Identifica y explica los elementos que se encuentran en el proceso de pensamiento.	¿Cómo podría definir el pensamiento crítico desde su práctica docente? <i>¿Qué importancia considera usted que tiene el pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje?</i> ¿Cómo se da cuenta que sus estudiantes piensan críticamente? ¿Qué elementos o procesos observa? De ejemplos. <i>¿Cómo puede hacer evidente y desarrollar estos elementos y procesos en el aula?</i>
		Estándares intelectuales	Son criterios necesarios para razonar con un alto nivel de habilidad y para emitir juicios sólidos. Son importantes porque permiten evaluar la calidad de los pensamientos (Paul & Elder, 2007, 2020).	Relaciona y explica criterios o estándares que permiten un pensamiento de calidad.	¿Qué características debe tener el pensamiento crítico de los estudiantes para que sea adecuado? <i>¿Cómo puede hacer que los estudiantes sean conscientes de utilizar estos criterios en el aula y en su aprendizaje?</i>
		Disposiciones intelectuales	Son necesarias para el pensamiento con excelencia pues determinan el nivel de integridad con el cual se piensa. Son interdependientes, es decir, cada disposición se desarrolla cuando la otra se desarrolla. Ellas distinguen a un pensador racional, justo, buscador de la verdad e imparcial de uno que no se acostumbra a creer lo que quiere creer y no lo que es, lo que le es más cómodo o lo que sirve a sus intereses egoístas. Los estudiantes deben desarrollar estas 8 disposiciones para que	Comprende y explica las actitudes o disposiciones que debe tener una persona que piensa críticamente.	¿Qué actitudes nota cuando los estudiantes piensan críticamente? <i>¿Cómo puede hacer que los estudiantes puedan desarrollar y fortalecer estas actitudes?</i>

			puedan ser pensadores críticos (Paul & Elder, 2002, 2007, 2020).		
Aprendizaje Basado en Proyectos	Es una metodología de aprendizaje que permite a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades trabajando durante un tiempo extendido, investigando y resolviendo una pregunta, problema o desafío complejo, interesante y auténtico, desarrollando actividades y productos cuidadosamente diseñados (Hallermann, Larmer & Mergendoller, 2011; EducarChile, 2020; Markham, Larmer, & Ravitz, 2003; Thomas, 2000)	Elementos esenciales del ABP	Son ciertas características, elementos o principios que deberían tener los proyectos para hacerlos realmente bien, se refiere a la calidad del diseño, ejecución y su facilitación para lograr aprendizajes profundos y auténticos, promover las habilidades del siglo XXI, construir conocimientos y la comprensión en los estudiantes (Larmer et al., 2015).	Define conceptualmente el Aprendizaje Basado en Proyectos vinculándolo a su práctica docente. ===== Establece vínculos entre el ABP y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes ===== Identifica y explica criterios y principios fundamentales para desarrollar un proyecto de calidad para sus estudiantes.	¿Cómo podría definir el ABP desde su práctica docente? ===== De acuerdo a su experiencia ¿Cómo influye esta metodología en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuál podría ser el aporte al pensamiento crítico del estudiante? ===== ¿Qué considera clave e importante que deba tener un proyecto para que sea exitoso? ¿Por qué?
		Etapas del Aprendizaje Basado en Proyectos	Es la secuencia metodológica que implica la implementación de todo proyecto. Es un proceso constante, abierto, flexible que tiene dos etapas clave: (1) el diseño y (2) la gestión del proyecto. Cada etapa tiene una serie de momentos que definen y describen procedimientos y acciones que se deben realizar para su desarrollo exitoso. Durante el desarrollo del proyecto, durante las etapas y momentos, se integran y manifiestan los elementos o principios esenciales del ABP.	Estructura y explica las etapas de implementación de un proyecto de calidad para desarrollarlo con sus estudiantes.	¿Qué aspectos tiene en cuenta antes y a la hora de empezar a diseñar un proyecto? ¿Qué etapas o momentos tienen los proyectos que usted diseña e implementa? <i>¿Qué hace para asegurarse que su proyecto cumpla con las etapas o momentos planificados?</i>
Propuesta de innovación curricular	Es una idea de mejora significativa que surge de una aspiración educativa o de alguna necesidad de un contexto educativo (institución educativa) con el fin de alcanzarla o	Criterios y principios de un currículo de calidad	Son criterios y principios que pueden ser considerados para un currículo de calidad dejando de lado ideas tradicionales y enfocándose en el verdadero valor que este tiene.	Define la idea de propuesta curricular en función de su experiencia docente. =====	De acuerdo a su práctica docente, ¿qué es una propuesta curricular y cómo se diseña? =====

	<p>mejorarla. Se sustenta en teorías curriculares, experiencia docente, metodologías y documentos de política curricular nacional y en los principios de la IE. Asimismo, involucra de manera activa, formativa y reflexiva a los docentes en diseño, implementación y evaluación de la propuesta.</p>			<p>Identifica las características que debe tener propuesta curricular de calidad. ===== Relaciona el concepto de propuesta curricular con el ABP planteando una guía como resultado.</p>	<p>¿Una guía sobre ABP que oriente al desarrollo del pensamiento crítico sería considerada como una propuesta curricular? ¿Por qué? ¿Qué características tiene una propuesta curricular? ===== ¿Qué contenido considera que debe incluir una guía de ABP? ¿Qué alcances o sugerencias considera necesarios en una guía de ABP para el desarrollo del pensamiento crítico?</p>
		<p>Bases normativas para el diseño de una propuesta de innovación curricular de ABP para desarrollar el PC</p>	<p>Son los sustentos en documentos normativos y curriculares, como la Ley General de Educación 28044, el PEN al 2036, el CNEB y el MBDD; en los que se fundamenta el diseño de una propuesta de innovación curricular de Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo del pensamiento crítico.</p>	<p>Reconoce en documentos de política curricular nacional sustentos para diseñar una propuesta curricular del ABP que oriente el desarrollo del pensamiento crítico.</p>	<p>¿Qué documentos curriculares contribuyen a la implementación del ABP y el desarrollo del pensamiento crítico?</p>



ANEXO N° 3: INSTRUMENTO: GUÍA DE ENTREVISTA

Guía de entrevista – Entrevista
Fecha de la entrevista:
Hora de la entrevista:
Conductor:
Entrevistado/a:
<p>1. Introducción Bienvenida, presentación del entrevistador y entrevistado, comunicar la finalidad y propósito de la entrevista, explicar el contexto de la entrevista, dar las pautas generales (tiempo, libertad para expresarse, no hay respuesta incorrecta, etc.). Se precisa que la entrevista será grabada.</p>
<p>2. Establecimiento de afinidad ¿Cómo está? Quisiera empezar agradeciendo el tiempo y la disponibilidad para acceder a la entrevista sienta libertad de exponer sus inquietudes en caso no entienda alguna pregunta ¿Todo funciona?, muy bien. Empecemos...</p>
<p>3. Preguntas para la entrevista semiestructurada</p> <p>3.1 Pensamiento Crítico</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo podría definir el pensamiento crítico desde su práctica docente? • ¿Qué importancia considera usted que tiene el pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje? • ¿Cómo se da cuenta que sus estudiantes piensan críticamente? ¿Qué elementos o procesos observa? De ejemplos. • <i>¿Cómo puede hacer evidente y desarrollar estos elementos y procesos en el aula?</i> • ¿Qué características debe tener el pensamiento crítico de los estudiantes para que sea adecuado? • <i>¿Cómo puede hacer que los estudiantes sean conscientes de utilizar estos criterios en el aula y en su aprendizaje?</i> • ¿Qué actitudes nota cuando los estudiantes piensan críticamente? • <i>¿Cómo puede hacer que los estudiantes puedan desarrollar y fortalecer estas actitudes?</i> <p>3.2 Aprendizaje Basado en proyectos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo podría definir el ABP desde su práctica docente? • De acuerdo a su experiencia ¿Cómo influye esta metodología en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuál podría ser el aporte al pensamiento crítico del estudiante? • ¿Qué considera clave e importante que deba tener un proyecto para que sea exitoso? ¿Por qué? • ¿Qué aspectos tiene en cuenta antes y a la hora de empezar a diseñar un proyecto? • ¿Qué etapas o momentos tienen los proyectos que usted diseña e implementa? • <i>¿Qué hace para asegurarse que su proyecto cumpla con las etapas o momentos planificados?</i> <p>3.3 Propuesta de Innovación Curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es una propuesta curricular y cómo se diseña? • ¿Una guía sobre ABP que oriente al desarrollo del pensamiento crítico sería considerada como una propuesta curricular? ¿Por qué? • ¿Qué características considera que debería tener esta propuesta curricular? • ¿Qué contenido considera que debe incluir una guía de ABP? • ¿Qué alcances o sugerencias considera necesarios en una guía de ABP para el desarrollo del pensamiento crítico? • <i>¿Qué documentos curriculares contribuyen a la implementación del ABP y el desarrollo del pensamiento crítico?</i>
<p>4. Clausura Despedida y agradecimientos.</p>

ANEXO N° 4: FORMATO PARA VALIDAR EL INSTRUMENTO

Preguntas	Contenido		Constructo		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	
Categoría 1: Pensamiento Crítico					
¿Cómo podría definir el pensamiento crítico desde su práctica docente?					
¿Qué importancia considera usted que tiene el pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje?					
¿Cómo se da cuenta que sus estudiantes piensan críticamente? ¿Qué elementos o procesos observa? De ejemplos.					
<i>¿Cómo puede hacer evidente y desarrollar estos elementos y procesos en el aula?</i>					
¿Qué características debe tener el pensamiento crítico de los estudiantes para que sea adecuado?					
<i>¿Cómo puede hacer que los estudiantes sean conscientes de utilizar estos criterios en el aula y en su aprendizaje?</i>					
¿Qué actitudes nota cuando los estudiantes piensan críticamente?					
<i>¿Cómo puede hacer que los estudiantes puedan desarrollar y fortalecer estas actitudes?</i>					
Categoría 2: Aprendizaje Basado en Proyectos					
¿Cómo podría definir el ABP desde su práctica docente?					
De acuerdo a su experiencia ¿Cómo influye esta metodología en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuál podría ser el aporte al pensamiento crítico del estudiante?					
¿Qué considera clave e importante que deba tener un proyecto para que sea exitoso? ¿Por qué?					
¿Qué aspectos tiene en cuenta antes y a la hora de empezar a diseñar un proyecto?					
¿Qué etapas o momentos tienen los proyectos que usted diseña e implementa?					
<i>¿Qué hace para asegurarse que su proyecto cumpla con las etapas o momentos planificados?</i>					
Categoría 3: Propuesta de Innovación Curricular					
¿Qué es una propuesta curricular y cómo se diseña?					
¿Una guía sobre ABP que oriente al desarrollo del pensamiento crítico sería considerada como una propuesta curricular? ¿Por qué?					
¿Qué características considera que debería tener esta propuesta curricular?					
¿Qué contenido considera que debe incluir una guía de ABP?					
¿Qué alcances o sugerencias considera necesarios en una guía de ABP para el desarrollo del pensamiento crítico?					
<i>¿Qué documentos curriculares contribuyen a la implementación del ABP y el desarrollo del pensamiento crítico?</i>					

*Las preguntas en cursiva son las repreguntas o preguntas secundarias.

ANEXO N° 5: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este documento tiene como propósito brindar una explicación clara y comprensible del objeto que tiene la participación de informantes en el proceso de recogida de información con fines científicos.

El nivel de alcance que puede presentar el consentimiento informado, puede ser personal y/o institucional.

La participación es estrictamente voluntaria.

La información que se recoja será confidencial y no se utilizará para propósitos distintos a los de esta investigación.

Nombres y apellidos del(os) investigador(es):

Christian Farfán Teves

Denominación y/o mención de la Maestría:

Gestión y diseño curricular

Breve explicación del propósito que tiene el estudio llevado a cabo y la necesidad de recoger información:

El propósito de la investigación es Diseñar una propuesta de innovación curricular para desarrollar el pensamiento crítico desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos que pueda ser implementada en la práctica pedagógica del docente de educación primaria en una IE privada del Cusco. Para ello es vital poder recoger información sobre el ABP y el Pensamiento, de los docentes de primaria que tienen a cargo el curso de Proyectos.

Instrumentos que serán aplicados:

- Entrevistas

Descripción del procedimiento que se llevará a cabo para la administración y/o aplicación de estos instrumentos:

(Especificaciones sobre las condiciones de espacio, tiempo, modalidad referidas a la forma de administración escrita o verbal, grabaciones, etc).

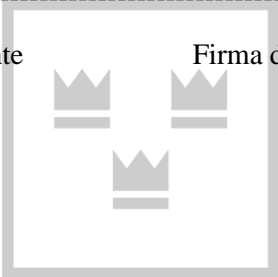


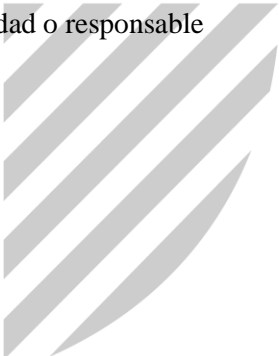
De acuerdo al contexto actual que estamos enfrentando las entrevistas serán orales y realizadas de manera virtual a través de zoom teniendo una duración máxima de una hora con cada participante del mismo modo se procura grabar estos espacios para realizar un transcripción.

Importante:

Las evidencias impresas, de video o de audio tendrán una vigencia correspondiente con la presentación de la tesis. Esto implica su eliminación una vez concluido el proceso que corresponde a estos fines.

Se atenderán las dudas o inquietudes de los participantes, otorgándoles el derecho a retirarse o a continuar con el proceso llevado a cabo.

REGISTRO DE LA PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Nombre del Participante		Firma del Participante		Fecha
Nombre de la institución		Firma de autoridad o responsable		Fecha

ANEXO N° 6: SOLICITUD A INSTITUCIÓN PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTO

Lima, 07 de octubre de 2020

Sr. Director

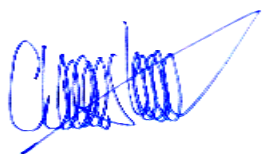
Solicito: Permiso de recojo de información a docentes

Yo, Christian Farfán Teves, maestría de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM) vengo desarrollando actualmente una tesis sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos y pensamiento crítico. En esta etapa de la investigación me es necesario recoger información de la muestra de estudio, por ello me dirijo a usted para solicitarle permiso de realizar entrevistas a los docentes de primaria a cargo del curso de Proyectos.

La información es vital para el diseño de un manual sobre ABP que oriente el desarrollo del pensamiento crítico, la información recogida responde solo a fines de la investigación la cual será utilizada con la mayor responsabilidad.

Por lo expuesto

Pido a usted acceder a esta solicitud.



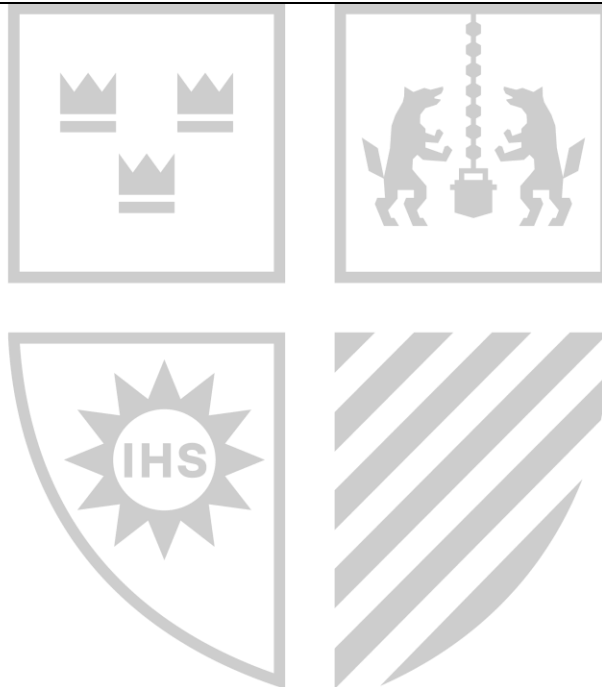
Christian Farfán Teves
DNI: 43938465

ANEXO N° 7: REDUCCIÓN DE FAMILIAS DE CÓDIGOS

Familia de códigos	Descripción
Conocimiento previo	<p>DPP01: El niño tiene un conocimiento previo al crear conflicto cognitivo.</p> <p>DPP03: Partimos de los conocimientos que ellos traen para construir nuevo conocimiento.</p> <p>DPP05: Partimos de los saberes previos, sus intereses, qué les gusta y qué no</p>
Respeto a las ideas de los demás	<p>DPP01: Cada uno tiene su idea se ponen a pensar respetan la idea de su compañero pero no la aceptan.</p>
Libertad de expresión de los estudiantes	<p>DPP02: Los estudiantes tienen la libertad de poder expresarse libremente lo que pueden analizar o pensar sobre un tema. La equivocación o el error sobre algo es una oportunidad de aprendizaje y sirve para desarrollarse</p> <p>DPP02: Dar su punto de vista sin miedo.</p> <p>DPP02: [...] analizar las situaciones, validan información, muestran seguridad y libertad para expresarse, dan información basada en fuentes, profundizan en la información. Libertad para manifestar las ideas sin miedo a equivocarse,</p> <p>DPP03: Libertad para elegir los productos y mostrar sus aprendizajes.</p> <p>DPP04: Tener una opinión distinta a la que tienen los demás, opinar de manera libre lo que uno piensa. Se sienten libres expresan lo que piensan y lo que sienten, espontáneos.</p> <p>DPP05: Puedo criticar, me hace sentir más libre, consciente, independiente y autónomo decir lo que pienso.</p>
Error como oportunidad de aprendizaje	<p>DPP02: La equivocación o el error sobre algo es una oportunidad de aprendizaje y sirve para desarrollarse.</p>
Importancia sobre el conocimiento de los conceptos.	<p>DPP05: Tener claro el concepto del pensamiento crítico si no, no vamos a poder identificarlo ni saber qué es, si no se entiende qué es el concepto ya que se puede confundir si hay una perspectiva errónea del concepto y sus valores.</p>
Análisis	<p>DPP01: Ser más reflexivo analítico, se convierten en investigadores.</p> <p>DPP02: Analizar sus posiciones no doblegare, empezar un debate que involucra a todos, una conversación que enriquece, es una cuestión de todos. Lo que pueden analizar o pensar sobre un tema.</p>

	<p>DPP02: Analizar las situaciones, validan información, muestran seguridad y libertad para expresarse, dan información basada en fuentes, profundizan en la información.</p> <p>DPP05: Si los estudiantes no comprenden el significado se vuelven más sistemáticos que actúen como robots, que solo copien y peguen información o realicen actividades repetitivas, no tienen la capacidad de ser analíticos. Necesitan trabajar en el análisis, buscar todas las posibles repuestas.</p>
Resolver problemas	<p>DPP03: Hay otras formas de resolver un problema, buscan soluciones.</p> <p>DPP04: Buscan soluciones a cualquier circunstancia que se pueda presentar</p> <p>DPP03: El ABP permite que los estudiantes puedan internalizar el aprendizaje y puedan utilizarlo para desenvolverse, puedan resolver problemas, sean personas pensantes, analíticas, desarrolla la resiliencia, la empatía y la reflexión.</p>
Variedad de respuestas	<p>DPP03: Puede haber muchas respuestas.</p>
Andamiaje	<p>DPP02: Todos tienen una idea con el apoyo de los demás puedo lograr algo.</p>
Rol del docente en el aprendizaje de los estudiantes	<p>DPP01: Los docentes somos facilitadores en el aprendizaje, debo dar todo lo que tengo.</p> <p>DPP01: Como docente se debe descubrir las potencialidades de los estudiantes y saber hasta dónde exigirles y qué reforzar.</p> <p>DPP01: Antes y después se quiere docentes como guías, mediadores, que puedan resolver.</p> <p>DPP02: Como docente descubrir las potencialidades de los estudiantes y saber hasta dónde exigirles y qué reforzar.</p> <p>DPP02: La motivación de los estudiantes [...] exige un mayor desempeño de los docentes.</p> <p>DPP02: Es necesario conocer a los estudiantes, como saber llegar a ellos.</p> <p>DPP03: Es importante que el docente valor la iniciativa por más equivocada que sea, y dar confianza de aprender juntos [...] los procesos de aprendizaje de los diferentes estudiantes, cada uno es diferente a la hora de expresarse, tienen tipos de opiniones.</p>

	<p>DPP03: Como docente no se juzgar el trabajo de los estudiantes, sino valorar el esfuerzo, generar confianza, cometer errores o equivocarse.</p> <p>DPP04: Los docentes no se sentirían como los que tienen todo el conocimiento sino que brindarían apoyo a los estudiantes para que se puedan desarrollar.</p> <p>DPP05: Los profesores somos un espejo, y los estudiantes son nuestro reflejo entonces si los estudiantes ven a un docente empático, asertivo o analítico ellos van a hacer lo mismo.</p> <p>DPP05: En la primaria los docentes se vuelven como sus segundos papás. [...] por ello necesito conocerlos [...] y allí va el trabajo del docente.</p>
--	---

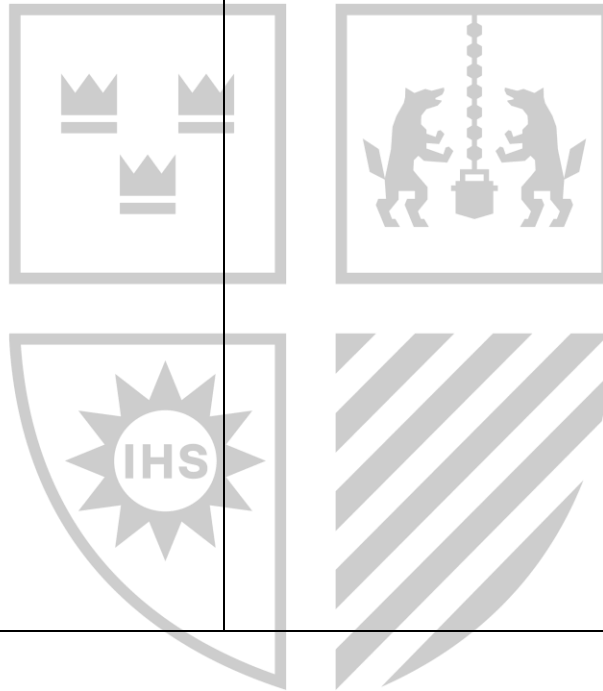


ANEXO N° 8: MATRIZ DEL ANÁLISIS HERMÉUTICO

Título de la tesis: Propuesta de Innovación Curricular: Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria.

Categoría Apriorística	Cita Discursiva Informantes	Memos	Conclusiones Aproximativas	Categoría Emergente
ABP / PC	<p>DPP02: Los estudiantes tienen la libertad de poder expresarse libremente lo que pueden analizar o pensar sobre un tema. La equivocación o el error sobre algo es una oportunidad de aprendizaje y sirve para desarrollarse</p> <p>DPP02: Los estudiantes son capaces de dar su punto de vista sin miedo.</p> <p>DPP02: [...] analizan las situaciones, validan información, muestran seguridad y libertad para expresarse, dan información basada en fuentes, profundizan en la información. Tienen libertad para manifestar las ideas sin miedo a equivocarse,</p> <p>DPP03: En un proyecto los estudiantes tienen libertad para elegir los productos y mostrar sus aprendizajes.</p> <p>DPP04: Tener una opinión distinta a la que tienen los demás, opinar de manera libre lo que uno piensa. Se sienten libres expresan lo que piensan y lo que sienten, son espontáneos.</p>	<p>Para los docentes el aprendizaje basado en proyectos y el pensamiento crítico generan condiciones en las cuales los estudiantes tienen la oportunidad de expresarse libremente y de manera espontánea sea en algún punto de análisis, tema o emoción de manera espontánea.</p> <p>El aprendizaje en estas condiciones no es restrictivo, transmisivo ni mucho menos unidireccional del docente a los estudiantes. Por un lado el ABP tiene como principio la participación y la capacidad de decisión de los estudiantes así como la socialización de aprendizajes a través de actividades y productos que generan un impacto positivo.</p> <p>El pensamiento Crítico promueve un libertad le que permite al estudiante comunicar sus pensamientos efectivamente con confianza y con respeto hacia los demás.</p>	<p>El aprendizaje basado en proyectos y el pensamiento crítico brindan oportunidades a los estudiantes para expresarse libremente y tener un nivel de decisión en sus aprendizajes.</p>	<p>1. Libertad de los estudiantes para expresar sus pensamientos y poder decidir en el proceso de aprendizaje</p>

DPP05: Puedo criticar, me hace sentir más libre, consciente, independiente y autónomo decir lo que pienso.

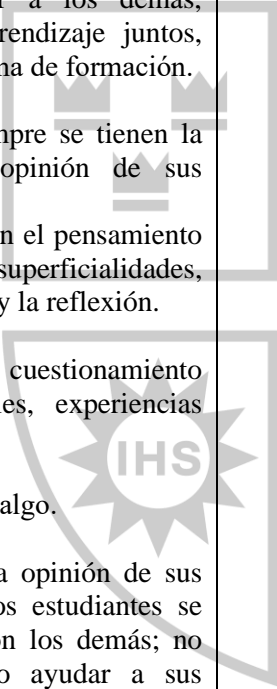
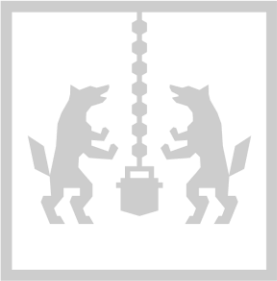
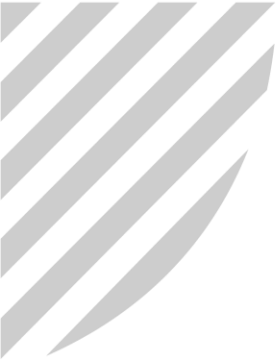


<p>ABP / PC</p>	<p>DPP01: El estudiante investiga, comparte información, no se queda con la información que se le da. Demuestran obtener nueva información, contrastan información, buscan información de diferentes fuentes.</p> <p>DPP01: Hacen cuestionamientos a la información para buscar la verdad.</p> <p>DPP02: Los estudiantes buscan siempre validar información no se quedan con la información que tienen, van más allá. Buscan información, contrastan información, buscan avanzar, ir más allá, quieren saber más.</p> <p>DPP02: Los estudiantes [...] validan información, [...] dan información basada en fuentes, profundizan en la información.</p> <p>DPP02: Analizan sus posiciones, no se doblegan, empiezan un debate que involucra a todos, una conversación que enriquece, es una cuestión de todos.</p> <p>DPP03: Son críticos con ellos mismos, van a discernir, descartar y quedarse con el aprendizaje e información que ellos van captando.</p> <p>DPP05: Cuando se genera una discusión, refutan información, dan un porqué y para qué.</p> <p>DPP05: Necesitan trabajar en el análisis, buscar todas las posibles repuestas. Usan información del youtube, o lo que ven y lo que escuchan en familia.</p> <p>DPP05: Están más activos y llenos de porqués y no están satisfechos al 100% con las respuestas que tú le puedas dar. Pueden concluir, arman un rompecabezas con la información que tienen y te lo dicen con sus propias palabras.</p>	<p>Existe una sincera búsqueda de la verdad que lejos de restringir a los estudiantes a resignarse a aceptar información que obtienen de diferentes fuentes los motiva a contrastar, validar y refutarla en caso de ser necesaria.</p> <p>El contrastar y validar información involucra otras capacidades como el análisis, la reflexión, la interpretación y la explicación así como el establecimiento de un razonamiento que le permita evaluar la información y definir criterios que puedan darle validez o no, para este último punto considero que si bien el ejercicio de validar información es importante tiene el mismo peso la guía del docente de modo que el estudiante aprenda a hacerlo correctamente.</p> <p>Este proceso se refleja en espacios de socialización, discusión y debate en el cual los estudiantes pueden reformular sus ideas y establecer nuevos conceptos dentro de la búsqueda de la verdad.</p>	<p>Contrastar y validar información de diferentes fuentes representa un ejercicio de búsqueda de la verdad que requiere acompañamiento del docente a los estudiantes con el fin de que puedan hacerlo correctamente.</p>	<p>2. Búsqueda de verdad a través de contrastar y validar información</p>
------------------------	---	---	--	--

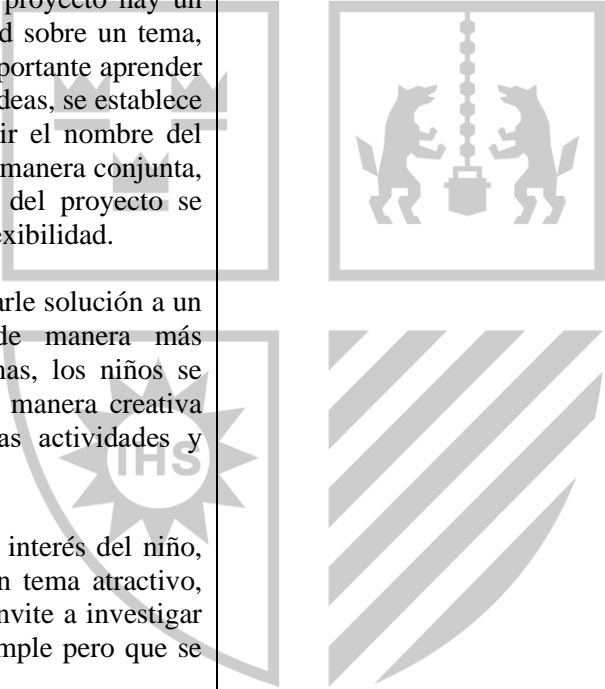
<p>ABP/PC</p>	<p>DPP01: Los docentes somos facilitadores en el aprendizaje, debo dar todo lo que tengo.</p> <p>DPP01: Como docente puedo descubrir las potencialidades de los estudiantes y saber hasta dónde exigirles y qué reforzar.</p> <p>DPP01: Antes y después se quiere docentes como guías, mediadores, que puedan resolver.</p> <p>DPP02: La motivación de los estudiantes [...] exige un mayor desempeño de los docentes.</p> <p>DPP02: Es necesario conocer a los estudiantes, cómo saber llegar a ellos.</p> <p>DPP02: La equivocación o el error sobre algo es una oportunidad de aprendizaje y sirve para desarrollarse.</p> <p>DPP03: Es importante que el docente valore la iniciativa por más equivocada que sea, y de la confianza de aprender juntos [...] valore los procesos de aprendizaje de los diferentes estudiantes, cada uno es diferente a la hora de expresarse, tienen tipos de opiniones.</p> <p>DPP03: Como docente no se debe juzgar el trabajo de los estudiantes, sino valorar el esfuerzo, generar confianza, respetar cometer errores o equivocarse.</p> <p>DPP04: Los docentes no se sentirían como los que tienen todo el conocimiento sino que brindarían apoyo a los estudiantes para que se puedan desarrollar.</p>	<p>El rol de los docentes es de suma importancia en el aprendizaje de los estudiantes por ser quienes están a cargo de este proceso.</p> <p>Mucho se ha escuchado sobre el rol del docente como: facilitador, guía, mediador entre otros, los cuales no hacen más que seguir limitando el rol del docente y es que el rol del docente no es uno solo sino que cambia y se adopta a cada momento de modo que existen momentos en los cuales el docente tendrá que ser más un acompañante, en otras circunstancias tendrá un rol de facilitador, en otras será una guía, en otro contexto será más un instructor etc.</p> <p>De otro lado, existen ciertas características que son necesarias para los docentes como: conocer a los estudiantes en el sentido más amplio es decir conocer sus fortalezas, potencialidades, dificultades, puntos de mejora de modo que se sepa cómo llegar a ellos. Así también, valorar las iniciativas y esfuerzos, respetar los procesos de aprendizaje, dar confianza a los estudiantes</p> <p>Los docentes no tienen por qué saberlo todo, mucho menos si se trabaja con ABP, pues habrá muchos temas que él no</p>	<p>El rol de los docentes varía en cada experiencia y es de suma importancia en el aprendizaje de los estudiantes por ser quienes están a cargo de este proceso.</p>	<p>3. Rol del docente en el aprendizaje de los estudiantes</p>
----------------------	--	---	--	---

	<p>DPP05: Los profesores somos un espejo, y los estudiantes son nuestro reflejo entonces si los estudiantes ven a un docente empático, asertivo o analítico ellos van a hacer lo mismo.</p> <p>DPP05: En la primaria los docentes se vuelven como sus segundos papás. [...] por ello necesito conocerlos [...] y allí va el trabajo del docente.</p>	<p>conoce pero que desde un rol de estrategia puede organizar un proyecto de modo que sea un medio para lograr aprendizajes profundos.</p> <p>Finalmente los docentes influyen en sus estudiantes de modo que muchos casos ellos adoptan ciertas características de sus maestros.</p>		
--	--	---	--	--

<p>PC/ABP</p>	<p>DPP01: [...] Piensan críticamente, dicen hay otras formas de resolver un problema todos tienen una idea con el apoyo de los demás pueden lograr algo. El ABP genera interés de querer resolver un problema, interrogantes, los estudiantes tienen la opción de resolver.</p> <p>DPP03: El ABP permite que los estudiantes puedan internalizar el aprendizaje y puedan utilizarlo para desenvolverse, puedan resolver problemas, sean personas pensantes, analíticas, desarrolla la resiliencia, la empatía y la reflexión.</p> <p>DPP04: Buscan soluciones a cualquier circunstancia que se pueda presentar [...] dan ideas para resolver problemas que se presentan. [...] Asimismo podrían dar solución a los problemas que se presenten. Desarrollan un tema para darle solución a un problema.</p> <p>DPP05: Si los estudiantes no comprenden el significado se vuelven más sistemáticos, actúan como robots, que solo copian y pegan información o realizan actividades repetitivas, no tienen la capacidad de ser analíticos. Necesitan trabajar en el análisis, buscar todas las posibles repuestas.</p>	<p>El Pensamiento y el ABP movilizan a los estudiantes en la búsqueda de soluciones a situaciones desafiantes o problemas.</p> <p>En el caso del ABP el motor que moviliza el proyecto es una pregunta o desafío que necesita ser resuelto, a su vez, en el proceso de desarrollo surgen situaciones entre los estudiantes que merecen ser resueltas. El pensamiento crítico en su objetivo de mejorar el pensamiento contribuye a tomar mejores decisiones para resolver problemas.</p> <p>Complementariamente el pensamiento crítico tiene estándares que permiten evaluar la calidad del pensamiento con criterios como: claridad, relevancia, profundidad, exactitud, lógica e imparcialidad de modo que se tenga integridad y se pueda decidir correctamente.</p>	<p>El ABP genera opciones para resolver problemas, mientras que el pensamiento crítico articula sus componentes para lograr un mejor pensamiento de modo que se tomen mejores decisiones frente diversos tipos de situaciones</p>	<p>4. Complementariedad entre el ABP y el pensamiento crítico para resolver problemas</p>
<p>PC</p>	<p>DPP01: Cada uno da sus opiniones, uno al otro se critican sin ofenderse, sin hacer ver que uno tiene una opinión más fuerte que el otro, simplemente defiende lo que dice, su posición. [...] se ve el esfuerzo que tienen para lo que hacen.</p> <p>DPP01: Buscar la verdad.</p> <p>DPP01: Son poco conformistas.</p>		<p>Mientras se logren las virtudes intelectuales en los estudiantes el pensamiento crítico impactará de manera beneficiosa y justa para todos.</p>	<p>5. Impacto de las disposiciones y actitudes de los estudiantes que piensan críticamente</p>

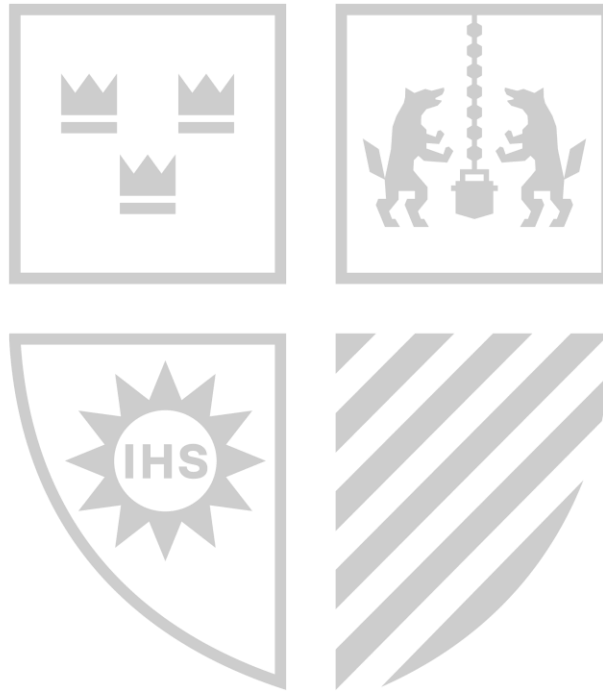
<p>DPP02: Los estudiantes aceptan las crítica, explicaciones, reflexionan entre pares, respetan las opiniones de los demás, no se ofenden analizan las situaciones.</p> <p>DPP02: Hacer las cosas con calidad para la mejora de uno mismo y no para atropellar a los demás, aprendizaje se da entre todos, aprendizaje juntos, empatía. [...] las actitudes son un tema de formación.</p> <p>DPP03: Saben equivocarse no siempre se tienen la respuesta correcta. Respetan la opinión de sus compañeros, empatía. [...] Cuando interioriza el aprendizaje con el pensamiento crítico, los estudiantes no ven superficialidades, desarrollan la resiliencia, la empatía y la reflexión.</p> <p>DPP03: Desarrollar a través del cuestionamiento constante, utilizar ejemplos simples, experiencias vivenciales.</p> <p>DPP03: [...] buscan la veracidad de algo.</p> <p>DPP04: Los estudiantes respetan la opinión de sus compañeros, trabajan en grupo. Los estudiantes se muestran solidarios y empáticos con los demás; no quieren, ni buscan sobresalir sino ayudar a sus compañeros, entienden la parte humana.</p> <p>DPP05: Solidarios y empáticos con los demás, ellos no quieren sobresalir sino ayudar a sus compañeros. [...] actitudes a trabajar en equipo, ser asertivos y no lanzarse así por así, ser empáticos.</p>	  		
---	--	--	--

<p>ABP</p>	<p>DPP03: Metodología que permite desarrollar características, competencias, capacidades, actitudes a través de experiencias vivenciales, administran mejor la información desarrollan la reflexión para que puedan tomar decisiones, nos enfocamos en qué se quiere saber.</p> <p>DPP01: Partimos de los conocimientos que ellos traen para construir nuevo conocimiento [...] Para diseñar un proyecto se tiene que definir el tema del proyecto, saberes previos, qué queremos saber, hipótesis, investigar, resolver la pregunta, crear los contenidos con los estudiantes, hacer los productos que pueden ser maquetas y experimentos.</p> <p>DPP02: Lo proyectos nacen del interés de los estudiantes, las situaciones actuales, problemáticas, el interés a querer resolver un problema o interrogantes.</p> <p>DPP02: Definir el proyectos antes de conversarlo con los estudiantes</p> <p>DPP02: Plantear preguntas para iniciar el proyecto.</p> <p>DPP02: Empezar con saberes previos, revisión del currículo y los contenidos, lanzar la temática, identificar qué saben, qué quieren saber, buscar un tema que guste a todos, se puede negociar con ellos, por ejemplo: ustedes quieren saber esto pero que les parece si...luego formular algunas preguntas, definir qué van a hacer, también poner nombre al proyecto. Se empiezan a desarrollar las sesiones de clase y los</p>	<p>El ABP es una metodología que promueve el aprendizaje desde un rol activo del estudiante en el cual tiene un nivel alto de participación y decisión. Como tal también tiene una serie de procesos y procedimientos, en ese sentido los docentes establecen pasos para poder implementar un proyecto de manera exitosa.</p> <p>En el caso de este estudio los docentes tienen en cuenta las siguientes etapas; (1) los saberes previos que tienen los estudiantes, (2) definir qué contenido curricular incluir en el proyecto, (3) los intereses motivaciones de los estudiantes para establecer la temática del proyecto, (4) formular preguntas, (5) hacen actividades, (5) elaboran un producto.</p>	<p>El ABP es una metodología que promueve el aprendizaje de manera activa en los estudiantes, como metodología involucra etapas y principios necesarios para su implementación.</p>	<p>6. Proceso de implementación del ABP</p>
-------------------	---	--	---	--

	<p>propósitos, se desarrollan las actividades y se termina con un producto.</p> <p>El proyecto debe tener una justificación que se adapte a las características de los estudiantes.</p> <p>DPP03: Cuando se implementa un proyecto hay un tema de interés que genera inquietud sobre un tema, luego se definen ideas, porqué es importante aprender algo, se justifican y argumentan las ideas, se establece un consenso (contenido) para definir el nombre del proyecto, se plantean actividades de manera conjunta, se definen productos. A lo largo del proyecto se pueden cambiar ciertas cosas, hay flexibilidad.</p> <p>DPP04: Desarrollan un tema para darle solución a un problema. Los niños aprenden de manera más dinámica, ellos seleccionan los temas, los niños se sienten a gusto pues desarrollan de manera creativa cada contenido [...] Piensan en las actividades y estrategias.</p> <p>DPP05: El proyecto debe partir del interés del niño, debo direccionar el proyecto con un tema atractivo, nombre atractivo que los motive e invite a investigar día a día, que los incite. Que sea simple pero que se vuelva complejo.</p> <p>DPP05: Partimos de los saberes previos, sus intereses, qué les gusta y qué no. Luego ordenamos lo que quieren hacer, ver los contenidos que sí o sí se deben abarcar, ver cuáles pueden entrar sin desviarme del punto principal del proyecto, la factibilidad de que</p>			
--	---	---	--	--

	ellos encuentren la información. Después les doy información para monitorear los avances de los estudiantes, luego ya se cierra el proyecto y se presentan los trabajos.			
PRO/CUR	<p>DPP01: Una guía ayuda a los profesores [...], debe ser una guía flexible que se adapte a la realidad, [...] con estrategias, debe tener experiencias, a dónde se quiere llegar, cómo será, pruebas de que ha funcionado, basada en experiencias reales.</p> <p>DPP02: [...] una guía igual para todos. Cuando no hay una guía las personas pueden hacer lo que quieran, [...] una guía para que todos hablen el mismo idioma.</p> <p>DPP02: Una guía es indispensable por que orienta a los padres y a los docentes para trabajar el ABP con claridad. Todo esto debe empezar con los docentes, la guía debe tener instrucciones claras porque orienta a los docentes, no debe ser castrante, sino flexible, que tenga pasos de cómo hacer los proyectos, que ayude a los docentes estudiantes y padres.</p> <p>DPP03: La guía debe ser práctica, ejemplificada, mostrar un proyecto real, que muestre como trabajar con los estudiantes, debe tener orientaciones claras y precisas. [...] Debe ser flexible no plantear imposiciones.</p> <p>DPP04: Una guía ayudaría a los docentes a poder trabajar de una manera más flexible, buscarían ser facilitadores para los estudiantes.</p>	<p>Para que el enfoque pedagógico de una institución educativa sea evidente y diferenciador necesita que todos los docentes conozcan dicho enfoque a profundidad. En ese sentido cabe la importancia de diseñar documentos y recursos que permitan a todos los docentes hablar un mismo idioma.</p> <p>Una guía que oriente el enfoque pedagógico es vital ya que se convierte en un documento curricular propio de la institución educativa el cual tiene como función marcar la pauta de cómo implementar el enfoque. En este caso la guía debe considerar factores necesarios para su efectiva funcionalidad ya que se puede caer en el error de hacer un documento denso, extenso y poco práctico para cumplir su objetivo.</p> <p>En el presente estudia la guía debe ser de ayuda para los docentes, representar una ruta que facilite y refuerce el enfoque del colegio en ese sentido: debe estar enmarcada en la realidad y el contexto de la IE, ser flexible; clara, precisa y comprensible con el contenido y</p>	<p>Guía sobre la implementación y desarrollo de ABP que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico es necesaria para que todos los docentes hablen un mismo idioma a su vez debe ser de tener orientaciones y ejemplos claros además de ser precisa, flexible y práctica.</p>	<p>7. Características de una Guía de implementación del ABP para el desarrollo del pensamiento crítico.</p>

	DPP05: Es sencillo fácil de entender, que no sea complicado que en vez de incitarte a leer te va aburrir o de repente hay mucho texto, mientras más sencillo sea no va a aburrir [...] que se compartan herramientas experiencias, ejemplos claros, sea práctica.	evidenciar ejemplos prácticos de cómo se implementan los proyectos y se trabaja con los estudiantes.		
--	--	--	--	--



ANEXO N° 09: SOLICITUD PARA VALIDACIÓN PARA LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR

Estimado profesor,

A través de la presente solicito su amable disposición para colaborar en el proceso de validación metodológica de la propuesta de innovación curricular realizada en la investigación aplicada educacional titulada “Propuesta de Innovación Curricular: Aprendizaje Basado en Proyectos para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria.” presentada en la Maestría en Educación con Mención en Diseño y Gestión Curricular de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

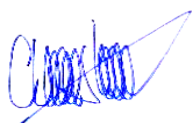
En este documento se adjuntan:

- Las fichas de valoración interna y externa con los ítems para realizar la validación.
- La Propuesta de innovación curricular a validar.
- La matriz metodológica de la investigación

Agradezco su valioso tiempo y su contribución para la culminación de esta investigación científica.

Saludos cordiales,

Christian Farfán Teves



Firma: _____

Fecha: 06/03/2021

ANEXO N° 10: FICHA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR

Datos generales.

Apellidos y nombres del especialista:

Grado de estudios alcanzado:

Resultado científico en valoración: Propuesta de innovación curricular para desarrollar el pensamiento crítico desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos que pueda ser implementada en la práctica pedagógica del docente de educación primaria.

Autor del resultado científico:



Aspectos a observar

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
						Positivos	Negativos	Sugerencias
	1	2	3	4	5			
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.								
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros								
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes								
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales								
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.								
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.								
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo								
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.								
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.								
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.								

Ficha de validación externa (forma)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
							Positivos	Negativos	Sugerencias
		1	2	3	4	5			
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado								
Objetividad	Está expresado en conductas observables								
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica								
Organización	Existe una organización lógica								
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad								
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías								
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación								
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta								
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación								
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación								

Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:

Opinión de aplicabilidad:

Resultados

$$\text{Promedio de valoración} = \frac{\text{Valoración interna} + \text{valoración externa}}{2}$$

Resultado de valoración: _____

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente () b) Bajo () c) Regular () d) Bien () Muy bien ()

Nombres y Apellidos		DNI N°	
Dirección domiciliaria		Teléfono Celular	/
Título profesional / Especialidad			
Grado Académico			
Ocupación y año de experiencia			
Metodólogo/temático			

Firma

Lugar y fecha:

Nota: El instrumento ha sido adaptado de Santiago (2020).

**ANEXO N° 11: LISTA DE COTEJO PARA INCLUIR LAS SUGERENCIAS
PROPUESTAS POR LOS EXPERTOS**

Lista de cotejo para incluir las sugerencias de la validación interna

Indicadores	Se incluyó				
	Experto 1		Experto 2	Experto 3	
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros	Clarificar objetivo de la guía metodológica, se plantea solo el objetivo de la tesis.	Sí			
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes	El alcance de la propuesta debe ser más concreto, no es lo mismo el alcance que las posibilidades de aplicación o generalización, esta propuesta si bien puede ser aplicada o transferida a otros contextos, debe quedar claro para la investigación específica que se está desarrollando cuál es el alcance concreto pues ello dará cuenta de en qué medida será pertinente o no las acciones que han sido diseñadas, dejar claridad de cuál es el cliente principal de la propuesta, los actores que participan en la misma."	Sí		Recomiendo que se analicen las condiciones que permitirían su aplicación y hacer recomendaciones para otros contextos.	Sí
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales				Es clave explicar la relevancia del pensamiento crítico y de la propuesta a un nivel educativo amplio: social y cultural.	Sí
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.	¿La guía metodológica es una propuesta curricular?	Sí			
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.	Se pueden considerar aspectos más actuales y novedosos tanto de ABP como de PC. Por ejemplo, en lo relativo a PC si bien es pertinente el abordaje de Paul & Elder, 2003, ello pudiera complementarse con una visión más contemporánea.	Sí		La clave de la novedad estaría en el contexto en el que se aplica. Sería muy interesante que esto se trabaje en la argumentación	Sí
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo	Debe existir mayor constancia de antecedentes que aborden la Complementariedad entre el ABP y el pensamiento crítico. En la actualidad existen múltiples propuestas que abordan el desarrollo del pensamiento crítico a través del ABP, se requiere precisar estas fuentes, para poder justificar y fundamentar en qué medida es pertinente el ABP para el PC.	Sí			
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.	Clarificar si el contexto específico es todo el nivel primario de la IIEE privada del Cusco, desde los estudiantes de primer ciclo.	Sí		Se recomienda fortalecer la argumentación sobre las características del contexto.	Sí
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.	El objetivo de la investigación está claro, sería oportuno diseñar objetivos de la guía metodológica, lo cual permite el despliegue de la misma y dirigir sus acciones a logros concretos.	Sí			

<p>Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.</p>	<p>Como plan de acción falta diseñar las acciones de IV. Evaluación; solo se describe que el “capítulo está orientado a realizar un proceso de metacognición a los docentes sobre las etapas de implementación del ABP y las orientaciones para desarrollar el pensamiento crítico” lo mismo sucede con el subíndice de 4.1 Metacognición. Lo más importante es ofrecer una ruta concretada en acciones, en tanto guía metodológica debe ofrecer pautas precisas de cómo evaluar y cómo lograr la metacognición.</p>	<p>Sí</p>			
--	--	-----------	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Listado de cotejo para incluir las sugerencias de la validación externa

		Se incluyó			
		Experto 1	Experto 2	Experto 3	
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado				
Objetividad	Está expresado en conductas observables	Clarificar objetivo (s) de la guía metodológica y patrones de logro del PC en función de las etapas del ABP.	Sí		
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	Pueden considerarse aspectos más novedosos de las ciencias pedagógicas	Sí		
Organización	Existe una organización lógica	De manera global la propuesta es coherente, sin embargo específicamente en la etapa 3 “Implementación del ABP para desarrollar el PC” Se requiere mayor presencia de los elementos de PC en la articulación de la propuesta,	Sí		
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad	Trascender el nivel descriptivo en la evaluación-metacognición	Sí		
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías	Clarificar la conexión entre ABP y PC, de manera más singular evidenciar desde propuestas científicas la pertinencia del ABP para el desarrollo del PC	Sí		
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación	Considerar propuestas más contemporáneas. Considerar publicaciones científicas que aborden la relación entre ABP y PC	Sí	Convenría sustentar mejor la opción teórica tomada del pensamiento crítico y su relevancia en términos curriculares	Sí
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta	Clarificar objetivo de la guía; en el diseño clarificar acciones, particularmente en lo relacionado a la evaluación, lo cual ayudará a la implementación	Sí	Considero que la propuesta le da un acento principal a argumentar la categoría solución. La categoría problema es la que orienta la relevancia del estudio. Esta debería tener un mayor protagonismo en la argumentación	Sí
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación				
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación				

Fuente: Elaboración propia.

**ANEXO N° 12: FICHA DE METACOGNICIÓN - SECUENCIA
METODOLÓGICA PARA IMPLEMENTAR EL ABP Y DESARROLLAR EL
PENSAMIENTO CRÍTICO**

Secuencia metodológica del Proyecto de aprendizaje basado en problemas	¿Con qué ideas fuerza te quedas?	¿Qué consideras desafiante?	¿Qué propones hacer para superar esos desafíos?
PRMERA ETAPA: DISEÑO DEL PROYECTO - PLANIFICACIÓN			
• Desarrollar la idea de proyecto - Fundamentación			
• Definir los posibles aprendizajes, actividades, productos y evaluación			
• Formular la pregunta orientadora			
• Diseñar el lanzamiento del proyecto			
• Revisar, compartir y recibir retroalimentación			
SEGUNDA ETAPA: GESTIÓN DEL PROYECTO			
Lanzamiento del proyecto			
• Definir la pregunta orientadora y otras preguntas con los estudiantes (Categorizar)			
• Articular, negociar y consensuar actividades con los estudiantes (Secuenciar)			
• Definir los productos con los estudiantes			
• Establecer criterios de calidad, equipos de trabajo y espacios en el salón para el proyecto con los estudiantes			
• Facilitar herramientas para gestionar el proyecto a los estudiantes			
• Ajustar el proyecto			
• Ajustar los aprendizajes, las actividades, los productos y la evaluación			
• Hacer una calendarización para las actividades			
Construcción de aprendizajes a través de las actividades			
• Ejecutar actividades, elaborar, revisar y retroalimentar subproductos y productos			
• Implementar el ciclo de indagación			
• Generar andamiajes para construir aprendizajes			
• Realizar acompañamiento y evaluación (formativa y sumativa) a los estudiantes			
Presentación pública de los aprendizajes (productos)			
• Organización para la presentación de los productos			
• Presentación de los productos			
Cierre y reflexión del proyecto			
Orientaciones para desarrollar el pensamiento crítico en las etapas de un proyecto			
• Herramientas que evidencian y promueven el desarrollo del pensamiento			

Fuente: Elaboración propia